

UNIVERSIDADE DE ÉVORA



***ORIENTAÇÕES CURRICULARES
PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR:
DA IDEALIDADE À REALIDADE***

*DISSERTAÇÃO APRESENTADA À UNIVERSIDADE DE ÉVORA PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO*

MARIA ROSA DE MATOS TAVARES NUNES METELO

ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO J. NETO

ÉVORA / 2002

Duplicado 102671

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

***ORIENTAÇÕES CURRICULARES
PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR:
DA IDEALIDADE À REALIDADE***



142585

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À UNIVERSIDADE DE ÉVORA PARA
OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO
VARIANTE: ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

(ESTA DISSERTAÇÃO NÃO INCLUI AS CRÍTICAS E SUGESTÕES FEITAS PELO JURI)

MARIA ROSA DE MATOS TAVARES NUNES METELO

ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO J. NETO

ÉVORA / 2002

371.1

UNIVERSIDADE DE ÉVORA



***ORIENTAÇÕES CURRICULARES
PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR:
DA IDEALIDADE À REALIDADE***

ERRATA

*DISSERTAÇÃO APRESENTADA À UNIVERSIDADE DE ÉVORA PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO*

MARIA ROSA DE MATOS TAVARES NUNES METELO

ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO J. NETO

ÉVORA / 2002

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	II
INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE – FUNDAMENTO TEÓRICO	
1 – REVISÃO DA LITERATURA	9
1.1 – Desafios Enfrentados pela Educação no Mundo de Hoje	9
1.2 – A Importância dos Primeiros Anos de Vida da Criança	12
1.3 – Evolução da Educação Pré-Escolar em Portugal	18
1.4 – Tendências da Educação Pré-Escolar nos Países da UE	62
1.5 – Evolução dos Modelos Pedagógicos na Educação Pré-Escolar	65
1.6 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	75
SEGUNDA PARTE – COMPONENTE EMPÍRICA	
2 – METODOLOGIA	85
2.1 – Questões Orientadoras	85
2.2 – Objecto de Estudo	87
2.3 – Técnicas de Recolha e Análise de Dados	91
2.4 – Contexto Geográfico Social e Cultural	93
2.4.1- Caracterização dos educadores de infância entrevistados	94
2.4.2- Caracterização do Concelho de Nisa	95
2.4.3- Estruturas Educativas e Comunidade Escolar	96
3 – RESULTADOS	98
3.1 – Algumas Considerações: Em Jeito de Contextualização Global	98
3.2 – Análise dos Resultados por Categorias: Perspectiva diferencial	100
3.3 – Discussão dos Resultados	121
4 – CONCLUSÕES / RECOMENDAÇÕES	129
4.1 – Conclusões	129
4.2 – Recomendações	136
5 – BIBLIOGRAFIA	139
ANEXOS	147

QUADROS

Quadro 1 - Distribuição dos Educadores de Infância entrevistados pelas 94
Redes/Ministérios

Quadro 2 - Escolas de Formação Inicial dos Educadores de Infância 94
Entrevistados

Quadro 3 - Tempo de Serviço dos Educadores de Infância Entrevistados 95

ANEXOS

Anexo nº 1 - Síntese Histórica: Evolução da Educação Pré-Escolar em Portugal	1
Anexo nº 2 - Estrutura / Entrevista	6
Anexo nº 3 - Entrevistas / Respostas	8
Anexo nº 4 – Tabelas de Análise Categorical	22
Anexo nº 5 - Gráficos / Respostas	44

Errata

Página	Em vez de:	Deve estar:
11	Também no Relatório Mundial de Educação (1998)	Também a (UNESCO 1998) no Relatório Mundial de Educação...
11	Coleman...	Goleman...
13	Formosinho et al. (1996)...	Formosinho et al. (1996 ^a)...
14	Parker et Ascher...	Parker e Ascher...
14	Formosinho et al. (1996)...	Formosinho et al. (1996 ^a)
14	Actividades que ofereçam às famílias...	As actividades que ofereçam às famílias...
15	Betteim (1998)...	Bettelheim (1989)...
18	Sarmento (1999)...	Pinto e Sarmento (1999)...
19	continuava, no entanto a manifestando-se...	continuava, no entanto a manifestar-se...
21	A passagem de século em Portugal deu-se num clima de cansaço e desilusão como...	A passagem de século em Portugal deu-se num clima de cansaço e desilusão. Como...
26	Em 1954, começou a funcionar, em Lisboa A Escola de Educadores de Infância...	Em 1954, começou a funcionar, em Lisboa a Escola de Educadores de Infância....
30	Após a Revolução de 25 de Abril de 1974, começa,...	Após a Revolução de 25 de Abril de 1974, começam,...
30	Ainda em 1973, através da Lei 5/73, que foi...	Ainda em 1973, através da Lei 5/73, foi...
31	Também em 1975, é apresentado ao Ministério da Educação um relatório realizado...	Também em 1975, é apresentado ao Ministério da Educação um relatório elaborado...
42	terem sido criadas 413...	terem sido criados 413...
48	referindo o estudo de Schweinhart e Weikart Formosinho (1994) refere...	referindo o estudo de Schweinhart e Weikart Formosinho (1994) comenta...
61	como também salienta Cardona (1997), refere que: “Apesar...	como também salienta Cardona (1997), “apesar...
65	no Relatório Mundial sobre Educação (2000)...	no Relatório Mundial sobre Educação (UNESCO, 2000)...
65	Segundo o mesmo autor, “ enquanto os modelos...	Segundo os mesmos autores, “enquanto os modelos...
65	Formosinho et al. (1996)...	Formosinho et al. (1996b)...
66	Formosinho e al. (1996)...	Formosinho et al. (1996b)...

67	Formosinho et al. (1996)...	Formosinho et al. (1996b)...
68	Formosinho et al. (1996)...	Formosinho et al. (1996b)...
69	Formosinho et al. (1996)...	Formosinho et al. (1996b)...
70	Formosinho et al. (1996)...	Formosinho et al. (1996b)...
71	Formosinho et al. (1996)...	Formosinho et al. (1996b)...
72	Formosinho et al. (1996)...	Formosinho et al. (1996b)...
72	Mais tarde, depois de contactos com o Instituto Rosseau e à ...	Mais tarde, depois de contactos com o Instituto Rosseau e a...
73	Formosinho et al. (1996)...	Formosinho et al. (1996b)...
74	Formosinho et al. (1996)...	Formosinho et al. (1996b)...
75	Naeyc...	NAEYC...
75	Silva (1996)...	Silva et al. (1996)...
76	Naeyc...	NAEYC...
76	Silva (1996)...	Silva et al. (1996)...
78	Silva (1997)...	Silva et al. (1997)...
79	Também as relações com a comunidade fundamentais...	Também as relações com a comunidade são fundamentais...
80	Silva (1997)...	Silva et al. (1997)...
81	Silva (1997)...	Silva et al. (1997)...
82	Silva (1997)...	Silva et al. (1997)...
83	Silva (1997)...	Silva et al. (1997)...
84	NAYEC...	NAEYC...
84	Silva (1997)...	Silva et al. (1997)...
85	Silva (1996)...	Silva et al. (1996)...
86	as seguintes palavras de Delors (1996):...	as seguintes palavras de Delors et al. (1996):...
88	currículo em sentido lato...	currículo em sentido lato...
89	não foi sentida igualmente por todas...	não foi sentida igualmente por todos....
89	Canário (1997)...	Montenegro et al. (1997)...
90	como aliás Silva (1998) também assinala...	como aliás Martins et al. (1998) também assinala...
94	como já indicado o número de educadores de	como já indicado o número de educadores de

	infância entrevistados foram num total de dez...	infância entrevistados foi num total de dez...
98	Em Geito...	Em Jeito...
112	diferentemente ao que se pretendia de um documento inovador:	diferentemente ao que se pretendia um documento inovador:
114	Maurice (2000)...	Elias et al. (2000)...
121	Estas opiniões parecem-nos estar inseridas com...	Estas opiniões parecem-nos estar em conformidade com...
123	Esta alteração não foi, todavia, atribuída...	Esta alteração não foi, todavia, atribuída...
130	Qual o profissional de infância que ficaria insensível face a afirmações como esta: A educação pré-escolar foi, desde o início(...) 1999.(Grilo,1997,p.7)	Qual o profissional de infância que ficaria insensível face a afirmações como esta que passamos a registar e da qual foi autor o Ministro de Educação de então, na nota de apresentação do livro publicado com toda a legislação aprovada para a educação pré-escolar pelo Ministério de Educação: A educação pré-escolar, desde o início(...)1999. (1997, p.7)
131	Por falta de envolvimento com os profissionais...	Por falta de envolvimento dos profissionais...
131	como o atesta Relatório Mundial sobre a Educação (2000)...	como atesta a (UNESCO 2000) no Relatório Mundial sobre a Educação...
135	A grande maioria dos jardins de infância da Rede Pública do Ministério da Educação funcionam...	A grande maioria dos jardins de infância da Rede Pública do Ministério da Educação funciona...
136	Entramos assim no novo milénio...	Entramos assim no novo milénio...
136	A nossa meta não chegou, desse modo,...	A nossa meta não chegou ao fim, desse modo...
136	Para finalizar queremos referir que gostamos...	Para finalizar queremos referir que gostámos...
137	apoio social...	apoio social
Todas	...DA IDEALIDADE Á REALIDADE	...DA IDEALIDADE À REALIDADE

Página	Retirar:	Acrescentar:
29	Sobre essa conjuntura, escreve Carvalho (1996):	
93		Também o contexto geográfico foi descrito com dados recolhidos no Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas do 1º Ciclo, Ensino Mediatizado e Jardins de Infância do Concelho de Nisa.

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano, N. e Visalberghi, A. (1957). *História da pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte, Editorial Gleba.
- Abrantes, C. (1994). *A outra face da escola*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, N. (1989, Julho). Inovação educacional e formação de professores. *Aprender*, pp. 25-30.
- Agrupamento de Escolas do 1ºCiclo, Jardins de Infância e Ensino Mediatizado do Concelho de Nisa (2001). *Projecto educativo*. Texto não publicado, Conselho Pedagógico do Agrupamento.
- Alcântara, J. (1990). *Como educar as atitudes*. Lisboa: Plátano, Edições Técnicas, Coleção Aula Prática.
- Alcântara, J. (1991). *Como educar a auto-estima*. Lisboa: Plátano, Edições Técnicas, Coleção Aula Prática.
- Alexandra, N. (1997, Abril-Maio). Novas medidas novas práticas. *Jornal da Educação*, pp.1-2.
- Alves, M. (1991, Janeiro-Junho). Vygotsky. *Cadernos de Infância*, pp.17-20.
- Alves, N. et al. (1996). *A escola e o espaço local*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ciência da Educação.
- Almeida, M. (1994). Vila do Conde destaca-se no ensino pré-escolar. *Notícias da Educação*, p. 17.
- Amiguiinho, A. (1992). *Viver a formação e construir a mudança*. Lisboa: Educa, Instituto das Comunidades Educativas.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lousã: Editora MacGraw-Hill Companies.
- Avô, A. (1996). *O desenvolvimento da criança*. Porto: Texto Editora.
- Azevedo, J.(1994). *Avenidas de liberdade-reflexões sobre política educativa*. Porto:Edições ASA.
- Bairrão, J. (1992). Psicologia do desenvolvimento e psicologia da educação: o caso da educação e cuidados da educação pré-escolar. *Inovação*, 5, (1), 39-35.

- Bairrão, J. e Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na união europeia*. Lisboa: Ciências da Educação, Instituto Inovação Educacional.
- Barbosa, L. (1999, 5 de Maio). Ideias e perspectivas. *Diário do Sul*, p.21.
- Bartolomeis, F. (1982). *A nova escola infantil*. Lisboa: Biblioteca do Educador, Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes*. Mafra: Biblioteca do Educador, Livros Horizonte.
- Barros, L. e Palhares, P. (1997). *Emergência da matemática no jardim de infância*. Porto: Coleção Infância, Porto Editora.
- Bastos, L. et al. (1992). *Manual para a elaboração de projectos e relatórios de pesquisa, teses e dissertações*. Rio de Janeiro: Edições Guanabara.
- Bettelheim, B. (1989). *Bons pais (o sucesso na educação dos filhos)*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Bidarra, G. (1994). *Estudo dos processos sociocognitivos e análise das práticas de formação*. Coimbra: Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.
- Brás, M. (1994). *Actividade na educação pré-escolar e activação do desenvolvimento psicológico*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cabral, R. (1994). *A Formação de professores e as estruturas educativas*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cabral, R. (1995). *Experiência, educação e desenvolvimento*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldas, M. (1999, 5 de Maio). Pré-escolar português nos melhores da Europa. *Correio da Manhã*, p.22.
- Cardona, M. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, R. (1996). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Chateau, J. (1956). *Os grandes pedagogos*. Lisboa: Edição Colecção Vida e Cultura, Edição Livros do Brasil.
- Comissão da Reforma do Sistema Educativo (1988). *Documento preparatório III - projectos - reorganização do subsistema de educação de adultos*. Lisboa: GEP/MEC.
- Conselho Nacional de Educação (1994). *Pareceres e recomendações*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Correia, J. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Colecção Básica de Educação e Ensino, Edições ASA.
- Cruz, I. (1992). O Papel educativo das famílias nas crianças em idade pré-escolar. *Inovação*, 5, (1), 95-97.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Lisboa: Colecção Perspectivas Actuais, Edições ASA.
- Deus, M. (1979, Maio-Junho). Jardins-Escolas João de Deus: uma janela aberta para a vida. *Os Filhos*, pp.3-4.
- Duarte, P. (1995, Setembro). Em 1999 noventa por cento das crianças estarão no pré-escolar. *Notícias Educação*, p.3.
- Elias, M. et al. (2000). *Os Pais e a educação emocional*. Cascais: Pergaminho Lda.
- Fernandes, R. (1992, Abril-Junho). Delfim Santos. *Cadernos de Infância*, p.9.
- Fernandes, C. (1996, 24 de Março). Governo investe no pré-escolar. *Diário de Notícias*, p.21.
- Fernandes, C. (1996, 10 de Novembro). As escolas do nosso (des)contentamento (I) - entre o desencanto e a esperança. *Diário de Notícias*, p.3.
- Fernandes, C. (1999, 2 de Agosto). Governo incentiva privados. *Diário de Notícias*, p.26.
- Fonseca, V. (1998). *Aprender a aprender*. Lisboa: Editorial Notícias.

- Formosinho, J. (1994). *Parecer nº1/94 - a educação pré-escolar em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Formosinho, J. et al. (1996a). *Educação pré-escolar a construção social da moralidade*. Lisboa: Colecção Educação Hoje, Texto Editora.
- Formosinho, J. et al. (1996b). *Modelos curriculares para a educação pré-escolar*. Porto: Colecção Infância, Porto Editora.
- Fulghum, R. (1991). *Tudo o que eu devia saber na vida aprendi no jardim de infância*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Gal, R. (1976). *História da educação*. Lisboa: Vega Universalidade.
- Gil, A. (1991). *Como elaborar projectos de pesquisa*. S. Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gilbert, R. (1983). *As ideias actuais em pedagogia*. Lisboa: Morais Editores.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gomes, J. (1986). *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Pedagogia, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Goulart, B. (1987). *Piaget - experiências básicas para utilização pelo professor*. Brasil: Editora Vozes, Ldª.
- Gourévitch, J. (1978). *Desafio à educação*. Lisboa: Psicologia e Pedagogia, Moraes Editores.
- Guedes, A. (1999). *Evolucionismo e educação*. Porto: Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições Asa.
- Hohmann, M et al. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Glubenkian.
- Ifergan, H. e Etienne, R. (2000). *Mas o que lhe deu na cabeça?!*. Mem Martins: Edições GETOP.
- Kamii, C. (1978). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Colecção Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.

- Pires, L. et al. (1995). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: 2ª Edição, Edições ASA.
- Lakatos, M. e Marconi, A. (1995). *Metodologia do trabalho científico*. S. Paulo: Editora ATLAS S. A.
- Luçart, L. (1982). *Uma escola pré-primária*. Lisboa: Livros Horizonte, Biblioteca do Educador.
- Martins, M. et al. (1997). *X Colóquio de Psicologia e Educação, Educação Pré-Escolar, Modelos Investigação e Prática Educativa*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Marques, R. (1986). *Ensinar a ler aprender a ler*. Lisboa: Livros Horizonte, Biblioteca do Educador.
- Marques, R. (1988). *A prática pedagógica no jardim de infância*. Lisboa: Livros Horizonte, Biblioteca do Educador.
- Marques, R. (1998). *Ensinar valores: teorias e modelos*. Porto: Escola e Saberes, Porto Editora.
- Máximo, S. (1994, Dezembro). Educação pré-escolar. *Jornal de Notícias de Educação*, p.17.
- Mendes, N. e Fonseca, V. (1982). *Escola, escola quem és tu ?*. Lisboa: Perspectivas Psicomotoras de Desenvolvimento Humano, Editorial Notícias de Lisboa.
- Merani, A. (1978). Natureza humana e educação. *Colecção Pedagogia*, 7, Editorial Notícias.
- Metelo, R. (1995). *Educação Pré-Escolar Itinerante Uma Experiência - Uma Avaliação*. Trabalho final do curso de estudos superiores especializados em administração escolar, Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Castelo Branco.
- Ministério da Educação (1994). *A outra face da escola*. Lisboa: Organização de José Carlos Abrantes, Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Legislação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Moec, L. (1996). *Vygotsky e a Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Moll, H. (1996). *Guia prático para entender Piaget*. S. Paulo: Livros Que Constroem, Ibrasa.
- Montenegro, M. et al. (1997). *Educação de infância e intervenção comunitária*. Setúbal: Cadernos ICE, Instituto das Comunidades.
- Morais, M. (1996, Abril). *O currículo na educação pré-escolar*. Comunicação apresentada no III encontro regional de educadores de infância da Direcção Regional de Educação do Alentejo, Portalegre.
- Naisbitt, J. e Aburdene, P. (1990). *Reinventar a Empresa - Transformar o Trabalho e a Empresa para a nova Sociedade da Informação*. Lisboa: Editorial Presença, Biblioteca da Gestão Moderna.
- Neto, A. (1995). *Contributo para uma nova didáctica da resolução de problemas: um estudo de orientação metacognitiva em aulas de física do ensino secundário*. Tese apresentada à Universidade de Évora para Obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação, Évora.
- Neto, A. (1998). *Resolução de problemas em física: conceitos processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Neto, D. (1996, 21 de Setembro). Jardim de infância aberto oito horas por dia. *Jornal Público*, p.25.
- Nicolau, M. (1993). *A educação pré-escolar fundamentos de didáctica*. Lisboa: Editora Ática S.A., São Paulo – Dinalivro.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicação Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- OCDE (1989). *O ensino na sociedade moderna*. Rio Tinto: Edições Asa, Clube do Professor.
- OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Rio Tinto: Edições ASA, Clube do Professor.
- OCDE (2000). *Relatório da educação pré-escolar e cuidados infantis*. Rio Tinto: edições ASA, Clube do Professor.
- Ousam (1992). Ludotecas Itinerantes. *Correio Pedagógico* 67, p.7.
- Pascal, C. e Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Porto: Colecção infância, Porto Editora.

- Passos, V. (1996, 5 de Fevereiro) Acontecimento Inédito - 815 vagas no Pré-Escolar. *Jornal de Notícias*, p.3.
- Pinto, M. e Sarmiento, M. (1999). *Saberes sobre as crianças*. Braga: Coleção Infans, Universidade do Minho, Bezerra.
- Pires, E. et al. (1989). *O ensino básico em Portugal*. Porto: Clube do Professor, Edições ASA.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais – trajectos*. Lisboa: Gradiva, Publicações Lda.
- Ratner, C. (1994). *A psicologia sócio-histórica de Vygotsky*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Richards, M. (1983). *A integração da criança no mundo social*. Lisboa: Biblioteca do Educador Profissional, Livros Horizonte.
- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança*. Lisboa: Ciências da Educação, Instituto da Inovação Educacional.
- Roldão, M. (1998, Abril). Formação de professores: da qualidade dos modelos aos modelos para a qualidade. *Aprender*, pp.26-33.
- Romão, J. (1995, Junho). O ensino pré-escolar. *Ensinus*, pp.35- 37.
- Rosa, J. (1994). *Investigação e Educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Santos, J. (1982). *Ensaio sobre Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, Biblioteca do Educador.
- Santos, M. (1996, 1 de Abril). Modelo para a educação pré-escolar já está a ser experimentado. *Jornal Público*, p.22.
- Silva, I. et al. (1996). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Documento de trabalho, segunda versão, Departamento da Educação Básica, Núcleo da Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação.
- Silva, I. et al. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Núcleo da Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação.

- Sprinthal, N. e Sprinthal, R. (2000). *Psicologia Educacional*. Amadora: MacGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Stoer, S. (1993, Abril). Educação inter/multicultural e a escola para todos. *Correio Pedagógico*, pp.12-13.
- Tavares, V. (1989, Dezembro). Educação pré-escolar. *GepEducação*, p.2.
- Tavares, V. (1990, Julho). Ganhar o futuro com a educação. *GepEducação*, p.2.
- Teodoro, A. (1994). *A carreira docente: formação, avaliação, progressão*. Lisboa: Educação Hoje, Texto Editora.
- Thong, T. (1981). *Estádios e conceitos de estadio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea*. Porto: Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento.
- Trindade, V. (1996). *Estudo da atitude científica dos professores*. Lisboa: Ciências da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (1998). *Relatório mundial de educação - professores e ensino num mundo em mudança*. Porto: Perspectivas Actuais, Edições ASA.
- UNESCO (2000). *Relatório mundial sobre a educação: o direito à educação – uma educação para todos durante toda a vida*. Porto: Perspectivas Actuais, Edições ASA.
- Vasconcelos, T. (1990). *Situação da educação infantil nos estados membros da CEE*. Lisboa: Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande-a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vayer, P. e Trudelle, D. (1999). *Como aprende a criança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edição ASA, Clube do Professor.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA, Coleção Perspectivas Actuais.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor António Neto pelo seu acompanhamento, orientação e aconselhamento.

Aos Educadores de Infância envolvidos neste estudo pelo interesse e colaboração prestada.

Ao António, Bruno e particularmente ao Nuno pelas ajudas informáticas dispensadas.

À minha família pela tolerância, compreensão e ajuda manifestada nas minhas ausências.

Muito especialmente ao Ricardo que sempre me acompanhou pacientemente nas longas horas passadas ao computador.

RESUMO

Este trabalho incide sobre a educação pré-escolar em Portugal, ou seja, sobre a prestação de serviços educativos a crianças entre os três e os seis anos, com cobertura, em finais do ano escolar 1999/2000 de 65%, segundo afirmações oficiais. Com a publicação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97), as duas redes existentes, uma pública (Ministério da Educação) outra privada (Ministério de Emprego e Segurança Social), passaram a fazer parte de uma única rede, com tutela pedagógica do Ministério da Educação, começando a ser a primeira etapa da educação básica. Apesar de as primeiras instituições destinadas a crianças pequenas terem sido criadas com fins de assistência social e a cargo de pessoas sem qualquer formação específica, os seus objectivos foram evoluindo, assim como a formação dos seus profissionais, sendo presentemente de nível superior. Com as descobertas da psicologia e as novas correntes da pedagogia, a perspectiva de uma educação pré-escolar de qualidade foi-se desenvolvendo. Foi com a reforma Veiga Simão que a educação pré-escolar retomou o seu lugar no sistema educativo (Lei 5/73), pois já o tinha tido na Primeira Republica (Dec.29/03/1911) vindo a ser extinta pelo Estado Novo (Dec. nº28081/09/10/1937). Estando presentemente provada a existência de uma relação positiva entre a frequência de uma educação pré-escolar de qualidade e o aproveitamento escolar posterior, este nível de educação, está a ser encarado como factor preponderante, numa política de promoção de igualdade de oportunidades educativas, para todas as crianças portuguesas. Neste contexto, foram publicadas as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (Desp. nº5220/97), pretendendo constituir um instrumento pedagógico de apoio ao trabalho e um quadro de referência para todos os educadores de infância. O objectivo da nossa investigação, além de um aprofundar de conhecimentos, visou analisar eventuais mudanças nas representações pedagógicas e práticas educativas dos educadores de infância, em consequência da generalização das orientações curriculares para a educação pré-escolar, tendo-se escolhido como contexto geográfico o concelho de Nisa, pertencente à Área Educativa do Alto Alentejo. Embora tenhamos partido da premissa que as referidas orientações curriculares, modificavam positivamente as representações pedagógicas e as práticas educativas dos educadores de infância, tudo indica no nosso estudo que tal poderá não estar a acontecer. Este resultado pode, advir de dois factores, por um lado, o facto de nos jardins de infância da rede pública, desde sempre existir um certo rigor em planificar a oferta educativa, tendo como guia o Estatuto dos Jardins de Infância, assim como “orientações” e bibliografia fornecida pelos serviços do Ministério da Educação. Como podemos constatar nas entrevistas, os educadores de infância da rede pública sempre “construíram” os seus currículos criativamente, tendo em conta, além dos pontos de referência mencionados, os saberes das crianças, o meio em que estas estão inseridas, as perspectivas da família das crianças e interesses/envolvimento das comunidades. Por outro lado, porque o estabelecido no Decreto-Lei 147/97, acerca das redes de educação pré-escolar, pública e privada formarem uma “rede nacional”, não se ter ainda concretizado. Isto porque, em nossa opinião e segundo variadas afirmações, será a rede privada que mais alterações terá de efectuar pedagogicamente, a fim de melhorar a sua oferta educativa, uma vez que os seus objectivos de funcionamento têm incidido mais na componente social.

Palavras Chave: Educação; Educação Básica; Pré-Escolar; Orientações Curriculares; História; Sociedade; Rede Única; Qualidade; Igualdade; Oportunidades...

SUMMARY

This work focus on the preschool education in Portugal, or either, on the educative rendering of services to the children between the three and six years, with covering, in ends of pertaining to school 65% 1999/2000 year, according to official affirmations. With the publication of the Law Picture of the Preschool Education (Law 5/97), the two existing networks, a public (Ministry of the Education) another private one (Ministry of the Job and Social Security), had started to be part of an only network, with pedagogical guardianship of the Ministry of the Education, starting to be the first stage of the basic education. Although the first destined institutions to small children have been bred with ends of social assistance and in charge of people without any specific formation, its objectives had been evolving, as well as the formation of its professionals, being presently of upper level. With the discoveries of psychology and new currents of the pedagogy, the perspective of a preschool education of quality was developing. It was with the reform Simão Veiga that the preschool education retook its place in the educative system (Law 5/73), therefore already had had it in the First Republic (Decree 29/03/1911) come to be extinct for the New State (Decree nº28081/09/10/1937). Being presently proven the existence of a positive relation enters the frequency of a preschool education of quality and the posterior pertaining to school exploitation, this level of education, is to be faced as preponderant factor, in one politics of promotion of equality of educative chances, for all the Portuguese children. In this context, they had been published the "Orientations Curricular for the Preschool Education" (Dispatch nº5220/97), intending to constitute a pedagogical instrument of bracket to the work and a picture of reference for all the infancy educators. The objective of our inquiry, beyond one going deep of knowledge, aimed at to analyse eventual changes in educative the pedagogical and practical representations of the infancy educators, in consequence of the generalization of the curricular orientations for the preschool education, having itself chosen as geographic context council of Nisa, pertaining to the Educative Area of the Alto Alentejo. Although let us break of the premise that the related curricular orientations, they modified the pedagogical representations positively and practical the educative ones of the infancy educators, everything indicates in our study that such could not be to happen. This result can, to happen of two factors, on the other hand, the fact of in the gardens of infancy of the public network, since always existing a certain severity in designing offers educative, having as it guides the Statute of the Gardens of Infancy, as well as "orientations" and bibliography supplied for the jobs of the Ministry of the Education. As we can evidence in the interviews, the educators of infancy of the public network "had always constructed" its resumes creative, having in account, beyond the mentioned control points, to know them of the children, the way where these are inserted, the perspectives of the family of the children and interests/enveloping of the communities. On the other hand, because the established one in Decree 147/97, concerning the networks of preschool, public and private education will form a "national network", not to have itself still materialize. This because, in our opinion and second varied affirmations, it will be the private network that more alterations will have to effect pedagogically, in order to improve its offers educative, a time that its objectives of functioning have happened more in the social component.

Words Key: Education; Basic Education; Preschool; Curricular Orientations; History; Society; Only network; Quality; Equality; Chances...

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	II
INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE – FUNDAMENTO TEÓRICO	
1 – REVISÃO DA LITERATURA	9
1.1 – Desafios Enfrentados pela Educação no Mundo de Hoje	9
1.2 – A Importância dos Primeiros Anos de Vida da Criança	12
1.3 – Evolução da Educação Pré-Escolar em Portugal	18
1.4 – Tendências da Educação Pré-Escolar nos Países da EU	62
1.5 – Evolução dos Modelos Pedagógicos na Educação Pré-Escolar	65
1.6 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	75
SEGUNDA PARTE – COMPONENTE EMPÍRICA	
2 – METODOLOGIA	85
2.1 – Questões Orientadoras	85
2.2 – Objecto de Estudo	87
2.3 – Técnicas	91
2.4 – Contexto	93
2.4.1 – Caracterização do Concelho de Nisa	94
2.4.2 – Estruturas Educativas e Comunidades Escolar	95
3 – RESULTADOS	98
3.1 – Algumas Considerações Preliminares	98
3.2 – Análise dos Resultados por Categorias	100
3.3 – Algumas Considerações Finais	121
4 – CONCLUSÕES / RECOMENDAÇÕES	129
4.1 – Conclusões	129
4.2 – Recomendações	136
5 – BIBLIOGRAFIA	139
ANEXOS	147

QUADROS

Quadro 1 - Distribuição dos Educadores de Infância entrevistados pelas 94
Redes/Ministérios

Quadro 2 - Escola de Formação Inicial dos Educadores de Infância 94
Entrevistados

Quadro 3 - Tempo de Serviço dos Educadores de Infância Entrevistados 95

ANEXOS

Anexo nº 1 - Síntese Histórica Evolução da Educação Pré-Escolar em Portugal	1
Anexo nº 2 - Estrutura / Entrevista	6
Anexo nº 3 - Entrevistas / Respostas	8
Anexo nº 4 - Tabelas Análise Categorical	22
Anexo nº 5 - Gráficos / Respostas	44

INTRODUÇÃO

A sabedoria não se encontra no topo de nenhuma montanha nem no último ano de um curso superior.

É num pequeno monte de areia do recreio do jardim de infância que se pode aprender tudo o que é necessário saber na vida:

*partilhar
respeitar as regras do jogo
não bater em ninguém
guardar as coisas nos sítios onde estavam
manter tudo sempre limpo
não mexer nas coisas dos outros
pedir desculpa quando se magoa alguém
viver uma vida equilibrada:
estudar, pensar, desenhar,
pintar, cantar, dançar, brincar,
trabalhar, fazer de tudo um
pouco, todos os dias.
Afinal o segredo de uma vida feliz está
nas pequenas verdades do dia-a-dia.*

(Robert Fulghum, 1991)

O facto de o tema da nossa dissertação de mestrado recair sobre a educação pré-escolar deve-se à nossa íntima ligação a este nível de educação. Como profissional de educação de infância desde o ano escolar 1973/74, quisemos manter a nossa fidelidade a este nível de educação no qual há mais de vinte e oito anos trabalhamos empenhadamente, mantendo um “namoro apaixonado”, estimulado pelo percurso formativo que temos experienciado, encontrando apoio, nesse sentido, nas palavras de Cabral (1995), quando afirma: “o acto de educar não pode ser outro que o acto contínuo de descobrir a realidade” (p.6).

A educação foi desde sempre um acontecimento fundamental na história do homem; é através dela que conseguimos a nossa evolução. Com as profundas mudanças na nossa sociedade, onde o avanço tecnológico se processa a um ritmo alucinante, torna-se cada vez mais urgente construir uma sociedade cognitiva, estimulando essa capacidade desde muito cedo, assim como o

desenvolvimento de uma inteligência emocional, cada vez também mais necessária para um viver equilibrado. Sendo a infância fundamental para o desenvolvimento posterior do indivíduo, torna-se urgente oferecer às crianças uma educação pré-escolar de qualidade. Uma vez que este serviço educativo é recente na sociedade portuguesa, (no passado a sua função era fundamentalmente social), torna-se prioritária a sua reconstrução/afirmação como “base” do sistema educativo, uma vez que é a primeira etapa da educação básica.

Assim, em sintonia com as teses de inspiração Vygotskianas, de influência crescente no mundo da educação, estamos convictos de que aos educadores compete uma missão primordial na promoção e orientação da criança, ajudando-a a passar de um nível de desenvolvimento actual, para aquele que potencialmente poderá vir a alcançar no futuro. Tal como afirma Vasconcelos (1997), “o papel do professor, tal como o papel dos seus pares na sala de aula, adquirem para a criança significados novos e mais motivadores. A aprendizagem deve, portanto, ocorrer num contexto social” (p.36), visando corresponder ao grande desafio com o qual a educação hoje se debate, e que deve oferecer com qualidade: preparar, no presente, crianças capazes de autónoma, reflexiva e criativamente vencerem os desafios de amanhã, objectivo esse que pressupõe educadores também reflexivos e criativos. Nesse sentido, concordamos e partilhamos assim da opinião de Delors et al. (1996) de que “À educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (p.77). Também acreditamos, como o mesmo autor que:

uma nova concepção alargada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo - revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem económica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser. (p. 78)

Os valores que as crianças e os jovens têm de assimilar na sociedade portuguesa estão expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo. Nela estão definidos os valores para a educação pré-escolar, educação escolar e educação extra-escolar. A mesma Lei afirma ainda em concreto, que a educação pré-escolar se destina a crianças dos três anos até à idade de ingresso na escolaridade obrigatória, como serviço educativo de carácter facultativo reconhecendo o papel essencial da

família no processo da educação pré-escolar. Além disso, e como é salientado na Lei de Bases do Sistema Educativo, a Constituição Portuguesa, através do princípio da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar, determina “que cabe ao Estado proceder à criação de um sistema público de educação pré-escolar” (art.º 74, 3-b).

Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97) estabelece, por sua vez, o ordenamento jurídico da educação pré-escolar; reconhecendo a sua importância, consagra-a como a primeira etapa da educação básica, na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo. No que diz respeito à direcção pedagógica, é afirmado no Decreto-Lei (147/97) que “cada estabelecimento de educação pré-escolar é coordenado por um director pedagógico, o qual é obrigatoriamente um educador de infância ou um técnico de educação, devidamente reconhecido para o efeito pelo Ministério da Educação” (art.º 13º).

As actividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas por educadores de infância que, utilizando técnicas e métodos adequados, dinamizam a acção pedagógica, tendo em consideração que a riqueza dos contextos educativos, quer ao nível da sua organização, quer ao nível da qualidade da intervenção curricular e pedagógica, influencia decisivamente o processo de desenvolvimento e aprendizagem, pela facilitação de ocasiões de formação que são proporcionadas. A qualidade final deve resultar no desenvolvimento global e harmonioso da criança, atingindo, assim, os objectivos da educação pré-escolar estabelecidos na referida Lei (art.º 5º-1). Foi a pensar na qualidade da educação pré-escolar que as orientações curriculares para a educação pré-escolar surgiram, através de Despacho (5220/97), visando constituir um instrumento pedagógico de apoio ao trabalho dos educadores de infância. Dando cumprimento, em suma, ao estabelecido na Constituição Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo e na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, a educação pré-escolar tem vivido uma fase de intensa redefinição política, cujo objectivo é levar a cabo uma ampla acção de concertação entre o Estado e a Sociedade Civil, de acordo com um conjunto de medidas estabelecidas no âmbito do Programa de Expansão e Desenvolvimento para a Educação Pré-Escolar. O pretendido é que os jardins de infância distribuídos pelos dois Ministérios, o da Educação e o do Emprego e Segurança Social, façam parte de uma rede nacional de educação pré-escolar única, com tutela pedagógica do Ministério da Educação.

Como confirmam os estudos realizados sobre a importância da frequência da educação pré-escolar, ela é eficaz no que se refere ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, no seu presente e vida futura. Segundo Marçal Grilo, citado por Abrantes (1994), a educação pré-escolar deve ter carácter prioritário no âmbito da política educativa, uma vez que o seu contributo é importante para a equidade no acesso escolar, assim como para a melhoria do sucesso educativo e para a diminuição das desigualdades sociais. Segundo a opinião dos mesmos autores: “Os jardins de infância não podem ser meros armazéns de crianças, onde estas são guardadas, (porventura entretidas), enquanto os pais trabalham, devendo estes desempenhar cabalmente uma função sócio-educativa, com recurso a métodos e programas adequados” (p.26).

A expansão da educação pré-escolar em Portugal tem de partir igualmente deste pressuposto e desenvolver-se em estreita ligação com o ensino básico, sendo considerada um serviço público. Concordamos com opiniões que afirmam continuarem as ideias dos grandes educadores e teóricos da pedagogia infantil como Rousseau, Froebel e Montessori, a ter influência na educação pré-escolar nos nossos dias, assim como com Brás (1994), quando escreve:

A educação pré-escolar pode ser parcialmente mas nunca totalmente considerada uma arte pessoal dos educadores, espontânea e intransmissível como tal. Mas no mundo de hoje a arte já não basta; deve adquirir-se competência através da ciência e esta, aliada à arte, contribuirá para um desempenho do educador com maior sucesso.
(p. 33)

As afirmações de Fulghum (1991), que escolhemos para iniciar a introdução do nosso trabalho, são para nós particularmente significativas. Foram palavras bastante polémicas, quando divulgadas, mas que contribuíram, de algum modo, para a necessária reflexão sobre a importância da prática educativa desenvolvida nos jardins de infância. Todas estas questões nos colocaram em situação de reflexão e diálogo, assim como induziram em nós inequívoca vontade de ler e reler literatura sobre o assunto, tarefa que, apesar de ter sido para nós gratificante, nos ocupou muito tempo.

Podendo afirmar-se que as reivindicações a favor de uma educação pré-escolar sistemática remontam ao séc. XIX, é inegável que só nas últimas décadas a sua expansão se tem tornado efectiva, ainda que muito lentamente. As primeiras instituições destinadas a crianças foram as rodas e os asilos, com objectivos exclusivamente sociais. Isso o refere Gomes (1987), do seguinte modo:

Universidade de Évora

Em 1834, ano da expulsão das Congregações Religiosas, foi constituída, sob os auxílios de D. Pedro II, a Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida de Lisboa, com o objectivo de dar protecção e educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos. (p. 20)

A educação das crianças pequenas era tradicionalmente assegurada pela família, concretamente pela mãe, inserida na família alargada, como também assinala Cardona (1997):

No final do século XVIII, enquanto que as mulheres mais ricas mantinham os filhos junto de si, as mulheres mais pobres, principalmente as que viviam nas cidades, continuaram a necessitar de confiar os seus filhos a estranhos enquanto saíam para trabalhar. (p. 25)

Mas, apesar da necessidade e do interesse crescente manifestado pela educação pré-escolar, quer pedagógica quer politicamente, a sua situação evoluiu muito lentamente. Com a publicação da Cartilha Maternal, em 1876, um importante passo foi dado para o desenvolvimento da educação pré-escolar. Como salienta Maria da Luz de Deus (1979), a acção de seu pai, João de Deus Ramos, filho de João de Deus, teve uma “primordial importância”, nomeadamente em ter compreendido, após analisar “vários dados”, de que “os países que conseguiram extirpar o analfabetismo eram aqueles que tinham o problema de educação da segunda infância solucionado” (p.4).

Acerca deste assunto comenta Carvalho (1996): “É curioso dever-se a dois poetas, António Feliciano e a João de Deus, e não a dois especialistas em matéria de ensino, os maiores êxitos na luta contra os processos tradicionais do aprendizado da leitura entre nós” (p.607). A escola infantil ou jardim de infância, como lhe chamamos nos nossos dias, nasceu com a revolução industrial, em consequência das grandes transformações operadas na sociedade dessa época, uma vez que muitas mulheres começaram a trabalhar fora de casa. Deve-se pois a factores de ordem social o desenvolvimento da educação pré-escolar. Assim como os objectivos da educação pré-escolar se alteraram ao longo dos anos, também o perfil dos profissionais que trabalham em estabelecimentos de educação sofreu alterações. Na verdade, embora de início não lhes fosse exigida qualquer formação, nem existissem escolas de formação específicas, presentemente a sua formação é de nível superior. Apesar de se notar um crescente realce dado à educação pré-escolar nos discursos dos intelectuais e políticos, ao longo do seu percurso, com a excepção do período em que Salazar presidiu aos destinos de Portugal, em que o aspecto educativo foi depreciado em

detrimento da função assistencial, a verdade é que o nosso país sempre apresentou a mais baixa taxa de cobertura neste nível de educação. Foi a vontade de descobrir o porquê que nos levou a ler e reler literatura sobre o assunto, tendo como grande referência trabalhos como os de Gomes (1987), Vasconcelos (1990, 1997), Carvalho (1996), Formosinho et al. (1996) e Cardona (1997).

O estudo que decidimos levar a cabo diz respeito, como já mencionámos, à educação pré-escolar. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), deve-se “enunciar o projecto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (p.30). Afirmam os mesmos autores, referindo-se às capacidades de clareza, que a pergunta de partida deve ser precisa, concisa e inequívoca às qualidades de exequibilidade e pertinência, “abordar o estudo do que existe, basear o estudo da mudança no do funcionamento e ter uma intenção compreensiva ou explicativa, e não moralizadora ou filosófica” (p.42). Nesta perspectiva, o problema ou proposta de partida para esta investigação pode ser assim colocado:

“Será que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar Vieram Mudar as Representações Pedagógicas e as Práticas Educativas dos Educadores de Infância” ?

Como suporte teórico à vertente empírica do estudo, pesquisámos, deste modo, algumas influências teóricas a que os educadores de infância têm estado sujeitos, nomeadamente alguns pedagogos estudados na formação inicial, modelos pedagógicos em educação pré-escolar e alguns conceitos sobre currículo.

Pretendemos uma reflexão deste tipo, quer dizer, de natureza teórica e prática, que por vezes se encontram muito distantes, mas que é necessário conjugar, para que exista uma compreensão mútua dos valores existentes, quer na teoria, quer na prática. Conhecendo os valores que uns e outros (teóricos e práticos) defendem, torna-se mais fácil aprender de ambos o que é realmente consistente e o que é uma simples tendência ocasional, até porque a prática educativa, como fenómeno complexo que é, é influenciada por múltiplos factores, como concepções psicológicas, correntes pedagógicas, orientações de índole político/administrativo, etc. Sendo verdade que a prática não pode ser aplicada conscientemente sem um suporte teórico, também é verdade que é difícil um suporte teórico único, assim como um único estilo de ensinar, satisfazer totalmente todas as situações educativas.

Nesse contexto foram objectivos deste estudo:

- 1 – Averiguar se realmente as orientações curriculares para a educação pré-escolar constituem um quadro de referência para os educadores de infância;*
- 2 - Auscultar se as orientações curriculares para a educação pré-escolar tornaram mais visível esse nível de educação;*
- 3 – Conhecer a opinião dos educadores de infância sobre a possibilidade de as orientações curriculares para a educação pré-escolar contribuírem para melhorar a sua qualidade;*
- 4 - Averiguar se as orientações curriculares para a educação pré-escolar proporcionam uma dinâmica de inovação;*

O objectivo principal da nossa investigação foi, assim, contribuir para analisar e discutir a influência que as orientações curriculares para a educação pré-escolar vieram exercer nas representações pedagógicas e na prática educativa dos educadores de infância.

A investigação é assim uma demanda daquilo que não se conhece. O investigador vai do que sabe, os vestígios, para o que não sabe, o que os vestígios indiciam. Nem se pode dizer que vai para aquilo que procura, pois, em verdadeira e radical investigação, não é possível saber o que se procura. O termo da investigação, da demanda, é uma descoberta. (Rosa, 1994, p. 6,7)

A metodologia pode definir-se como a arte de aprender a descobrir, a qual se preocupa tanto com a análise dos pressupostos lógicos da investigação, como com a forma de sistematizar e pôr em evidência. Como refere Neto (1995), a escolha da metodologia mais apropriada é uma das decisões mais importantes, mas ao mesmo tempo mais difíceis, que ao investigador cabe tomar (p.410). Afirmar ainda, o mesmo autor, citando Anderson e Bruns que a “metodologia está relacionada com a forma de obtenção e recolha de dados e com o modo como deles se derivam significados” (p.409). Segundo Lakatos e Marconi (1995), “a especificação da metodologia da pesquisa é a que abrange maior número de itens, pois responde, a um só tempo, às questões “como”?, “com quê”?, “onde”?, “quando”? (p.105).

No nosso estudo, procurámos ter em conta toda a complexidade inerente ao acto educativo, enquanto fenómeno social, procurando não escamotear a sua natureza sistémica (interactiva, dialéctica e global), evitando, por isso, abordagens simplistas e redutoras.

Esta investigação é assim complexa e multidimensional; foi nesse sentido que, dentro dos condicionalismos a que um trabalho desta natureza está necessariamente sujeito, decidimos enveredar por uma abordagem metodológica que pudesse fazer convergir, em complementariedade, métodos e técnicas de pesquisa diversos, ainda que de natureza essencialmente qualitativa e etnográfica.

O trabalho que nestas condições realizamos, embora constituído por duas partes, pode ser considerado como um todo sistémico, repartido por cinco capítulos, mais ou menos sequenciais. Na primeira parte, procedemos à necessária recolha documental, conducente à revisão da literatura, da qual resultou o fundamento teórico que constitui o suporte do trabalho de campo que desenvolvemos. Tendo em conta aquele referencial, procedemos, na segunda parte, ao desenvolvimento da componente empírica. Neste sentido, descrevemos primeiramente o enquadramento da questão de partida, construção de fundamentos metodológicos, assim como de técnicas e instrumentos que utilizámos. Segue-se a apresentação dos resultados, implicando a respectiva análise e implicações pedagógicas. Procedeu-se, seguidamente, à discussão dos resultados obtidos através da derivação de conclusões. Por último, mencionamos a bibliografia utilizada. Este estudo culminou na elaboração do relatório de dissertação que apresentamos para efeitos de conclusão do Mestrado em Educação, na variante de Administração Escolar.

PRIMEIRA PARTE
FUNDAMENTO TEÓRICO

I REVISÃO DE LITERATURA

Nesta primeira parte do nosso estudo, pretendemos indagar o papel da educação na sociedade actual e o que esta espera ou necessita que a escola promova, para otimizar as potencialidades naturais das crianças. Parece-nos ser fundamental uma tomada de consciência, sobre tal questão face à necessidade de uma maior interacção entre estas duas realidades que, coexistindo dependentes uma da outra, raramente têm conseguido manter uma relação de diálogo.

O século que acabámos de ultrapassar foi chamado “o século da criança”. Daí muitas vezes ouvirmos afirmações no sentido de que a nova era da educação se tem empenhado “em fazer justiça à criança”. Tais afirmações são fundamentadas em parte por motivo de as atenções progressivamente se terem deslocado da actividade do professor para a actividade da criança. Tal interesse pela criança levou a estudos sobre a mesma de tal modo que podemos afirmar, como nos alertam, Pascal e Bertram (1999) que em nenhuma outra época se adquiriram conhecimentos sobre as crianças e a maneira como estas aprendem, assim como sobre as atitudes mais corretas e de ajuda nessas aprendizagens, por parte dos adultos que as acompanham.

Sendo a educação pré-escolar generalizada uma realidade recente, mesmo no contexto educativo mundial, o que dizer no contexto educativo português? Com o objectivo de dar a conhecer a realidade do passado da educação pré-escolar em Portugal, assim como tentar perceber a razão ou razões por que se fez tão lentamente a sua evolução, e com tantos atropelos, decidimos incluir neste trabalho uma revisitação ao passado da educação pré-escolar em Portugal.

E porque não nos consideramos isolados a nível educativo, quisemos conhecer as tendências de educação pré-escolar dos países europeus.

Efectuamos outra revisitação ao passado, esta pedagógica, descrevendo os modelos pedagógicos que nos parecem, mais ter influído no contexto educativo português. A primeira parte do nosso trabalho é finalizada por uma pequena abordagem às orientações curriculares para a educação pré-escolar.

1.1 - Desafios Enfrentados pela Educação no Mundo de Hoje

Vivemos numa época em que o avanço tecnológico se processa a um ritmo alucinante, causando transformações profundas na sociedade, tendo algumas destas modificações acentuadas

incidências sobre a existência e sobre o futuro da humanidade. A máquina assume cada vez mais a realização de tarefas, a informação torna-se dia a dia mais especializada, obrigando-nos a novos comportamentos, como muito bem afirma Cabral (1994):

O Mundo, todo ele, vive hoje um dos seus grandes momentos históricos, em que a realidade de ontem se transforma na incerteza de hoje, a verdade centenária, mera menção de roda-pé, a segurança do conhecido, inquietude e angústia. As tradicionais regras do jogo não funcionam porque o jogo mudou; e os árbitros que mantinham a ordem, pressuposto da harmonia, vêm-se súbita e inexoravelmente a lutar pela sua própria sobrevivência. (p. 5)

Se educarmos hoje as nossas crianças segundo o paradigma educacional da sociedade industrial do passado estamos a condená-las a ficar tão desarmadas como os seus avós estariam para viver na sociedade actual. Isso o salienta Richards (1983), do seguinte modo: “a criança e o seu mundo social estão em constante interacção; à medida que a criança biológica estrutura e modifica o seu meio social, é socialmente estruturada por ele e a sua biologia é modificada” (p.13).

Pertinentes nos parecem também as posições de Gourévitch (1978), Naisbitt e Aburdene (1987), Correia (1989), Alcântara (1991), Alves (1996), Fonseca (1998) e Vayer e Trudelle (1999), quando afirmam que o êxito do futuro depende de acções realizadas no presente, nomeadamente a abertura da escola à sociedade e a dinâmica por esta criada. Como Teodoro (1994), faz sentir a actual sociedade debate-se com a urgente necessidade de mão de obra qualificada, para acompanharem o progresso científico e tecnológico.

No Relatório da OCDE (1989) sobre o Ensino na Sociedade Moderna é, por sua vez, realçado que o “ensino é constantemente influenciado e adaptado pela evolução cultural, económica e social e a sua contribuição para este desenvolvimento faz parte das pesadas tarefas que lhe são cometidas” (p.11). As opiniões são concordantes que se torna imperioso desenvolver no sistema educativo um modo diferente de pensar e de actuar sobre o ensinar e o aprender.

A educação não pode ser considerada como um processo acabado, mas um processo em construção, numa perspectiva de educação permanente, onde se aprenda a aprender. Assim, a sociedade exige urgentemente uma mudança de atitude no que diz respeito ao modo de fomentar a formação dos indivíduos. Tal como salienta Trindade (1996), “é pelas atitudes, enquanto estruturas básicas da pessoa, que nos relacionamos, em grande medida, com o mundo (...) que nos

dispomos, ou não, a agir e, portanto, a comportarmo-nos, consoante a intensidade das mesmas. É, pois, por elas que interpretamos o mundo, que o avaliamos e nos dispomos a ter um qualquer tipo de conduta”(p.s.18,19).

A educação deve valorizar o aprender a aprender e o que fazer com o que foi aprendido, em vez da preocupação pura e simples com a informação. É à escola como instituição social que é, que cabe o papel de realizar a educação formal da população. Também Spencer citado por Guedes (1999), nos diz “que a função da educação devia ser a preparação para uma vida perfeita” (p.88). Esta perspectiva é realçada por Einstein citado por Cabral (1995):

Algumas vezes nós vemos na escola simplesmente o instrumento para transferir uma certa quantidade máxima de conhecimento à geração nova. Mas isto não está certo. O conhecimento é uma identidade morta; a escola, todavia, serve os vivos. Ela deveria desenvolver nos jovens aquelas qualidades e capacidades que têm valor para o bem da comunidade. (p.7)

Assim, é necessário valorizar-se uma forma de promover a criatividade nas crianças, para que escolham meios para enfrentar e solucionar os problemas que se apresentam, aprendendo a saber recriar e utilizar o conhecimento adquirido, de realçar a pertinência das palavras de Delors et al. (1996) quando afirmam que um dos principais papéis da educação deve ser o de dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento, garantindo a todos um “passaporte para a vida”, a fim de uma melhor compreensão de si mesmo e dos outros, participando na obra colectiva e na vida em sociedade.

No seu estudo, Nogueira (1997), no que diz respeito à educação e ao futuro escreve as seguintes palavras: “o indivíduo é obrigado a reaprender, a todo o instante, o seu ambiente exterior e a renovar, em intervalos cada vez menores, as concepções da realidade e as imagens mentais do mundo” (p.39).

Também no Relatório Mundial de Educação (1998) se chama a atenção de que a educação “deve ser orientada, nos primeiros anos de escolaridade, para o desenvolvimento global da personalidade humana e para o progresso espiritual, moral, social, cultural e econômico da comunidade, assim como para a inculcação de um profundo respeito pelos direitos humanos” (p.22).

Igualmente de grande importância é a inteligência emocional, como realçam as palavras de Coleman (1996): “as lições emocionais que aprendemos quando crianças, em casa e na escola, moldam os circuitos emocionais tornando-nos mais aptos – ou inaptos – nos aspectos básicos da

inteligência emocional” (p.21). Mais recentemente Damásio (2000) faz lembrar o seguinte:

Não parece que a razão tenha qualquer vantagem em funcionar sem a ajuda da emoção. Pelo contrário, é provável que a emoção ajude a razão, sobretudo no que diz respeito aos assuntos pessoais e sociais que envolvem risco e conflito (...) a emoção bem dirigida parece ser o sistema de apoio sem o qual o edifício da razão não pode funcionar eficazmente. (p.62)

1.2 - A Importância Dos Primeiros Anos De Vida Da Criança

Como afirmam alguns psicólogos da infância, os primeiros cinco anos de vida são realmente fundamentais, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento de aptidões linguísticas, como do equilíbrio emocional da criança, assim como da sua capacidade de socialização. Compreende-se, assim, o valor e a necessidade que adquire uma educação pré-escolar de qualidade, na formação integral das crianças, algo bem salientado por Gomes (1986), na sua seguinte passagem: “Desde que há homens, eles ocuparam-se e preocuparam-se com a educação dos seus filhos. Desde os tempos mais recuados, filósofos e pedagogos, como Platão e Coménio, chamaram a atenção para a importância da educação das crianças até aos seis anos” (p13).

A infância é, assim, um período fundamental, dir-se-ia crucial, na vida das crianças; é a época do crescimento físico, intelectual e emocional. Como um ser com uma energia e dinamismo próprio, age a partir dos seus interesses, organizando-se autonomamente, liga-se aos outros por laços afectivos, chamando a atenção sobre si, sabe captar o interesse dos adultos, de quem é totalmente dependente. Como salienta Merani (1978), nesta fase, “a criança interessa-se pela vida, e toma dela os impulsos riquíssimos de desenvolvimento e crescimento” (p.69).

É um período no qual começam a desabrochar na criança certas forças mentais e esta a formar hábitos essenciais à futura conduta. A curiosidade e o desejo de satisfazer as necessidades unem-se para formar uma individualidade que procura a atenção de terceiros. A infância marca significativamente os indivíduos, marca as relações, a qualidade dessas relações, as actividades que uns e outros desempenham, ou não desempenham, o modo como são estimulados ou não nesse mesmo desempenho. Já Wallon citado por Thong (1981), alertava para a necessidade que a criança dos três aos seis anos tem em ligar-se às pessoas, fazendo-o do seguinte modo: “se é privada disso, é vítima seja de atrofia psíquicas escondidas pelo seu gosto de viver e pela sua vontade, seja de angústias que lhe provocarão o hábito de paixões penosas ou perversas” (p.16).

Como Chateau (1956) dizia “na sua família a criança nunca é ela verdadeiramente: toma tudo de empréstimo, imita tudo o que não pertence à sua idade” (p.372).

Por outro lado, e como destaca Alves (1991),

a aprendizagem é uma condição necessária para o desenvolvimento qualitativo das funções superiores, mas só se produz quando os utensílios, signos e símbolos do sujeito da interacção, são incorporáveis pela criança em função do seu grau de desenvolvimento prévio e do seu próprio desenvolvimento potencial. (p.18)

Também Ratner (1994) nos alerta para estas situações com as seguintes palavras:

a socialidade gera inteligência pela ampliação da quantidade de informação que um indivíduo pode e deve processar (em comparação com o que pode adquirir sozinho) e pela exposição de indivíduos a relações sociais complexas e comportamentos espontâneos que têm que ser compreendidos, previstos e acomodados. (p.21)

Trabalhos mais recentes, como o de Avô (1996), concluem igualmente ser natural na criança procurar a companhia de seus pares: “o desejo de brincar leva-a a procurar a companhia de outras crianças, sempre que surge uma oportunidade, buscando situações novas e experiências diferentes” (p.74).

Segundo Vayer e Trudelle (1999), as potencialidades das crianças têm duas origens hereditárias, por um lado, a da espécie, por outro lado, a do parentesco; contempladas em todas as crianças mas diferentes em cada uma delas. Estas possibilidades emergem como capacidades, consoante as experiências proporcionadas às criança.

Sobre este assunto afirma Kamii (1978), “A interacção entre pares é importante para Piaget, porque confronta a criança com muitos outros pontos de vista e favorece a descentração, essencial ao desenvolvimento socioafectivo e intelectual” (p.53). Segundo Bartolomeis (1982), “antes de mais nada, a escola insere a criança num grupo de iguais, aprofundando e variando assim os motivos sociais do seu desenvolvimento pessoal.” (ps.20,21). Também Formosinho et al. (1996) com base no trabalho de Roggof (1990), sobre o estudo de Vygotsky, afirma ser extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças o contexto das relações sociais; “a investigação de Roggof mostra que as crianças pequenas são essencialmente «aprendizes do

pensar», que aprendem com a observação e a participação com os seus colegas ou com membros mais experientes da sociedade” (p.12).

Para Parker et Ascher, igualmente citados por Formosinho et al. (1996), “um conjunto de evidências empíricas que se têm vindo a acumular indica que as crianças que não conseguem atingir competência mínima nas relações sociais com os seus colegas correm o risco de desenvolver, mais tarde, na sua vida, desadaptações sociais de vária ordem” (p.12). A criança de idade pré-escolar, pelo seu desenvolvimento, nas várias áreas de comportamento: motor, sensorial, psicológico e social atingiu uma autonomia que lhe permite usufruir da frequência de um jardim de infância, para um desabrochar óptimo das suas potencialidades. Justifica-se, portanto, a educação pré-escolar, como assinala Nicolau (1993), para além de outros benefícios, “pela actuação preventiva à criança no momento óptimo de desenvolvimento infantil, antes que ocorram os problemas advindos do não atendimento” (p.26).

Ainda de acordo com Roggof, citado por Vasconcelos (1997), é de realçar a importância da participação orientada, ou seja, de “construir pontes entre o que as crianças sabem e a nova informação a ser aprendida, estruturando e apoiando os esforços das crianças e transferindo para as crianças a responsabilidade de gerirem a resolução de problemas” (36).

Na educação pré-escolar, as crianças alargam o seu leque de amizades, estabelecem contactos com outras crianças e adultos diferentes da sua família, num espaço que lhes oferece diversas experiências lúdicas e lúcidas. As crianças em idade pré-escolar necessitam, assim, de frequentar um jardim de infância, para aprenderem a estar com os outros, de aprenderem a estar com um grupo. Para que assim lhes seja proporcionado um tempo, um espaço e uma ajuda.

Para Barbosa (1999), “toda a acção educativa eficaz pressupõe que o educador saiba articular bem a Educação que cada criança possui com a Formação e Cultura que serve e servirá de suporte a todas as suas formas de estar na vida” (p.21).

Actividades que ofereçam às crianças uma promoção no desenvolvimento das suas múltiplas capacidades. Como referem Elias et al. (2000), “a mobilidade crescente das famílias significa também que as famílias dispõem cada vez menos de familiares nas proximidades” (p.16). A educação pré-escolar pode também proporcionar uma comunicação mais alargada e intensa com as famílias, para que, em colaboração, sejam rentabilizados, acções e recursos.

Na sociedade da informação é urgente ter em consideração o que reputados especialistas têm

reclamado como as significativas palavras que passamos a registar ilustram:

Estando suficientemente provada a existência de uma relação positiva entre a frequência de um jardim de infância de qualidade e o aproveitamento escolar posterior, é altura da educação pré-escolar passar a ser encarada como factor preponderante numa política de promoção da igualdade de oportunidades educativas. (Formosinho et al., 1996, p. 6)

A especificidade da educação pré-escolar é, do ponto de vista da criança, a necessidade de estar com outras crianças, a procura do lúdico e do adulto interessado e esclarecido, com interesse em ouvir e responder. Como, aliás, refere Betteim (1989), “as brincadeiras das crianças deveriam ser consideradas como a sua actividade mais séria” (p.288).

A educação pré-escolar proporciona um espaço de auto-descoberta, de interacção com as coisas e com os outros. Segundo Nicolau (1993) a finalidade da educação pré-escolar é provocar por parte da criança uma verdadeira participação na construção da sua educação. A espontaneidade é fruto da assimilação de diversas vivências, a partir das quais o indivíduo vai construindo o seu património experiencial. Assim, quanto mais cedo o indivíduo for encorajado a vivenciar ludicamente, mais possibilidades se lhe oferecem para ele próprio ir construindo uma base patrimonial de dados que lhe permita ser espontâneo.

Segundo Marques (1986), “o desenvolvimento é um produto de múltiplos factores em interacção: maturação, experiência com os objectos e equilibração” (p.15). O “desenvolvimento” como diz Roldão (1994), significa “crescimento natural”, expressa o sentido de “chegar”, à direcção “pré-estabelecida”. Entendemos igualmente, quando Roldão (1994) afirma que “promover o desenvolvimento pode ser a afirmação mais comum e consensual nos documentos curriculares” (p.27). Mas se considerarmos, como esta autora, a promoção como um “sinónimo de acelerar ou facilitar um processo” cuja direcção foi planeada, passa a ser mais claro o que se pretende afirmar. Para que estes factores de desenvolvimento possam actuar, é necessário proporcionar às crianças actividades adequadas que promovam uma efectiva aprendizagem. “O individual é formado pela interiorização de actividades que têm lugar no meio social e pela interacção que ocorre na zona de desenvolvimento proximal. A cognição é um produto social alcançado por intermédio da interacção” (Moll, 1996, ps.78,79).

Como afirma Vygotsky, citado por Ratner (1994), “a interacção social produz, realmente, processos psicológicos novos, elaborados e avançados, que não estão ao dispor do organismo que funciona isolado” (p.38). Ou seja, como também refere Alves (1991), citando igualmente

Vygotsky, “o desenvolvimento da criança, não reside apenas na “progressiva socialização de um indivíduo primordialmente egocêntrico (como defende Piaget), mas antes, pelo contrário, na individualização de um organismo basicamente social desde o início” (p.18). Acrescenta ainda o mesmo autor ser o papel dos educadores de infância fundamental, pois intervêm como “agentes do desenvolvimento”, com grande responsabilidade de actuação, na chamada “zona de desenvolvimento potencial” da criança. Para Vygotsky, “a zona de desenvolvimento potencial é dada pela diferença entre o nível de resolução de tarefas desenvolvidas sob orientação e com a ajuda dos adultos, e o nível das tarefas realizadas autonomamente pela criança” (p.19). 78,79).

Também Neto (1995) alerta que:

Um ensino como o tradicional, orientado para um estado de desenvolvimento já atingido, é, na perspectiva de Vygotsky, de todo improdutivo, do ponto de vista do desenvolvimento: não está em condições de o conduzir e estimular; limita-se a dele tirar partido. (p.177)

Acrescenta ainda o mesmo autor que, “a teoria da zona do desenvolvimento próximo tem subjacente um princípio didáctico precisamente oposto a essa orientação tradicional: «o ensino deve ser orientado para o futuro e não para o passado»” (p.177). O jardim de infância constitui, em suma, um espaço de experimentação da realidade na base de diversos códigos, oferece à criança uma nova e cada vez mais ampla gama de experiências.

Como realçam Ifergan et Etienne (2000), “fazer com que a criança goste da escola passa, em parte, pelo conhecimento daquilo que aí se faz: trata-se de um local onde se aprende de forma lúdica” (p.181). O jardim de infância utiliza uma estrutura mediadora a nível cultural, dosificando os contactos da criança com a realidade, dotando-a de recursos que lhe permitam enfrentar, a nível emocional, situações cada vez mais complexas.

É nesse sentido que ganham importância as seguintes palavras de Azevedo:

As crianças que têm acesso a uma educação pré-escolar de qualidade, vêm a usufruir de benefícios pessoais e sociais assinaláveis. Vários estudos têm evidenciado não só a obtenção de melhores resultados escolares, como também maior sucesso na vida pessoal e profissional, no trabalho e no relacionamento interpessoal. (1994, p. 40)

Acrescenta ainda o mesmo autor que João Formosinho (1994), autor do importante Relatório do Conselho Nacional de Educação sobre a educação pré-escolar, refere nesse parecer que

Schweinhart e Weikart transformaram em vantagens os encargos com a educação pré-escolar numa análise custo/benefício:

Partindo da análise do custo financeiro da educação compensatória, do apoio ao desemprego e da delinquência juvenil e contrapondo-o ao da educação pré-escolar, concluíram que por cada 1000 dólares investidos em programas de educação pré-escolar, pelo menos 7160 dólares (depois do ajustamento à inflação) são devolvidos à sociedade. (Azevedo, 1994, p.42)

Enquanto objecto social a educação pré-escolar tem, todavia, sido tratada pouco cientificamente, em termos de decisões políticas, pois por vezes é preciso tomar decisões imediatas e a ciência não tem as respostas adequadas às necessidades. Contribuí, também, para esta situação o facto de os escassos estudos que existem nesta área serem recentes. Como alertam Barros e Palhares (1997), “a actual situação de fraca expansão do jardim de infância terá de ser modificada em Portugal de forma a aumentar a taxa de cobertura de modo que nos aproximemos do resto da Europa” (p.14).

Relativamente às formas de implementação, a O.C.D.E. aponta para a necessidade de se realizar a adaptação de modelos de intervenção flexíveis, pluralistas, adaptados às necessidades das crianças e das famílias com realizações diferentes na forma, na organização e nos modos de funcionamento, assim como nos horários.

Quanto a este último aspecto, é urgente que seja resolvido este grave problema dos jardins de infância de rede pública. Embora esta componente “social” tenha de ser comparticipada monetariamente pelas famílias, uma vez que ao Estado só compete oferecer a componente “educativa”. Também no que diz respeito ao seu desenvolvimento e expansão, exige uma complementaridade de esforços entre o Estado, a iniciativa particular e cooperativa e a iniciativa social.

Será muito importante que todos os programas providos com o objectivo de reduzir as desigualdades perante a educação ponham em evidência as intenções de uma acção centrada na instituição escolar e na criança, revelando ao mesmo tempo a eficácia das forças presentes do meio social quando se consegue mobilizá-lo para um projecto educativo. Como afirma Cruz (1992), com a participação das famílias pensa-se que os resultados educativos sejam mais elevados, uma vez que, por um lado, os pais irão compreender melhor as “necessidades das crianças e os educadores aperceber-se-ão de uma forma mais clara do papel da família, reconhecendo o valor das aprendizagens realizadas em casa das crianças, através de conversas, do

contar de histórias, da televisão ou do brincar” (ps.95,96). Assim todos os contextos, pessoal, familiar, escolar e comunitário em que o indivíduo vive, são sem dúvida alguma, lugares de construção de identidade individual.

Para Pascal e Bertram (1999), às crianças de idade pré-escolar é oferecido presentemente, uma maior diversidade de contextos educativos do que a outros níveis de ensino. Também é afirmado, por estes autores, que “nunca, como agora, soubemos tanto acerca do modo como as crianças aprendem e como esta aprendizagem pode ser eficazmente apoiada pelos adultos que convivem com a criança” (p.21). No entanto na realidade portuguesa no que diz respeito à oferta de educação pré-escolar existe, ainda muito trabalho por fazer, no que diz respeito à implementação das várias modalidades de educação pré-escolar, assim como à sua qualidade. Como alerta Sarmento (1999), “24 anos após o 25 de Abril de 1974, a escola ainda não é uma instituição ao serviço de todas as crianças portuguesas a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativos ainda é para alguns inatingível” (p.27).

A vontade de saber a razão deste proceder, leva-nos a debruçar seguidamente sobre o passado, da educação pré-escolar, começando pela situação portuguesa.

1.3 - Evolução da Educação Pré-Escolar em Portugal

A educação pré-escolar em Portugal passou por estádios idênticos aos de outros países, embora com um atraso acentuado em relação à implementação e ao número de estabelecimentos. Para uma melhor reflexão sobre o assunto, apresentamos um resumo do seu percurso (Anexo nº1).

Como é salientado por diversos autores, o percurso da educação pré-escolar em Portugal, nos seus primórdios, surgiu não em função das crianças com fins educativos, mas sim das famílias mais necessitadas, ou seja, com fins sociais. Em Portugal, com a criação das Misericórdias pela Rainha D. Leonor, em 1458, iniciou-se a assistência social, marcando o início da criação de instituições dedicadas a serviços de caridade, sendo esses serviços desenvolvidos por organizações religiosas. O seu público alvo eram pobres, doentes e crianças sem família. Paralelamente a estes serviços, funcionavam serviços de acolhimento e assistência às crianças mais novas, ou seja, de idade pré-escolar, uma vez que não existiam instituições com esse fim.

Com o passar dos anos, foram evoluindo as preocupações com a prestação de serviços a crianças

pequenas, como o proporcionar alimento e conforto a crianças pobres, acolher crianças em situação de orfandade, abandono ou semi abandono, retirar a influência familiar a filhos de progenitores marginais ao padrão moral, proporcionar uma aprendizagem precoce da leitura e da escrita que favorecesse o sucesso escolar, pôr as crianças em contacto com outras crianças, por forma a perder a timidez ou a moderar a agressividade.

Com a expansão industrial o trabalho feminino veio a tornar-se uma realidade importante com grande repercussões na sociedade. O trabalho da mulher fora de casa alterou a sua relação com todos e de forma mais imediata com a sua família, sobretudo se atentarmos nos enormes horários que tinha de cumprir. Surgiu então, com mais intensidade, a necessidade de encontrar locais onde os filhos mais pequenos pudessem permanecer durante a jornada de trabalho da mãe. Cabia à instituição, substituta da mãe, cuidar da alimentação, higiene e educação dessas crianças, uma vez que, tradicionalmente, era à mulher que cabia realizar e orientar as tarefas domésticas, incluindo elas zelar pela alimentação, higiene, protecção e educação dos filhos. Com a Revolução Industrial, agravou-se esta situação, em virtude de a mão de obra feminina ser cada vez mais utilizada. A necessidade de locais para as mães deixarem os seus filhos passou a ser sentida como um problema social prioritário que tinha de ser resolvido; em Portugal só mais tarde se sentiram estes problemas.

Mencionando a Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida de Lisboa, diz-nos Gomes (1986) que a primeira casa de asilo teve o nome de Menino Deus; esta sociedade começou por ter uma função sobretudo assistencial, se bem que tenha desde sempre sido sublinhada a importância da sua função educativa. Entre 1834 e 1879, foram construídas apenas doze Casas de Asilo em Lisboa, “algumas das quais continuam a funcionar” (Cardona, 1997, p.27).

Apesar da permissão de frequência da escola primária às crianças desde os cinco anos de idade, num Decreto de 16 de Agosto de 1870, aliado ao facto de as Juntas Gerais de Distrito terem criado “Asilos de Educação” que seriam auxiliares da escola primária, não se efectuaram grandes modificações. Continuava, no entanto, a manifestando-se contudo a preocupação dos “homens” conhecedores da actualidade pedagógica internacional em conseguirem que essa “qualidade” educativa também fosse oferecida às crianças mais novas portuguesas. Esse foi por exemplo o caso de Ramalho Ortigão ao ter dirigido uma carta ao Ministro do Reino, em 1876, sugerindo a criação de jardins creches ou jardins de crianças como os que estavam a funcionar na Suíça e na Alemanha (Gomes, 1986).

O problema da educação pré-escolar parece, assim, ter sido sentido tanto a nível pedagógico como a nível político. No entanto, a instabilidade política acabou por bloquear o cumprimento da legislação publicada e elaborada.

Foi em 1879 que, pela primeira vez, se utilizou o nome de Jardim de Infância. Até aí, embora se notasse um interesse cada vez maior pela educação infantil, as instituições destinadas às crianças mais pequenas eram designadas por “asilos de educação”.

Em 1880, é pedido ao Governador Civil de Lisboa, através de um ofício de 11/12/1880, apoio para a criação de um jardim de infância na cidade. O método pedagógico escolhido terá sido o de Froebel, sendo então encarado como o método mais adequado de todos os que eram ministrados à educação de crianças pequenas. O Jardim de Infância de Lisboa “começou a funcionar em Novembro de 1882, com o nome de «Escola Froebel», também conhecida por «universidade da meninice», nome que lhe foi atribuído por Teófilo Ferreira” (Gomes, 1987). Embora não existam provas é possível ter sido criado também nesta altura um Jardim de Infância na cidade do Porto, igualmente com orientação do método Froebel.

A publicação da Cartilha Maternal foi, por sua vez, um acontecimento de primordial importância para a educação pré-escolar.

João de Deus aliou ao seu método um suporte de idealismo social e humano, pois desde sempre as suas escolas e jardins-escolas têm sido frequentadas por cerca de um quarto de crianças que não pagam nada, uma parte paga a quota por inteiro e muitas delas apenas uma parte, dependendo do rendimento “per capita” dos agregados familiares. Segundo a sua neta, Maria da Luz de Deus (1979) os jardins-escolas João de Deus, em Coimbra, foram fundados de uma forma muito curiosa, sendo metade da importância necessária conseguida por um grupo de estudantes, os que também fundaram o primeiro Orfeão Académico de Coimbra. O método utilizado foi o de João de Deus:

Aqui teve primordial importância a acção de meu pai, filho de João de Deus, que integrou a fundação deste tipo de ensino pré-primário dentro de uma campanha de alfabetização (nessa altura o número de analfabetos entre nós era de 80%). Analisando vários dados, ele compreendeu que os países que conseguiram extirpar o analfabetismo eram aqueles que tinham o problema da educação da segunda infância solucionado. (p.4)

Acrescentando ainda Maria da Luz de Deus que, desde cedo, o mais importante era prevenir em vez de remediar. Nesta altura, existiu um “surto” de grande interesse pela educação das crianças

em idade pré-escolar; era o começo do século XX.

Outro acontecimento importante foi a publicação de um programa destinado a crianças dos quatro aos oito anos por José Augusto Coelho (1893), muito semelhante às lições de coisas de Froebel. No entanto apesar do interesse que se continuou a manifestar pela Educação Pré-Escolar, quer pedagógica quer politicamente, a sua situação não viria a evoluir simplesmente. A crise económica que afectou o nosso país dificultou grandemente todos os empreendimentos, nomeadamente os educativos.

Na reforma de 24/12/1894, com regulamento publicado a 27 de Junho de 1896 já com outro governo, é estabelecido que a educação pré-escolar faz parte do sistema educativo.

Em 26-06-1896 surge um Decreto muito especial para a educação das crianças pequenas pois pela primeira vez são focados os objectivos, as condições e as normas de funcionamento que devem respeitar as “escolas infantis”. Este Decreto embora venha reforçar a função social, fala todavia, em ensino, não estabelecendo como principal objectivo a guarda de crianças, mas sim a função de compensar as condições de ambiente familiar menos favoráveis em que a criança está inserida. Por outro lado, é de realçar que, além de existirem apenas pessoas do sexo feminino a trabalhar nas escolas infantis, estas estavam habilitadas apenas com o curso de formação de professoras da escola primária. Embora com algumas propostas semelhantes às da escola primária, é realçada a especificidade da educação infantil, mantendo-se actualizados alguns dos seus objectivos.

A passagem de século em Portugal deu-se num clima de cansaço e desilusão como salienta Carvalho (1997), a entrada no novo século foi cheia de “palavras inúteis” e desavenças políticas, em vez de alegria, festejos e felicitações de paz e prosperidade, “sem esperança de melhores dias, sentindo-se (Portugal) cada vez mais distante do mundo europeu a que nominalmente pertencíamos” (p.639).

Em 1901, surge outro Decreto reformador. Segundo Carvalho (1996): “o decreto cria também escolas infantis para as crianças dos 4 aos 6 anos” (p.642). Sendo notória a tentativa de aproximação ao modelo escolar, com o papel instrutivo valorizado na preparação para a escola primária.

Em 1906, “João Diogo cria, no colégio da Boavista, num pavilhão construído com essa intenção, um Jardim Infantil que foi dirigido por uma jardineira alemã, segundo o método Froebiliano” (Gomes, 1986, p.50).

Em 1907, a Associação das Escolas Móveis pelo Método João de Deus, pensando nas crianças mais pequenas, "inclui em 1907, por remodelação dos seus Estatutos, o objectivo de criar «escolas maternais», que tiveram como expressão real o aparecimento dos jardins escolas" (Carvalho, 1996, p.669).

Assim se chegou, ao que parece, ao fim da Monarquia, com apenas duas instituições especificamente organizadas para a educação pré-escolar, a Escola de Froebel, criada em 1882, e o Jardim Infantil do Colégio da Boavista; as restantes instituições existiam por motivos sociais. Tal facto deve-se certamente à grande repressão governamental que caracterizou os últimos anos, da Monarquia sendo a situação ainda mais agravada com o assassinato do rei e a agitação sociopolítica que se acentuou.

As grandes prioridades do novo regime político eram, nesse sentido, a alfabetização, a generalização da escola primária e o desenvolvimento da educação infantil. Novamente a educação pré-escolar, pelo menos a nível de intenções, surgia em grande plano; pois, antes de completar um mês no poder, os novos responsáveis criaram um jardim de infância em Lisboa, através de Decreto apropriado. No entanto, as crises políticas e económicas, assim como a grande instabilidade social opuseram-se à sua implementação.

A reforma do Sistema Educativo de 1911, publicada no Decreto nº 2503 vem a estabelecer que, "para além do ensino primário, passaria a existir também o ensino infantil, com características diferenciadas, sendo definida a sua automatização em relação à escola primária, contrariamente ao que era preconizado no projecto de João Barros" (Cardona, 1997, p.36). Embora continue a realçar-se a importância da preparação para a escola primária, a educação pré-escolar surge assim com características específicas; continuando a notar-se a influência de Froebel, surgem também as ideias de Maria Montessori, verificando-se agora uma maior preocupação da ligação com a família.

O programa refere a importância da vida futura da criança. Demarcando a especificidade da educação pré-escolar, indica aprendizagens de tipo escolar, observando, no entanto, que se destina às crianças mais velhas, sendo realçado que as lições se devem desenvolver num curto espaço de tempo e estarem relacionadas com os interesses das crianças. Lições mais formais só para as crianças de mais idade, seis e sete anos; em qualquer dos casos, devem as actividades ser desenvolvidas de uma forma lúdica. O horário de funcionamento destes estabelecimentos foi definido das nove às quinze horas, o número de crianças por educador estabelecido de quinze a

vinte.

O primeiro jardim-escola João de Deus, como já foi referido, foi inaugurado em 1911, na cidade de Coimbra, marcando o início de uma “obra” fundamental, sem dúvida alguma e que muito tem contribuído para o desenvolvimento da educação pré-escolar em Portugal.

Segundo o que temos vindo a apresentar, é possível, em suma, afirmar que, a nível da educação infantil pública, como então era mencionada, o seu ritmo de criação foi muito reduzido, piorando com a entrada de Portugal na Primeira Guerra Mundial, pois a crise económica e a instabilidade política não parava de se agravar. Apesar desta situação, o interesse pela educação pré-escolar não foi abandonado. A prova-lo estão os gastos feitos com professores enviados ao estrangeiro para frequentarem o Curso Internacional de Maria Montessori. Tratava-se de uma pedagogia de influência cada vez mais evidente no nosso país, após a publicação da sua obra em Portugal, através da tradução de António Sérgio, grande defensor da educação pré-escolar e que afirma que a educação deve surgir da criança, dos seus interesses, em articulação com o meio sócio-cultural em que está inserida. Como refere Cardona (1997), Sérgio defende a “existência de um tipo de ensino cooperativo, que possa conduzir ao desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico das crianças” (p.40). António Sérgio refere, nas suas reflexões, que tanto o ensino infantil como o ensino primário devem possuir uma organização própria em comunidades educativas, promovendo uma aprendizagem prática da democracia.

Fazendo um balanço da evolução da expansão da educação pré-escolar até 1926, foram criadas segundo Gomes (1986), as seguintes instituições específicas para a educação pré-escolar; “12 «escolas infantis» - criadas pela Câmara Municipal do Porto, 4 jardins - escolas João de Deus e a Escola Israelita e algumas «secções infantis»” (p.81). Segundo o mesmo autor no Anuário Estatístico de Portugal de 1927, onde pela primeira vez é mencionada a educação pré-escolar, pode ler-se : “no ano lectivo de 1926-27, havia, em Portugal Continental, 55 «escolas e secções do ensino infantil», número no qual não entram os jardins-escolas João de Deus.

Com o golpe de Estado de 28 de Maio de 1926, um novo período se inicia, nada risonho para a educação, pois os dirigentes de então acharam que se lhe estava a dedicar muito dinheiro. Apesar disso, são criadas, segundo Carvalho (1996), “doze escolas, infantis em Lisboa” (p.733).

De 1928 a 1937 muitos Decretos foram publicados, os quais podem ser consultados (Anexo nº 1).

É todavia de realçar um acontecimento positivo para a educação pré-escolar, verificado nessa

altura e associado a uma proposta para a elaboração de um programa deste nível de educação, realizada por Irene Lisboa (1931), após regressar de uma viagem de estudos. Tal proposta é considerada de grande importância, principalmente no que diz respeito ao reforço que vem dar à especificidade que deve ser dada à educação pré-escolar.

Em 1933, com a publicação da “constituição”, inicia-se o Regime Político do “Estado Novo”, como António de Oliveira Salazar lhe chamou, e o qual chefiou. Face à situação lastimável em que se encontrava a educação em Portugal, o processo de avaliação foi completamente alterado. Passou a ser valorizado e realçado, ao contrário do período da Primeira República, a falta de formação dos portugueses.

Os ideais do regime de Salazar incorporaram muitos dos que não estavam satisfeitos com os ideais democráticos da Primeira República. A escritora Virgínia de Castro de Almeida (1927), por exemplo, citada por Carvalho (1996), afirmava: «A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75 por cento de analfabetos». Em alusão aos rurais que aprenderam as primeiras letras, pergunta a escritora, e responde: «Que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem as letras e voltam à enxada»” (p.727).

Assim se iniciou a grande desvalorização da vida sociocultural do nosso país, como podemos constatar pelas afirmações do próprio Salazar, citado por Cardona (1997):

É necessário convenceremos o povo de que não pode encontrar felicidade na vida moderna e nos seus artificios. É preciso procurá-la na adaptação de cada um de nós à ambiência exterior. (...) para a solução do problema que acabo de vos apresentar, conto com a desvalorização da instrução, com a selecção das leituras. (...) Leio muitas vezes nos jornais uma frase de súplica: É preciso ensinar o povo a ler. E penso: mas ler o quê? (...) as más leituras... (p.48)

O culminar de tal cenário todavia, dá-se em 9 de Outubro de 1937. Num simples Decreto (nº28.081), acabam por ser destruídos todos os esforços de todos aqueles que, ao longo de muito tempo, se tinham vindo a dedicar à educação pré-escolar. Carneiro Pacheco, com o pretexto da grande recessão económica de 1929 e dos elevados custos financeiros suportados com a educação infantil, assim como a sua baixa cobertura (apenas de 1%) decide, como se fosse a coisa mais natural, pura e simplesmente fechar as escolas infantis oficiais. As suas professoras passaram a sê-lo das escolas do ensino primário, passando a pertencer ao quadro de docentes do ensino

primário. A justificação política para a revogação do ensino infantil oficial foi a sua fraca oferta, uma vez que este nível de educação só era oferecido a um número muito reduzido de crianças, sendo ainda afirmado que o ensino infantil não estava organizado de modo a produzir em correspondência aos seus encargos.

Assim, foi indicado que a Obra das Mães para a Educação Nacional seria a instituição mais indicada para resolver o problema. O que veio tornar mais complexa e menos transparente a educação infantil, pois apesar de ser afirmado que esta passava a ser da responsabilidade da Obra das Mães, não foram publicadas medidas legislativas com esse fim.

Em relação à formação de docentes para este nível de educação, foi em 1939 criada a Escola Normal Social, para formar assistentes de serviço social, que começaram a exercer funções de índole educativo, nomeadamente em estabelecimentos de educação pré-escolar, uma vez que não existiam cursos de formação dirigidos a este nível de educação. Sendo deste modo realçada a nova visão atribuída à educação de infância, a de assistência.

Um passo importante para a dignificação da educação pré-escolar seria, todavia, dado em Fevereiro de 1943, com a realização de um Curso de Didáctica Pré-Primária pelo Método João de Deus, para educadores de infância, na Associação João de Deus, motivado face à necessidade de educadores de infância para os seus sete jardins-escolas.

Em 1949, surge a publicação de um novo estatuto para o ensino privado. É estabelecido que se designa Ensino Infantil, aquele que é dirigido a crianças que não têm idade escolar.

Já a partir de 1944, começaram a existir sinais de que alguma coisa iria mudar. O primeiro sinal surge com a grande manifestação de alegria por parte da população pelo fim da guerra, começando-se a sentir alguma agitação social. Embora Portugal não tivesse directamente colaborado na Segunda Guerra Mundial, indirectamente os seus efeitos foram sentidos pelos portugueses.

No que diz respeito ao que mais directamente nos interessa, a educação pré-escolar, esta manteve-se em estado estacionário durante os anos 40. São as ordens religiosas que recuperam a sua actividade e assumem a criação de diversos jardins de infância para acolher crianças de meios socioeconomicos desfavorecidos, destacando-se, entre outros, os Salesianos. Também as Misericórdias investiram na protecção à infância. No entanto, foi a partir de 1950 que mais se fez notar o desenvolvimento de instituições vocacionadas à prestação de serviços pré-escolares.

Surge, também, a criação de jardins de infância de iniciativa privada, com objectivos lucrativos, frequentados por crianças de meios sócio-económicos favorecidos.

Em 1954, começou a funcionar, em Lisboa A Escola de Educadores de Infância conhecida como Escola Maria Ulrich, nome da sua fundadora, assim como o Instituto de Educação Infantil, este dirigido por Maria Teresa Guedes de Andrade Santos, e que ficou conhecido como a Escola da Mitza. “A Escola Maria Ulrich começou a funcionar tendo em anexo o jardim de infância «O Nosso Jardim», enquanto o Instituto tinha como anexa à escola «o Beiral», já em funcionamento desde 1948. Segundo Cardona (1997),

durante este período, observam-se assim diferentes concretizações no domínio da educação de infância: a obra da Associação João de Deus; a obra do professor Bissaia Barreto; a obra de Fernanda de Castro, que fomentou diversos parques infantis; a criação de escolas de formação para as educadoras de infância; para além de diversas outras iniciativas privadas que levaram à criação de instituições, sobretudo nas principais cidades do país. A Direcção Geral da Assistência, a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa e outros organismos oficiais contribuíram também para a concretização de diversas iniciativas que possibilitaram o desenvolvimento da rede institucional. (p.55)

No que diz respeito ao Ministério da Educação, limitou-se este a fiscalizar e autorizar o funcionamento das instituições particulares. Na falta de orientações oficiais, a rede de instituições de educação pré-escolar e a formação de educadores desenvolveram-se de forma aleatória, sem obedecer a uma política consistente, previamente definida.

No início dos anos 60, fazem-se sentir os movimentos de estudantes em todo o mundo. Em Portugal realizou-se, em 1961, o Encontro Nacional de Estudantes, onde foram reivindicadas melhores condições pedagógicas, culturais e desportivas, entre outras.

Devido à emigração e à guerra colonial, começa a faltar a mão de obra, pelo que foi o regime forçado a fazer algumas concessões às exigências do operariado, melhorando um pouco as suas condições de vida. Em consequência desta evolução social, é dada uma maior atenção às crianças, sendo mais positivas as expectativas acerca do seu futuro, valorizando-se mais a escola, através da qual se pudesse vir a ascender socialmente. Também devido aos avanços teóricos e empíricos nas áreas de psicologia e de sociologia, se começou a dedicar maior importância à educação das crianças em idade pré-escolar. Outra razão ponderante para valorizar a educação pré-escolar teve a ver com as elevadas taxas do insucesso escolar verificadas, sendo adiadas algumas expectativas que a frequência deste nível de educação pudesse contribuir para melhorar a situação.

Em 1963, foram criadas mais duas escolas de formação de educadores, a Escola de Nossa Senhora da Anunciação e a Escola de Infância Paula Frassinetti, no Porto, ambas encerradas depois de Abril de 1974. Também em 1963, no primeiro relatório do projecto regional do Mediterrâneo, em que Portugal participou, foi mencionada a situação em que se encontrava a educação pré-escolar portuguesa, quase totalmente sustentada por instituições particulares, implantadas nas grandes cidades e apenas para crianças cujos pais podiam suportar o custo de elevadas mensalidades. Apesar de não vir referido nas estatísticas oficiais da época, existiam já, todavia, algumas instituições dependentes da Assistência Social, com mensalidades mais baixas, destinadas, normalmente, às crianças das famílias mais carenciadas. Como é evidente, tal situação em nada favorecia a integração social. Pelo contrário, acentuava as desigualdades, implicando diferenciações no que diz respeito às origens sociais das crianças.

No meio de repressão governativa, vigente conseguiu-se, apesar de tudo, desenvolver algumas experiências pedagógicas inovadoras. Exemplo disso é o Movimento da Escola Moderna, cujas ideias chegaram a Portugal através de Maria Amália Borges, “um nome fundamental da história do pensamento português” (Cardona, 1997, 60). Também João dos Santos, um psicanalista, contribuiu decisivamente para a história da pedagogia portuguesa, assim como para a história dos serviços de saúde mental infantil.

Em 1964, no segundo relatório do Projecto Regional do Mediterrâneo, é focada a educação pré-escolar portuguesa, sendo afirmado existir uma previsão de vinte e quatro mil crianças inscritas neste nível de educação. Todas estas questões exigiam medidas cada vez mais urgentes. Novamente se começaram a ouvir “vozes” reclamando a urgência da criação de uma rede de instituições infantis oficiais, isto é, de uma maior valorização da criança. Ainda em 1964, o deputado Nunes de Oliveira, na Assembleia Nacional, afirmava ser indispensável, para desenvolver um plano de educação, “a criação de uma rede adequada de escolas infantis, atendendo a que a criança entra na escola primária carecida de uma ambientação que se torna fundamental” (Cardona, 1997, ps.61,62).

Também em 1966, num relatório realizado por Émile Planchard, que pertencia a um grupo de trabalho, organizado em 1964, para planear o novo Estatuto da Educação Nacional, era defendida a necessidade de implementar uma rede oficial de jardins de infância. Igualmente é afirmado existir necessidade de abrir escolas públicas para formação de educadores de infância. Neste relatório a educação pré-escolar surge bastante valorizada, designada de educação pré-primária, sendo evocadas essencialmente razões sociais para a sua criação oficial. É também referida a

dispersão da população rural, sendo tal facto considerado um problema na implementação da futura rede da Educação Pré-Primária. Ainda era focada a importância de todas as escolas, incluindo as pré-primárias, ficarem dependentes do Ministério da Educação.

Mas na verdade, o que aconteceu realmente foi o ensino particular abrir um grande número de instituições, destinadas a dar resposta às necessidades de os pais colocarem os seus filhos, para receberem “cuidados” enquanto trabalhavam. Algumas destas instituições ofereciam, além dos serviços de guarda, uma componente educativa, chegando algumas vezes a ser considerada educação pré-escolar de qualidade. Mas a maioria das instituições funcionava, no que diz respeito à componente educativa, muito mal, sem pessoal específico, sendo autênticos “armazéns” de crianças, por vezes durante dez, doze e mais horas.

Para dar resposta e melhorar um pouco a qualidade da educação pré-escolar, o Ministério da Saúde e Assistência, assinou, em 1967, um acordo com a Direcção Geral de Assistência e a Sociedade das Casas de Asilo para a Infância Desvalida, a fim de serem criados cursos de formação para auxiliares de educação.

Em 1968, é publicado um Decreto que obriga todas as instituições com fins lucrativos, que oferecem serviços a crianças com menos de seis anos, e que não possuíssem licenças de funcionamento, autorizadas pelo Ministério de Educação, a ficarem dependentes da fiscalização dos serviços do Ministério da Saúde e Assistência. Esta medida serviu para denunciar o número de estabelecimentos ilegais, sem qualquer modalidade de inspecção, quer pedagógica quer fiscal. O elevado número de estabelecimentos encontrados nessas condições é, só por si, revelador do abandono a que o Ministério de Educação havia votado este nível de educação.

Foi também em 1968 que Salazar abandonou o poder: “Em dia que nunca chegou a ser devidamente apurado, dia incerto do mês de Agosto de 1968, o Presidente do Conselho, Oliveira Salazar, então já perto dos oitenta anos, foi vítima de grave acidente (queda devido ao desmantelamento da cadeira em que descuidadamente se sentara) que o deixou mal tratado e o obrigou a afastar-se da governação” (Carvalho, 1996, p.804). Foi seu substituto Marcelo Caetano, o qual convidou Veiga Simão professor da Universidade de Coimbra, a chefiar a pasta de educação.

Segundo Gomes (1987), no ano escolar 1969/70, existiam 289 jardins de infância em funcionamento, sendo o modelo pedagógico mais generalizado na prática educativa, o método João de Deus, com 87 jardins de infância a aplicá-lo. O método de Montessori era praticado em

30 jardins de infância, o método de Froebel em 10 jardins de infância. Nos restantes 162 jardins de infância, os modelos pedagógicos utilizados eram baseados noutros métodos menos conhecidos.

Com as mudanças introduzidas pelo Ministro Veiga Simão, novamente se ouve falar na necessidade urgente da reforma do sistema educativo português, sendo considerada questão prioritária o desenvolvimento de estabelecimentos de educação pré-escolar. De novo surgia um rasgo de esperança, nos corações dos que se dedicavam ao desenvolvimento de acções dirigidas às crianças mais pequenas. Assim, foi em Janeiro de 1971 que Veiga Simão apresentou dois projectos de reforma com os títulos: Projecto do Sistema Escolar e Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior; estes documentos foram disponibilizados publicamente, visando a recolha de opiniões a seu respeito. Sobre essa conjuntura, escreve Carvalho (1996):

Como refere também Gomes (1986), “com a entrada do Professor Veiga Simão para o Governo, em 15 de Janeiro de 1970, vão criar-se as condições que conduzirão à oficialização da educação infantil” (p.112). É assim com o ministro Veiga Simão, e através do seu Projecto do Sistema Escolar, conhecido por Reforma Veiga Simão, que a educação pré-escolar passa a ser considerada como parte integrante do sistema educativo português.

Veiga Simão procurou, assim, a democratização do ensino, num sistema político antidemocrático na sua essência. A questão da educação pré-escolar oficial volta a ser intensamente debatida. São apresentados relatórios, são escritos artigos nos jornais, fazem-se afirmações em palestras, dos quais ressalta a necessidade urgente da sua generalização.

Em 1972, surgem dois relatórios da responsabilidade do Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa do Ministério da Educação relacionados com a educação de infância.

Em 1973, do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, é divulgado outro relatório, onde são propostas hipóteses sobre a implementação da rede de jardins de infância da educação pré-escolar. Nele é também realçada a necessidade de uma articulação entre a função educativa e a função social. Nesse relatório alerta-se ainda para a necessidade de serem organizados, pelo Ministério da Educação, cursos que possibilitem a passagem das auxiliares de educação a educadoras de infância, assim como a urgência de serem criadas melhores condições de trabalho, como medida indispensável para uma melhor qualidade dos serviços prestados nas instituições.

Também em 1973, nos serviços centrais do Ministério da Educação é criada a Divisão da Educação Pré-Escolar, funcionando hoje com a designação de Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Ainda em 1973, através da Lei 5/73, que foi definida a nova estrutura do sistema educativo português. Assim, foi finalmente reintegrada a educação pré-escolar no sistema educativo, definida como de frequência não obrigatória, sendo o seu público alvo crianças dos três aos seis anos. As normas de funcionamento e orientação educativa dos jardins de infância passam a ser da responsabilidade do Ministério da Educação, com a devida cooperação de entidades responsáveis nesta área. É definido que a educação infantil visa o desenvolvimento global e harmonioso da criança, que se realiza através de actividades que obtenham resposta aos seus interesses, necessidade e possibilidades. Não são mencionadas indicações acerca da preparação para a escola primária, estabelecendo diferenças entre as características da educação infantil e os outros níveis de ensino. De realçar o tratamento de educação, em vez de ensino, quando se fala na prestação de serviços educativos às crianças mais pequenas.

Mas na realidade o que aconteceu foi o repousar destas vontades que, só passados alguns anos, puderam ser concretizadas, em consequência da Revolução de 25 de Abril de 1974, e a agitação política que então se viveu. A revolução do 25 de Abril foi a explosão de imensas tensões, foi o despertar de um silêncio tão prolongado, foi o querer recuperar rapidamente tudo aquilo que não tinha sido conseguido ao longo de um largo período. Segundo Gomes (1986):

A Revolução de 25 de Abril marca uma ruptura na sociedade portuguesa. Os problemas sociais passaram para primeiro plano. Com o grave problema social que é e para o qual nunca fora encontrada solução satisfatória, o problema da educação infantil não podia deixar de vir ao de cima” (p.118).

Após a Revolução do 25 de Abril de 1974, começa, assim, a fazer-se sentir os movimentos populares reivindicando uma resposta para os seus problemas. Com o fim da guerra colonial, o fim do regime político, um aumento significativo dos salários e a liberdade de expressão para expor o seu sentir e se organizarem, a sociedade portuguesa evoluiu significativamente. A situação da mulher portuguesa não deixa, ela própria, de sofrer transformações. Antes da “revolução”, o lugar da mulher, como então se dizia, era em casa; após a “revolução”, o lugar da mulher sofre mutações muito acentuadas. O sabor a liberdade, aliado ao desejo de conseguir melhor poder de compra, levou um grande número de “mães” a trabalhar fora de casa e, por

consequente, a lutar por “locais” onde deixar os seus filhos, nas horas em que se ausentavam de casa. Esta situação foi mais um impulso para que a educação pré-escolar fosse considerada uma questão prioritária.

Em Agosto de 1974, aquando da aprovação das Linhas de Acção do Ministério da Educação e Cultura, Vitorino Magalhães Godinho, invocando a necessidade de proporcionar a todas as crianças, desde pequenas, as mesmas oportunidades, propôs-se enviar ao estrangeiro bolseiras para formar jardineiras para jardins de infância.

Mais tarde, no Programa de Política Económica e Social, mais conhecido pelo plano Melo Antunes, aprovado em Fevereiro de 1975, foram propostas medidas destinadas à criação de um sistema oficial de educação pré-escolar, apoiando a criação de um quadro de educadores de infância. Seguidamente a esta decisão e por motivo da dispersão a que estavam sujeitos os serviços de educação pré-escolar, foi formada uma Comissão Interministerial composta por representantes do Ministério da Educação, do Ministério dos Assuntos Sociais e do Sindicato dos Professores.

Também em 1975, é apresentado ao Ministério da Educação um relatório realizado por um grupo de trabalho da Comissão da Condição Feminina, do qual fazia parte João dos Santos, onde se apelava à necessidade de pensar a educação pré-escolar globalmente, coordenando todas as actividades desenvolvidas pelos diversos serviços responsáveis. Acerca desta última proposta do grupo, refere Santos (1982):

Foi uma luta árdua, a de nos convencermos uns aos outros, de que o instituto era importante e, sobretudo, de convencermos alguns de que não devia ser um organismo centralizador de serviços já existentes, mas uma instituição de defesa dos Direitos da Criança, de captação do sentir da população e de diálogo com os serviços públicos e associações privadas. (ps.32,33)

Ainda em 1975, a UNESCO realiza um relatório sobre a educação pré-escolar em Portugal, onde propõe a sua generalização pelo menos às crianças de quatro e cinco anos. No entanto, tal veio na prática a tornar-se inviável, por vários motivos, um deles a falta de educadores de infância:

Considerando que para as 320 mil a 350 mil crianças residentes no país seria necessário criar cerca de 12 mil grupos de educação pré-escolar, para existir um número de educadores suficiente, tendo em conta as poucas escolas de formação do país, é calculado serem necessários cerca de 40

anos! (Cardona, 1997, p.74).

Por influência deste relatório, várias propostas são apresentadas e estudadas, sendo, em Maio de 1975, apresentada, pela primeira vez, uma proposta legislativa. Nela é focada a necessidade de uma maior interacção com as autarquias, sendo aconselhado o desenvolvimento da rede de jardins de infância em zonas mais carenciadas e isoladas, devendo o calendário escolar ser flexível de acordo com as necessidades do meio rural.

Muitos relatórios são apresentados, todos eles descrevendo realidades e perspectivando necessidades, a que era urgente dar resposta. Apesar de todos esses esforços, resultava muito difícil coordenar as linhas de orientação definidas pelos vários serviços dos vários ministérios.

Em 1976, e no seguimento do relatório de 1975 mencionado anteriormente, foi criada uma Comissão Interministerial para a Educação e Protecção à Infância, tendo como objectivo principal a articulação com os diferentes serviços, a fim de ser definida uma política global de educação pré-escolar.

Também em 1976, no Ministério das Assuntos Sociais, é formado um grupo de trabalho, com a designação de Sector Único para a Primeira e Segunda Infância, que acaba por vir sobrepor-se à Comissão Interministerial para a Educação e Protecção à Infância, em contradição com a ideia de definição de uma política coordenadora entre os dois ministérios.

A Constituição da República Portuguesa, promulgada em Abril de 1976 (art.º 47), afirma que é da responsabilidade do Estado criar um sistema público de educação pré-escolar. Ainda em Agosto de 1976, na apresentação do programa do primeiro Governo Constitucional, é afirmado que se irá criar um sistema de educação pré-escolar oficial, em que se integram os estabelecimentos de educação, dependentes de vários ministérios.

Em Outubro de 1976, através de uma resolução ministerial, surge o fim da Comissão da Educação e Protecção à Infância, dado o facto de o Governo ter aprovado a proposta de lei que atribui à competência do Ministério da Educação o ensino pré-primário.

Também os cursos públicos para educadores de infância são anulados, em Julho de 1976, através de despacho, com a justificação de que, para não existir precipitação e imprevisto, se irá preceder a estudos sérios sobre o assunto.

Em Janeiro de 1977, a orgânica do Ministério dos Assuntos Sociais é mais uma vez reformulada,

dando início à regionalização dos seus serviços, através de criação de Centros Regionais, sendo determinada a fusão dos serviços da Previdência e da Assistência Social.

Finalmente, em Fevereiro de 1977, a educação pré-escolar é mais uma vez criada, através da Lei 5/77:

“A Assembleia da República, pela Lei nº 5/77, de 1 de Fevereiro, cria (novamente) «o sistema público de educação pré-escolar» e, pela Lei 6/77, também de 1 de Fevereiro, cria (também novamente) as escolas normais de educadores de infância, revogando, para isso, algumas bases da Lei 5/73, de 25 de Julho, a qual já havia criado tanto a educação pré-escolar oficial como as escolas oficiais de educadores de infância” (Gomes, 1986, p.125).

Ainda em 1977, foi criado o chamado ano preliminar nas escolas primárias, mas só para crianças com cinco anos. O seu objectivo era “preparar” para a escola primária, dado o elevado insucesso escolar que se verificava naquele nível de ensino.

Surgiram, também, as classes de educação pré-escolar. Através de protocolos com as autarquias, estas cederam instalações e equipamentos para aí se instalarem as referidas classes. Como o número de educadores de infância era reduzido, foi autorizado que nestas classes poderiam ser colocados professores do ensino primário (hoje professores do 1º ciclo do ensino básico). Em 1978, são publicadas orientações de funcionamento, ficando a sua fiscalização dependente dos Serviços de Inspeção e do Departamento de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação. Segundo Cardona (1997),

para superar a falta de uma formação específica destes professores, são publicados guias de orientação pelos serviços do Ministério. Estes guias apresentavam programas de actividades com características muito próximas das do ensino primário, sendo criticados pelos profissionais de educação de infância por apresentarem um único programa de actividades, sem ter em conta a especificidade de cada realidade, contrariamente ao definido pela lei nº 5/77. (p.81)

Mais tarde, através do Decreto que orienta as condições a ter em conta para implementação da rede institucional, os estabelecimentos de educação pré-escolar passam, de novo, a ser designados de jardins de infância em vez de centros de educação pré-escolar; “em Dezembro de 1978, é publicado finalmente, o decreto que oficializa a criação das primeiras instituições da rede pública

do Ministério da Educação” (Cardona, 1997, p.81).

Os serviços do Ministério da Educação elaboraram um relatório acerca da Lei nº5/77, sendo de opinião que o facto de esta discriminar as instituições destinadas às crianças com menos de três anos, das instituições destinadas a crianças dos três aos seis anos, fomentou um maior afastamento entre os serviços do Ministério da Educação e os serviços do Ministério da Segurança Social.

Foi a partir desta altura que a educação pré-escolar passou a ser implementada em duas redes paralelas, embora com objectivos principais, a rede do Ministério da Educação, mais preocupada com as questões educativas, e a rede do Ministério da Segurança Social, mais preocupada com questões de âmbito social. Compreende-se, assim, que, a esse propósito Cardona (1997), tenha vindo a afirmar: “as ideias inicialmente defendidas durante o período revolucionário tinham-se perdido, não tendo sido possível definir uma política coordenada entre os diferentes serviços responsáveis pelo apoio socioeducativo à infância” (p.82). No mesmo sentido vai a correspondente crítica de Santos (1982): “Muitas medidas sensatas, longamente elaboradas e descritas em relatórios oficiais, feneceram na poeira dos arquivos e nas gavetas das repartições oficiais” (p.23).

Após a Revolução, algumas escolas, libertas, realizaram muitas experiências pedagógicas inovadoras, numa perspectiva de ser a escola a intervir no contexto sócio-familiar, assumindo um papel activo no desenvolvimento da comunidade; de acordo com esta perspectiva sócio-educativa, e como acentua Cardona (1997), surge a imagem do professor como animador sócio-cultural, ideia já presente nos trabalhos de António Sérgio escritos durante os anos 20” (p.83).

Na educação pré-escolar, o papel do educador como animador sócio-cultural aconteceu com muita intensidade. Isto, porque os jardins de infância da rede pública, ao contrário das instituições de educação pré-escolar já existentes, foram criados, na sua maioria, em pequenas localidades, alguns deles de lugar unitário, originando situações de grande isolamento para os educadores de infância o que estimulou a sua integração nas comunidades. Também porque, além da valorização que se dava ao trabalho centrado nas características psicológicas, se passou também a valorizar as características sociológicas.

Foi para aliviar um pouco o referido isolamento em que se encontravam muitos educadores de infância, que se implementaram as Reuniões Concelhias de Educação Pré-Escolar, onde eram discutidos problemas que surgiam, assim como as dificuldades ou êxitos dos seus projectos

educativos visando, em suma, um maior intercâmbio entre os diferentes jardins de infância e também tentando superar as situações de maior isolamento. A organização destes grupos de trabalho obedeceu, mais tarde, a uma maior formalização e, em muitos distritos do país, os educadores passaram a ter um dia por mês para se reunirem” (Cardona, 1997, p.84).

No que diz respeito à formação contínua, pode afirmar-se que a educação pré-escolar foi o primeiro nível de educação a quem tal foi proporcionado. Na verdade, a Divisão da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação, logo desde 1978, passou a proporcionar formação contínua aos educadores de infância colocados em jardins de infância da rede pública, a qual incidiu especialmente sobre psicologia, pedagogia e sociologia.

Relativamente às instituições de educação pré-escolar dependentes do Ministério da Segurança Social, a partir de 1977, ano da regionalização dos Serviços deste Ministério, a formação dada ao pessoal docente e não docente que aí exercia as suas funções sofre, ao contrário, uma acentuada diminuição.

Em 1979, é realizado um relatório no Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, elaborado por Serôdio Rosa, onde são referidas as dificuldades em planear a expansão da rede pré-escolar, por desconhecimento da realidade e desarticulação dos diferentes serviços responsáveis. No referido relatório é preconizado que, como medida prioritária,

o Ministério da Educação escolha as aldeias mais pequenas para a abertura das instituições. Nas situações de grande dispersão populacional, é sugerida a criação de respostas alternativas, como, por exemplo, experiências de educação itinerante, assim como programas educativos para os pais, soluções já experimentadas noutros países. (p.86)

Também em 1979, o Sector Único da 1ª e 2ª Infância do Ministério da Segurança Social, realizou um relatório, referindo diversas críticas, à educação pré-escolar oferecida pelo Ministério da Educação, assim descrito por Cardona (1997):

Uma vez que o Ministério da Educação prevê somente um técnico por 25 a 30 crianças e estas apenas dispendo de um horário de 25 horas por semana (5 dias), logicamente se conclui que estas actividades apenas podem assegurar uma resposta às necessidades das crianças numa linha de educação, enquanto o Ministério dos Assuntos Sociais a preocupação de assegurar o desenvolvimento integral da criança é simultâneo à preocupação de assegurar o direito ao bem estar das mesmas, nomeadamente, durante as horas de trabalho dos pais ou outras situações de risco. Assim o quadro tipo pessoal para estabelecimentos do MAS foi organizado de forma a que as actividades possam dar resposta a um

horário de funcionamento, em regra de 10 a 12 horas por dia, a fim de poder satisfazer as necessidades das diversas mães que trabalham. (p.87)

Em 1979, a publicação dos Estatutos dos Jardins de Infância, através do Decreto-Lei 542/79, de 31 de Dezembro, foi um acontecimento importante para a educação pré-escolar, pois veio clarificar funções e objectivos; apesar disso, não conseguiu melhorar a desarticulação entre os dois Ministérios.

O artº1º define a educação pré-escolar como “o início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do Estado, tendo em vista assegurar as condições que favoreçam o desenvolvimento harmonioso e global da criança”.

Por outro lado, é estabelecido, no artº.20º que “A frequência dos jardins de infância do sistema público tem carácter facultativo”. Destina-se a crianças de três anos e a idade legal de entrada na escolaridade obrigatória. O número de crianças por educador de infância não pode ser superior a vinte e cinco. O horário é de seis horas por dia (até ao ano lectivo de 1989/90, altura em que os educadores de infância começaram a cumprir o estatuto da Carreira Docente, passando a ser de apenas cinco horas por dia) repartidos pela manhã e tarde, sendo exigido um intervalo mínimo para almoço de uma hora.

No que diz respeito às actividades a desenvolver nos jardins de infância, o artº.26 estipula que “as mesmas serão organizadas e orientadas com base numa articulação permanente entre educadores e as famílias que possa assegurar a indispensável informação e esclarecimento recíproco”. Os objectivos definidos centram-se no desenvolvimento sócio afectivo da criança, sendo muito valorizada a participação das famílias no seu processo educativo. É também estabelecido no artº.28º que a planificação anual seja elaborada por “objectivos nas grandes áreas do desenvolvimento da criança: afectivo-social, psicomotor e perceptivo-cognitivo”. As mesmas devem, além disso, ser realizadas integradamente, apelando à criação de condições que proporcionem às crianças a realização de experiências individuais ou em grupo, que permitam dar resposta às suas necessidades biológicas, emocionais, intelectuais e sociais. São assim valorizadas, como acentua Cardona (1997), as capacidades das crianças, de acordo com uma concepção maturacionista, sendo dada relevância à organização de um ambiente rico e estimulante, aberto à vida comunitária, numa relação recíproca de troca de experiências” (p.89).

No artº.29º, é estipulado que para cada criança deverá ser organizado um registo biográfico”, sendo observado que o modelo do registo, assim como orientações para o seu preenchimento

seriam definidos em despacho conjunto dos Ministros dos Assuntos Sociais e Educação. Na verdade, o modelo nunca foi definido superiormente, tendo sido os educadores de infância a elaborá-lo, porque os mesmos lhes foram solicitados, em algumas zonas do País, pela Inspeção Geral da Educação.

É também afirmado tornar-se imprescindível a existência de um instrumento de trabalho básico - Plano Nacional da Educação Pré-Escolar- cujos trabalhos preparatórios foram já iniciados”. Mas na realidade o mesmo nunca foi publicado, sendo os Estatutos dos Jardins de Infância, o grande suporte legislativo e pedagógico da educação pré-escolar.

Nos jardins de infância, dependentes do Ministério da Educação, o lugar de director será assumido respeitando as normas definidas no artº.32º-2 , estabelecendo que no caso de lugares unitários, o cargo será assumido de imediato à colocação no jardim de infância, no caso de jardins de infância com dois lugares o director será nomeado de entre eles pelo director de distrito, escolar, sobre proposta do conselho consultivo, no caso de jardins de infância com mais de dois lugares, o director será eleito por escrutínio secreto de entre os educadores de infância em exercício de funções.

Nos jardins de infância da rede oficial, dependentes do Ministério dos Assuntos Sociais, é estabelecido, no ponto 1 do artº.33º , que se mantêm em vigor as normas existentes sobre o assunto, ou seja, o director é nomeado, podendo ser ou não educador de infância e, além da parte pedagógica é da sua competência, exercer a gestão financeira.

A grande novidade em relação aos outros níveis de ensino é a existência do conselho consultivo, que, segundo o artº.40º-1, é formado pelo “director, que presidirá, os educadores, um elemento do pessoal auxiliar eleito, dois representantes dos pais e um representante do órgão do poder local”. Competências atribuídas ao conselho consultivo, definidas no artº.41 : “Representar os interesses dos pais; dar parecer sobre o plano anual de actividades e o respectivo relatório de execução; sugerir medidas que assegurem a participação das famílias nas actividades do jardim de infância; propor acções que reforcem a cooperação entre o jardim de infância e a comunidade; cooperar nas acções relativas à segurança, conservação do edifício e equipamento e aproveitamento integral do património”. Como afirmamos, a existência do conselho consultivo nestes jardins de infância, é uma inovação, pois nos outros níveis de ensino, só mais tarde essa ideia toma forma, como comenta Cardona (1997): “Em relação aos outros níveis de ensino, só anos mais tarde, no final da década de 80, começa a ser pensada a necessidade de definir uma

maior formalização da participação dos pais na gestão da vida escolar” (p.88).

Em relação à administração dos jardins de infância dependentes do Ministério da Educação, é definido que será assegurada pelas direcções escolares dos distritos escolares.

É estabelecido que os educadores de infância da rede pública do Ministério da Educação sejam possuidores de formação inicial adequada, ou seja, curso de educador de infância, quer em escolas oficiais, quer em escolas particulares. Sendo ainda disposto que os educadores dos jardins de infância dependentes do Ministério da Educação sejam integrados num quadro único, assim como lhes seja aplicada, a legislação em vigor para os professores do ensino primário, podendo se necessário, haver adaptações por despacho do Ministro da Educação. O pessoal auxiliar de apoio dos jardins de infância integra-se, de acordo com o disposto no Decreto-Lei (nº 335/79).

Também o Ministério dos Assuntos Sociais publica paralelamente a estes estatutos, com diferença de apenas dois dias, os Estatutos das Instituições Privadas de Solidariedade Social, dos quais ficam dependentes as instituições de educação de infância sem fins lucrativos, quer de origem paroquial, quer criadas por iniciativa de movimentos populares. Na perspectiva de Cardona (1997), “perante a heterogeneidade do contexto institucional, com muitas instituições a funcionarem em más condições, era urgente a definição destes estatutos”. (p.89).

Ainda em 1979, são publicados os Estatutos das Escolas Oficiais de Formação de Educadores de Infância, designadas por “Escolas Normais de Educadores, “sendo definido que aos cursos de educadores de infância que têm vindo a funcionar nas escolas do magistério primário são aplicáveis, com as adaptações necessárias, as disposições constantes do Estatuto das Escolas Normais de Educadores de Infância” (Cardona, 1997, p.91).

Logo a seguir, início de Janeiro de 1980, é decretada a criação de cursos de promoção a educadores de infância, para as auxiliares de educação e para o pessoal que trabalhava directamente com crianças em idade pré-escolar, sem formação específica para o desempenho dessas mesmas funções. Era exigido para a frequência dos referidos cursos: para o pessoal habilitado com o curso de auxiliar de educação, três anos de prática pedagógica e o antigo segundo ano liceal ou equivalente; para o pessoal sem formação específica, cinco anos de prática pedagógica e o quinto ano liceal ou equivalente. Os referidos cursos funcionaram nas Escolas do Magistério Primário.

A Obra Social do Ministério surgiu também em 1980, essencialmente com a tarefa de criar

creches e jardins de infância, para receber prioritariamente os filhos de funcionários do Ministério da Educação.

Em 1981, surge a primeira Associação de Profissionais de Educação de Infância, a conhecida APEI. Fruto de uma forte organização por parte dos educadores de infância, foi e continua a ser um acontecimento importante na vida dos profissionais da infância que, como diz Cardona (1997), “gradualmente tem vindo a assumir um papel cada vez mais relevante, promovendo encontros a nível nacional e publicando a revista *Cadernos de Educação* desde 1986” (p.92).

Também em 1981, Van Der KyKen, elaborou um relatório, que foi apresentado na Conferência Permanente dos Ministros da Educação Europeus, onde são feitas afirmações sobre o trabalho desenvolvido nos jardins de infância. Como oportunamente realça Cardona (1997) “a educadora trabalha com muito poucos meios, mas ela estabelece relações particularmente cordiais com a colectividade, e particularmente com os pais das crianças do seu grupo, que vêem no jardim de infância uma nova possibilidade para as suas famílias” (p.92).

No entanto quando se pensava que a implementação da rede dos jardins de infância do sistema publico se desenrolava normalmente eis que surge publicado num semanário num dia de Março, afirmado por Fernandes citado por Cardona (1997):

Cortes orçamentais particularmente duros no campo da educação já impuseram a travagem da rede pública de jardins de infância lançada a partir do ano lectivo 1978/79: desde há dois anos que não são publicados os despachos conjuntos que deviam criar um total de cerca de 800 jardins de infância, em grande parte já prontos a funcionar. Por outro lado a segurança social, a braços com dificuldades de ordem económica, está a seguir a política de apenas manter as iniciativas já lançadas. (p.93)

É realçado pela mesma autora o facto de as mensalidades da educação pré-escolar particular estarem a aumentar constantemente, oferecendo serviços em más condições, enquanto a educação pré-escolar da rede publica, sendo oferecida gratuitamente e apresentando uma maior qualidade não é ampliada. Também o sindicato dos professores, segundo ainda a mesma autora, considera que “em Portugal, ao contrário do que acontece na maioria dos países europeus, o ensino público é de qualidade superior ao privado, não existindo comparação possível” (p. 94).

Também em 1984, o Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, alerta para o facto de existirem educadores de infância desempregados, o que, aliado ao facto de a rede institucional ser insuficiente, contribui para a abertura de jardins de infância clandestinos, sem cobertura legal e na

sua maioria sem condições pedagógicas. Também Aldónio Gomes (1985) citado por Cardona (1997) refere: “Dir-se-á que a educação pré-escolar é um índice da educação de um país, mais precisamente, da democratização da educação de um país. Com pesar se vê que nem um quinto das crianças portuguesas estão enquadradas na educação pré-escolar e pior, que a dinâmica se perdeu” (p.94).

Depois de grande agitação por parte dos directamente afectados por esta situação, durante todo o ano escolar 1983/84, finalmente em Outubro de 1985, é publicada uma Portaria, que cria novas salas em alguns jardins de infância já existentes, e novos jardins de infância.

É em 1986 que as Escolas Superiores de Educação integradas no Ensino Superior Politécnico iniciam o seu funcionamento; Os cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino básico, começaram a funcionar separadamente, ao contrário do que havia sido proposto, sendo definido pelo Ministério da Educação linhas gerais de orientação, referentes aos planos de estudos dos cursos, sendo concedido às escolas autonomia pedagógica.

Ainda em 1986, é finalmente publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, dispondo que “o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar” (artº 4º). A Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelecendo o carácter facultativo da educação pré-escolar, reconhece a sua especificidade e o seu papel no desenvolvimento das crianças. Estabelece que ao Estado cabe assegurar a existência de uma rede de educação de infância e subvencionar, pelo menos parcialmente, os custos de funcionamento das instituições particulares ou cooperativas integradas na rede pública, sendo da responsabilidade do Ministério da Educação definir as normas gerais pedagógicas e técnicas, assim como “apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação”. No entanto, esta Lei não veio trazer grandes modificações à educação pré-escolar.

Os objectivos definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo em relação à educação pré-escolar são muito idênticos aos estabelecidos no Estatuto dos Jardins de Infância, continuando a ser muito valorizados os aspectos de desenvolvimento sócio-afectivo das crianças. Como afirma Cardona (1997), continua a ser dada uma grande autonomia aos educadores de infância, é valorizada a especificação da educação pré-escolar em relação aos outros níveis de ensino” (p.97).

Foi também em 1986 que a Divisão da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação divulgou os “Normativos”, um texto com Orientações e Recomendações para os educadores de

infância da rede pública do Ministério da Educação terem em consideração. Precioso auxiliar para os educadores de infância, explicitava alguns aspectos pedagógicos e administrativos, tendo sido especialmente, os aspectos administrativos de grande utilidade, por motivo da pouca preparação que era ministrada nos cursos de formação para educadores de infância sobre gestão escolar. Além deste documento, outros foram elaborados, para apoio ao trabalho desenvolvido nos jardins de infância da rede pública.

Ainda em 1986, numa resolução de Conselho de Ministros, foi criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Podemos afirmar ter sido o ano de 1986 importante em acontecimentos que marcaram uma nova etapa educativa em Portugal, embora relativamente à educação pré-escolar os “problemas” se tenham agravado, pois, ao contrário dos anos setenta, em que não havia jardins de infância nem educadores de infância e se afirmava a necessidade de uns e outros, nesta altura, continuam a faltar jardins de infância, mas no que diz respeito a educadores de infância, existem vários no desemprego.

Em Janeiro de 1987, os serviços do Ministério da Educação foram reestruturados, sendo efectuada a sua descentralização, com a criação das Direcções Regionais de Educação. O pretendido foi, como afirma Cardona (1997), “diferenciar os serviços responsáveis pela concepção, definição de normas e coordenação educativa (a nível central) e os serviços responsáveis pela gestão e acompanhamento pedagógico (a nível regional)” (p.100).

O Departamento de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação ficou com a função de definir as orientações gerais da educação pré-escolar, a nível dos serviços centrais, deixando de ser sua função acompanhar e apoiar os educadores de infância. A partir de 1988, quando começaram a funcionar as Direcções Regionais de Educação (embora a legislação que definiu a orgânica das mesmas só tenha sido publicada em 1989), o acompanhamento da educação pré-escolar foi integrado conjuntamente com os outros níveis de ensino, “aspecto que, apesar de positivo, teve no entanto como consequência implicar a existência de um menor acompanhamento dos educadores” (Cardona, 1997, p.100).

Também em 1988, por resolução da Presidência de Conselho de Ministros, foi aprovado o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo, o conhecido PIPSE, que tinha como objectivo, como afirma Cardona (1997): “Reforçar a acção e os meios educativos nas zonas mais atingidas pelo insucesso escolar no ensino básico” (p.101). Os efeitos visíveis que este programa proporcionou à educação pré-escolar, segundo a mesma autora, foi o facto de em 1988,

terem sido criadas 413 novos lugares de jardim de infância, assim como “o facto de a educação pré-escolar passar a ser vista de uma forma semelhante ao que já acontecia nos anos 60, sendo essencialmente valorizada a sua função compensatória, como forma de prevenção em relação ao insucesso escolar no ensino básico” (p.101).

Este relatório defende uma forte articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, afirmando: impõe-se que os dois níveis se harmonizem, apresentando-se como um quadro educativo com coerência, com progressividade e com flexibilidade”, pretende também, como refere Cardona (1997), “ que uma política da infância tem de ser uma política intersectorial em que surgem como componentes principais as políticas definidas para a família, a saúde, educação e habitação” (p.102).

1988 foi um ano de grande instabilidade para os educadores de infância, por motivo de ter sido levantada a hipótese, pelo Ministro de Educação, dos jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação passarem para a dependência da Segurança Social, afirmação que foi mais tarde desmentida.

Atendendo a todo este historial, que temos estado a desenvolver, podemos afirmar que Portugal constitui, sem duvida, o país europeu, onde a cobertura da rede pré-escolar é mais deficiente, porque nesta altura, onde a maioria dos outros países europeus atingia uma cobertura da população infantil de 80% a 90 %, Portugal atingia apenas 53%. Sendo as zonas isoladas a oferecer menos oportunidades de oferta educativa às crianças em idade pré-escolar, por motivo de não existirem crianças em número suficiente. Assim, a reprodução do jardim de infância “tradicional”, em meio rural, não será o mais indicado, uma vez que a educação pré-escolar, nomeadamente em zonas carenciadas, deve possibilitar, em simultâneo, o desenvolvimento das crianças, famílias e relações de vizinhança, contribuindo, progressivamente, para o estabelecimento de uma rede de apoio no interior da própria comunidade, como afirma Romão (1995) “O pior cenário encontra-se na província, em zonas rurais com habitação dispersa, em que as crianças não têm qualquer hipótese de frequentarem um jardim de infância” (p.36).

Por estes motivos, surgiu em 1988 uma alternativa de atendimento a crianças em idade pré-escolar, a Educação Pré-Escolar Itinerante, por iniciativa da Ex- Direcção Geral dos Ensino Básico e Secundário, Divisão da Educação Pré-Escolar. A partir de 1991, esta experiência passou a ser acompanhada pelas Direcções Regionais de Educação.

Segundo Metelo (1995), tal experiência

Universidade de Évora

Rosa Metelo

teve como ponto de partida os seguintes pressupostos: A educação pré-escolar, deve ser acessível a todas as crianças, os jardins de infância da rede pública são criados em localidades com um mínimo de 15 crianças em idade pré-escolar, existindo muitas localidades com número inferior, a taxa de natalidade tem vindo a decrescer, muitas crianças são privadas de uma acção educativa complementar da educação familiar.(p.32)

Assim, respondendo às necessidades da criança em idade pré-escolar, simultaneamente rentabilizam-se recursos humanos e materiais. Sendo uma alternativa metodológica estrutural à oferta clássica que são os jardins de infância, possibilita o acesso a um maior número de crianças, praticando formas de colaboração mais intensas com as famílias e comunidade, que passam a estar implicadas na acção educativa.

O trabalho desenvolvido, é enraizado no conhecimento da especificidade do desenvolvimento infantil, no contexto sócio-cultural de uma região e nas expectativas da comunidade face às crianças, implicando o conhecimento das condições de vida das crianças e famílias, das necessidades de desenvolvimento das crianças e dos recursos existentes no meio. A educação pré-escolar itinerante permite descobrir e encaminhar situações impeditivas do normal desenvolvimento das crianças, fazendo o despiste de carências a nível de higiene e saúde, alimentação e vacinação, etc., assim como o despiste de anomalias auditivas, visuais, linguagem e outras e ainda recursos a serviços especializados. Visando favorecer pela vivência de um projecto educativo adequado a expressão, comunicação, criatividade, o desenvolvimento progressivo da autonomia e da responsabilidade, a criação de hábitos de higiene e defesa da saúde, a vivência de valores morais e culturais e a interacção e reciprocidade criança/família/comunidade/educador de infância.

A qualidade pedagógica é assegurada pela intervenção de um educador, numa colaboração estreita com as famílias e a comunidade que favorece a relação afectiva, a expectativa face à chegada da escola, a continuação de algumas actividades pela família. O local é disponibilizado pela comunidade e deve permitir a realização de actividades, com restrito número de crianças.

Como refere Moita citado por Metelo (1995): “Funciona em espaços cedidos pela comunidade, de acordo com os recursos locais: salas devolutas do 1º ciclo do ensino básico, sedes recreativas e desportivas, salões paroquiais, salas de junta de freguesia, espaços cedidos por particulares e outros” (p.34). Sendo privilegiados todos os espaços, porque em educação pré-escolar itinerante,

o que importa são as vivências e experiências que acontecem e não o edifício em si, a oportunidade criada de interacção /crianças/adultos/criança. O educador de infância trabalha em duas ou três localidades diferentes, onde se desloca três ou quatro vezes por semana, conforme o horário acordado pelos interessados, transporta material educativo adequado ao projecto pedagógico e devidamente fundamentado de acordo com as características dos grupos.

Também no projecto Radial, em 1988, teve início uma experiência de apoio à criança em idade pré-escolar, destacando o Ministério da Educação educadores de infância para o referido projecto. São formados núcleos que, funcionando em locais propícios a dar resposta às crianças e famílias das crianças, desenvolvem a sua acção em espaços cedidos pelas respectivas Juntas de Freguesia ou noutros espaços particulares. A deslocação dos educadores de infância aos locais de acolhimento efectua-se semanalmente, sendo os próprios pais e familiares que acompanham e participam nas actividades pedagógicas desenvolvidas com as crianças.

Em Dezembro de 1989, o Director Geral do GEP, professor Valadares Tavares, em entrevista publicada no GEPeducação, fez declarações acerca da educação pré-escolar das quais destacamos algumas afirmações. Começa por dizer que a educação pré-escolar desempenha papel relevante no desenvolvimento integral da criança, desde o nascimento até ao seu ingresso na escolaridade obrigatória. Foca a importância da colaboração entre pais, primeiros responsáveis pela educação dos filhos, e os educadores de infância, para que, em conjunto, possam contribuir para o desabrochar da criança, “de acordo com a sua estrutura psíquica ímpar como ser original e único”, para atingir o seu sucesso enquanto pessoa. Menciona o facto, de a educação pré-escolar institucionalizada, fazer parte do sistema educativo português, embora se encontre repartida por vários ministérios e serviços descoordenados, o que dificulta a resposta adequada às necessidades das populações, sendo na sua maioria, à excepção de alguns estabelecimentos criados pela segurança social, de iniciativa privada até ao ano de 1978, altura em que surgiram os primeiros jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação. Todos eles cobrem apenas 31% da população infantil dos três anos até ao ingresso na escolaridade obrigatória, apresentando a percentagem de cobertura mais baixa dos países do CEE, onde se verificam taxas de 80% a 90%, para crianças com cinco anos.

Acrescenta, ainda, que para elevar a percentagem de oferta de educação pré-escolar, em 1993, para 90% das crianças de cinco anos é necessário “aumentar, consideravelmente, o número de jardins de infância quer de iniciativa autárquica quer privada e alargar os polos de educação itinerante para crianças vivendo em povoações isoladas, com insuficiente número de crianças

para abertura de um jardim de infância”. Conclui, afirmando que com o alargamento de várias redes dos jardins de infância, com o desenvolvimento dos polos de educação pré-escolar itinerante, e das actividades de animação infantil e comunitária, espera-se poder oferecer às crianças a educação pré-escolar a que têm direito.

Nesse mesmo mês, é aberto concurso para atribuição de subsídios, até ao limite máximo de 60% das despesas com construção e adaptação de instalações e com aquisição de material. Este concurso visa o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da rede de jardins de infância.

Em 1990, foi publicado o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário. A entrada em vigor deste estatuto levantou alguns problemas à educação pré-escolar, pois entrou, nalguns pontos, em contradição com os estatutos dos jardins de infância, concretamente no que diz respeito à prestação dos horários e interrupções.

Também em 1990, foi aprovado o modelo de apoio à organização das actividades de complemento curricular e o plano de concretização da área escola. Se bem que na área escola não esteja contemplada a educação pré-escolar, o facto é que, na prática, muitos jardins de infância apresentaram trabalhos. Por um lado, porque a realidade da prática pedagógica no jardim de infância assim o proporciona; por outro lado pelo facto de alguns jardins de infância elaborarem o seu projecto educativo em articulação com o 1º ciclo do ensino básico, resultando o envolvimento, em projectos de área escola e actividades de complemento curricular que, por sinal, até tornaram a educação pré-escolar um pouco mais visível.

Em 1990, a publicação de um Despacho Conjunto determinou que cada Direcção Regional de Educação devia promover, em regime de experiência pedagógica, no ano escolar 1990/91, a criação de uma escola básica de nove anos, a nível da sede de concelho. Algumas escolas foram criadas com os três ciclos do ensino básico como havia sido proposto; noutras, como os jardins de infância funcionavam no mesmo edifício que o 1º ciclo, integraram também o jardim de infância, mas passaram a considerá-los “polos”, sendo a escola do 2º ou 3º ciclos reconhecida como a “escola mãe”. Assim, a educação pré-escolar, mesmo antes de existir legislação para o efeito, já partilhava, em algumas localidades, o mesmo projecto educativo e plano pedagógico. Todavia a realidade, é que em algumas escolas, ou porque não existiu vontade por parte da “escola mãe”, ou por parte do jardim de infância, a educação pré-escolar não fez parte da experiência pedagógica, mesmo quando tal lhes foi proposto. A escola que estava em experiência nesse concelho era, assim, indevidamente chamada de escola básica integrada, uma vez que só com jardim de

infância seria legítimo reivindicar essa designação (EB1,2,3/JI), como estabelece o Despacho 32/ME. Acerca desta situação, ou seja, de dissonâncias organizacionais deste tipo, escreve Azevedo (1994):

Com a criação das escolas básicas integradas também se abriu uma nova frente de incremento da oferta da educação pré-escolar, articulando-a, nestes casos, de modo mais directo, ao 1º ciclo. Há-de ser, a meu ver, uma integração inequívoca do pré-escolar na educação básica e uma promoção multifacetada (tirando partido das várias modalidades) e articulada entre os vários agentes locais que poderá fazer sair do impasse o desenvolvimento da política de educação pré-escolar. (p.45)

Em 1991, através de Decreto, é definida a nova tipologia de estabelecimentos de educação. Assim, é determinado que a educação pré-escolar se realize em unidades distintas ou incluídas em unidades escolares em que também seja ministrado o 1º ciclo do ensino básico, assim como em edifícios onde se realizem outras actividades sociais, nomeadamente de educação extra-escolar.

Refere-se também que na nova organização da rede escolar e nas novas construções escolares, a tipologia que deve ser privilegiada e promovida é aquela que corresponde à organização do ensino de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a escola básica de 1º, 2º e 3º ciclos com jardins de infância, à qual se poderá chamar escola básica integrada

Através do conhecido Decreto 172, é estabelecido, em 1991, o ordenamento jurídico dos órgãos de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Neste diploma é definido um modelo de direcção e gestão, comum a todos os estabelecimentos de educação e ensino. Introduce-se o conceito de área escolar para os estabelecimentos de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, com uma dupla acepção pedagógica e administrativa, permitindo agregar lugares de monodocência destes níveis educativos e respondendo à estrutura da nova rede escolar prevista.

Também em 1991, é atribuída, através de Despacho, uma menção honrosa no grau de diploma de mérito pedagógico; nesta menção, é realçado o alcance social e pedagógico que os jardins-escola João de Deus têm desenvolvido, prestando um inestimável contributo à educação pré-escolar; é ainda acrescentado que os seus trinta jardins-escolas, espalhados pelo país têm alcançado objectivos que se integram nas mais inovadoras propostas psico-pedagógicas.

No ano de 1992, é finalmente publicado o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, definindo o respectivo sistema de coordenação, administração e apoio, e destinado

aos docentes profissionalizados da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário em exercício efectivo de funções em estabelecimentos de educação ou de ensino público. Na mesma altura, fica estabelecida a criação de uma rede de centros de formação de associações de escola, que activamente iniciaram a sua participação na organização e dinamização de acções de formação contínua para professores e educadores de infância.

Em 1993, é aprovada a Lei orgânica do Ministério da Educação e o seu objectivo foi completar o processo de descentralização e desburocratização que havia sido iniciado em 1987. O pretendido é aproximar os prestadores de serviços dos seus utilizadores, através de uma desconcentração e de uma racionalização de funções.

No que diz respeito à expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar fica estabelecido o objectivo de “proceder à definição de critérios para o desenvolvimento da rede de educação pré-escolar e do ensino básico, com vista à satisfação das necessidades deste subsistema de ensino e à correcção das assimetrias regionais” (Dec.138, artº2-c). Mais adiante, remete-se para os Núcleos de Coordenação a responsabilidade de “acompanhar o desenvolvimento da rede dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico” (artº5-c); e ainda de “assegurar, a nível de educação pré-escolar e do ensino básico, a coordenação do ensino particular e cooperativo e, designadamente, organizar o cadastro de estabelecimentos e elaborar critérios para a atribuição de paralelismo pedagógico, para concessão de autonomia pedagógica e para celebração de contratos concessão de apoios e autorização de leccionação” (artº.5-f).

São também criados os Centros de Área Educativa, aos quais “compete, no âmbito territorial respectivo, assegurar a coordenação, orientação e apoio aos estabelecimentos de educação e ensino não superior” (Dec.141, artº2-3), sendo extintas as Direcções Escolares e dispondo que as Delegações Escolares “sejam extintas à medida que forem sendo criadas as áreas escolares previstas no regime de direcção, administração e gestão” (Dec.141, artº22-3).

Pelo atrás exposto, podemos constatar que as instituições que não pertencem à rede pública do Ministério da Educação não são contempladas, nestas medidas, continuando a funcionar dependentes de vários serviços.

Em 14 de Junho de 1994, foi publicado em Diário da República o Parecer Nº 1/94 do Conselho Nacional de Educação sobre educação pré-escolar. O projecto de parecer foi elaborado pelo Conselheiro Relator Professor Doutor João Formosinho, sendo o mesmo aprovado por unanimidade pelo Conselho.

O referido parecer revelou-se fundamental para a educação pré-escolar, sendo nele apresentada uma panorâmica da realidade da comunidade europeia, referente a este nível de educação, e uma análise detalhada da realidade portuguesa.

Foi, nomeadamente, realçada a pouca investigação em educação pré-escolar realizada em Portugal, assim como a falta de políticas educativas atempadas, fazendo-se notar que, para determinar a importância da educação pré-escolar, houve necessidade de recorrer à investigação internacional, sendo seleccionados estudos que acompanham o “impacto dos programas educacionais pré-escolares na vida da criança e das suas famílias e comunidades”. Segundo a análise efectuada aos referidos estudos, “comparando modelos educacionais diferentes”, a conclusão global e a que passamos a descrever a seguir foi a seguinte:

Referindo o estudo de Schweinhart e Weikart Formosinho (1994) refere “numa análise de custo, benefício mostra que, para cada 1000 dólares investidos em programas de educação pré-escolar, pelo menos 7160 dólares (depois de ajustamento à inflação) são devolvidos à sociedade”, serviram de base a estes cálculos o custo financeiro da educação compensatória, do apoio ao emprego e da delinquência juvenil, em comparação aos custos de um programa pré-escolar de qualidade. O parecer conclui este ponto, recordando Hike Rutter que afirma que “os benefícios educacionais resultam não especificamente do que se ensina às crianças, mas dos efeitos que conseguimos na atitude das crianças, em relação às aprendizagens, à sua auto-estima e à sua orientação para a tarefa”. Por isso, é afirmado no parecer que “tudo isto permite concluir que a educação pré-escolar de qualidade é um dos maiores investimentos que uma sociedade pode fazer”.

São, por outro lado, referidas quatro razões para a não existência de investimento correspondente ao reconhecimento que é dado a este nível de educação através dos discursos: o facto de os problemas relacionados com o atendimento a crianças pequenas estarem “imbrincados” com muitos outros problemas; os problemas criados pela convicção de que cabe à família a educação das crianças em idade pré-escolar; este nível de educação não ter a visibilidade social e política que outros assuntos conseguem alcançar; e o facto de os serviços prestados às crianças obrigarem muitas vezes a uma discussão de âmbito social, não permitindo um lugar significativo na agenda educativa escolar.

Depois de um breve resumo da origem histórica dos serviços de educação pré-escolar, no parecer são identificadas e caracterizadas cinco grandes finalidades dos serviços de atendimento à

criança: guarda; desenvolvimento; socialização; instrução e apoio social; sendo feita uma caracterização dos mesmos. Neste parecer são feitas as seguintes referências à educação pré-escolar portuguesa:

“A taxa de cobertura é a mais baixa da Europa Comunitária; existe um grande divórcio entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo de ensino básico, embora a sua formação seja efectuada nas mesmas instituições; grande diversidade de tipologias de atendimento com predomínio dos contextos assistenciais.

No que diz respeito à formação dos educadores de infância o parecer considera-a adequada. O problema reside na formação do pessoal de apoio que “é fraca ou inexistente”. Outro problema as grandes diferenças de estatuto e de remunerações dos educadores entre os jardins de infância da dependência do Ministério da Educação e os da dependência do Ministério de Emprego e da Segurança Social.

São descritos sete problemas discutidos pelos parceiros sociais e pedagógicos: a rede da educação pré-escolar; o horário dos jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação; as novas modalidades de serviços educativos; diversidade dos serviços sócio pedagógicos dos serviços de atendimento à criança; qualidade dos serviços de atendimento à criança; formação papel e estatuto dos educadores de infância; linhas orientadoras das actividades educativas na educação pré-escolar.

Sobre o papel do Estado são discutidos os seguintes pontos: o papel da família e do Estado na educação pré-escolar, o papel do Estado e da iniciativa privada na oferta da educação pré-escolar, o papel do Estado e das Autarquias locais, a obrigatoriedade da educação pré-escolar.

O parecer é concluído afirmando a necessidade da elaboração de um plano para a educação pré-escolar, referindo que a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988) apresenta “propostas concretas de diversificação de modalidades de educação pré-escolar, de articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico do 1º ciclo, de incremento à formação de educadores de infância e de alargamento da rede de educação pré-escolar. Tais propostas previam um substancial aumento da cobertura de educação pré-escolar”; a proposta global de reforma também afirma que ao Ministério da Educação, enquanto “responsável primeiro pelo sistema educativo para todos e cada um, cabe definir as regras de intervenção, suas e dos outros, na educação pré-escolar, devendo, portanto, serem retomadas estas propostas e elaborar um plano de educação pré-escolar. Lembra que, a partir de 1989, o Estado deixou de investir na educação pré-escolar,

não criando lugares docentes e que, de 1989 a 1994, foram propostos pelas autarquias 791 lugares docentes, não tendo existido resposta por parte do Estado. Este comportamento tem causado nos parceiros sociais alguma perplexidade, levantando dúvidas sobre a política educativa actual em relação à educação pré-escolar. A elaboração de um parecer sobre educação pré-escolar por parte do Estado contribuiria para dissipar essas dúvidas.

As recomendações são no total trinta e uma, entre elas a recomendação ao Conselho Nacional de Educação, para promover um livro branco sobre a situação da educação pré-escolar em Portugal e a recomendação às instituições de ensino superior que, conjuntamente à oferta de formação especializada em educação de infância, promovam a investigação neste domínio.

Este parecer foi de um contributo fundamental para as posteriores posições por parte do Estado em relação à educação pré-escolar.

Também na comunicação social se ouve falar cada vez mais na necessidade de serem criados mais lugares de jardins de infância. Foi publicado um artigo no Jornal de Notícias de Educação, acerca da educação pré-escolar, por Máximo (1994) que salienta a necessidade de abertura de jardins de infância da rede pública do Ministério de Educação e que descreve bem a situação sentida:

O número de mães trabalhadoras subiu em flecha no nosso país. Na grande parte dos casos, os pais vêm-se na contingência de procurarem creches cujo horário de funcionamento seja compatível com os dos seus empregos e, por vezes, este tipo de escolha não resulta numa assistência de qualidade. Se tivermos em conta que muitas famílias não podem pagar as mensalidades de alguns infantários, chega-se à conclusão de que apostar no ensino pré-escolar público será a melhor solução. (p.17)

Em 1995, surgiu o Decreto 173, definindo um Programa para a Criação de Novas Salas. Fundamenta-se no facto de existirem estudos desenvolvidos acerca do “direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso à escola e no sucesso na aprendizagem”, que confirmam os benefícios da educação pré-escolar, como factor de sucesso educativo, sendo tarefa do Estado assegurar a existência de uma rede de educação pré-escolar, em articulação com instituições de natureza diversa.

Acrescenta, ainda, o Decreto que o Ministério da Educação, consciente da necessidade de assegurar uma maior cobertura da rede de educação pré-escolar, de forma a atingir em 1999 uma taxa de frequência próxima dos 90%, elaborou um plano de expansão, a desenvolver em quatro

anos. É realçado que cabe ao Ministério da Educação a responsabilidade na componente educativa, “traduzida, em primeira linha, na correspondente tutela pedagógica e na concepção de apoios financeiros”.

No entanto, esta maneira de expansão da educação pré-escolar, assim como as salas abertas pelas autarquias, sendo alvo de críticas várias, não teve a aceitação que o Ministério da Educação pretendia, principalmente por parte dos Sindicatos e Associações relacionadas com a educação pré-escolar, nomeadamente a Associação dos Profissionais de Infância, pois esta situação iria ocasionar desigualdades sociais e profissionais.

Como, entretanto, não eram criados em portaria os jardins de infância que, ano após ano, por esforços locais, as autarquias abriam, oferecendo instalações, material adequado e pessoal auxiliar de apoio, participando o Ministério da Educação apenas com o educador de infância, através de destacamentos dos mesmos, passou assim a existir mais uma sub-rede, dentro de rede pública do Ministério da Educação, a rede autárquica.

Nesta altura, a educação pré-escolar portuguesa está, assim, dividida pelos Ministérios da Educação e da Segurança Social, sendo dependentes do Ministério da Educação: jardins de infância da rede pública, salas de educação pré-escolar de iniciativa autárquica com educadores de infância destacados pelo Ministério da Educação, jardins de infância particulares cooperativos com fins lucrativos e, após a saída do Decreto-Lei 173/95, salas a funcionar com contracto programa e ainda a educação pré-escolar itinerante com educadores de infância destacados pelo Ministério da Educação. Dependentes do Ministério da Segurança Social: jardins de infância oficiais, instituições privadas de solidariedade social e jardins de infância das Santas Casas da Misericórdia. Existem ainda jardins de infância criados por empresas e jardins de infância de obras sociais dos vários ministérios, assim como um número elevado de jardins de infância clandestinos.

Ainda no ano de 1995, foi superiormente autorizada, por decisão ministerial, a proposta do Departamento da Educação Básica para elaboração de um currículo para a educação pré-escolar. Em Outubro do mesmo ano, foram realizadas reuniões de trabalho com a coordenação do Núcleo de Educação Pré-Escolar do Departamento da Educação Básica, a Professora Doutora Isabel Lopes da Silva (autora do documento), as Direcções Regionais de Educação, Centros de Área Educativa e Inspeção Geral de Educação. O objectivo destas reuniões foi “recolher informações e experiências do terreno”, justificadas pela necessidade de auscultação dos “serviços” sobre o

“currículo” da educação pré-escolar. Segundo Martins et al. (1998),

a fase de preparação é marcada pela formação de uma equipa em que a minha colaboração com o Núcleo de Educação Pré-Escolar do Departamento da Educação Básica implicou um acordo entre este e o Instituto de Inovação Educacional que assumiu também responsabilidades no apoio ao projecto. A organização cooperativa instaurada na equipa responsável alarga-se, logo nesta fase, a outros serviços do Ministério da Educação. (p.130)

Após a elaboração de um documento de trabalho, que serviu de base às “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, o mesmo foi recebido nos diversos serviços envolvidos, sendo sujeito a discussão em novas reuniões:

A primeira fase tem como ponto de partida a apresentação de um primeiro documento de trabalho que foi debatido pelos que tinham participado na fase de preparação, alargando-se ao que poderemos designar como parceiros institucionais: representantes de Escolas de Formação de Educadores (Universidades e Escolas Superiores de Educação) públicas e privadas; Associações Profissionais e Sindicais; Associações de Estabelecimentos do Ensino Particular, Associações de Instituições Particulares de Solidariedade Social, União de Misericórdias, Confederação de Associações de Pais. (Martins et al.,1998, p.131)

Nestas reuniões de trabalho, em Julho de 1996, os debates foram muito animados, existindo diferentes opiniões sobre o referido documento. Foi ainda em Julho de 1996 que ficou acordada a realização de “círculos de estudos”, para “apoio formativo que facilitasse o confronto das orientações curriculares para as suas praticas” (Martins et al., 1998, p.131).

Em Fevereiro de 1996, surge em letras bem “gordas” a afirmação mágica: “Acontecimento Inédito-815 Vagas no Pré-Escolar”. Quem a referiu foi o Jornal de Noticias, pelo seu colaborador Passos (1996) que acrescenta as seguintes considerações:

Sabe-se - e aqui tem sido analisada com indesejada frequência - a preocupante situação dos educadores de Infância e da nossa educação pré-escolar. Preocupante e paradoxal: Talvez 2000 educadores no desemprego, algumas centenas em condições de trabalho pouco menos que aviltantes, outros em grande precariedade; por outro lado, uma taxa nacional de cobertura que, embora os números divirjam, não ultrapassará os 35%, longe, muito longe dos nossos companheiros europeus, onde roça entre os 80% e os 90%; e destes escassos 35%, talvez que apenas 15% caibam à rede oficial.

Em 24 de Março, Fernandes (1996) escreve que a educação pré-escolar volta a ser notícia referindo que Marçal Grilo nunca tinha escondido, pelo contrário, até repetia muitas vezes, que o

ensino pré-escolar é a sua grande aposta estratégica para o futuro: “Em consonância, amanhã, num jardim de infância de Mirandela (distrito de Bragança), na presença do Chefe do Governo. (...) o Ministro da Educação anunciará o programa relativo ao desenvolvimento de ensino pré-escolar” (p.21).

Assim, foi em Março de 1996 que o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, Orientações e Propostas, foi divulgado, onde é afirmado: “Concebe-se a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, como a estrutura fundadora e de suporte de uma educação e formação ao longo da vida”.

No Jornal Público de 1 de Abril, foi publicado um artigo com o seguinte título “Modelo para a Educação Pré-Escolar Já Está a Ser Experimentado - Projecto Criança em Marcha”. O desenvolvimento da notícia, da autoria de Santos (1996) comentava que a expansão da educação pré-escolar se iria desenvolver através da cooperação entre o Estado e a sociedade civil, “um nível de ensino que, para além das funções educativas, responda às necessidades das famílias” (p.22). O mesmo artigo continuava, descrevendo algumas actividades do “Projecto Criança”, experiência em prática num concelho do norte do País, Vila Verde:

“Uma vez por semana, às vezes mais, as educadoras de infância que dinamizam uma experiência piloto de educação pré-escolar vão à casa dos seus pequenos alunos. Vão contar uma história e acabam por conhecer o meio em que os miúdos crescem. Quando se proporciona, cantam com a família e aceitam o convite para comer um bolo caseiro” (p.22).

Outras autarquias também apostaram na educação pré-escolar, com outros projectos, como, por exemplo, a Educação Pré-Escolar Itinerante, já anteriormente referida. O problema é que estes projectos só se desenvolveram por “boas vontades”, não existindo enquadramento legislativo para o mesmos, estando sujeitos, por vezes, a contradições originadas em conflitos de teor político. Como refere Legrand, citado por Cardona (1997), “os técnicos, quando são consultados, propõem ; os políticos dispõem e as decisões finais são sempre escolhas políticas, largamente inspiradas pela ideologia” (p.111).

Em Maio de 1996, o Pacto Educativo Para o Futuro veio trazer mais esperanças à educação pré-escolar, no sentido de a tornar uma realidade a curto prazo, fazendo parte de um dos seus dez compromissos de acção. Aí era afirmada como acção prioritária a “generalização da educação pré-escolar, segundo modalidades diversificadas em função da especificidade dos contextos, com

abertura das salas de educação pré-escolar que reúnam condições de funcionamento a partir do ano lectivo 1996/1997" (p.17).

Por estes e outros motivos, o “entusiasmo” de todos os envolvidos na educação pré-escolar parecia ser visível: desde a notícia num jornal, o artigo publicado numa revista, à entrevista no telejornal, aos debates por especialistas ou responsáveis governamentais, todas as informações oficiais ou conversas informais ganharam, neste ano de 1996, perspectivas futuras, positivamente fortes. Foi também nesta altura que foram editados vários livros sobre a educação pré-escolar, a par com o trabalho que se estava a desenvolver acerca das futuras “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”. Foi sem dúvida um ano muito dinâmico para este nível de educação.

Contributo adicional a este sentir foram os 225 jardins de infância entretanto criados, através de portaria, em Setembro de 1996.

Também em Setembro de 1996, aos jardins de infância da Rede Pública do Ministério da Educação, “chegou” uma Circular, cujo teor incidia sobre Horários dos Jardins de Infância. Surgiu na sequência do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, divulgado como já se referiu em Março de 1996, que, no Ponto 7- Medidas Concretas, propõe dotar os jardins de infância da Rede Pública, a partir do próximo ano lectivo, de horários adequados às necessidades das famílias, pelo esforço da complementaridade entre tarefas educativas e tarefas de apoio social”. A referida circular dá orientações para que os directores dos jardins de infância, em articulação com os respectivos conselhos consultivos, concebam e proponham à Direcção Regional de Educação da sua Área, as medidas necessárias para assegurar, nos seus jardins de infância, um horário de funcionamento ajustado às necessidades das famílias, bem como a eventual organização de almoços, sendo apresentadas algumas soluções.

A fim de criar condições, quer operacionais quer de participação dos diferentes parceiros, assim como garantir a necessária articulação entre os Ministérios tutelares das diferentes redes de educação pré-escolar, foi criado, através de despacho conjunto, no âmbito do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, o Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. As competências atribuídas a este gabinete são as seguintes: concepção das linhas de acção relativamente ao Programa de Expansão e Desenvolvimento da Rede de Educação Pré-Escolar, através da elaboração dos normativos que enquadram o seu desenvolvimento; desenvolvimento de propostas na área de intervenção pedagógica, nomeadamente as linhas de orientação curricular, organização pedagógica e a formação dos

educadores; promoção e o acompanhamento das medidas do desenvolvimento do programa; criação de incentivos no 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.

O Gabinete dispõe de um Conselho Consultivo, constituído por um representante da Associação Nacional dos Municípios Portugueses, um representante da União das Instituições Particulares de Solidariedade Social, um representante da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, um representante designado pela União das Misericórdias. O Conselho é ainda integrado pelos Professores Doutor João Formosinho e Doutor Joaquim Bairrão Ruivo.

No Diário de Notícias, no mês de Novembro, por Fernandes (1996), foram publicados vários artigos sobre a educação em Portugal, com o título: “Entre o Desencanto e a Esperança”. Relativamente à educação pré-escolar (dia 10), as afirmações iniciais não foram nada lisonjeiras, como passamos a citar:

“No pré-escolar, sobretudo o da rede pública, há esquecimentos que se pagam caro. De repente, as autoridades começam a falar em torná-lo na primeira etapa da educação básica, mas quando se vai ao terreno, conhecer o que existe, parece que estamos a falar de mundos diferentes”
(p.3)

É referido pelo referido jornalista que a degradação nos jardins de infância da rede pública é muito acentuada. Diz também que as instituições particulares de solidariedade social foram ocupando espaço, deixado em aberto pela não criação de oferta da rede pública. Comenta que os pais, por opção ou por necessidade, dirigem-se às instituições particulares em elevada percentagem, pagando e bem pelos serviços que aqueles prestam aos seus filhos. Acerca dos educadores de infância, é referido que alguns educadores, “desanimados” com a situação, se limitam à função de guarda de crianças, enquanto outros “apostam” na sua profissão, investindo na formação, especializando-se, com “esperança” de um amanhã melhor. No que diz respeito à opinião dos pais sobre a qualidade dos serviços da educação pré-escolar, afirma:

Há pais que não querem saber o que se passa entre aquelas quatro paredes, falta-lhes tempo, alegam. (...) o quotidiano laboral fala mais alto e as pessoas são mesmos forçadas a mandar os seus filhos para instituições com horários mais dilatados, com refeições, transportes, actividades de tempos livres. (p.3)

Sobre as autarquias é comentado que existem “municípios mais sensibilizados para as questões da

educação que outros”. São ainda nestas reportagens descritas “visitas” efectuadas a vários estabelecimentos de educação e entrevistas aos educadores que aí exercem as suas funções.

Enquanto este debate de ideias acerca da educação pré-escolar se fazia sentir e publicar, cada vez com mais intensidade, surgiu em Dezembro de 1996, a Proposta de Lei 44/VII, do Governo, da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Esta proposta de Lei foi aprovada, surgindo a Lei 5/97 de 10 de Fevereiro. Foi então que a educação pré-escolar, até esta altura sem quadro legislativo próprio, passou a ter a sua Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, sendo consagrada como a primeira etapa da educação básica.

Outro aspecto extremamente positivo contemplado nesta Lei é o reconhecimento do papel do educador de infância, que passa a ser obrigatoriamente um por turma. Muito benéfico é a legalização de outras modalidades de educação pré-escolar, passando a educação pré-escolar itinerante e a animação infantil comunitária a serem consideradas ofertas de educação pré-escolar legais e não dependerem de “boas vontades”, como anteriormente referimos.

De realçar também o enquadramento das “Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, já aprovadas anteriormente, assegurando à partida uma linguagem pedagógica comum a todos os educadores de infância, independentemente da sua formação inicial ou oferta de educação pré-escolar.

Nas disposições finais e transitórias é estabelecido que os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar assegurarão progressivamente complementos de horário que correspondam às necessidades das famílias, desde a entrada em vigor da presente lei até ao início do ano escolar 2000/2001.

Acerca da gratuidade prevista da componente educativa já referida anteriormente, este diploma também estabelece que a mesma se inicia no ano escolar de 1997/98 para as crianças de cinco anos de idade, sendo progressivamente alargada “às demais crianças”, até ao ano escolar 2000/2001.

Realça, ainda, que, a partir do ano escolar 1998/99, apenas será dado apoio financeiro às instituições que cumpram os requisitos de equiparações previstas, ou seja, que, progressivamente, sejam proporcionadas idênticas condições de exercício de valorização profissionais.

Fica revogada a Lei 5/77, assim como as disposições do Estatuto dos Jardins de Infância, que

contrariem o disposto na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Em Junho de 1997, foi publicado o Decreto de Lei 147/97, que estabelece o Ordenamento Jurídico do Desenvolvimento e Expansão da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar.

Assim, acerca da gratuidade, é estabelecido que a componente educativa é gratuita, participando os pais, segundo os seus rendimentos, na componente de apoio social.

Relativamente ao horário de funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar, é garantida a sua flexibilidade, segundo as necessidades das famílias, referindo, ainda, que o mesmo “será fixado antes do início das actividades de cada ano, sendo ouvidos, obrigatoriamente, para o efeito, os pais e encarregados de educação, ou seus representantes e representantes das autarquias. Serão definidas condições por portaria conjunta dos Ministros da Educação e da Solidariedade e Segurança Social, para autorização do funcionamento de estabelecimentos de educação, com horário superior a quarenta horas por semana.

No que se refere à frequência mínima nos estabelecimentos de educação pré-escolar, exigida em número de vinte crianças, e máxima de vinte e cinco, neste Decreto-Lei é disposto igualmente os mesmos limites, realçando no entanto que, em “zonas de baixa densidade populacional poderá ser autorizada, por despacho do Ministro da Educação, uma frequência inferior ao mínimo estabelecido”, ainda que podendo ser adoptadas, nestas situações, modalidades alternativas, designadamente a educação pré-escolar itinerante e a animação infantil e comunitária.

No que diz respeito à direcção pedagógica cada estabelecimento de educação pré-escolar passa a ser coordenado por um director pedagógico, o qual é obrigatoriamente um educador de infância ou um técnico de educação devidamente reconhecido para o efeito pelo Ministério da Educação. Aqui os educadores de infância não ficaram de todo satisfeitos, uma vez que a expectativa era de apenas um educador de infância poder exercer essas funções.

Fica a aguardar documentação conjunta dos Ministros da Educação e Solidariedade e Segurança Social, a relação do pessoal não docente por número de salas do estabelecimento de educação pré-escolar.

Em Outubro de 1997, realizou-se no Instituto Superior de Psicologia Aplicada o X Colóquio de Psicologia e Educação direccionado para a área da educação pré-escolar, por motivo, segundo Martins et al. (1998), da importância reconhecida por todos a este nível de educação, assim como ser “motivo de referência o facto de a educação pré-escolar constituir uma das prioridades da

actual política educativa portuguesa” (p.1). Os trabalhos apresentados incidiram sobre “Modelos, Investigação e Práticas Educativas em Educação Pré-Escolar”.

Dos trabalhos apresentados neste colóquio, todos eles muito oportunos, um dos que nos tocou mais profundamente, cujo título, só por si, nos captou a atenção foi: *De Gata Borralheira a Cinderela*, da autoria do Professor Doutor João Formosinho. Nesse trabalho é descrito, através da história da Gata Borralheira, a realidade, através do faz de conta, da educação pré-escolar e o seu envolvimento com a reforma do sistema educativo. Para nós foram emocionantes algumas referências feitas nesse trabalho, porque, efectivamente, foram vividas e sentidas por todos os envolvidos na educação pré-escolar. Não resistimos por isso a registar um pequeno resumo do mesmo.

A História fala de três irmãs e um meia irmã que vivem numa cidade, situada na base de uma montanha cujo nome era Cidade Básica, constituída por bairros pobres e bairros ricos, vivendo a referida “família” num bairro pobre.

Nesta história, enquanto as crianças dos bairros ricos, recebiam lições de professores em casa, os meninos dos bairros pobres iam aprender a ler, escrever e contar a casa das irmãs mais velhas, as irmãs primárias que tinham sido encarregadas pela Cidade Básica da execução de tal tarefa.

A meia irmã, a Educândida, cuidava dos meninos mais novos, mas não da mesma maneira: lavava-os, mudava-lhes as fraldas, punha-os a dormir, brincava com eles e também lhes contava histórias e brincava nos quatro cantinhos. “Essa meia irmã não comia com os outros à mesa. À hora do almoço, tomava conta dos meninos, comia com eles na cozinha. Ensinava-os a comer, ensinava-os a lavar as mãos. As manas primárias não comiam com os meninos, comiam com a mãe, na sala de jantar” (p.53).

Segundo esta história, um dia chegou àquele bairro pobre uma grande notícia, a realização de uma grande feira, a Feira da Reforma Educativa, para a qual as manas primárias foram convidadas. A Gata Borralheira que não fora convidada, ia perguntando o que se estava a passar, mas as irmãs primárias “fingiam-se muito importantes, mas de facto, também elas não sabiam muito bem o que se estava a passar na Feira da Reforma. Parecia que a Reforma também não estava muito a olhar para elas” (p.55).

Um dia chegou a notícia da realização de um baile comemorativo da Reforma, no qual o Príncipe iria eleger a futura Rainha da Cidade Básica, sendo convidadas as raparigas de todos os bairros,

ricos e pobres.

Como é compreensível, “não ocorreu a ninguém que a Gata Borralheira também pudesse ir a esse baile, nem a ela mesma lhe ocorreu, pois sempre lhe diziam, e ela acreditava, que preferia o borralho às galas de baile de palácio. Mas teve muito prazer em ajudar as irmãs (...) As irmãs escolheram os seus anéis curriculares, escolheram os seus colares programáticos, escolheram os seus brincos enfeitados com números e letras entrelaçados a ouro” (p.55).

Foi então, quando a Cinderela se encontrava no seu borralho a descansar, já depois de ter deitado os meninos, que lhe surgiu a fada do Bom Conselho; dizendo que era a sua madrinha de guarda falou-lhe assim:

Tenho-te seguido durante todos estes anos. Chegou a altura de também tu apareceres no baile. Tens de dar ao príncipe a oportunidade de te apreciar, senão tu também és culpada do esquecimento que te devotam. Tu não és apenas uma Gata Borralheira és também uma Cinderela e tens de mostrar à cidade que os teus meninos precisam de pessoas como tu, de pessoas que os protejam, que os agasalhem mas que os façam crescer. (...) Quase que empurrada pela sua fada de guarda, Educândida partiu para o baile, sem dar conta que a partir desse momento nunca mais seria outra coisa que não a Cinderela em que a Madrinha a tinha transformado. (p. 56)

Como na história da Gata Borralheira, também nesta “história” o príncipe ficou encantado com a Cinderela, também como na Gata Borralheira, Cinderela teve medo e retirou-se do baile, deixando o príncipe ansioso por a encontrar.

Como ninguém via em Educândida uma Cinderela, foi muito difícil para o príncipe a busca. Mas um dia encontrou-a e disse-lhe: “Mas tu és a Cinderela!” As manas primárias ficaram espantadas e argumentaram que não era possível, porque as Gatas Borralheiras “não são chamadas para ir às feiras da reforma, nem aos bailes no palácio. (...) Onde se vêem os seus anéis curriculares? Onde se vêem, os seus anéis programáticos? Onde se vêem as pulseiras da sua obrigatoriedade (...) Nós, nobre Príncipe, é que possuímos isso tudo, e fizemos um grande esforço para ir ao baile da reforma. Estas coisas que levámos fomos nós mesmas que as fizemos e não as usamos todos os dias”(p.57). Como em todas as histórias, salvo grandes exceções, também esta história parece acabar bem, porque o príncipe percebeu que aquelas irmãs, “embora se pudesse pensar que

trabalhavam em coisas muito diferentes, tal não era verdade, porque as três irmãs cuidavam de crianças. Todas viviam, não só afastados da corte, mas dos outros bairros, e as três irmãs igualmente, tinham sido esquecidas pela Feira da Reforma (...) Compreendeu, que, ao casar e cuidar de Cinderela, tinha de cuidar da família pobre em que ela vivia” (p.57).

Como pudemos recordar através desta história, quantas vezes no percurso da educação pré-escolar lhe foi referido: “Não, não é para os pequeninos... Não é para os jardins de infância... Não, não falaram nos educadores de infância... Vamos para discutir o currículo... Onde está o vosso programa... Não, não é para vocês, isto é para o ensino obrigatório... Mas quem está no projecto é o 1º ciclo...Não é o pré-escolar... Vocês não têm reorganização curricular...Não, não é para a educação pré-escolar...

Que, efectivamente, este trabalho realizado pelo Professor Doutor João Formosinho, que tão bem retratou, através do faz de conta, uma imagem do passado e ainda do presente da educação pré-escolar, termine como a História da Cinderela, ou seja, que finalmente a educação pré-escolar seja colocada e tratada no lugar que lhe foi atribuído: primeira etapa da educação básica. Como tal, não vista isoladamente, mas como fazendo parte de um todo que, no seu conjunto, contribua para o sucesso de todas as crianças.

Em 1998, o Ministério da Educação editou um livro sobre Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar, com a intenção de apoio e acompanhamento aos estabelecimentos de educação pré-escolar, e divulgação de “boas práticas educativas” (Benavente, 1998, p. 11). A sua divulgação por todos os jardins de infância foi muito importante, contribuindo para fomentar a reflexão sobre qualidade na educação pré-escolar por parte dos profissionais de infância.

No Correio da Manhã de 5 de Maio, Caldas (1999) volta a colocar a educação pré-escolar, no centro das atenções, depois de um certo silêncio nos meios de informação. O título não podia ser mais sugestivo: “Pré-Escolar Português nos Melhores da Europa”. Comenta sobre a “paixão” de António Guterres acerca da educação pré-escolar que pretende colocar a educação pré-escolar acima da média europeia. Refere que foi ainda acrescentado por António Guterres que, “o adiamento de decisões e o desinteresse em relação ao pré-escolar, que existiu durante décadas, foi algo que sempre me chocou profundamente” (p.22).

Como António Guterres, também nós achamos que proporcionar uma educação pré-escolar de qualidade a todas as crianças é uma questão de justiça. Assim como também achamos que, por parte do Estado, deve haver preocupações educativas, a partir do momento em que as crianças

nascem, e não apenas quando estas completam três anos de idade. Como já referimos neste trabalho, os primeiros anos de vida do ser humano são muito importantes para o seu “desenvolvimento harmonioso”, sendo fundamental a ajuda de adultos “especializados”, para que esse “desenvolvimento” seja otimizado, tal como Vygotsky muito bem preconiza e fundamenta.

Chegamos assim, depois de uma longa viagem ao passado da educação pré-escolar, ao seu presente, época sem dúvida alguma crucial, cheia de “esperanças” e algumas “certezas”, como o facto de a educação pré-escolar ser consagrada, a primeira etapa da educação básica.

Como afirma, Cardona (1997), “contrariamente à escola, as instituições para as crianças mais pequenas foram criadas para dar resposta a necessidades de ordem social e só muitos anos mais tarde se começou a valorizar a sua função educativa” (p.108).

Acontece, no entanto, que os jardins de infância da rede pública, que desde o início da sua criação têm preocupações predominantemente educativas, passam na década de noventa a sentir necessidade de, paralelamente a essas preocupações, passarem a coexistir preocupações sociais.

A educação pré-escolar, enquanto rede nacional, englobando estabelecimentos públicos, privados e de solidariedade social, tal como contemplada na sua Lei Quadro, esteve, e ainda, está, presentemente, salvo raras excepções, dividida, não tendo sido ainda conseguido uma uniformização de procedimentos, nomeadamente de formação, horário de trabalho, calendário escolar e remunerações, a todos os educadores de infância. Como também salienta Cardona (1997), refere que: “Apesar de quase sempre ter sido considerada como importante, a educação de infância sempre ocupou um lugar secundário nas políticas educativas definidas pelos diferentes governos, nunca tendo sido alvo do mesmo desenvolvimento observado na maioria dos países ocidentais” (p. 112).

Com a experiência que nos é conferida por um envolvimento já razoável neste nível de educação (mais de vinte e oito anos), sentimos, em cada vez que a educação pré-escolar é realçada e valorizada, um sabor “doce amargurado”. Efectivamente, tem sido um longo período de “guarda esperançosa” da fase do “reconhecimento valorizado”, que a educação pré-escolar bem merece.

Como podemos constatar, nesta longa “viagem” pelo percurso de “vida” da educação pré-escolar em Portugal, a sua evolução durante estes anos esteve sujeita a critérios pouco definidos e com grande atraso em relação a outros países da Comunidade Europeia, como podemos observar no ponto seguinte do nosso trabalho.

1.4 - Tendências da Educação Pré-Escolar nos Países da UE

A educação pré-escolar é encarada de país para país de forma um pouco divergente, o que vem a reflectir-se nas características de atendimento oferecido; no entanto, o seu interesse tem aumentado. Como Bairrão e Tietze (1995) afirmam, tal pode acontecer devido ao crescente interesse que os Europeus manifestam “nos recursos humanos, na educação, na igualdade de oportunidades e na política familiar” (p.17). Como mencionam os mesmos autores, o reconhecimento pela educação das crianças mais pequenas tem sido manifestado de várias formas: Recomendações; Pareceres; Questões de Trabalho; Conferências; Projectos; Artigos Publicados; etc.

Alguns países fazem distinção entre educação pré-escolar e educação pré-primária, tendo a primeira objectivos sociais de atendimento e a segunda objectivos mais escolarizantes. Como realça Vasconcelos (1990), “as diferentes tradições dos Estados Membros da Comunidade Europeia, em termos de educação pré-escolar, podem contribuir com elementos desafiadores para a nossa realidade que esperamos esteja numa fase de franco relançamento” (p.7).

A responsabilidade de ser o Estado a assegurar a educação pré-escolar, só na Alemanha, Luxemburgo, Dinamarca e França é referida explicitamente. Existem taxas de cobertura bastantes elevadas, não asseguradas exclusivamente pelo Ministério da Educação, mas cabendo ao Estado o papel de controlo de qualidade.

Nesta coexistência de entendimentos entre instituições, alguns países oferecem outro tipo de atendimento para além do tradicional. Exemplo disso é a Dinamarca que, para além dos jardins de infância e das classes pré-escolares, possui ludotecas e bibliotecas. Em França, existem centros de atendimento, para além dos horários normais, organizados pelas autarquias e equipas itinerantes.

De realçar o facto de a maior parte dos países revelar uma grande preocupação com a definição de critérios de qualidade e com a adequação das práticas às necessidades de desenvolvimento da criança. A Irlanda alerta para o perigo da antecipação das aprendizagens formais em detrimento de outras áreas de desenvolvimento infantil. Alguns países como a Bélgica, a Dinamarca, a França e Portugal referem a existência de orientações e normas mínimas para a instalação dos centros de educação Infantil.

Uma outra preocupação internacional é a da continuidade educativa entre a escola infantil ou o jardim de infância e a escola básica, considerando-se por exemplo a França, que esta continuidade

passa por objectivos de carácter cada vez mais formativos na educação pré-escolar. Na Itália, por seu lado existe a tendência para a formação de um único conselho de docentes, abrangendo os do pré-escolar e os do primário.

Quase todos os países dão, por outro lado, grande importância à participação dos pais na educação pré-escolar. São apontadas na Dinamarca os conselhos de pais, na Itália os órgãos colegiais, na França os conselhos de escola, em Portugal o conselho consultivo (ou a participação de pais nos conselho pedagógico e assembleia de escola, quando os jardins de infância pertencem a agrupamentos de escolas.

Os efeitos positivos do envolvimento dos pais no aproveitamento escolar fazem-se sentir em todos os graus de ensino e grupos sociais. Alguns países expressam preocupação com as crianças migrantes e a necessidade de a educação se tornar multicultural. Segundo Stoer (1993), “a ideologia igualitária adoptada na Comunidade Europeia estimula os Estados a proteger os direitos humanos e a promover a igualdade de oportunidades para todos, assegurando a inclusão estrutural de diferentes grupos, raciais, étnicos e sócio-culturais na sociedade (p.12).

Vários países tendem, além disso, para uma flexibilidade e maleabilidade de respostas, conforme as necessidades das famílias e tradições culturais das comunidades. Em França e Portugal existem projectos de educação pré-escolar itinerante, a Espanha possui além do projecto pré-escolar itinerante o projecto pré-escolar em casa, a Irlanda, o Reino Unido, a Dinamarca e a Holanda valorizam o papel desenvolvido pelos grupos de actividade lúdica na educação pré-escolar. A Bélgica, Escócia, Itália, França e Portugal expressam preocupação com o atendimento à criança fora das horas de “escolaridade” e referem a necessidade de se encontrarem soluções criativas e que assegurem o bem estar das crianças.

Alguns países esforçam-se em melhorar a qualidade pedagógica em termos de desenvolvimento infantil nas classes pré-primárias ligadas às escolas primárias. Concretamente o Reino Unido tem desenvolvido projectos de investigação sobre a educação das crianças de quatro anos que frequentam as classes de educação pré-primária. Nalguns países, como a Dinamarca, é acentuado o papel vital do educador na organização e enquadramento para a aprendizagem, ao mesmo tempo que, igualmente no Reino Unido, se releva a importância de enriquecer o jogo espontâneo da criança e de aumentar o seu valor cognitivo ao planearem o currículo.

Em Portugal, existem vários serviços educativos prestados a crianças de idade pré-escolar;

muitas vezes, o que influencia a sua escolha não é, todavia, a qualidade dos serviços oferecidos, mas o seu horário, como é referido por Almeida (1994): “o número de mães trabalhadoras subiu em flecha no nosso país. Na grande parte dos casos os pais vêem-se na contingência de procurar creches cujo horário de funcionamento seja compatível com os dos seus empregos e, por vezes, este tipo de escolha não resulta numa assistência de qualidade” (p.17).

Tal dificuldade é também focada por Romão (1995) do seguinte modo:

Nas décadas de 70 e 80 criaram-se uma profusão de instituições de ensino pré-escolar, as quais nem sempre têm oferecido garantias de um apoio e serviço de qualidade para as crianças que as frequentam, pelo mero facto que não foram criadas com o objectivo da qualidade, mas devido à crescente procura. (p.35)

Por outro lado, o aumento de interesse pela investigação em educação pré-escolar, não só educacional como social e cultural, está a ocorrer em vários países: Dinamarca, Reino Unido, Alemanha e Portugal, nomeadamente. Como assinala Azevedo (1994), existem já vários estudos que provam os benefícios ao longo da vida dos indivíduos que frequentaram a educação pré-escolar, tanto a nível individual como familiar, assim como socialmente: “as pesquisas são unânimes ao concluírem, como o projecto Americano Headstart, que uma boa escolarização sequencial depende, em grande parte, de uma boa educação pré-escolar” (p.48). Tal evidência surge também enquadrada na perspectiva defendida por Delors et al. (1996): “Se é verdade que cada um deve utilizar todas as possibilidades de aprender e de se aperfeiçoar, não é menos verdade que, para estar apto a utilizar, correctamente, estas potencialidades, o indivíduo deve estar na posse de todos os elementos de uma educação básica de qualidade” (p.18).

Segundo Bairrão e Tietze (1995), os países que demonstram efectivamente uma maior preocupação pela função educacional de oferta na educação pré-escolar são “a Bélgica e a França com as «Écoles Maternelles», a Espanha com o «Preescolar», a Itália com a «Scuola Materna»” (p.27).

Ainda segundo os mesmos autores, a Dinamarca e a Alemanha preocupam-se mais com as funções de socialização e de cuidados. A Grécia e Portugal apresentam-se como um sistema “híbrido”, com preocupações educativas e de apoio social.

A Grã-Bretanha, a Irlanda e a Holanda não se incluem em nenhuma das categorias acima descritas porque muitas crianças entre os três e seis anos de idade frequentam a escolaridade básica. O ênfase é pois a educação,

embora de natureza diferente da descrita anteriormente. (Bairrão e Tietze, 1995, p.27)

Esperamos que com a entrada neste novo milénio se efectue uma acentuada promoção no desenvolvimento da generalização da educação pré-escolar, assim como um esforço de melhorar a sua qualidade, para conseguirmos alcançar o recomendado sobre a educação básica (da qual em Portugal a educação pré-escolar é a primeira etapa) no Relatório Mundial sobre a Educação (2000): “a educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre os quais os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais avançados de educação e de formação” (p.20).

1.5 Evolução dos Modelos Pedagógicos na Educação Pré-Escolar

Como já foi referenciado, a evolução da educação pré-escolar decorreu como resposta às necessidades da sociedade e iniciativas pedagógicas, como afirmam Formosinho et al. (1996): “a educação da criança pequena é uma questão educacional e também uma questão cultural e social” (p.7). Assim, o seu papel e valor educativo constitui um aspecto dinâmico, tal como a sociedade, sofrendo alterações em função desta. Segundo o mesmo autor, “enquanto os modelos actuais de educação para a primeira infância se fundamentam em teorias específicas de aprendizagem e/ou desenvolvimento, o mesmo não se pode dizer relativamente aos primeiros modelos. O campo da psicologia do desenvolvimento da criança começou a emergir em 1890” (p.15).

Ao longo da história da educação pré-escolar, os pressupostos pedagógicos sofreram grande evolução, naturalmente associada à evolução da própria sociedade. Segundo Formosinho et al. (1996), “as propostas educacionais e curriculares que surgem em determinada época histórica têm a ver com a concepção de criança. Esta, por sua vez, tem a ver com formas de pensar o Mundo, o Homem a Vida e o Conhecimento” (p.7). Também a prática pedagógica dos educadores de infância tem sido ao longo destes anos influenciada por dois factores principais: um, a influência da sua formação inicial que, como sabemos, é muito diversificada; outro, o seu percurso profissional, estando incluído neste aspecto, entre outros, a sua formação contínua. Assim sendo, os educadores de infância têm “assimilado” a influência de variadas orientações pedagógicas.

Como também já foi mencionado, as primeiras instituições para crianças pequenas foram asilos, com objectivos de simples guarda. O primeiro modelo educacional específico para crianças em

idade pré-escolar pensa-se, assim, que terá sido a “Escola de Tricô”, fundada por Frederick Oberlin em França, por volta de 1767.

Destinava-se a crianças a partir dos dois anos, organizando-se de uma maneira muito curiosa: a “professora”, fazendo tricô, conversava com os seus “alunos”, dispostos em círculo ao seu redor. As crianças praticavam exercícios físicos, jogos e trabalhos manuais, e recebiam aulas de história e natureza através de imagens.

Em 1816, na Escócia, Robert Owen, com a preocupação de melhorar a vida dos seus empregados, cria as “Infant School” (Escola Infantil), com o objectivo de preparar as crianças para um novo tipo de sociedade que ele preconizava. Fundou também o Instituto para a Formação do Carácter. Segundo Spodek (1973), citado por Formosinho et al. (1996),

o Instituto, organizado em 3 níveis, era frequentado por alunos com idades entre os 3 e os 20 anos. A “Escola Infantil”, o primeiro nível, destinava-se a crianças dos 3 aos 6 anos. No Instituto, as crianças aprendiam a ler e a escrever, aritmética, geografia, história, costura, dança e música. As crianças faziam muitas excursões e as mais novas passavam muito tempo no exterior. (p.16)

O primeiro modelo pedagógico aplicado de forma mais consistente à educação pré-escolar foi, no entanto, o da escola primária, como nos descrevem Formosinho e al. (1996): “uma das primeiras abordagens à educação de infância foi simplesmente matricular estas crianças na primária, com os irmãos e irmãs mais velhos” (p.14). Desse modo, eram transmitidas lições, sendo exigido às crianças comportamentos fundamentalmente passivos; a forma de estar na sala estava sujeita a regras rígidas, das quais se destacava a imobilidade. As crianças não podiam falar, não se podiam mexer e tinham de estar direitas. As competências transmitidas nestas escolas eram as seguintes: competências básicas de leitura, escrita e aritmética, sendo o seu ambiente caracterizado por uma preocupação acentuada na disciplina.

Em 1873, foi criado na Alemanha, por Friedrich Froebel, o “Jardim de Infância” (em Portugal, em 1882). As ideias de Froebel sobre a educação eram muito naturais; segundo a sua teoria, as crianças eram como flores num jardim, que só devidamente tratadas floresciam, competindo à escola estimular o seu desenvolvimento.

Pelas suas ideias, Froebel é considerado um romântico. Na base da sua pedagogia está a intuição de profunda “unidade do real”, existindo uma insistência sobre motivos irracionais e universalistas, assim como uma demorada atenção para todo o ser da natureza.

No início da Primeira Republica (1911), surgiram, em Portugal, os Jardins Escola João de Deus. O objectivo principal desta iniciativa, como já referimos, foi criar um modelo português de Escola Infantil. O Modelo João de Deus, com início em 1882, inspirado em ideais republicanos, caracteriza-se por ser um método centrado nas aprendizagens do ler, escrever e contar (3 rs.). As suas “fontes” foram Froebel, Montessori e Decroly. João de Deus Ramos defendia as aprendizagens de leitura e de escrita como uma unidade, discordou de serem realizadas em escolas separadas, pelo que, desde o seu início, frequentam os jardins-escolas João de Deus crianças com idades compreendidas entre os três e os oito anos, continuando a aplicar a cartilha maternal, como metodologia de iniciação à escrita.

O método individualizado de Maria Montessori (primeira médica formada na Universidade de Roma) teve, por um lado, um grande impacto na educação infantil. Começou o seu trabalho com crianças deficientes mentais, aplicando em seguida os resultados obtidos com crianças normais. Criou a “Casa Dei Bambini”, num bairro operário de Roma. Nas “Casas das Crianças”, tudo é pensado à sua medida (mesas, cadeiras, armários e estantes), estando as crianças em liberdade de movimentos e acção, sem serem oprimidas por disciplinas rígidas. Também para Montessori, o desenvolvimento da criança evoluía naturalmente, baseado no conhecimento das percepções que as crianças têm do mundo. Sobre isso, comentam Formosinho et al. (1996): “Montessori tinha um grande respeito pelas crianças pequenas, considerando que elas tinham capacidade de influenciar o seu próprio desenvolvimento, que evoluía a partir de dentro. O seu modelo curricular permitia que o meio modificasse esse desenvolvimento” (p.19). Este método apela à actividade, individualidade e liberdade de escolha, verificando-se cuidado no ambiente, assim como no mobiliário e material, sendo realçada a importância do sensorial. Neste currículo, têm sido adicionadas algumas actividades educativas, mas a sua base tem-se mantido inalterável.

Na Bélgica, também um médico, Ovide Decroly, fundou uma escola (1901), com o nome da rua onde ficou instalada, École de l’Ermitage. Esta escola destinava-se a crianças “diferentes” Decroly pertence à geração de médicos e físicos belgas que, no final do século XIX e no fim do século XX, se sentem atraídos pela pedagogia experimental.

O Método Decroly foi uma importante referência na prática educativa dos educadores de infância.

Este método caracteriza-se por realizar a prática pedagógica, através de centros de interesse, valorizando a actividade individual e a cooperação entre as crianças, através de trabalhos manuais e jogos educativos, relacionados com os temas dos centros de interesse. Outra sua característica, fundamental é o método global de leitura, existindo ainda uma grande valorização da vida social da criança.

Outro modelo o “Infantário” surgiu, em 1911, fundado por Margaret McMillan e sua irmã Rachel. Os seus objectivos eram o de melhorar as condições de vida das crianças pobres:

Margaret que tinha trabalhado na administração escolar em Bradford, na Inglaterra, antes de se mudar para Londres, preocupava-se com as condições insalubres em que viviam as crianças. Entre outras coisas, tinha contribuído para aprovação de legislação que elevava a idade mínima de trabalho das crianças e lutado para que as escolas fornecessem almoços, banhos e exames médicos às crianças. (p.20)

No início do século XX, começou a ser defendido que a educação pré-escolar devia ter como base as “Experiências Reais das Crianças”. Estas ideias são assim descritas por Formosinho et al. (1996):

Os dirigentes do movimento reformista realçam a necessidade de a educação do jardim de infância se servir das experiências reais das crianças e de estas chegarem a uma nova forma de compreensão ao explorarem o seu meio mais próximo. Em vez de se centrar em actividades estruturadas destinadas a permitir que as crianças entendessem ideias abstractas (como no jardim de infância de Froebel), o novo jardim de infância deveria proporcionar às crianças experiências concretas, pessoalmente significativas, a partir das quais pudessem atingir um entendimento do Mundo. (p. 22)

O grande influenciador da mudança nos objectivos e práticas pedagógicas nos jardins de infância foi, contudo, John Dewey, como refere Spodek, citado por Formosinho et al. (1996):

Segundo as ideias de Dewey, os reformadores consideravam a vida social da comunidade como base da educação da criança. O jardim de infância oferecia às crianças experiências na comunidade e proporcionava em seguida actividades que permitiam às crianças reconstruir as suas experiências através de jogos e outras formas de expressão que lhes possibilitavam retirar significado destas experiências. (p.23)

A influência de Dewey, aliada à do psicólogo Stanley Hall, conduziu à reforma progressiva da educação pré-escolar, com a convicção de que os programas dos jardins de infância fossem consistentes com os níveis de desenvolvimento das crianças. Segundo Formosinho et al. (1996), “Hall e um aluno seu, Arnold Gesell, preocuparam-se em estabelecer a base do estudo científico

Universidade de Évora

Rosa Metelo

das crianças pequenas. Muitas das suas actividades de investigação centravam-se na formulação de “normas” ou níveis médios de desenvolvimento para crianças das várias idades” (p.24).

O Método de Projecto, mais conhecido entre os educadores de infância por pedagogia de projecto, ou projecto de acção, inspirado em Dewey, por muitos considerados o meio e o fim de construir o conhecimento. Uma ideia que pode partir do educador ou das crianças, transforma-se no plano de acção, devidamente organizado numa rede de múltiplos sentidos. Desde o surgir da ideia, até ao desenvolvimento da acção, existe uma grande interacção entre todos, crianças e adultos. Assim, o projecto ganha sentido, porque a criança percebe a sua utilidade, o seu objectivo e, através de todo o processo, constrói conceitos e associações, identificando problemas e resoluções. Ou seja, este método exige concentração tanto das crianças como dos educadores de infância, uma vez que as várias actividades apelam a um envolvimento de todos, sendo o papel do educador, por vezes, o de dinamizador e animador das acções.

Com o Movimento da Escola Moderna, surgem as Técnicas de Freinet nos jardins de infância e nas escolas do ensino básico. Este método assumiu-se como um currículo de inspiração em Freinet e Vigotsky. Os seus principais objectivos são os seguintes: promover actividades de cooperação entre as crianças, cultivar a livre expressão e a actividade espontânea das crianças, promover a curiosidade das crianças. Neste método, agir, exprimir, imprimir, colaborar, compor textos livres, corresponder, construir são actividades que proporcionam grande variedade de explorações por parte das crianças e dos educadores. Como nos dizem Formosinho et al. (1996):

a criação do Movimento decorre da fusão de três práticas convergentes: a concepção de um município escolar, numa escola primária de Évora, a partir da proposta de Educação Cívica de António Sérgio, em 1963/64; a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais do Centro Infantil Hellen Keller, apoiada nas técnicas Freinet; a organização, por Rui Grácio, dos Cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional de Professores, entre 1963 e 1966. (p.139)

Este modelo pedagógico defende uma escola inclusiva, capaz de dar resposta às necessidades de todas as crianças, valorizando os seus saberes, dinamizando o desenvolvimento social e a cooperação. Conforme salientaram ainda Formosinho et al. (1996), “de uma concepção empirista da aprendizagem assente no ensaio e erro (tateamento experimental de Freinet), foi evoluindo para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interacção

sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha institucional de Vigotsky e de Bruner” (p.139).

Com o decorrer dos anos, a educação pré-escolar tem vindo assim, a ser influenciada por várias teorias de desenvolvimento psicológico, como refere Spodek, citado por Formosinho e al. (1996):

A teoria psicanalítica influenciou também a educação da primeira infância. Consideravam-se importantes na vida das crianças pequenas formas de expressão como a arte e os jogos dramáticos. Estas actividades funcionavam como uma catarse, através da qual as crianças pequenas podiam libertar-se de temores, ansiedades e hostilidades. Se não dessem expressão a estes sentimentos, eles seriam reprimidos e poderiam influenciar negativamente as suas vidas adultas. (p.2)

No Método de Trabalho em Pequenos Grupos, as crianças organizam-se em pequenos grupos, como o próprio nome indica; o educador sugere “temas de vida” ou actividades às crianças, indica as respectivas regras, proporciona-lhes os materiais necessários e as crianças livremente desenvolvem as actividades, de acordo com os processos e técnicas que escolheram. Quando os trabalhos estão concluídos, os mesmos são afixados em locais apropriados, sendo, mais tarde, conforme prazos combinados, apresentados pelos respectivos autores. No final do ano escolar é organizada uma exposição com todos os trabalhos, permitindo assim um reencontro das crianças com os produtos das suas actividades.

O Método de Situação, conhecido pelos educadores de infância por Pedagogia de Situação, surgiu em Portugal nos finais dos anos setenta. Caracteriza-se por ser um método não directivo, em que as crianças escolhem as actividades que querem fazer, dando muita importância aos estímulos do meio para o desenvolvimento de acções. Em Portugal recebeu a influência entre outros de Delfim Santos que, segundo Fernandes (1991), afirmava: “a experiência é sempre modal e só é útil e fecunda quando o seu tipo coincide com a modalidade de ser da região da realidade a que se aplica” (p.9). É muito valorizado o espaço educativo e os materiais pedagógicos. O papel do educador de infância é o de mediador e comunicador que potencia toda a acção das crianças, mas permitindo-lhes o uso de uma liberdade activa, valorizando a actividade lúdica.

O currículo High Scope surgiu em Portugal, nos finais dos anos oitenta, através da Fundação Gulbenkian, que publicou o manual “A Criança em Acção”, da autoria de Hohman et al. (1987),
Universidade de Évora

Rosa Metelo

os quais, consideram este currículo de orientação desenvolvimentista / cognitivista, inspirado na teoria de Piaget. A sua base são as experiências-chave, que guiam as planificações e avaliações da educação das crianças no pré-escolar. Segundo Formosinho e al. (1996), “A sua perspectiva fundamentadora, a organização do ambiente físico, a rotina diária, a concepção do papel do adulto, os instrumentos de observação - revela as intenções educacionais básicas que presidem à sua criação” (p.66). Os princípios que guiam todo o currículo são as experiências de aprendizagem que têm de ser activas, que facilitem a criança a construir o seu próprio conhecimento, através de interacção directa com pessoas, ideias e materiais e o papel do adulto, que é apenas de apoio a todo o processo. Foi fundador deste modelo David Weikart Presidente da Fundação de Investigação Educacional High-Scope, em Michigan na década de sessenta. Tendo trabalhado como psicólogo, com crianças com necessidades educativas especiais, ganhou motivação para desenvolver um programa de educação pré-escolar, com objectivos de ajudar estas crianças para a entrada na escola. Encontra-se assim, integrado no contexto do movimento de educação compensatória, que emergiu nos Estados Unidos da América nos anos sessenta. As suas três fases são assim designadas por: Primeira fase - “Educação Compensatória”; segunda fase - “Tarefas Piagetianas / Tarefas de Aceleração”; terceira fase - “As Experiências -Chave da Aceleração à Construção”. Ao que parece, este modelo encontra-se numa quarta fase, a qual se poderá chamar “A criança Motor da Aprendizagem no Diálogo”, isto porque, segundo Formosinho et al. (1996),

quando se contacta com membros da equipa High-Scope sente-se a sua constante reflexão a partir da prática. Esta prática tinha vindo simultaneamente a reduzir o papel directivo do adulto e a concebê-lo de outras formas que permitem à criança maior acção, maior iniciativa e maior decisão. (p.60)

Segundo os mesmos autores, não quer dizer que o papel do educador seja minimizado, também tem de ser activo e tomar decisões, mas não pode ser intrusivo à acção da criança, o seu trabalho deve ser anterior ao da criança, preparando o ambiente educativo onde se desenrolam as actividades, assim como os materiais e as próprias actividades. A primeira fonte curricular deste modelo são as próprias crianças, uma vez que é a observação das crianças que leva o educador a tomar decisões sobre a planificação da actividade educacional. A segunda fonte são as experiência-chave, inspiradas em Piaget, que embora tenham sido propostas feitas pelo educador, são as crianças que as vão gerir. Como comentam Formosinho et al. (1996),

Não há acção educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. É

que isso permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competência e possibilidades da criança. (p.61)

Afirmam ainda estes autores que para se conseguir que o projecto curricular seja coerentemente desenvolvido na prática, foi necessário um sólido modelo de formação de professores.

O Modelo Pedagógico Reggio Emilia, por seu lado, surgiu no Norte de Itália, na região de Emilia Romana, em Villa Cella, após a segunda Guerra Mundial, em 1945. São os próprios pais que com familiares e amigos constroem uma escola para as suas crianças, com a finalidade de otimizar o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Como realçam Formosinho et al. (1996), “o Modelo Reggio Emilia caracteriza-se principalmente pelo trabalho educacional em todas as formas de expressão simbólica, pelo envolvimento dos pais, famílias e comunidade na equipa educativa das creches e jardins de infância” (p.95). Tal foi o êxito obtido que outras escolas acabaram por ser construídas noutras localidades, com processo idêntico à primeira. Sendo uma acção, com características tão diferentes, conseguiu conquistar um jornalista, Loris Malaguzzi, que tomou conhecimento da experiência ao realizar uma reportagem local do acontecimento. De tal modo se apaixonou pelo projecto que resolveu ir a Roma adquirir formação na área de educação de infância, após o que regressou a Reggio Emilia, impulsionando todo o sentir do referido projecto assumindo a sua liderança. Em todo este processo participam activamente os pais das crianças e os professores das escolas. Segundo os mesmos autores, embora com filosofias educativas diferentes, uma vez que a sua formação inicial fora obtida em diferentes escolas de formação, isso não foi impedimento, derivado ao empenhamento e forte motivação que todos sentiam pelo trabalho que queriam realizar. Este modelo sofreu alterações e influências ao longo dos anos; nos anos sessenta, os principais influenciadores, como nos dizem Formosinho et al. (1996), foram: “Dewey, Wallon, Claparède, Decroly, Vygtsky, Erikson, Bronfenbrenner, Freinet, Dalton, Agazzi, Ferrière e Montessori” (p.98). Nos anos setenta, destacam-se as influências de:

Keneth Kaye pelas suas sugestões no papel tutorial do adulto; Howard Gardner e as suas formas de inteligência e mentes abertas; Shaffer e a sua ideia sobre o relacionamento entre linguagem e interacção social; Serge Moscovici e Gabriel Mugny e a importância das construções cognitivas interpessoais. (p.98)

Mais tarde, depois de contactos com o Instituto Rousseau e à École des Petits de Piaget, através de uma visita a Genebra, há uma mudança no trabalho da equipa de professores, os quais optam

por trabalhar com conceitos matemáticos. Mas aconteceu que a teoria de Piaget é contestada por este modelo, como refere Malaguzzi (1993), citado por Formosinho et al. (1996):

são tecidas críticas ao construtivismo de Piaget referindo-se: à forma como o desenvolvimento cognitivo, afectivo e moral são tratados em separado; à ênfase dada às estruturas dos estádios; à pouca atenção prestada à memorização e interacção social, à não valorização do papel do adulto; à distância colocada entre pensamento e linguagem; à ênfase excessiva dada ao pensamento lógico-matemático; ao uso excessivo de paradigmas das ciências biológicas e físicas.(p.99)

Também Vygotsky influenciou este modelo de uma forma acentuada, sendo defendido por este psicólogo que “pensamento e linguagem se coordenam para formar ideias, elaborar planos de acção, que depois a criança será capaz de executar, controlar, descrever e finalmente discutir” (Formosinho et al. (1996), p.99). Para Vygotsky existe um nível por designado “zona de desenvolvimento próximo” que se caracteriza pelo nível de desenvolvimento que a criança atinge sozinha e aquele que a criança pode atingir com o apoio do adulto. Assim, o contacto dos professores do modelo Reggio Emilia com diferentes teorias encaminhou as escolhas e decisões, dando coragem ao prosseguimento desta experiência de educação activa, tendo como base as relações, a cooperação colaboração e comunicação entre todos os directamente interessados nesta prática, que participando activamente, trocam ideias e assumem responsabilidades. Neste modelo cultiva-se o mútuo respeito e reciprocidade nas relações entre crianças e adultos, valorizando a inteligência das crianças e famílias. Como realçam Formosinho et al. (1996), “a criança é um ser essencialmente social que pertence à família e à comunidade. A escola que frequenta deve ser o local onde se produz uma unidade de interesses entre a família, a comunidade e a instituição escolar” (p.100).

Resumindo um pouco, podemos concluir que existem quatro fases, como indicam Formosinho et al. (1996) no que diz respeito aos modelos curriculares para a educação pré-escolar. À primeira correspondem os primeiros modelos baseados nas teorias de Owen e Froebel, inspirados numa visão romântica do desenvolvimento da criança: “Estes modelos, (...) baseavam-se numa visão intuitiva da natureza da infância e das crianças” (p.42).

A segunda fase é marcada pela influência do conhecimento científico do desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação pré-escolar. São aqui modelos marcantes “A casa Dei

Bambini”, o movimento da reforma do “Jardim de Infância”, a evolução do “Infantário”, a influência das teorias de desenvolvimento, das quais se destacou a teoria maturacionista de Gesell.

A terceira fase destaca-se pela variedade de teorias de desenvolvimento, propostas, assim como muitos modelos curriculares alternativos para a educação pré-escolar. De realçar, por isso as planificações com base em “pressupostos diferentes acerca da natureza da aprendizagem e do desenvolvimento em visões diferentes sobre que tipo de conhecimento é mais útil para as crianças” (Formosinho et al., 1996, p.42).

A quarta fase será a realidade dos nossos dias, pois, embora existam iniciativas de desenvolvimento curricular, não surgiram novos modelos curriculares, “Podemos considerar o cenário actual da educação da infância como representando uma quarta fase. Apesar de as iniciativas de desenvolvimento curricular continuarem, não estão a ser desenvolvidos quaisquer novos modelos curriculares” (Formosinho et al. p.42).

Pode contribuir para esta tendência as avaliações aos vários modelos, cujos resultados demonstraram existir variações maiores dentro de um modelo do que entre os vários modelos. Outro factor parece-nos ser o de não existir na prática a aplicação de uma teoria pura. Tal como salientam Formosinho et al. (1996), “os professores têm ainda propensão para adoptar práticas que funcionam nas suas salas de aula, independentemente de serem ou não consistentes com qualquer modelo aceite” (p.43).

Pelos motivos mencionados, parecem, assim apontar para uma reforma dos modelos e práticas curriculares existentes. Na perspectiva de Formosinho et al. (1996),

é difícil, neste momento, determinar com exactidão em que consistirão estas reformas. Sem dúvida, os críticos atuais terão a sua influência no futuro. As exigências que a educação pública faz a este campo, à medida que o incorpora cada vez mais nas escolas públicas, irão igualmente influenciar o desenvolvimento do currículo. (p.43)

Pode acontecer que a generalização das “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, entre outros benefícios, proporcione estímulo, no sentido de uma maior reflexão sobre esta problemática.

1.6 - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Vamos iniciar este último ponto da nossa revisão de literatura com uma pequena reflexão do conceito de currículo, termo que surge associado a uma multiplicidade de funções, relacionadas com os conceitos de educação e suas finalidades. Inicialmente com um sentido muito restrito, aplicado à descrição dos cursos ministrados nas instituições de ensino, designava o elenco das disciplinas que constituíam esses cursos e a descrição dos respectivos conteúdos. Esta concepção de currículo correspondeu à ideia de que educar era essencialmente transmitir conhecimentos e que esses conhecimentos deveriam ser articulados entre si e cumprir um objectivo de instrução. Este conceito restrito foi-se alargando, à medida que se foram modificando os conceitos de ensino e de aprendizagem.

As teorias psicológicas, ao debruçarem-se sobre os modos de aprender, vieram demonstrar a relação da aprendizagem com todas as experiências vividas, em situações que se estabelecem entre os indivíduos e destes com o meio. Cria-se assim a ideia de que a escola deverá proporcionar às crianças um conjunto de actividades organizadas, que lhes permitam realizar experiências, de certo modo estruturadas, e conducentes a certos fins de aprendizagem. Surgem então várias definições de currículo: através de citações de Silva (1996), passaremos a descrever opiniões de vários autores sobre este conceito:

“O currículo é constituído por todas as experiências de aprendizagem proporcionadas pela escola” (Saylor e Alexander);

Conjunto de experiências de aprendizagem planeadas e os resultados de aprendizagem previamente definidas, formulando-se uns e outros mediante a reconstrução sistemática de experiências e conhecimentos humanos, sob auspícios da escola e em ordem ao desenvolvimento permanente do educando, nas suas competências pessoais e sociais.
(Tanner e Tanner)

“Qualquer prática educativa que pretenda ter efeitos na aprendizagem do aluno, desde uma nova maneira de ensinar álgebra à introdução de novo horário” (Couper);

“O conteúdo, o que as crianças devem aprender, os processos de aprendizagem, como as crianças aprendem, as estratégias de ensino, como ensinar, e as estratégias de avaliação, como saber que aprendizagens ocorrem e que ajustes curriculares devem ser feitos” (Naeyc);

Em Espanha o currículo é nacional para a educação pré-escolar:

O conceito de currículo é aplicado a este nível do sistema educativo como medida que se refere aos conteúdos, ao desenvolvimento de experiências e as possibilidades de aprender o que a escola oferece considerando que o currículo proposto reflecte não só objectivos, mas também conteúdos, critérios de avaliação e metodologias que contêm determinadas intenções educativas. (Real Decreto 1333/91).

Em Portugal, o sentido de currículo surge explicitado pela Comissão da Reforma Educativa do seguinte modo:

O termo currículo é geralmente entendido ou em sentido restrito ou em sentido lato. Em sentido restrito, o currículo é constituído pelo conjunto de actividades lectivas, ficando fora dele todas as actividades não lectivas, ainda que reconhecidamente de grande interesse educativo. Em sentido lato, o currículo coincide com um conjunto de actividades, lectivas e não lectivas, programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre. O entendimento que a Comissão da Reforma Educativa tem de currículo, é o que corresponde ao sentido lato.

O currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para os alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. E, supostamente, é a razão de cada uma dessas opções (...) apenas partindo do compromisso de um discurso educativo plural e aberto a toda a gente é possível formar o homem reflexivo crítico, isto é, o homem da razão e da liberdade. (Zabalza, 1994).

O termo linhas orientadoras (Guidelines), para conteúdos curriculares foi definido pela Naeyc em 1990, podendo-se entender como:

“Um conjunto articulado de princípios gerais a serem utilizados pelo educador para tomar decisões sobre a sua prática, ou seja, planear e avaliar o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Silva, 1996).

Não há uma única maneira correcta de educar todas as crianças em todos os contextos sociais e que a educação de diferentes módulos curriculares depende das crianças, dos educadores e do contexto. (Evans, citado por Silva 1997).

Acerca do assunto currículo, afirma Roldão (1998) que:

“Crescentemente, se está a assistir a uma apropriação, pelos professores, às questões do currículo, através das suas acções pedagógicas. Pois as escolas segundo os seus ritmos, vão construindo «saberes», e irão progressivamente, desenvolvendo, práticas curriculares diferenciadas que sejam bem sucedidas” (p.68).

Este assunto não é preocupação recente, como nos afirmou Moraes (1996), num encontro regional de educadores de infância, realizado em Portalegre. Na verdade, já em 1975, num Seminário realizado em Hamburgo, e organizado pela UNESCO, o conceito de currículo tinha sido definido como “Toda a actividade educativa engendrada pela escola e dirigida para um fim, quer essa actividade tenha lugar na instituição ou fora dela”. Também em 1977, num Simpósio realizado em Burnemouth, organizado pelo Conselho da Europa, no âmbito da educação pré-escolar, foi afirmado: “Na educação pré-escolar, currículo engloba todas as situações com as quais a criança tem de se confrontar na escola, estejam ou não previstas”. Ou seja, fazem parte do currículo todas as experiências das crianças que acontecem quando elas interagem no jardim de infância, com os materiais e com as pessoas, quer essas experiências estejam ou não planeadas.

Assim, continuando a referir Moraes (1996), esta perspectiva de currículo na educação pré-escolar, definida como todas as experiências, intencionalmente planeadas ou não, põe em evidência a actividade lúdica natural das crianças desta fase etária e a importância, na educação pré-escolar, do denominado currículo oculto ou escondido, porque ele não é visível nem anunciado, nem formalizado. Ou seja, é o conjunto de crenças, valores e atitudes do educador de infância, que vão determinar os modos deste se relacionar com as crianças e com as famílias. Sendo a educação pré-escolar eminentemente personalizada, estes factores são, por vezes, determinantes do maior ou menor grau de satisfação das crianças no jardim de infância.

Referiu ainda Moraes (1996), para concluir, que na educação pré-escolar, e na sua opinião, em qualquer outro nível de ensino, currículo é tudo o que acontece dentro ou fora da sala de aula, quer esteja ou não planeado. O currículo é construído todos os dias pelo educador e pelas crianças, o que não quer dizer que as actividades propostas não tenham de estar relacionadas com objectivos anteriormente definidos, com estratégias pensadas e com projectos educativos previamente elaborados. Por estas razões, e porque existem nos jardins de infância projectos educativos com metas de aprendizagem e modo de as avaliar, pode ser afirmado que, embora

não tenha ainda sido definido superiormente um currículo homogêneo para a educação pré-escolar, os educadores têm desenvolvido um trabalho curricular, adaptado às suas crianças, que terá que ser a base, ou a inspiração, de um currículo comum a definir.

Para finalizar a nossa revisão de literatura, consideramos fundamental uma pequena reflexão sobre as questões definidas no documento onde estão definidas as orientações curriculares para a educação pré-escolar, mais relacionadas com a prática educativa dos educadores de infância, uma vez que o trabalho de terreno incide sobre questões relacionadas sobre estes aspectos.

Nos princípios gerais das orientações curriculares para a educação pré-escolar são estabelecidas as orientações globais para o educador de infância. Começa Silva (1997) por referir, como primeira recomendação, a tarefa de Observar. O que quer dizer, que é fundamental para o educador de infância conhecer o grupo e dentro deste cada criança, pois só assim saberá agir de acordo com as suas capacidades, interesses e dificuldades. Esta tarefa deve ser realizada não só no contexto educacional, mas também no contexto familiar e no meio / comunidade onde está inserida a criança.

A segunda orientação global diz respeito à Planificação, sendo realçado que, ao educador de infância, após conhecimento do grupo e de cada criança, assim como do meio familiar e social, compete planear todo o processo educativo, pois só assim a educação pré-escolar proporciona aprendizagens significativas e diversificadas, promovendo um maior sucesso e idênticas oportunidades a todas as crianças, independentemente do meio em que estão inseridas, através de um ambiente educativo estimulante de acções pedagógicas.

Na planificação devem ser consideradas as áreas de conteúdo, tendo em conta a sua articulação, uma vez que os saberes não são compartimentados, mas globalizantes e integrados; assim como uma cuidada atenção às variadas possibilidades previstas, previamente sujeitas a modificações, consoante as situações surjam.

É também definido neste ponto que, na sua planificação, cabe ao educador de infância oferecer situações educativas suficientemente desafiadoras, a fim de captar o interesse de cada criança, estimulando-a a alcançar níveis de realização que sem ajuda não obteria. Devem, no entanto, ter em atenção o ritmo individual de cada criança, salvaguardando situações de exigência desadequada, que contribua para desencorajar a criança e diminuir a sua auto estima.

Todo este processo fica enriquecido, se for participado pelas crianças, pois assim, será mais

diversificado, permitindo beneficiar das capacidades e competências de cada criança, numa partilha enriquecedora da “aprendizagem e do desenvolvimento” do colectivo e do individual, assumindo cada criança um papel activo nesta tarefa.

Como terceira recomendação global para os educadores de infância surge o Agir. Assim, acerca do desenvolvimento de todo o processo educativo, é referido que na concretização da acção e das suas intenções educativas, deve o educador tirar partido de situações e oportunidades imprevistas, assim como sensibilizar à participação de adultos, nomeadamente auxiliares de acção educativa, pais e comunidade, para aumentar as interacções das crianças e enriquecer o processo educativo.

Sobre a Avaliação, que é considerada a quarta recomendação global é mencionado que avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da acção adequada de todo o processo educativo, em função das necessidades das crianças, e da sua evolução, sendo estas acções partilhadas com as próprias crianças.

Refletindo sobre comportamentos que observa, tem o educador de infância possibilidades de definir a progressão das aprendizagens que cada criança deve desenvolver, sendo assim a avaliação a base da planificação.

A quinta recomendação global para os educadores de infância é referente ao Comunicar. Aí se realça que o conhecimento e a maneira de evoluir são enriquecidas pela partilha de conhecimentos entre o educador e outros adultos também responsáveis pela educação da criança, pois o trabalho em equipa, sendo um meio de auto formação, favorece a educação da criança. Está aliás provado que a troca de opiniões com os pais e familiares é fundamental, permitindo conhecer melhor a criança. Também as relações com a comunidade fundamentais uma vez que a criança é influenciada, para além do contexto educativo, pelos contextos familiares e comunitários.

Para finalizar, na sexta recomendação global para os educadores de infância é focada a importância da Articulação, apontando-a como a necessidade de promoção de continuidade educativa, tanto a nível da entrada na educação pré-escolar como na sua transição para o 1º ciclo do ensino básico. Assim, é realçada a importância do estabelecimento de relações entre o educador de infância e os pais das crianças antes destas começarem a frequentar o jardim de infância, pois assim será facilitada a sua adaptação ao estabelecimento de educação. Igualmente, “é função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem

com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória”(p.28).

No processo da problemática relacionada com a Intervenção Educativa do Educador de Infância, primeiramente é apontada como base do desenvolvimento da componente educativa a organização do ambiente educativo, o qual, de acordo com Silva (1997), constitui “o suporte do trabalho curricular do educador” (p.31).

É seguidamente efectuada uma Abordagem Sistémica e Ecológica do Ambiente Educativo. São tecidas informações acerca dos pressupostos que devem ser ponderados para o maior sucesso educativo de cada criança neste nível de educação. Aponta Silva (1997) nesse sentido, para uma preocupação atenta na organização do ambiente, uma vez que está em jogo diferentes níveis em interacção, tendo como pressuposto que o “desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p.31). Ou seja, a perspectiva sistémica e ecológica tem em conta que o indivíduo está em desenvolvimento e em interacção com o meio familiar, educativo e comunitário, o que, por sua vez, está também em desenvolvimento. Esta perspectiva, proporciona deste modo, dados para uma melhor compreensão de cada criança, uma vez que conhecendo os sistemas em que a criança cresce e se desenvolve mais adequadamente se respeitam as suas características individuais e se valorizam os seus saberes interiorizados, proporcionando apoio para um bom relacionamento entre todos e também com o meio social e físico.

É assim fundamental que a educação pré-escolar possa interagir com outros sistemas que tenham influência na educação das crianças. Deste modo, todo o processo educativo deve ser projectado de modo integrado, para que a criança possa construir o seu desenvolvimento articuladamente, interagindo com os outros e com o meio. Este nível de educação deve oferecer os recursos existentes no estabelecimento educativo para utilização da comunidade, assim como a dinamização de recursos que existam no meio social envolvente.

Sobre a Organização do Grupo, é reforçada a importância do contexto de socialização em que decorrem as aprendizagens das crianças, das vivências realizadas em ambiente alargado e do meio familiar de cada criança, que proporcionam experiências relacionais variadas que implicam recursos humanos e materiais diversos.

Outro aspecto focado por Silva (1997) é a composição etária do grupo, que pode variar segundo

diversos factores, como, por exemplo, razões de ordem demográfica, ou seja, pequenas localidades ou zonas de população dispersa, com reduzido número de crianças de idade pré-escolar, dimensão do jardim de infância e ainda por opções pedagógicas, idades idênticas ou idades diferentes.

Na Organização do Espaço, começa por salientar que os espaços de educação pré-escolar podem ser muito variados, assim como os materiais existentes e as características dos equipamentos. O modo de disposição condiciona grandemente as interações e as aprendizagens das crianças, assim como a dinâmica de grupo que se quer implementar.

Acerca da organização do Tempo Educativo, é afirmado que o mesmo é distribuído de forma flexível, repetindo-se porém “com uma certa periodicidade” (p.40). Embora nem todos os dias sejam iguais, quer por motivo das propostas das crianças, quer por motivo das propostas do educador de infância, que podem modificar o quotidiano habitual, a rotina diária devida e intencionalmente planeada deve proporcionar segurança às crianças, ao mesmo tempo que contribui para estas interiorizarem noções de tempo.

A organização destes três aspectos Grupo, Espaço e Tempo, “constitui o suporte do desenvolvimento curricular”, exigindo, por parte do educador de infância, uma consciente reflexão sobre as “potencialidades educativas que oferece”, assim como a sua avaliação, para com segurança introduzir “os ajustamentos e correcções necessários” (p.41).

No que diz respeito à Organização do Meio Institucional, Silva (1997) que, consoante a sua especificidade e dimensão, se deve organizar em função dos recursos humanos, materiais e equipamentos disponíveis. O contexto em que se desenrola a educação pré-escolar, qualquer que seja a modalidade organizacional, deve permitir o trabalho em equipa entre os adultos implicados no trabalho directo com as crianças, competindo ao director pedagógico organizar formas e momentos desse trabalho.

Caso exista oferta da componente de apoio à família, esta deve ser articulada e complementar da componente educativa, evitando “repetições e sobreposições cansativas”. Daí a importância fundamental de devida articulação, assim como a sua coordenação ser realizada pela directora pedagógica do estabelecimento de educação.

A concluir este ponto Silva (1997), escreve sobre a Relação com os Pais e Outros Parceiros Educativos, relembrando que na educação pré-escolar, devido por motivo da idade dos seus

“clientes” e pela falta de visibilidade social de que, ainda padece é extremamente necessário uma boa comunicação com os pais e encarregados de educação.

A nível das relações entre as famílias e os estabelecimentos de educação pré-escolar, é fundamental ser feita a distinção entre a relação organizacional com todos os pais, e as relações estabelecidas com cada família. Na primeira situação o pretendido é a sua participação nas decisões conducentes a propostas educativas para os seus filhos, direito que todos os pais têm em participar no projecto educativo de estabelecimento de educação, como primeiros e principais responsáveis pela educação dos seus filhos; na segunda situação, o alvo é a criança individualmente. Assim, o projecto educativo deve ser o resultado do confronto de ideias educativas de todos os parceiros educativos.

Quando o estabelecimento de educação pré-escolar faz parte de um agrupamento de jardins de infância ou de jardins de infância e outras escolas, tem ainda de ser enquadrado na elaboração de um projecto educativo comum a todos os estabelecimentos de educação. Devem participar, na sua elaboração todos os adultos envolvidos directamente no trabalho pedagógico das crianças, nomeadamente educadores de infância, auxiliares de acção educativa, pais e outros parceiros da comunidade (uma vez que compete ao projecto educativo, ter em consideração o meio social onde as crianças estão inseridas). Devem participar ainda, autarcas e representantes de serviços e instituições locais, que com a sua participação possam contribuir para uma melhor resposta educativa oferecida às crianças, os clientes de todo este processo.

Segundo a autora das orientações curriculares para a educação pré-escolar, a existência de um projecto educativo de estabelecimento não deve ser confundido com o projecto educativo do educador, uma vez que este diz respeito apenas ao grupo de crianças, definindo opções e intenções educativas do educador de infância, “o modo como pensa encaminhar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo” (Silva, 1997, p.44).

Acrescenta ainda Silva (1997) que os pais e os “membros da comunidade, também podem participar neste projecto educativo do educador” (p.45), quer através de contactos informais, quer através de reuniões, para existir conhecimento mútuo de expectativas educativas, para o educador de infância dar a conhecer o desenvolvimento do projecto, ouvir as suas opiniões e sugestões, assim como planear a sua participação em actividades pedagógicas. Não só a participação dos pais é proveitosa, como também outras pessoas da comunidade podem contribuir para o enriquecimento da oferta da componente educativa da educação pré-escolar. O educador

de infância deve, em suma, partir do pressuposto que a contribuição de saberes e ideias de toda a comunidade educativa é um modo de “alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p.45), correspondendo assim a um viver democrático que deve ser real em todos os níveis de educação e ensino. Convém, aliás, aqui lembrar que na educação pré-escolar, mais propriamente nos jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação, desde a publicação dos seus estatutos, em 1979, existe a participação dos pais através do conselho consultivo, como anteriormente já referimos: “O importante é que com o novo modelo de gestão e administração escolar, essa participação não diminua” (pessoal).

Sobre as Áreas de Conteúdo, Silva (1997) diz-nos serem “referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem” (p.14), afirmando a mesma autora que no processo educativo “desenvolvimento e aprendizagem” são factores que não se podem separar. Na sua opinião, os conteúdos são o elo de ligação entre desenvolvimento e aprendizagem, sendo, nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, designadas em “termos de aprendizagem” (p.44). É também afirmado que a designação de “áreas de conteúdo” pretende facilitar a articulação entre a educação pré-escolar e os outros níveis de ensino, assim como facilitar igualmente a comunicação entre educadores e professores.

Exemplifica a definição de áreas de conteúdo, com o sentido de campos próprios de saber, saber-fazer, atitudes e conhecimentos adequados ao contexto sócio-cultural, que oferece variadas oportunidades de aprendizagem. Tendo sempre em todo o processo educativo consciência de que o sujeito desse mesmo processo é a criança que, quando tem acesso à educação pré-escolar, é portadora de conhecimentos e saberes, pois, estando inserida num meio sócio-cultural, irá aceder a uma cultura diferente da sua, uma vez que diz respeito a sistemas simbólicos-culturais codificados.

É, assim, realçada neste documento a importância da articulação dos conteúdos, sendo enfatizada a perspectiva de interdisciplinaridade. É ainda afirmado que as diferentes áreas de conteúdos devem ser tomadas como referências tanto na planificação como na avaliação de experiências e oportunidades educativas, não podendo nunca ser consideradas isoladamente para abordagens separadas, ou seja, devem ser perspectivadas de forma globalizante.

As orientações curriculares para a educação pré-escolar surgiram, enfim, como reforço de legislação publicada sobre a educação pré-escolar, tendo, no seu conjunto, como objectivo ajudar a expandir e melhorar a qualidade da educação pré-escolar.

Embora no que diz respeito ao desenvolvimento da componente educativa, o Núcleo de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação, ao longo dos anos de percurso de vida dos jardins de infância da rede pública, entre outras acções, tenha publicado vários documentos para apoio da prática pedagógica nesses mesmos jardins, é considerado que a prática dominante dos educadores de infância tem por base modelos curriculares indiferenciados, ou seja, um conjunto de várias práticas, sem fio condutor de referenciais teóricos. Esta questão levanta, assim, a problemática da qualidade da componente educativa na educação pré-escolar, uma vez que, segundo resultados de algumas investigações, uma educação pré-escolar de qualidade implica um processo de observação, planificação, aplicação, avaliação e reflexão da prática educativa.

Foi neste sentido que, depois de alguns investigadores, assim como profissionais de educação de infância, se terem dedicado a este assunto, se começaram a ouvir afirmações no sentido de ser pertinente a elaboração de orientações curriculares a nível nacional para a educação pré-escolar. Com a publicação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei 5/97, que criou o ordenamento jurídico para as diferentes modalidades de educação pré-escolar, ganhou sentido a tal orientação global e nacional, enquanto referência comum a todos os educadores de infância, independentemente da instituição em que desenvolvam as suas funções pedagógicas.

Não constituindo um programa, como afirma a sua autora, as orientações curriculares para a educação pré-escolar foram inspiradas no texto da National Association for the Education of Young Children (NAYEC), entendendo-se assim, como “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Silva, 1997, p.13). A sua abrangência permite a sua aplicação, independentemente da orientação pedagógica escolhida pelos educadores de infância, tendo em conta os objectivos gerais estabelecidos pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Tendo em conta as considerações atrás expressas, importa assim, saber como foi, o desencadear do processo de implementação e generalização das orientações curriculares para a educação pré-escolar na realidade; de que modo foi feita a sua divulgação, que tipos de apoio foram proporcionados aos educadores de infância para que a sua aplicação fosse efectuada com a máxima eficiência, ou seja, que os resultados pretendidos fossem conseguidos. Foi este o grande objectivo deste estudo, desta problemática, a qual, agora na sua dimensão empírica, será desenvolvida na segunda parte deste trabalho.

SEGUNDA PARTE
COMPONENTE EMPÍRICA

II METODOLOGIA

2.1 - Questões Orientadoras

Na sequência das considerações apresentadas na primeira parte deste trabalho, o pretendido fundamentalmente nesta segunda parte foi indagar sobre a componente educativa da educação pré-escolar e as eventuais mudanças de comportamento, quer nas práticas educativas dos educadores de infância, quer em acções dos outros parceiros educativos, emergentes em consequência das orientações curriculares para a educação pré-escolar, mais concretamente, recolher informações sobre os resultados da sua generalização.

Embora, como já mencionado, a educação pré-escolar não possa ser analisada isoladamente, pois as suas finalidades, como pudemos constatar, têm mudado ao longo do seu percurso histórico, sendo as mesmas estabelecidas em dependência do contexto social e cultural e da dimensão do conhecimento acerca do mundo, em geral e do homem, da criança, da aprendizagem e do desenvolvimento, em particular.

Além do que, como também já foi referido, a educação pré-escolar com fins educativos constitui uma realidade recente, assim como os seus profissionais, os educadores de infância. Aliada a estas duas situações, surgem dois aspectos importantes, a diversidade de contextos de educação pré-escolar, e a diversidade de formação inicial /contínua dos educadores de infância, que não têm facilitado o diálogo e reflexão da prática pedagógica. Como afirma Silva (1996), “poderá acontecer que as orientações curriculares, entre outros benefícios, facilitem o diálogo entre os educadores de infância, fundamentando assim a diversidade de práticas segundo os diferentes contextos e opções” (p.7).

Também as mudanças e inovações, conforme afirmam vários autores e nós próprios o referimos anteriormente, não se fazem por leis, decretos, portarias ou despachos, tal como refere Nóvoa (1992): “as práticas pedagógicas dos profissionais, as suas crenças e representações, as suas atitudes face aos alunos e às aprendizagens escapam à lógica do decreto” (p.53). As mudanças e inovações emergem sim por necessidades sentidas na prática educativa, num processo integrador de percurso pessoal e profissional, como muito bem acentua Amiguiño (1992):

Em qualquer reforma, os seus promotores preocupam-se essencialmente com a acção que é necessário empreender a determinados níveis do sistema, com os aspectos regulamentares, jurídicos, administrativos e técnicos, com os custos e outros aspectos materiais. Tem-se do sistema uma visão teórica, ou uma perspectiva que da prática apenas recebe uma contribuição indirecta. (p.12)

No que diz respeito às orientações curriculares para a educação pré-escolar, parece-nos ter existido um razoável envolvimento por parte dos educadores de infância do “terreno”, na sua elaboração, talvez por se fazer sentir entre a classe profissional uma certa necessidade de um documento que constituísse um ponto de referência comum a todos.

Este estudo, como várias vezes referimos, pretende indagar as consequências da generalização das orientações curriculares para a educação pré-escolar. Ou seja, se as referidas orientações contribuíram efectivamente para a oferta de uma educação pré-escolar de melhor qualidade. Na verdade em sintonia com as teses de inspiração Vygotskyana, de influência crescente no mundo da educação, como referimos na primeira parte do nosso trabalho, citando Alves (1991), Neto (1995) e Vasconcelos (1997) entre outros, estamos convictos de que aos educadores/professores compete uma missão primordial na promoção e orientação das crianças e jovens, ajudando-os a passar de um nível de desenvolvimento actual, para aquele que potencialmente podem vir a alcançar no futuro. Este será afinal o grande objectivo de uma educação que se pretende de qualidade: preparar, no presente, crianças e jovens capazes de autónoma, reflexiva e criativamente vencerem os desafios do amanhã, objectivo esse que pressupõe educadores/professores também reflexivos e criativos. Nessa perspectiva, julgamos pertinente transcrever as seguintes palavras de Delors (1996): “À educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” P.77). Também acreditamos, como o mesmo autor que se deve ultrapassar “a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem económica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser” (p.78).

Investigar em educação só tem sentido se lhe corresponder como tarefa pensada um momento de reconstrução do conhecimento, o que pressupõe todo um processo de reflexão, através do qual se

possam encontrar novos sentidos para a prática educativa. Daí a relevância de trabalhos de investigação cujos resultados se possam traduzir numa melhor compreensão dos processos de desenvolvimento /conhecimento da criança e dos contextos que lhes servem de cenários. O estudo que realizámos diz respeito ao nível de educação em que estamos integrados profissionalmente, a educação pré-escolar; o incidir sobre as orientações curriculares para a educação pré-escolar torna-o, quanto a nós, pertinente e actual, pois, na análise de literatura que realizámos destaca-se o facto de se tratar de um assunto novo em Portugal, existindo ainda escassez investigação sobre este nível de educação no nosso país. O percurso histórico que tentamos traçar de evolução e afirmação da educação pré-escolar ajuda, por ventura a compreender essa escassez de estudos investigativos que sobre ela se tenham especificadamente debruçado.

2.2 - Objecto de Estudo

Ao ser referido, na Lei 5/97, “que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo da educação ao longo da vida” (Art.º 2), fica claro o reconhecimento da importância actualmente atribuída pelo poder político à educação pré-escolar, com base no princípio constitucional da igualdade de oportunidades de todos em termos de educação e ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar (Art.º 74-1). Como também já mencionamos, é ao Estado, em cumprimento da Constituição Portuguesa, que compete criar um sistema público de educação pré-escolar (Art.º 74-3.b), incumbindo-lhe garantir a sua gratuitidade (Art.º 74-3.e). Está também consignado na Constituição Portuguesa o princípio de liberdade de aprender e de ensinar, pelo que as instituições privadas são uma oferta educativa que as famílias podem escolher, sendo o Estado responsável pelo seu reconhecimento e fiscalização, pois fazem parte da segunda rede nacional de educação pré-escolar, que é comparticipada pelo Estado, tal como estabelecido na Lei 5/97 (Art.º 9): Como já foi afirmado na primeira parte deste trabalho, o Ministério da Educação, durante o ano de 1996, negociou e definiu estratégias para o desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar. O projecto de parecer sobre a expansão da educação pré-escolar, que entre outras referências afirma o papel que a rede pública nacional tem a desempenhar na sociedade portuguesa, considerando-a fundamental como instrumento de combate à desigualdade social, podendo garantir o “direito à educação pré-escolar, em todo o território nacional”, teve certamente influência no processo da referida expansão da educação pré-escolar.

A decisão ministerial de elaborar as referidas orientações curriculares para a educação pré-escolar surgiu no final do ano escolar 1994/95, ligada ao já revogado Decreto-Lei 173/95. O plano de expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar, como um dos dez compromissos de acção mencionados pelo pacto educativo, em Fevereiro de 1996, criou uma nova expectativa para as referidas orientações, o mesmo sucedendo com a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar.

Sendo um assunto novo, neste nível de educação, em Portugal, parece-nos importante transcrever como foi apresentada esta “decisão ministerial”, aquando da sua aprovação pela Secretária de Estado e Inovação de então:

A aprovação de orientações curriculares para a educação pré-escolar constitui um passo decisivo para a construção da qualidade da rede nacional de educação pré-escolar, implicando a definição de referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância nos estabelecimentos que a integram, independentemente da respectiva titularidade. (1997 p. 127)

No ano lectivo de 1997/1998, as orientações curriculares para a educação pré-escolar assumiram papel apenas recomendativo, passando, a partir do ano lectivo de 1998/1999, a ser considerados vinculativos, com previsão de revisão no ano lectivo de 2001-2002. As orientações curriculares para a educação pré-escolar, foram fruto de um contributo diversificado de serviços e instituições, assim como grupos de educadores de infância que empenhadamente participaram na análise do documento base, possibilitando um acentuado melhoramento no documento final.

As orientações curriculares não pretendem constituir um programa; antes se pretendem afirmar como uma referência comum, como orientação para todos os educadores de infância organizarem a componente educativa, pretendendo contribuir para uma maior qualidade na educação pré-escolar. É ainda afirmado por Benavente, que se distinguem de algumas concepções de currículo, “por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (1997 p. 129). Pode, em suma, dizer-se que se encontram em sintonia com uma perspectiva alargada de currículo, ou seja, com uma aceção de currículo em sentido *lato*.

Como actores que fomos, na fase de elaboração das orientações curriculares para a educação pré-escolar, podemos confirmar que, realmente, existiu um grande envolvimento dos vários serviços intervenientes nesta problemática. No entanto, também podemos afirmar que a necessidade de orientações curriculares para a educação pré-escolar não foi sentida igualmente por todas os implicados como o comprovam as opiniões recolhidas junto dos representantes das Direcções Regionais de Educação, Centros de Área Educativa e Inspeção Geral de Educação. A grande maioria desses actores reconhece haver vantagens, embora só uma minoria não tenha referido também a existência de inconvenientes. No que diz respeito aos investigadores, vale a pena transcrever pontos de vista algo diferenciados sobre o assunto. Cardona (1997) “Actualmente, estão enfim a ser definidas pelo Ministério da Educação orientações curriculares para a educação pré-escolar, que irão entrar numa fase de experimentação durante o ano lectivo de 1996/97, aspecto que é de registar como um importante passo em frente” (p.103). De opinião um pouco mais reservada é Canário (1997), ao afirmar:

O processo de escolarização tendencial da educação de infância não pode deixar de ser chocante e tido como um retrocesso. Que vantagens existem em fazer da educação de infância um “nível de ensino” como os outros? Quando importa valorizar o valor de uso da educação e a sua importância no presente, porquê pensar a educação de infância como um pré-requisito funcional da escola? Quanto tempo falta para que, para “ajudar” a concretizar as “orientações curriculares”, proliferem os “manuais”, “fichas”, “actividades” e outros “materiais pedagógicos” produzidos pela indústria do ensino? Quando teremos programas para combater o insucesso na pré-escola? A transformação das educadoras em “professoras” corresponde a um enriquecimento da sua profissionalidade? Porquê presumir que, até prova em contrário, os pais e as mães são incompetentes para educar os filhos? (p.11)

Ou seja, tal como no campo dos actores directamente implicados no processo, também a nível dos investigadores se podem detectar opiniões divergentes sobre a real validade educativa das orientações curriculares para a educação pré-escolar.

Pessoalmente, podemos testemunhar, como foram vividos os primeiros momentos do “Currículo para a Educação Pré-Escolar”, nome que, à partida, não captou simpatias, sendo alterado para “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, título para um documento que, na realidade, se pretendia como tal.

Numa das reuniões de trabalho, onde estiveram presentes professores do 1º ciclo do ensino básico, estes foram de opinião que “era um pouco rígido para as crianças em idade pré-escolar a existência de orientações curriculares”.

Esta opinião demonstrou o desconhecimento que existe acerca da educação pré-escolar, pois, como de imediato foi esclarecido pelos educadores de infância presentes, embora não esteja definido qualquer tipo de orientação curricular para este nível de educação, pelo menos nos jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação, o mesmo tem vindo a ser construído pelos educadores de infância, para conseguirem cumprir o determinado pelo Estatuto dos Jardins de Infância, ou seja, elaborarem os seus planos de actividades, pois tanto estes planos como os relatórios da sua execução têm de ser apresentados aos respectivos conselhos consultivos, para estes darem parecer.

Os educadores de infância presentes foram, assim, de opinião que é positiva a existência de um documento de orientações curriculares para a educação pré-escolar fundamentalmente para que passe a existir uma linguagem comum, seja qual for a formação inicial dos educadores de infância. A maioria dos presentes foi contudo de opinião que este assunto deveria ser mais trabalhado; ideal seria mesmo existir um documento, para ser analisado, e reformulado se necessário, como aliás Silva (1998) também assinala.

Como foi descrito anteriormente, realizaram-se várias sessões de trabalho com a autora das orientações curriculares, com a presença dos vários representantes dos serviços envolvidos; em algumas destas sessões, estiveram também presentes especialistas de educação pré-escolar. Com a educação pré-escolar parece, assim, ter-se procedido de modo diferente ao que se tem passado com outros níveis de educação e ensino, uma vez que, de modo geral, e como acentua Roldão (1994), “frequentemente, tem faltado aos programas de transformação curricular uma análise cuidadosa do processo de mudança e implementação, dando pouca importância aos significados que os professores atribuem às suas práticas” (p.37). As orientações curriculares para a educação pré-escolar estiveram (na sua fase de elaboração), ao contrário do que tem acontecido noutros níveis de ensino, em diálogo com os educadores de infância e outros profissionais de educação, num debate que, como assinala Silva (1996), “permitiu reunir um conjunto de opiniões em que se manifestaram concordâncias, críticas e sugestões que contribuíram para a reformulação da segunda

versão do documento de trabalho” (p. 1).

Aconteceu, no entanto, que todo este envolvimento na fase de preparação e elaboração das orientações curriculares para a educação pré-escolar como que por magia desapareceu! O que aconteceu efectivamente, foi chegar aos jardins de infância um exemplar das referidas orientações, procedimento idêntico, para jardins de infância de um lugar ou de mais lugares. Porquê? Por que razão não foi a sua divulgação “vivida”, como havia acontecido com a fase de preparação? Ou seja, com entusiasmo.

Outra evidência seria possível incluir. Mais comentários poderíamos citar. Parece-nos todavia, que o referenciado é suficiente para operacionalizar as questões da nossa investigação:

- *Como receberam, efectivamente, os educadores de infância as orientações curriculares para a educação pré-escolar?*
- *Qual o impacto efectivo desta decisão ministerial?*
- *Que suportes de ajuda receberam para a sua divulgação e implementação?*
- *Foi feita alguma avaliação coincidente de todo este processo?*
- *Quais os resultados evidenciados?*
- *Verificaram-se melhorias na oferta de educação pré-escolar?*
- *Existe maior visibilidade neste nível de educação?*
- *As orientações curriculares para a educação pré-escolar proporcionaram dinâmica de inovação na prática educativa dos educadores de infância?*

Estas e outras questões levaram-nos à elaboração das perguntas das entrevistas semi-estruturadas que realizamos. (Anexo nº 3).

2.3 – Técnicas de Recolha e Análise de Dados

As técnicas utilizadas para este estudo foram as seguintes: entrevistas semi-estruturadas, conversas e entrevistas informais assim, como vária informação complementar, como relatórios, reuniões e contacto directo com os actores no terreno. Para além da sua função autónoma, no que diz

respeito à identificação de representações e concepções, as entrevistas visaram, ainda, complementar a informação proveniente das outras fontes de informação. A entrevista é uma conversação efectuada face a face, de maneira metódica; é considerada por Gil (1991) como a técnica de interrogação que apresenta maior flexibilidade. Pode, de acordo com o mesmo autor, ser informal, focalizada, parcialmente estruturada ou totalmente estruturada. A nossa escolha incidu sobre a entrevista parcialmente estruturada, uma vez que esta, ainda segundo Gil (1991), é guiada por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso.

A análise das entrevistas foi realizada com recurso à técnica de análise de conteúdo que, no dizer de Neto (1995), é a técnica fundamental de tratamento e exploração dos dados qualitativos, incidindo sobre o discurso (normalmente verbal), isto é, sobre os protocolos (directos ou indirectos) produzidos pelos sujeitos investigados. Também Lakatos e Marconi (1995) afirmam existir uma descrição sistemática, objectiva e quantitativa do conteúdo da comunicação. Ainda sobre esta técnica, afirmam Quivy e Campenhoudt (1992): “a análise de conteúdo incide sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, actas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco directivas” (p.224).

Não se tratou de tarefa fácil, pois exigiu-nos grande concentração e disponibilidade. Segundo Neto (1995), o maior problema da aplicação de análise de conteúdo é, aliás, a “matéria prima” utilizada: fundamentalmente palavras, “em alternativa a números”. Como também acentua Neto (1995), citando Hitchcock et Hughes (1989), “as palavras são mais “densas” que os números: possuem, em geral significados e sentidos diversos, isso torna-as mais difíceis de manipular e interpretar” (p.521).

Para uma melhor interpretação das respostas dos educadores de infância entrevistados, procedemos a uma análise categorial, de modo a identificar as unidades de sentido existentes. Segundo Neto (1995), parafraseando outros autores, “a categorização é o processo por meio do qual os dados brutos são sistematicamente transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição precisa das características mais pertinentes do conteúdo” (p.523). Ainda segundo este autor, “a actividade de categorização implica, por outro lado, entre outras, as seguintes tarefas: a decomposição do texto original em unidades de significado; a numeração dessas mesmas

unidades; a classificação das unidades de significado em função do sistema de categorias estabelecido” (p.524).

Nesta perspectiva, após a realização das entrevistas e sua gravação, passámos ao seu registo escrito, em “grelhas” preparadas previamente. Antes procedemos às necessárias leituras, para identificação concreta do discurso referido, ajustando as afirmações que por vezes eram proferidas em contextos diferentes, mas que faziam parte de outras questões da entrevista.

Como já salientámos, pensamos que a formação inicial dos educadores de infância, assim com o seu percurso profissional, têm muita influência no modo de sentir e estar na educação de infância. Como tal, os sujeitos foram caracterizados, através de quadros, onde se registou a escola de formação inicial, ano de formação e tempo de serviço.

2.4 – Contexto Geográfico Social e Cultural

Em qualquer projecto de investigação é obviamente fundamental definir claramente os contextos em que o mesmo se realiza, bem como os sujeitos participantes nesses contextos. Assim, a delimitação do nosso universo foi a seguinte: educadores de infância a exercerem funções no concelho de Nisa no Ano Escolar 2000/2001.

A decisão de fazer incidir o estudo apenas num concelho deve-se ao facto de partilharmos o ponto de vista de Amiguiinho (1992), quando afirma:

Numa posição de crítica a práticas sociais de pesquisa generalizadas a todos os domínios da actividade social e educativa, que trabalhando por amostragem de grandes populações e grandes universos, esquecem o particular e contingente, votando a uma condição de marginalidade determinados fenómenos (...) diversos autores convergem hoje na necessidade de pôr em prática metodologias alternativas. Subjacente a esta crítica está igualmente a ideia de que se tornam necessárias outra implicação e outra postura social dos investigadores nos processos sociais. Do ponto de vista destes autores, a revitalização destas práticas, que não são novas, parece oferecer outras condições ao conhecimento, à compreensão e interpretação dos fenómenos sociais e educativos. (p.87)

Porventura influenciados por perspectivas como a anterior, modificámos um pouco o que tínhamos projectado inicialmente, fazendo incidir o nosso trabalho de campo apenas num concelho, aquele em que estamos presentemente a leccionar e que, no início do estudo,

orientávamos e dinamizávamos pedagogicamente. Como os entrevistados eram oriundos das duas redes de educação pré-escolar, tal como tínhamos planeado, pensamos não haver prejuízo do pretendido, pois, como Perrenoud e Montandon, citados por Amiguiño (1992), somos de opinião que “entre o macro e o micro, não há um único nível intermediário - o das organizações, há também um outro, o dos indivíduos, que, em última instância, compõem o sistema e que não são exclusivamente determinados por ele: agem também sobre ele determinando-o” (p.89).

2.4.1- Caracterização dos Educadores de Infância Entrevistados

Como já indicado o número de educadores de infância entrevistados foram num total de dez. Sete educadores de infância em exercício de funções na rede pública do Ministério de Educação e três educadores de infância em exercício de funções na rede do Ministério da Segurança Social.

Quadro 1 - Distribuição dos Educadores de Infância entrevistados pelas Redes/Ministérios

N.º Total de Ed. Inf. Entrv.	J. INF. M. Educação	J. INF. I.P.S.S. M. Seg. Social
10	7	3

No que diz respeito às origens da formação inicial dos educadores de infância entrevistados a sua maioria, cinco, frequentaram Escolas Superiores de Educação. Concluíram a sua formação inicial em Escolas do Magistério Primário quatro educadores de infância. Apenas um educador de infância obteve o seu diploma em Escola de Educadores de Infância Particular.

Quadro 2 - Escola de Formação Inicial dos Educadores de Infância Entrevistados

	Escolas de Formação Inicial		
	MAG.	ESSE	Escola / Particular
J.Inf. M. Educação	4	3	
J.Inf. I.P.S.S.		2	1

Em relação ao seu tempo de serviço como podemos observar no quadro nº 3 apenas um educador de infância possui mais de dezanove anos de serviço docente, quatro possuem mais de treze anos de serviço docente, três mais de sete anos de serviço docente e apenas dois com menos de seis anos de serviço docente.

Quadro 3 - Tempo de Serviço dos Educadores de Infância Entrevistados

Anos de Serviço	J.INF. M.Educação	J. INF. I.P.S.S.
1 ⇨ 6	1	1
7 ⇨ 12	2	1
13 ⇨ 18	3	1
19 ⇨ 30	1	

2.4.2 - Caracterização do Concelho de Nisa

O concelho de Nisa fica situado no extremo do Nordeste Alentejano, com uma população residente na ordem dos 10000 habitantes. À semelhança de outros do interior, foi afectado por profundas transformações devido aos movimentos migratórios registados durante as décadas de 60/70 e que se fizeram sentir de forma bastante acentuada em todas as suas freguesias. Apesar de, hoje em dia, o movimento migratório para fora do concelho não ser tão forte, nunca se conseguiu inverter totalmente esta situação de abandono, uma vez que as políticas de desenvolvimento privilegiam o crescimento económico das áreas do Litoral, agravando as assimetrias regionais.

Actualmente a população vive essencialmente da agricultura e da pecuária, do artesanato e do sector de serviços.

O concelho de Nisa é um concelho rico em património construído, artesanato, arqueologia e gastronomia.

Os vestígios arqueológicos encontrados, os pelourinhos, as danças, os cantares de um povo, as bandas de música, as particularidades linguísticas, a arquitectura popular, os trajes regionais, as tradições orais (contos, lendas, poesias populares, crenças religiosas...), romarias, festas e feiras tradicionais, artesanato (olaria tradicional, rendas, alinhavados...), cozinha tradicional, credibilizam

e remetem a sua ancestralidade para tempos mais recuados.

O património natural oferece paisagens de inegável encanto, de Amieira do Tejo às zonas ribeirinhas das margens do Tejo e do Sever, onde se encontram as paisagens da Beira e do Alentejo.

2.4.3 - *Estruturas Educativas e Comunidade Escolar*

O agrupamento de escolas do 1º ciclo, ensino mediatizado e jardins de infância do Concelho de Nisa “Os Nós da Rede”, abrange escolas e jardins de infância de seis localidades: Alpalhão, Tolosa, Arez, Monte do Duque, Montalvão e Nisa. É formado por onze estabelecimentos de educação e ensino, sendo seis estabelecimentos de ensino do E.B.1, um estabelecimento do E.B.M. e quatro estabelecimentos de Educação Pré-Escolar.

Estes estabelecimentos formam uma comunidade educativa composta por um total de 310 alunos, sendo 233 desses alunos do 1º ciclo do ensino básico distribuídos respectivamente por: Alpalhão - 49; Tolosa - 43; Arez - 9; Monte do Duque - 4; Montalvão - 6 e Nisa - 122.

Na educação pré-escolar existe um total de 68 crianças, igualmente distribuídos por: Alpalhão - 25; Tolosa - 19; Arez - 10 e Monte do Duque - 14.

No Ensino Mediatizado em Alpalhão existem 9 alunos.

O total de Docentes é de 32, o número de não docentes é 11.

De referir o facto de que as escolas do 1º ciclo de Arez, Monte do Duque e Montalvão são escolas de lugar único com uma população escolar muito reduzida e permanentemente ameaçadas pelo possível encerramento, o que, a acontecer, remeterá para o isolamento as comunidades onde estão inseridas.

Também os jardins de infância de Arez e Monte do Duque apresentam particularidades que consideramos pertinente referir. Ambos são de lugar único, o de Arez com uma população local desta faixa etária muito reduzida, serve também a localidade de Amieira do Tejo; o de Monte do Duque; é frequentado por crianças de Nisa; Montalvão; Monte Claro e Monte Branco.

A Escola do Ensino Básico Mediatizado de Alpalhão é igualmente um caso particular, formada por duas turmas, uma do 5º e outra do 6º ano de escolaridade com um número muito reduzido de

alunos.

Existe ainda o jardim de infância da Santa Casa da Misericórdia de Nisa que, embora não pertença ao agrupamento de escolas do concelho de Nisa, faz parte da nossa investigação, pois os educadores de infância que nele leccionam foram entrevistados.

Estes estabelecimentos de educação e ensino, tentam contrariar os inconvenientes de estarem integrados num concelho que sofre graves problemas de interioridade e, ao mesmo tempo, usufruir das suas potencialidades, que anteriormente referimos.

III RESULTADOS

Como antes referimos, as mudanças, para serem sentidas, têm de ser vividas, tal como afirmam Fullan e Vandenberghe (1986), citados por Amiguiinho (1992): “uma mudança educativa com significado implica uma mudança das convicções, de estilo de instrução, e do material, que não consegue sobreviver senão através de um processo de desenvolvimento pessoal num contexto de socialização” (p.78).

Os resultados que passamos a apresentar emergem de questões pensadas e elaboradas por nós, tendo em conta o referencial teórico desenvolvido na primeira parte do nosso estudo, assim como os objectivos projectados na respectiva introdução. As respostas foram voluntariamente e com empenho fornecidas por dez educadores de infância, ligados profissionalmente ao Concelho de Nisa. Trata-se de um contributo, a nosso ver valioso, por nos parecer de grande utilidade para uma maior reflexão sobre a educação pré-escolar, pelo menos nível do Agrupamento de Escolas e Jardins de Infância do Concelho de Nisa “Os Nós da Rede”, no qual tanto nós, como a maioria dos educadores de infância entrevistados, nos encontramos a desempenhar funções pedagógicas.

3.1 - Algumas Considerações : Em Geito de Contextualização Global

Passamos, de seguida, a descrever e interpretar, qualitativamente, as respostas obtidas nas entrevistas. Para tal, foi necessário fazer a transcrição de todas as respostas gravadas (Anexo nº 3), assim como realizar a construção de gráficos, para auxiliar a sua interpretação e que podem ser consultados (Anexo nº 5). Depois do primeiro contacto com os resultados do trabalho de campo, e uma vez que pretendemos efectuar a sua interpretação através de análise de conteúdo, como referimos anteriormente, procedemos à sua análise categorial procurando, dentro do possível, identificar as unidades de sentido das mesmas, enquadrando as respostas nas categorias encontradas e julgadas pertinentes (Anexo nº 4).

Depois de uma breve análise às respostas dos entrevistados, parece-nos que as orientações curriculares para a educação pré-escolar, embora consideradas importantes, acabaram por não obter o impacto pretendido e que, de algum modo mereciam.

Por um lado, não terá sido a melhor altura para terem surgido. O facto de a sua divulgação ter coincido com a publicação de vária legislação, muito importante para a educação pré-escolar, podemos dizer mesmo fundamental, pois estabelece a sua regulamentação jurídica, colocando

vários e novos desafios aos educadores de infância, pode ter sido um dos motivos. A falta de informação, por outro lado, a inexistência de “reuniões de núcleo”, o vazio que se verificou na generalização das orientações curriculares para a educação pré-escolar, nomeadamente na divulgação aos vários parceiros educativos, originou o desconhecimento verificado no ano escolar 2000/2001, de um assunto tão básico na educação de infância.

De realçar, ainda, a opinião da maioria dos educadores de infância entrevistados, os quais afirmaram que nos jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação, as orientações curriculares para a educação pré-escolar não eram sentidas como muito necessárias, para a qualidade da educação pré-escolar. Na rede dos jardins de infância das Instituições de Solidariedade Social e Misericórdias, foi mencionado serem urgentes. Todavia, a forma como o tempo está organizado, a falta de cumprimento da legislação publicada e o facto de o estatuto da carreira docente não ser aplicado a todos os educadores de infância, acabam por ser difíceis de implementar, por falta de condições.

Nos jardins de infância da rede de Instituições Particulares de Solidariedade Social e Misericórdias, muita da informação acerca da educação pré-escolar não parece ser acessível aos educadores de infância, segundo pudemos comprovar a partir das afirmações de alguns educadores de infância entrevistados. Quando um documento é enviado para esses jardins de infância, acaba muitas vezes por não ser recebido pelos educadores de infância, mas sim pelas suas direcções, que só dão a conhecer a estes o que entendem ter interesse para a instituição.

Os entrevistados, presentemente colocados em jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação, e que já tinham leccionado em jardins de infância de Instituições Particulares de Solidariedade Social e Misericórdias, fizeram natural comparação da prática educativa entre o “particular” e a “rede pública”. Afirmaram, nesse sentido, que, na “rede pública”, se tratou de aplicar na prática os “saberes” adquiridos na formação inicial, sem medos, em liberdade, enquanto no particular, foi mais o “acomodar” a uma rotina já existente”.

As relações com os pais também foram focadas e comparadas muitas vezes. Alguns educadores de infância não realçaram diferenças significativas entre a “rede pública” e a “particular”, a esse respeito. Outros, todavia, afirmaram que se sentiam “abafados” no diálogo com os pais das crianças. Um educador de infância descreveu mesmo uma situação do seu início de carreira profissional, em que, numa determinada instituição, o diálogo com os pais era estabelecido através de “intermediários” que pertenciam à direcção do estabelecimento de educação.

Alguns educadores de infância foram de opinião que terá havido maior impacto, antes da aprovação das orientações curriculares para a educação pré-escolar, do que depois da sua publicação. Dos educadores de infância entrevistados, apenas um participou numa reunião antes da saída do documento; após a publicação do mesmo, não existiu nada para a maioria dos educadores de infância, pois os círculos de estudos foram muito poucos e apenas contemplaram um número reduzido de profissionais. Pessoalmente, pensamos que teria sido útil, além dos círculos de estudos uma acção mais geral, que posteriormente pudesse ser trabalhada a nível local, como por exemplo, através dos agrupamentos de escolas e jardins de infância.

3.2 - Análise dos Resultados por Categorias: Perspectiva Diferencial

Com a intenção de descrever e interpretar qualitativamente as respostas que obtivemos dos educadores de infância entrevistados, procedemos à sua análise categorial. Tentamos o melhor possível, enquadrar as referidas respostas nas categorias por nós encontradas. Podendo as mesmas ser consultadas por questões (Anexo nº4) e por categorias (Anexo nº 6).

Questão 1- Como têm os educadores de infância sentido (se sentiram) as mudanças (se existiram) na sua prática pedagógica, eventualmente induzidas pela generalização das orientações curriculares para a educação pré-escolar?

Organização e sistematização do trabalho

Os educadores de infância da rede particular responderam que se fazia sentir, com alguma intensidade, a falta de um documento orientador desta dimensão. É disso exemplo o caso do educador de infância C:

“Os educadores de infância que estão a leccionar em redes particulares têm sentido algum contributo com as orientações curriculares, sendo uma forma de uniformização dos objectivos e todos os pressupostos do seu trabalho”.

Também o educador de infância E refere serem importantes as orientações curriculares, mas na rede particular, uma vez que aí não existiam orientações nem documentos para orientação pedagógica, como na rede pública do Ministério da Educação:

“No particular sim penso serem importantes, pois como aí não existem orientações pedagógicas com o rigor que existem na rede pública, faziam falta aí sim. É que eu também já passei pelo particular e ainda me lembro

muito bem das pressões e desmotivações que senti nessa altura”.

De realçar que os educadores de infância que leccionaram na rede particular e depois na rede pública fazem comparação sobre a diferença da prática pedagógica desenvolvida, achando que mudaram a sua actuação como educadores de infância, embora essa mudança não tenha, propriamente, sido causada pelas orientações curriculares para a educação pré-escolar, como diz o educador de infância A:

“Por acaso aconteceu, nesse ano, ter mudado de um jardim de infância particular para um da rede pública, senti diferença pela prática pedagógica que vinha desenvolvendo e a que passei a desenvolver, mas não por influência directa das orientações”.

Intencionalidade educativa

Os educadores de infância afirmaram que não sentiam muito a falta de orientações curriculares para a educação pré-escolar, embora considerem importante o documento, realçando, mesmo, os da rede particular, que aí se sentia imenso a falta de um documento orientador desta dimensão, uma vez que a sua existência valoriza o trabalho desenvolvido pelos educadores de infância:

“Penso que na rede particular são importantes para os responsáveis dessas instituições darem mais valor às propostas educativas dos educadores de infância que aí estão colocados” (educador de infância I).

É também opinião que as orientações curriculares para a educação pré-escolar valorizam a educação pré-escolar; o surgir das mesmas é que está em causa, como refere o educador de infância C:

“Acho que estão valorizadas as funções dos educadores de infância e acabam por ser um documento importante para consciencializar a opinião pública e o próprio trabalho, fazendo mesmo pensar os próprios educadores no que estão a fazer. Mas, embora importante, não surgiu na altura própria”.

Acerca deste assunto, diz o educador de infância G:

“Existe vontade nos educadores de infância mais novos em aplicar na prática

mais intencionalidade educativa. Nos educadores de infância mais velhos essa vontade é mais difícil de encontrar, porque já sabem as dificuldades que os espera, pois só com muita vontade se consegue alcançar um mínimo de condições que sejam propícias a desenvolver uma prática educativa de qualidade”.

Mudanças sem significado

A maioria dos educadores de infância entrevistados foi bem clara, ao afirmar que não tinha sentido mudanças na sua prática educativa, focando o aspecto de não existirem alterações expressas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar:

“De modo geral, não se sentiam grandes modificações na nossa prática pedagógica. Falo por mim. Como sempre trabalhei em jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação, sempre planifiquei o meu trabalho com algum rigor. Para nós não são novidade que venha alterar a nossa prática pedagógica” (educador de infância D).

Também o educador de infância E reforça:

“Não. Pessoalmente não senti. E mesmo em conversas com colegas, a opinião é igual. Na rede pública, a dizer a verdade, não se sentia essa falta. As mudanças não têm significado”.

O educador de infância C também afirmou não ter encontrado indicações de mudança pedagógica, comentando:

“Alterações no trabalho com as crianças, acho que não existem; basicamente o que se fazia é o que se faz e é capaz de não ter trazido grandes alterações, apenas mudanças sem significado”.

Pode parecer estranho, mas a verdade é que, embora as opiniões sobre as orientações curriculares para a educação pré-escolar sejam positivas e importantes, é afirmado não terem originado mudanças na prática educativa dos educadores de infância entrevistados.

Questão 2- Quais os processos de apoio, para implementação no âmbito dessa prática pedagógica?

Reflexão pessoal

Relativamente aos processos adoptados pelos educadores de infância entrevistados, para tomarem contacto com as orientações curriculares para a educação pré-escolar, um dos meios escolhidos foi a leitura do documento, seguida de reflexão sobre o mesmo:

“Fomos nós que, por nossa autoria, efectuámos uma reflexão sobre o documento” (educador de infância A)

“Realizei com duas amigas, que também são educadoras de infância, a leitura das orientações curriculares para a educação pré-escolar; seguidamente, realizámos uma reflexão pessoal que partilhámos (educador de infância D).

Troca de ideias com colegas

Outros educadores de infância afirmaram terem sido as conversas com colegas que lhes permitiram, de algum modo, tomar contacto com as orientações curriculares para a educação pré-escolar, pois, em alguns jardins de infância da rede pública, o documento não fazia parte da pouca bibliografia técnica que os jardins de infância possuem:

“O documento das orientações foi por nós fotocopiado, em alguns jardins de infância nem sequer existiam” (educador de infância A).

“Foi conversando com colegas que tomei maior contacto com as referidas orientações” (educador de infância I).

“Claro que quem está colocado num jardim de infância com mais colegas, ou numa cidade tem mais informação que nós, colocados em lugares unitários e muito isolados, como tem sido o meu caso” (educador de infância E).

Não existiram apoios

Os educadores de infância entrevistados realçaram, com algum ressentimento, pode dizer-se, que não lhes foi proporcionado qualquer tipo de apoio para implementação de algo tão importante como é, ou pretende ser, o documento onde estão definidas as orientações curriculares para a educação pré-escolar:

“Não existiu qualquer apoio, ou informação” (educador de infância A).

O educador de infância G afirmou, por sua vez:

“Não existiram sessões de esclarecimento às pessoas no “terreno”, mesmo às ligadas às várias instituições, para existir uma maior receptividade assim como uma maior motivação para as necessárias colaborações”.

Sente-se nas palavras dos educadores de infância entrevistados certo sabor “amargo”; afinal este assunto está muito directamente relacionado com os educadores de infância, e muito mais com aqueles que directamente aplicam no terreno o que é estabelecido no papel; ou seja, na divulgação das orientações curriculares para a educação pré-escolar não foi dado desenvolvimento ao trabalho iniciado na sua elaboração das orientações curriculares, como bem testemunha o educador de infância C:

“Nenhum. Eu pessoalmente só fui a uma reunião, antes do documento sair. Depois da saída do documento, não houve nada; inclusivamente, tenho conhecimento que muitos educadores nem conhecem o documento”.

Estas afirmações traduzem o sentir de quem foi tratado como não queria, ou seja, algum abandono; se atendermos a que no seu dia a dia, devido à sua colocação em lugares isolados, os educadores de infância não contactam com outros colegas, e o acesso à informação é limitado, compreendemos facilmente este sentir, bem evidenciado nas palavras do educador de infância D:

“Se por acaso não tivesse fotocópias do documento em causa, nem teria conhecimento dele, pois, como não sou efectiva, todos os anos escolares tenho mudado de jardim de infância e em nenhum encontrei o referido documento. E mais: quando uma vez o pedi nos serviços disseram-me que estava esgotado, mas que já se encontravam exemplares à venda”.

Após a publicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar, o que realmente aconteceu foi o vazio, por parte de todos os directamente envolvidos na sua elaboração. Nem ao menos uma carta dirigida a todos os jardins de infância foi enviada pelos serviços do Ministério de Educação. Foi o isolamento a que foram votados os educadores de infância, nomeadamente nos jardins de infância da rede pública, onde desde sempre haviam recebido “apoio” para o desenvolvimento da sua prática educativa. De um momento para o outro, sentiram um corte nessa

relação, algo bem expresso no testemunho do educador de infância E:

“Não existiram. Dos “serviços” nunca nos falaram em tal. Como já não fazemos reuniões de lançamento de ano escolar na educação pré-escolar, perdemos o contacto que tínhamos com as informações”.

É que, agora, os jardins de infância integram, na sua maioria agrupamentos de escolas e jardins de infância; assim, os educadores de infância aí colocados estão representados no conselho pedagógico e na assembleia de escola, etc, mas, como os educadores de infância são uma minoria e a educação pré-escolar muito desconhecida, por vezes sente-se falta de “diálogo partilhado”, assim como alguma perda da autonomia que os jardins de infância haviam conquistado através do Estatuto dos Jardins de Infância.

Questão 3- Com a aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar observaram-se modificações na “motivação” das crianças?

Ausência de modificações

Ao que parece, os educadores de infância não terão observado modificações apreciáveis nas motivações das crianças, pelo menos como resultado directo da aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar:

“Propriamente modificações nas crianças, por influência das orientações curriculares para a educação pré-escolar não existiram” (educador de infância A).

O educador de infância B, por sua vez, comenta a questão de um modo, bastante pertinente no que é corroborado por muitos educadores:

“Se não houve alterações da nossa parte, como poderia haver alteração por parte das crianças?”.

Em sentido idêntico se pronunciou o educador de infância G:

“Está implícito com a atitude do educador de infância. Se este não sentir motivação, não a consegue transmitir, logo não existem modificações”.

Alterações não significativas

Relativamente às diferenças dos comportamentos observáveis nas crianças, apenas o educador de infância C considerou poder ter acontecido alguma alteração, não a considerando, todavia, verdadeiramente substantiva:

“As alterações não são muito significativas, podia haver aqui ou ali um aspecto qualquer que a pessoa faça com mais consciência, mas não houve alterações significativas”.

Crianças diferentes, motivações diferentes

Registaram-se, por outro lado opiniões de entrevistados tendentes a manifestações de diferenças no comportamento das crianças, nomeadamente na sua motivação, embora não atribuídas à influência directa das orientações curriculares para a educação pré-escolar, mas a outros aspectos, um deles à mudança de rede de jardim de infância, como é o caso do educador de infância A:

“Como mudei da rede particular para a rede pública, as ofertas educativas que proporcionei às crianças foram diferentes; também as crianças foram diferentes, logo a sua motivação também foi diferente”.

Outro aspecto referenciado foi o facto de na realidade terem sido registadas diferenças nas motivações das crianças, mas por serem oriundas de meios diferentes, segundo o educador de infância D:

“As mudanças que registei de uns anos para os outros penso estarem sobretudo relacionadas com o facto de serem crianças de meios diferentes”.

Questão 4 - Qual a participação e envolvimento dos pais das crianças na implementação das orientações curriculares para a educação pré-escolar?

Desconhecimento do documento

Relativamente a este aspecto, os educadores de infância entrevistados responderam de forma que não deixa dúvidas: a falta de informação proporcionada aos pais das crianças de idade pré-escolar é muito acentuada, uma vez que os seus testemunhos indiciam essa situação. O educador de infância B, por exemplo, referiu:

“Não sei se eles se aperceberam. O que penso é que, na verdade, desconhecem a existência das orientações curriculares para a educação pré-

escolar”.

Desconhecendo a realidade, não pode naturalmente, existir possibilidade de participação por parte dos pais das crianças que frequentam a educação pré-escolar, ou que, conhecendo as suas orientações pedagógicas, alguns pais colocassem os seus filhos a frequentar este nível de educação, uma vez que a sua frequência não é obrigatória.

Não se percebe bem que um documento, publicado há mais de três anos, consignando princípios que são a base pedagógica da educação pré-escolar, não tivesse merecido maior divulgação, originando, por vezes, o seu desconhecimento quase total, como assegura o educador de infância D:

“Mesmo este ano, quando realizei a primeira reunião de pais, mencionei as orientações curriculares para a educação pré-escolar, e os presentes não sabiam do que se tratava, nunca tinham ouvido falar”.

Inexistência de informação

Parece absurdo, mas a verdade é mesmo essa, no que diz respeito a este assunto: aos directamente interessados, a inexistência de informação. Mas então, porquê tanto investimento na elaboração das orientações curriculares para a educação pré-escolar.

“Penso que não foram informados acerca das orientações curriculares para a educação pré-escolar, assim como da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar e restante legislação sobre este nível de educação” (Educador de Infância A).

Deste modo, como pretender que os pais das crianças se envolvam num assunto que desconhecem? Parece-nos que a sua falta de participação se deve mais ao facto de desconhcerem a legislação e não tanto à sua falta de interesse em se envolverem num assunto tão importante para os seus filhos, algo que é salientado pelo educador de infância C:

“Também penso que essa falta de participação se deve à falta de informação”.

Não parece assim haver dúvidas que não foi divulgada informação suficiente aos pais das crianças em idade pré-escolar, sobre as orientações curriculares para a educação pré-escolar.

Não só aos pais das crianças que frequentam este nível de educação, como também aqueles cujos

filhos ainda não usufruem da mesma. Como bem sabemos, a educação pré-escolar não é ainda bem conhecida; basta pensar que é um nível de educação recente, a que a maioria dos pais não acedeu. Até por isso, deveria ter sido muito mais divulgada, nomeadamente a informação que a suporta.

Insistência na sua participação em toda a educação básica

Relativamente ainda à participação dos pais na educação pré-escolar, obtivemos respostas um pouco diferentes das referidas anteriormente, por parte de outros entrevistados, como:

“O que eu sei é que ultimamente se tem insistido mais na participação dos pais, não só no pré-escolar, também se nota isso nos outros níveis de ensino” (educador de infância C).

“Penso que com a criação de agrupamentos de jardins de infância/escolas, se não se insistir na presença de mais pais, se perde a sua participação, que neste nível de educação era já uma realidade” (educador de infância D).

Pensamos que este receio de deve à aplicação do novo modelo de gestão. (Decreto-Lei 115/A/98)

Questão 5 - Qual o envolvimento das Juntas de Freguesia, Câmaras Municipais e Direcções dos jardins de infância das Instituições Particulares de Solidariedade Social e Misericórdias, no desenvolvimento da aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar?

Envolvimento sem modificações

No que diz respeito ao envolvimento dos responsáveis locais, traduzido, como habitualmente, em ajuda financeira assim como na manutenção dos equipamentos e edifícios e verba para limpeza e expediente, os educadores de infância entrevistados responderam de maneira clara e inequívoca: simplesmente o envolvimento não sofreu alterações, como bem evidencia o educador de infância B:

“Quer dizer, se tiveram conhecimento não o manifestaram, pois o apoio que davam continuou a ser o mesmo depois da publicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar”.

Como antes comentámos os investimentos prometidos para a educação pré-escolar parece não

terem ainda chegado aos jardins de infância, pelo menos nos locais onde os educadores de infância entrevistados têm leccionado.

Envolvimento modificado só no obrigatório

Outra opinião expressa por alguns educadores de infância entrevistados foi a de a modificação no envolvimento ter acontecido apenas no obrigatório, ou seja, por pressão legislativa. É esse o caso do educador de infância A:

“Nas Direcções das Instituições Particulares de Solidariedade Social e Misericórdias o envolvimento é mais a nível do obrigatório, como por exemplo um educador por sala e neste caso é a Lei 5/97 que define”.

Também os educadores de infância H e I respectivamente, mencionam aspectos modificados, mas por obrigatoriedade da Lei 5/97:

“Apenas existiu uma modificação, passou a ser um educador de infância a desempenhar as funções de director pedagógico”.

“Na rede particular passou a ser um educador de infância o director pedagógico, mas não foi por influência das orientações curriculares para a educação pré-escolar, mas porque a Lei/97 o estabelece. Nos restantes aspectos não existem alterações”.

Como profissionais de infância há muitos anos, não foi sem algum descontentamento que ouvimos afirmações com este teor. Parece poder concluir-se que existem estabelecimentos de educação de dois níveis: aqueles que a legislação define e que só são aprovados se tal for cumprido e aqueles que, como já estavam criados, não carecendo de autorização de funcionamento, não têm nada a ver com as condições definidas pela referida legislação. Resta aos educadores de infância, ano após ano, quando colocados em Setembros desses mesmos anos, enviar ofícios às Juntas de Freguesia, às Câmaras Municipais e não obter resposta aos seus pedidos.

Desconhecimento da educação pré-escolar

Nos jardins de infância das Instituições Particulares de Solidariedade Social, os problemas não são os espaços físicos, mas sim a falta de condições para desenvolver um bom trabalho

pedagógico, devido à ausência de conhecimento da educação pré-escolar, como afirma o educador de infância C:

“Ainda há pouco tempo, numa reunião com parceiros educativos, se falava de uma maneira que demonstrava bem o desconhecimento da maioria das pessoas a este nível de educação, falando de educadores infantis e infantários em vez de educadores de infância e jardins de infância”.

Na realidade, para um educador de infância profissionalmente responsável e empenhado, é uma desmotivação pensar, elaborar e apresentar os seus projectos, sem que os outros os entendam ou ponham em causa os meios e condições neles apontados, chegando-se assim à triste conclusão expressa pelo educador de infância E:

“A educação pré-escolar é pouco conhecida”.

A opinião do educador de infância G é idêntica.

“As Câmaras Municipais dão mais importância à educação pré-escolar do que ao 1º ciclo; acontece, no entanto, que não foram sensibilizadas para a nova realidade deste nível de educação”.

Questão 6 - Qual a avaliação da aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar nas aprendizagens das crianças?

Falta de explicitação

Sobre a avaliação das crianças na educação pré-escolar, na verdade existe um grande enigma, ao que nos parece nada melhorado nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, como refere o educador de infância A:

“Não é explicitado como se faz essa avaliação. Daí os nossos colegas do 1º ciclo dizerem que no pré-escolar não existe avaliação”.

Na verdade, desde sempre se ouviu dizer que a avaliação é fundamental, mas nunca existiu, em concreto, orientação para tal, como por exemplo existe no 1º ciclo do ensino básico. Daí a opinião do educador de infância B:

“Também não é esclarecido como se faz a avaliação das crianças”.

Inclusivamente, até os registos biográficos das crianças que frequentam os jardins de infância da rede pública, que no antigo Estatuto dos Jardins de Infância eram mencionados como muito importantes, com a indicação que seriam publicados brevemente, nunca tal se veio a verificar, tendo os mesmos de ser construídos pelos próprios educadores de infância, face a exigências da Inspeção Geral de Educação. Também sobre as orientações curriculares para a educação pré-escolar, são tecidas considerações sobre esse aspecto, como a do educador de infância C:

“Em relação às avaliações das crianças, as orientações não são claras”.

Pertinentes nos parecem também respostas como as que se seguem:

“Tem a ver com a questão um e três, não mudei nada do que fazia pedagogicamente na prática educativa, logo não se notou quaisquer alterações na avaliação das crianças. Mesmo as orientações não exemplificam nada sobre a avaliação” (educador de infância D).

“Não é explicitado no documento como se faz essa avaliação. Até pode ser que existam alterações, se a prática educativa for alterada, como tal não aconteceu pessoalmente não encontrei diferenças” (educador de infância J).

Resultados idênticos

Outras respostas exemplificam bem o que se passa na verdade com a aplicação das orientações curriculares, como o evidencia a afirmação do educador de infância B:

“Como é que eu hei-de dizer, as crianças aprendem com as experiências que lhe são proporcionadas, independentemente da aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar, uma vez que a prática pedagógica é idêntica”.

Assim como a do educador de infância C:

“Penso que, além do trabalho da prática corrente que já se realizava em todas as redes, as alterações são pouco significativas, os resultados são idênticos, com as orientações curriculares para a educação pré-escolar, pode ter acontecido aqui ou ali, terem dado outros nomes ou sistematizado de uma forma mais coerente, mas dentro das práticas já realizadas”.

Estas afirmações vêm confirmar algumas das nossas afirmações e percepções já evidenciadas nomeadamente quando referimos que as orientações curriculares para a educação pré-escolar não foram recebidas de igual modo por todos os educadores de infância. Alguns educadores de infância, desde o início de todo o processo têm comentado que as orientações pedagógicas, definidas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, não contêm nada de novo, não constituindo, diferentemente ao que se pretendia de um documento inovador:

“Não existe nada de novo, não existem alterações, muito menos inovação pedagógica”(educador de infância E).

Avaliação diversificada

A verdade é que falar em avaliação na educação pré-escolar é falar diferentemente de actos que levam a esse fim. Actos que, infelizmente, muitos não entendem, pois, para um educador de infância, não existem obrigatoriamente provas escritas de avaliação nos finais de período escolar, que dão origem ao preenchimento obrigatório (igualmente nos finais de período escolar) de fichas de avaliação fornecidas pelo Ministério de Educação, mas existem sempre intenções de observação e registo contínuo de todas as actividades e modos de estar dos seus alunos, que lhes possibilitam, nos finais de cada período, fornecer indicações sobre as progressões desses mesmos alunos. Assim, é comum ouvirem-se comentários de muitos educadores de infância, como este do educador de infância A:

“Embora cada um de nós tenha a sua forma própria de avaliar, seja a avaliação descritiva, seja avaliação de comportamentos observáveis registados em grelhas, como não é “oficial” não é considerada. Não sei muito bem”.

Também se ouvem opiniões, como a do educador de infância B:

“Cada um avalia à sua maneira, não existem normas”.

Como, na realidade, as orientações não apontam alternativas de avaliação, os educadores de infância continuam a fazer como faziam:

***“Daí se continuar a avaliar como fazíamos, cada um à sua maneira”
(educador de infância C).***

E ainda o desabafo do educador de infância J:

“A avaliação é deixada ao critério de cada educador de infância. Existem os que fazem e os que não fazem, cada um faz à sua maneira utilizando diferentes modos de avaliar”.

Questão 7 - Qual a relevância da implementação das orientações curriculares para a educação pré-escolar, na realidade cultural e educacional portuguesa?

Uniformizar a educação pré-escolar

Ao que tudo indica, a intenção de as orientações curriculares para a educação pré-escolar terem surgido no momento em que aconteceu deve-se, certamente, ao facto de as várias redes de jardins de infância existentes passarem a constituir uma só rede, passando a ter regras pedagógicas idênticas. Esse parece ter sido a percepção do educador de infância C:

“O objectivo do surgir das orientações curriculares para a educação pré-escolar, nesta altura, ao que tudo indica, foi por intenção governamental e política de criarem uma rede unitária de educação pré-escolar”.

Assim, a componente educativa passará a orientar-se pelas mesmas regras, independentemente da rede ser pública ou privada, como afirma o educador de infância D:

“Penso que o objectivo era mesmo uniformizar a oferta educativa em todos os jardins de infância, fossem eles da rede pública ou particular”.

Ou seja, com a publicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar, a componente educativa que já se desenvolvia nos jardins de infância foi valorizada e poderá nivelar procedimentos.

Visibilidade da educação pré-escolar

As orientações curriculares para a educação pré-escolar podem contribuir para este nível educação pré-escolar se tornar mais visível, como refere o educador de infância E:

“Penso que foi uma opção política para dar mais visibilidade à educação pré-escolar”.

Tal medida também contribui, certamente, para dignificar a educação pré-escolar, como o parece

entender o educador de infância J:

“Também para uma maior dignificação da educação pré-escolar”.

Sem motivos significativos

Alguns educadores de infância afirmaram, todavia, não encontrarem motivos significativos para as orientações curriculares terem surgido naquele momento, como o exemplifica a afirmação do educador de infância B:

“Penso que o que aconteceu não foi por interesses relacionados com cultura e educação”.

Questão 8 - Tem a opção de um determinado modelo pedagógico influência na aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar?

Flexibilidade pedagógica

Foi referido existir flexibilidade pedagógica nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, ao ponto de as mesmas tornarem possível a opção de um qualquer modelo pedagógico, algo que é salientado pelo educador de infância E:

“Pessoalmente é esta a minha opinião. Penso que existe flexibilidade suficiente para a sua aplicação, independentemente da aplicação de um ou outro modelo pedagógico”.

Também o educador de infância F se pronuncia de modo semelhante:

“Penso que as orientações curriculares são abrangentes no sentido de integrar qualquer modelo pedagógico”.

Obtivemos, por outro lado, algumas respostas que apontam para uma certa independência face à aplicação de um ou outro modelo pedagógico, mas que têm em conta as teorias que dão destaque às aprendizagens das crianças, assim como às teorias de desenvolvimento social, que realçam as experiências realizadas em interacção da criança com o meio, fruto certamente de influência da formação inicial. Esse ponto de vista encontra-se bem ilustrado na resposta do educador de infância B:

“Eu acho que é assim: quando pegamos num grupo de crianças, temos que os observar e depois

vamos vendo o que podemos explorar deles, quais as suas necessidades e como é que conseguimos andar para a frente. Depende muito dos grupos de crianças, do seu meio, e das suas interações com esse mesmo meio, das suas experiências, sendo necessária uma grande flexibilidade pedagógica”.

Interessante e oportuna é também, neste contexto, a afirmação do educador de infância H:

“Pessoalmente, penso que o fundamental é existir flexibilidade pedagógica por parte do educador de infância, porque um modelo pedagógico ideal para um determinado grupo de crianças, por vezes não é minimamente aceitável, para um outro grupo de crianças com outras características”.

Organização e sistematização da prática educativa

Apenas dois educadores de infância se pronunciaram abertamente sobre a positividade da influência de um dado modelo pedagógico na aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar, mencionando esse facto como meio facilitador de organizar e sistematizar o trabalho pedagógico. Foi esse o caso do educador de infância A:

“Penso que sim, que facilita a organização e sistematização da prática educativa”.

Ausência de influência

A ausência de influência pedagógica foi apontada por alguns dos entrevistados como foi o caso do educador de infância C e D:

“Eu acho que não, que não existe qualquer influência pedagógica”:

“Não. Penso que as orientações estão elaboradas de modo que, mesmo que não se aplique um dado modelo pedagógico, se podem aplicar facilmente, não apresentam novidade”.

Questão 9 - Na qualidade da educação pré-escolar, tem influência a aplicação de um dado modelo pedagógico?

Maior abrangência pedagógica

Alguns educadores de infância têm opinião que a aplicação de um modelo pedagógico tem

influência na qualidade da educação pré-escolar, contribuindo para um pensamento integrador acerca da mesma, como refere o educador de infância A:

“Eu acho que sim, pois existe uma maior abrangência pedagógica”.

Para estes educadores, a aplicação de um modelo pedagógico na educação pré-escolar faz com que a mesma seja pensada mais conscientemente, pois o educador de infância tem suportes que lhe facilitam a organização e a prática pedagógica respectiva. Assim o afirmaram alguns educadores, cujos exemplos transcrevemos:

“Penso que sim, ajuda na organização pedagógica do jardim de infância, assim como exige reflexão sobre as práticas educativas”(educador de infância D).

“Aí sim, acho que sim. Porque exige do educador toda uma reflexão, organização, planificação, avaliação e por sua vez reformulação, que sem esse, digamos suporte pedagógico não se realiza com tanto rigor”(educador de infância E).

“Obviamente que sim, pois o educador de infância, aplicando um modelo pedagógico, torna-se mais reflexivo, possuindo uma maior abrangência pedagógica” (educador de infância J).

Organização pedagógica e reflexão sobre as práticas

Para alguns entrevistados, o modelo pedagógico pode até nem ser puro, pode ser uma junção de partes de modelos pedagógicos; o importante é existir alguma coisa consistente teoricamente que dê suporte a uma prática pedagógica de qualidade.

“Eu acho que todo o trabalho da educação pré-escolar pode não ser baseado neste ou naquele modelo, pode ser um modelo eclético, mas tem que haver uma base sólida para orientar o trabalho, os educadores não podem fazer as coisas por intuição” (educador de infância C).

“Penso que a qualidade da educação pré-escolar não se rege ou “mede” por um qualquer modelo pedagógico. Por vezes é mais enriquecedor criarmos uma espécie de “crivo” onde se põe em prática apenas alguns aspectos (com

os quais nos identificamos) de vários modelos pedagógicos” (educador de infância F).

Outros educadores de infância referem, explicitamente, a importância da formação teórica para o educador de infância:

“A formação teórica de um educador de infância é fundamental para adaptar/organizar a prática pedagógica mais adequada às necessidades das crianças” (educador de infância G).

“O importante é que o educador de infância organize o seu trabalho com fundamento teórico planificando segundo o grupo que tem e avaliando para refletir e se necessário reformular a sua prática” (educador de infância I).

Dependência contextual

Para os entrevistados, os contextos familiar, social e comunitário exercem também influência nas decisões do contexto educativo, pois têm considerável importância, neste último:

“Porque é assim, depende do grupo de crianças. Primeiro temos que conhecer o grupo, numa escola pode ser de uma maneira e resultar, noutro lado até pode não resultar. Por isso tudo depende do grupo de crianças e dos seus contextos” (educador de infância B).

“O mais importante é termos conhecimento das crianças, do grupo em que estamos a trabalhar e do seu meio. São contextos concretos que nos interessam para saber como agir” (educador de infância H).

“Tudo depende do grupo de crianças e do meio onde estão inseridas; a adoção de um modelo pedagógico pode funcionar bem num contexto educativo e ser um completo fracasso noutro. Todos os modelos têm coisas boas e menos boas” (educador de infância I).

Nas respostas às questões nove e dez constatamos que os educadores de infância inquiridos parecem desenvolver sua atuação numa perspectiva sistémica e ecológica, como estabelecido nas orientações curriculares para a educação pré-escolar e que mencionamos na revisão de literatura (p.98).

Questão 10 - Seria benéfico definir critérios e procedimentos para avaliação da qualidade de educação pré-escolar em Portugal?

Dignificação da educação pré-escolar

Relativamente à educação pré-escolar em Portugal, haverá todo o interesse que a sua qualidade seja avaliada, pois, além de outros benefícios, isso contribuirá, por certo, para a sua valorização.

***“Penso que sim. Até para dignificar a profissão do educador de infância”
(educador de infância A).***

O educador de infância F, embora, por um lado, manifeste opinião idêntica, receia, por outro lado, que essa avaliação seja usada para outros fins que não sejam a valorização da educação pré-escolar:

“Penso que sim. Se bem que tenha receio, porque na prática pode funcionar mais como «controle» e não como uma mais valia para a qualidade da educação pré-escolar”.

Nesta categoria as restantes respostas são muito idênticas; todas elas são de opinião que, a acontecer, a avaliação na educação pré-escolar contribuirá para a sua dignificação e valorização.

Respostas adequadas às crianças e famílias

O educador de infância B é de opinião que o importante é a educação pré-escolar dar resposta positiva aos interesses das crianças e respectivas famílias, independentemente da existência de avaliação a este nível de educação:

“Eu penso que não. A pessoa, se quer trabalhar e ir para a frente, faz e vai na mesma, sem essa dita avaliação. Ou seja, tem de se dar resposta adequada às crianças e famílias”.

Igual preocupação demonstra o educador de infância C, mas com a diferença de pensar que a avaliação da qualidade da educação pré-escolar será fundamental, a fim de testar se as condições físicas dos jardins de infância e as componentes educativa e apoio social oferecidas são as mais indicadas:

“Muito. Muito importante a avaliação na qualidade da educação pré-escolar.

Nomeadamente o atendimento extra-curricular, os espaços onde se desenvolvem os atendimentos educativos e apoio social, se as respostas existentes são as adequadas às famílias etc”.

Visibilidade das condições dos estabelecimentos de educação

O educador de infância A comenta não haver condições para avaliar a qualidade da educação pré-escolar portuguesa, na rede pública por uns motivos, na rede particular por outros. Concretamente, refere:

“Também penso é que não existem condições para essa avaliação. Na rede pública, por motivos dos deficientes espaços físicos em que os jardins de infância estão instalados, alguns ainda em regime provisório. Nas outras redes, pelas condições precárias que são oferecidas aos educadores, quer monetariamente, quer a nível de tempo para adquirir formação e informação pedagógica”.

Com um pouco de emoção na voz, o educador de infância D é de opinião que seria fundamental avaliar a qualidade na educação pré-escolar em Portugal, pois seria uma maneira de tornar pública a situação em que se encontram os jardins de infância portugueses:

“Penso que seria importante. Assim, as ‘desgraças’ eram todas observadas, desde as salas desconfortáveis com tectos altos, janelas que não deixam ver o exterior, mobiliário a cair de velho, refeitórios a funcionarem em entradas de jardins de infância, instalações sanitárias a funcionarem fora dos edifícios, etc. E ficamos por aqui para o quadro não ser mais negro”.

Questão 11 - Gostaríamos de saber o que se passa na realidade, se o tempo orientado para o brincar existe, ou as crianças apenas brincam espontaneamente em actividade de recreio, ou em situações de relaxamento das actividades orientadas pelos educadores de infância?

Maneira de estar lúdica

Uma criança dos três aos seis anos, como já frisámos, relaciona-se com os outros sobretudo através de laços afectivos. Para gostar de frequentar o jardim de infância, necessita de se sentir bem emocionalmente com adultos diferentes da sua família, sentir-se apoiada e compreendida como em casa junto da sua família; se tal não acontecer, será difícil para a criança essa

frequência, podendo daí surgir problemas vários. Assim, como referimos na primeira parte do nosso trabalho (p.17), é fundamental que o jardim de infância seja capaz de se assumir como um espaço de experiências lúdicas e lúcidas, percepção bem expressa na resposta do educador de infância A:

“Mas porque é que não se pode ludicamente ter intencionalidade educativa?”.

Como anteriormente referimos, a opinião generalizada dos educadores de infância é que o brincar é fundamental:

“Mas com certeza que sim. O brincar é fundamental, é a actividade mais importante para uma criança, a maneira de estar de uma criança é lúdica. Até eu que sou «grande» gosto de brincar, e quando estou «tensa» não aprendo. Verdade” (educador de infância D).

“A minha maneira de estar, de receber e de apresentar propostas aos meus alunos é lúdica” (Educador de Infância E).

“Qualquer actividade feita no jardim de infância, seja proposta pelas crianças ou pelas educadoras, para funcionar realmente tem que ter sempre em conta o aspecto lúdico. Se a criança não sentir um certo «gozo» na actividade, esta não funciona” (educador de infância F).

Brincar com objectivos educativos

O jardim de infância, além de alargar o estabelecimento de relações com outras crianças e adultos diferentes dos existentes na família, oferece um espaço como antes já salientámos, de experiências lúdicas e lúcidas.

Também referimos na primeira parte do nosso trabalho que a educação pré-escolar proporciona um tempo, um espaço e uma ajuda, para, brincando, crescer, como diz o educador de infância B:

“Quando estão a brincar, as crianças estão a imitar cenas da vida real, brincam com objectivos educativos; é a brincar que as crianças aprendem”.

Reforçando esta ideia, o educador de infância C afirma:

“A brincar também se brinca e brinca-se a trabalhar. Ou seja, é um brincar planeado com fins educativos e não só para descontrair”.

Disponibilidade emotiva do educador de infância

Sendo a emoção um assunto muito actual neste momento, como pudemos constatar com a elevada bibliografia específica que está a ser publicada, como por exemplo os trabalhos de Goleman (1996), Damásio (2000), Maurice (2000), na educação pré-escolar tal preocupação não é nova. Daí, o modo de estar, de trabalhar e de se relacionar dos educadores de infância, que lhes exige um elevado poder de controlo emocional, como afirmaram alguns educadores de infância:

“Pessoalmente tenho isso em consideração quando planifico as actividades das crianças. É necessário é ter disponibilidade emotiva por parte do educador de infância” (Educador de infância A).

“É fundamental desenvolver a socialização na idade pré-escolar. As relações são fundamentais. Exige, sim, um educador de infância com grande disponibilidade emotiva” (educador de infância G).

“Daí o grande desafio à profissão do educador de infância, a necessidade de estar liberto de tensões, para que o seu relacionamento com as crianças seja disponível, ou seja, dar muito valor às emoções” (Educador de infância J).

3.3 – Discussão dos Resultados

A questão um indagava: “Como têm os educadores de infância sentido (se sentiram) as mudanças (se existiram) na sua prática pedagógica, com a generalização das orientações curriculares para a educação pré-escolar?”

A maioria dos entrevistados respondeu que não sentiu mudanças na sua prática pedagógica. Uma pequena minoria respondeu que não sabia, pois, como a generalização das orientações curriculares para a educação pré-escolar coincidiu com a sua mudança de um jardim de infância da rede particular para um jardim de infância da rede pública, não tinha a certeza se terá sido influenciada pelas referidas orientações, embora pense ele que não. Estas opiniões parecem-nos estar incluídas com as afirmações mencionadas na primeira parte deste trabalho, concretamente: a importância da existência do Estatuto dos Jardins de Infância e a autonomia que proporcionou

aos educadores de infância da rede pública do Ministério da Educação. (p.83); a formação contínua proporcionada pela Divisão da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação (p.81); as reuniões de núcleo que os educadores de infância da rede pública realizavam mensalmente; os textos pedagógicos publicados pelo núcleo de educação pré-escolar do Ministério de Educação e a sua divulgação aos educadores de infância da rede pública.(p.173) Na rede particular pareceu-nos não ter existido até então uma adequada reflexão acerca das orientações curriculares para a educação pré-escolar.

Na questão dois, pretendíamos saber: “Quais os processos de apoio, para implementação das orientações curriculares para a educação pré-escolar no âmbito dessa prática pedagógica?”

As respostas foram totalmente convergentes, não parecendo terem existido quaisquer apoios para implementação das orientações curriculares. Esta situação de abandono é no mínimo absurda, pois se nos jardins de infância da rede pública havia orientação e formação suficiente que apoiava o desenvolvimento de uma boa prática pedagógica, o mesmo não se podia dizer dos jardins de infância da rede particular, uma vez que aí nem sequer dependia dos educadores de infância e dos seus conhecimentos pedagógicos implementar essa mesma prática, mas sim das regras, estatutos ou regulamentos existentes nas instituições geridas, como sabemos, por direcções constituídas por pessoas na sua maioria sem conhecimentos pedagógicos.

Na questão três procurámos saber: “Com a aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar observaram-se modificações na “motivação” das crianças?”

A maioria dos entrevistados afirmou não ter notado alterações visíveis nos comportamentos das crianças, a esse respeito.

A questão quatro incidiu sobre: “a participação e envolvimento dos pais e encarregados de educação das crianças na implementação das orientações curriculares para a educação pré-escolar”?

As respostas saíram espontâneas e quase todas uniformes: os pais e encarregados de educação simplesmente não foram informados sobre o assunto; apenas um educador de infância entrevistado fez notar que se tinha passado a incentivar mais os pais à participação na escola, não só na educação pré-escolar, mas também nos outros níveis de ensino. Parece-nos que este silêncio se deve à falta de relevância dada às orientações curriculares para a educação pré-escolar, no entanto nos jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação não esperávamos este

resultado, por motivo do razoável envolvimento existente por parte dos pais nestes jardins de infância.

Na questão cinco, o guião previa a seguinte pergunta: “Qual o envolvimento das Juntas de Freguesia, Câmaras Municipais e Direcções dos Jardins de Infância das Instituições Particulares de Solidariedade Social e Misericórdias, no desenvolvimento da aplicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar?”

As respostas foram unânimes, indo no sentido de que, até à data, não se teria verificado envolvimento notório. As Juntas de Freguesia continuaram a colaborar como até aí, ou seja, a assegurar o que é da sua responsabilidade: verba para limpeza e expediente. As Câmaras Municipais continuaram a actuar de igual modo, também, assim como as Direcções das Instituições Particulares de Solidariedade Social e Misericórdias, em que nada mudou.

Reflectindo um pouco sobre esta situação, chegamos à conclusão que alguma “coisa” nos está a escapar. Foi afirmado pelos dirigentes políticos que na educação pré-escolar se iria investir “muito” e, quando referimos “muito” seria simplesmente mesmo “muito”, tal como registámos na primeira parte do trabalho. (p.151). No entanto, ao entrar presentemente num jardim de infância da rede pública do Ministério da Educação, deparamos com um espaço físico, equipamentos e materiais, “igualzinho” ao do ano da sua abertura, ou seja, com as mesmas condições de então (finais da década de setenta, início da década de oitenta). A grande maioria continua, efectivamente, a funcionar provisoriamente, em salas devolutas do 1º ciclo do ensino básico com instalações minimamente adaptadas, com mobiliário emprestado, com chão inadequado, com tectos altos e desagradáveis, com janelas inacessíveis às crianças e alguns adultos, com iluminação eléctrica perigosa, com refeitórios a funcionar nas entradas dos jardins de infância, com instalações sanitárias no exterior dos edifícios, com pátios exteriores desajustados, com recreios em estado perigoso.

No que diz respeito aos jardins de infância das Instituições Particulares de Solidariedade Social, segundo os entrevistados, as condições físicas são boas; apesar de as condições gerais de trabalho serem péssimas. A única alteração, segundo estes, foi o facto de, por cada sala, passar a existir um educador de infância. Esta alteração não foi, todavia, atribuída directamente às orientações curriculares da educação pré-escolar, mas à Lei 5/97, mais especificamente ao Decreto-Lei 147/97.

Os educadores de infância a leccionarem nestes jardins de infância manifestaram-se, de facto, muito decepcionados, pois foram criadas expectativas que não foram ainda concretizadas, passados mais de três anos. As condições de trabalho destes profissionais continuam a ser diferentes, para pior, das condições de trabalho dos educadores de infância da Rede Pública do Ministério da Educação.

A autonomia pedagógica dos educadores de infância dos jardins de infância das Instituições Particulares de Solidariedade Social e Misericórdias acaba assim, por ser “abafada”; privilegiam-se os objectivos de guarda em detrimento dos objectivos educativos; ou seja, os educadores têm de cumprir horários de entradas, saídas, almoços e complemento social, como outro qualquer funcionário da instituição. Segundo os entrevistados, o tempo dedicado às actividades educativas é muito reduzido.

O tempo para auto-formação é também inexistente, uma vez que, não usufruindo de interrupções escolares, é difícil aos educadores de infância terem acesso e actualizarem formação e informação pedagógicas.

Também monetariamente é desigual o tratamento recebido. Se, para um educador de infância da rede pública do Ministério da Educação estar actualizado com bibliografia da especialidade, se torna difícil, pelo preço elevado dos livros, o que dizer dos educadores de infância das Instituições Particulares de Solidariedade Social e Misericórdias, que recebem vencimentos muito inferiores aos educadores da rede pública do Ministério da Educação.

A questão seis foi sobre: “a avaliação da aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar, nas aprendizagens das crianças?”

Os entrevistados foram claros ao afirmar que a avaliação das crianças é idêntica, acrescentando que a mesma não é explicitada. Aqueles que a fazem, tanto a nível de observação como avaliação, é com base em grelhas que vão trocando com colegas, ou, ultimamente, pelo recurso a grelhas de determinada editora, dado que a nível oficial não existem.

Como a avaliação sempre foi deixada um pouco ao sabor das “vontades” dos educadores de infância, não existe grande tradição e rigor na sua sistematização. Tanto assim é que, nos dias de avaliação, aquando das interrupções escolares, se ouvem comentários acerca da ocupação desses dias, por ser ideia generalizada que no pré-escolar não existe avaliação. Cada um vai respondendo e “defendendo” a sua própria avaliação, continuando, no entanto, a ser pouco exigente o seu

cumprimento, não existindo “defesa” oficial sobre o assunto, algo obviamente contraproducente, do ponto de vista educativo.

Na questão sete o assunto discutido foi: “a relevância da implementação das orientações curriculares para a educação pré-escolar, na realidade cultural e educacional portuguesa”?

A maioria dos educadores de infância entrevistados respondeu que o motivo certamente era a uniformização de procedimentos nas duas redes, pública e particular, que se pretende seja única, assim como tornar mais visível a educação pré-escolar.

No que diz respeito à questão oito o seu conteúdo era o seguinte: “Tem a opção de determinado modelo pedagógico influência na aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar”?

Alguns dos educadores de infância entrevistados foram de parecer positivo, afirmando que a opção por um modelo pedagógico na prática educativa tem natural influência na aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar. Afirmaram mesmo que, seguindo um dado modelo pedagógico, mesmo que não seja integralmente, existem hábitos pedagógicos que podem não ser totalmente compatíveis com o que é pedido nas orientações curriculares para a educação pré-escolar; mas particularmente no que tem a ver com os tempos de planificar, reflectir e avaliar a prática educativa, foram concordantes. A maioria dos inquiridos manifestou contudo, opinião contrária, sustentando que as orientações curriculares para a educação pré-escolar possuem suficiente flexibilidade pedagógica, para permitirem ajustar-se a qualquer preferência pedagógica do educador de infância.

Na questão nove a pergunta colocada foi: “E na qualidade da educação pré-escolar, tem influência a aplicação de um dado modelo pedagógico”?

Foi afirmado pela maioria dos educadores de infância entrevistados que não. Alguns afirmaram que sim, e uma minoria disse não saber. Segundo Formosinho (1996),

os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolar (...) Assim, os modelos curriculares são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática. (p.12)

No entanto, alguns educadores de infância defendem, que o mais importante é o conhecimento dos contextos reais e de respostas adequadas a esses mesmos contextos.

A questão dez recai sobre a qualidade da educação pré-escolar e a sua avaliação. “Seria benéfico definir critérios e procedimentos para avaliação da qualidade de educação pré-escolar em Portugal”?

A maioria foi de opinião que seria importante avaliar a qualidade da educação pré-escolar. Quanto a nós, pensamos ser urgente essa avaliação.

Também no recente relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico sobre Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância (2000), sobre Portugal é afirmado que “falta apostar na avaliação da qualidade dos estabelecimentos”; acrescentando-se que existe “alguma disparidade nos serviços de educação pré-escolar em Portugal; em muitos casos, a qualidade não está salvaguardada” (Público, 07-11-2000).

A questão onze diz respeito ao “brincar”: “Gostaríamos de saber o que se passa na realidade o tempo orientado para brincar existe, ou as crianças apenas brincam espontaneamente em actividades de recreio, ou em situações de relaxamento das actividades orientadas pelos educadores de infância”?

A opinião generalizada dos educadores de infância entrevistados foi que o brincar é fundamental. Não será por acaso que, mesmo com adultos, muitas vezes se iniciam sessões de trabalho com um pequeno jogo que, na maior parte das vezes, serve para as pessoas se relacionarem, criar um clima menos formal, relaxamento, etc.

Como salientámos anteriormente, o espaço induz e condiciona o processo de comunicação, a aprendizagem e mudança nas crianças. Ou seja, demonstra o modo como o estatuto da criança é reconhecido e como é concebido o seu desenvolvimento.

Segundo muitos especialistas afirmam as crianças de três, quatro, cinco e seis anos, desenvolvem “teorias” sobre a realidade física e sobre a realidade do mundo, a partir das configurações que esses espaços de referência e de orientação lhes oferecem e pelo seu envolvimento nos mesmos.

As salas de jardins de infância oferecem às crianças espaços representativos da vida real, preparados previamente pelos educadores. Os cenários, quando preparados com intenção educativa, dinamizam a curiosidade e a concentração das crianças que, interagindo umas com as outras e com os adultos, os experienciam em múltiplos desempenhos. Quando as crianças brincam nesses espaços, sabem o que fazer com eles, e não esqueçamos que os educadores estão

nesses espaços e envolvidos nessas brincadeiras, interagindo como um companheiro, cujo comportamento se pode comparar tal como refere Vasconcelos (1997), citando Rogoff, Malkin e Gilbrid (1984), ao de um companheiro com mais experiência que “incentiva a criança a resolver um determinado problema, colocando andaimes que permitam à criança estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de competência” (p.37).

A opinião de vários especialistas, que corroboramos é que a brincar se aprende; aliás, na idade pré-escolar, o “trabalho” das crianças é brincar. Obviamente que o brincar da componente educativa de um jardim de infância que oferece qualidade tem de ser educativo. Como referimos na primeira parte deste estudo, a educação pré-escolar proporciona um tempo, um espaço e uma ajuda, para, brincando, crescer (p.34) como bem realça Vasconcelos (1987):

O saber não é qualquer coisa que é dada às crianças como se elas fossem recipientes vazios a ser preenchidos. As crianças adquirem saberes sobre o mundo físico e social em que vivem, através de uma interacção lúdica com objectos e pessoas. As crianças não precisam de ser forçadas a aprender; são motivadas pelo seu próprio desejo de dar sentido ao seu mundo. (p.10)

Também Avô (1996) é de opinião que o “desejo de brincar leva-a (a criança) a procurar a companhia de outras crianças, sempre que surge uma oportunidade, buscando situações novas e experiências diferentes” (p.74). Pertinente, por fim, nos parece, neste âmbito, a seguinte passagem de Martins et al. (1998):

Caberá ao educador estabelecer uma progressão de experiências e oportunidades de aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo, tendo em conta o que observa do desenvolvimento do grupo e do desenvolvimento de cada criança; fazendo ainda parte da sua intervenção: apoiar cada criança para que atinja níveis que não atingiria por si só, facilitando uma aprendizagem cooperada que dê oportunidade às crianças de colaborarem na aprendizagem umas das outras. (p.139)

Nesta continuidade, pensamos, ainda, que é desde muito cedo que devemos dar importância à chamada, e neste momento tão falada, inteligência emocional. Sobre esta questão (Goldene (1997) escreve:

A nossa herança genética dotou cada um de nós com um conjunto de estruturas emocionais que determinam o nosso carácter. Mas os circuitos do cérebro envolvidos são extraordinariamente maleáveis; o temperamento não é fatalidade. (...) as lições emocionais que aprendemos quando crianças, em casa e na escola, moldam os circuitos emocionais tornando-nos mais aptos - ou inaptos - nos aspectos básicos da inteligência emocional. Isto significa que a infância e a adolescência são como janelas

**de oportunidade críticas para definir os hábitos emocionais essenciais que
hã-de governar as nossas vidas. (p.21)**

É todo um estar e um sentir a que devemos dar crescente atenção. Pensamos mesmo que cada vez mais é necessário que a educação para a relação, para os valores, seja mais intensa, não só nos jardins de infância mas em todas as escolas. Estamos assim em clara sintonia com Goldene (1997), ao qual pedimos emprestadas as palavras que tão bem expressam o nosso sentir acerca deste assunto: “Uma solução possível é uma nova visão daquilo que as escolas podem fazer para educar o estudante no seu todo, juntando a mente e o coração na sala de aula” (p.22).

A finalizar a apresentação dos resultados, e em jeito de síntese, parece delas poder inferir-se o seguinte:

- ❑ As orientações curriculares para a educação pré-escolar, embora consideradas importantes, parecem não ter obtido o impacto pretendido e que mereciam.
- ❑ Somos de opinião que este acontecimento deveria ter tido um realce que não parece ter acontecido pelo menos na área geográfica onde realizámos este estudo. Existe a probabilidade de tal poder estar relacionado com a publicação da restante legislação para a educação pré-escolar, uma vez que esta veio colocar novos desafios aos educadores de infância, principalmente aos da rede pública, como, por exemplo, a preocupação com a componente de apoio social.
- ❑ Outro motivo que pode ter contribuído para a falta de “atenção” efectivamente conferida às orientações curriculares é o facto de as “reuniões de núcleo” de educadores de infância terem deixado de se realizar, uma vez que, nesse espaço, todos os assuntos directa ou indirectamente relacionados com a educação pré-escolar costumavam ser debatidos. Foi precisamente nesse espaço que o documento inicial que serviu de base às actuais orientações curriculares para a educação pré-escolar se debateu, por vezes com grande entusiasmo, como o podemos vivenciar directamente.

IV CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS

4.1 - Conclusões

O trabalho que agora estamos a concluir representou para nós um enriquecimento pessoal e profissional.

Pessoal, porque nos permitiu confrontar idéias, comportamentos e acções que, ao longo das leituras e registos que efetuados, nos induziram a reflectir, e por sua vez, a decidir, como seres pensantes e actuantes que somos. Profissionalmente, porque, ao investigar a educação pré-escolar, do modo como o fizemos, ficámos com um conhecimento mais profundo deste nível fundamental de educação, ao qual nos dedicamos há longo tempo.

Neste nosso estudo, fizemos uma viagem ao passado, parámos no presente e “sonhámos” com o futuro...

No passado, recorrendo mais a estudos já realizados; no presente, um pouco menos, pois aí, também nós somos “actores” e, por isso mesmo, com possibilidade de “sentir” os acontecimentos mais directamente. Para o futuro, utilizando o nosso optimismo e maneira positiva de resolver as questões e enfrentar a realidade. Prova desse modo de estar é esta investigação que, apesar de tantas dificuldades na sua concretização, está em vias de ser concluída.

Do passado, trouxemos “recordações” amargas e sofridas. Pensamos, afirmamos mesmo, que nunca outro nível de educação ou ensino foi tratado de modo idêntico. Concordando com as palavras de Formosinho (1996), quando afirma que “a educação da criança pequena é uma questão educacional e também uma questão cultural e social” (p.7), e com base nessas afirmações, lamentamos o pouco interesse cultural e social que o nosso país tem dedicado à “criança pequena”, uma vez que, durante mais de um século, pouco investimento realizou neste nível de educação. Posição idêntica foi manifestada por António Guterres (1999), como referimos na primeira parte deste trabalho (p.78) de que destacamos a seguinte afirmação: “o adiamento de decisões e o desinteresse em relação ao pré-escolar que existiu durante décadas, foi algo que sempre me chocou profundamente”. Esta actuação não nos parece correta, pois que, segundo vários estudos realizados, alguns mencionados na primeira parte deste trabalho, como, por exemplo, os de Schweinhart e Weikart (p.61), citados por Formosinho (1994), no Relatório do

Conselho Nacional de Educação; a educação pré-escolar promove a quem a frequenta, através das vivências educativas que oferece, o desenvolvimento de competências, valores e atitudes que perduram ao longo da vida dos indivíduos. Como também testemunha Fulghum (1991): “tudo o que devo mesmo saber para viver, que fazer, e como ser aprendi-o no jardim de infância” (p.9).

Do presente “afastado”, ou seja, do início da nossa investigação, uma sensação de liberdade, uma sensação de realização profissional, como que a certeza da chegada do momento da “verdade”, do reconhecimento oficial, com resultados reais, da importância da educação pré-escolar. Qual o profissional de infância que ficaria insensível face a afirmações como esta:

A educação pré-escolar foi, desde o início, uma das grandes prioridades políticas do XII Governo Constitucional. Neste contexto o Governo, através do Ministério da Educação, definiu dois grandes objectivos para esta área de intervenção. Por um lado, garantir uma maior visibilidade nacional para a importância da educação pré-escolar, por outro, criar as condições para que 90 por cento das crianças de 5 anos frequentem as instituições de educação pré-escolar até ao ano de 1999. (Grilo, 1997, p.7)

O Ano Escolar de 1996/97 foi de “euforia” neste nível de educação, algo manifestado em várias acções, uma delas a publicação de literatura sobre a infância, como é referido por Formosinho et al. (1996): “A colecção Infância tem assim uma referência multi e interdisciplinar e vem preencher uma lacuna visível no quadro das publicações em Portugal, no que se refere à infância” (p.7).

Do presente “próximo”, um gosto amargo a frustração. Afinal as positivas expectativas colocadas na viragem dos “rumos” daquela a que, desde Fevereiro de 1997, se passou a chamar primeira etapa da educação básica, foram afectados por “ventos” desfavoráveis. Qual seria a tempestade?

Fazendo uma reflexão muito rápida, desde então, podemos concluir:

- Por inexistência de base jurídica não foi certamente. Ficou bem demonstrado o interesse e o empenho legislativo, por parte de especialistas e profissionais empenhados, traduzido na publicação de uma Lei e nove Diplomas, sobre as quais comenta Vasconcelos (1997): “A lei pode mesmo ser bonita! É com esta nota de apresentação que publicamos o conjunto legislativo produzido por este Governo sobre a educação pré-escolar. Caberá aos leitores verificar os contornos harmoniosos e coerentes deste conjunto legislativo” (p.13).

- Por não haver empenhamento dos nossos responsáveis políticos, "segundo" os seus discursos, não queremos sequer "duvidar", muito menos afirmar. No entanto, parece-nos não existir correspondência directa entre as afirmações dos responsáveis governamentais e o concretizado no terreno.
- Por falta de envolvimento com os profissionais de infância aquando da fase de preparação desses documentos legislativos também não foi. Na verdade, e ao contrário do que normalmente aconteceu com outras reformas, o envolvimento foi bastante razoável.
- Por ausência de necessidade sentida pelas crianças que vivem em meios isolados ou carenciados, sem possibilidade de contactarem com outras crianças e adultos que não sejam a sua família, assim como usufruírem de experiências educativas que lhes possibilitem um desenvolvimento que, mais tarde os coloque em pé de igualdade com outras crianças que vivem noutros meios sociais mais alargados em relações humanas e recursos pedagógicos e educativos, igualmente não foi. Por opção destas crianças, há muito teriam sido supridas estas necessidades, tão reais e tão visíveis. Tal como Vasconcelos (1997), também nós desejamos que:

todas as crianças portuguesas tenham acesso a uma educação pré-escolar de qualidade, motor do seu desenvolvimento, correctora de desigualdades. Para que todas as crianças portuguesas aprendam a dizer "eu" e "nós", à medida que experimentam outros ambientes educativos para além do universo familiar. (p.16)

- Por falta de vontade dos pais que, pacientemente, têm esperado a concretização das poucas informações que de um modo mais formal ou informal, lhes têm sido facultadas também não foi.
- Pela falta de interesse de "especialistas" que afirmam publicamente a necessidade da educação pré-escolar, igualmente não é, como o podemos exemplificar com a seguinte afirmação: "o objectivo de proporcionar igualdade de oportunidades a todas as crianças ainda está por cumprir" (Martins et al., 1998, p.153).
- Por falta de recomendações internacionais sobre a importância da educação pré-escolar não é o caso, como o atesta Relatório Mundial sobre a Educação (2000), do qual extraímos as seguintes palavras:

a diversidade, a complexidade e o carácter mutável das necessidades básicas de aprendizagens das crianças, jovens e adultos exigem que se amplie e se redefina continuamente o âmbito da educação básica, para que

nela se incluam os seguintes elementos: a aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades seja através de programas institucionais, como for mais apropriado. (p.69)

- Por indiferença dos profissionais de infância, nomeadamente os educadores de infância que, com algum desencanto, têm esperado ver o nível de educação, ao qual se têm dedicado e sacrificado, valorizado, também não é, pois, como é referido no Relatório Mundial de Educação (1998), se a educação não merece o respeito e o apoio da sociedade, os professores não terão esse mesmo respeito e apoio, “os estatutos dos professores e da educação estão de tal modo interligados que o que quer que provoque mudanças num produzirá mudanças na mesma direcção do outro” (p.16). É ainda referido neste relatório, que os gastos públicos com a educação, em muitos países, são considerados como uma poupança e não como um investimento no futuro. E no nosso país?

Antes de passarmos ao levantamento de algumas questões queremos referir, que sentimos no decurso do estudo, que por vezes nos afastamos um pouco da sua questão central: As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Após reflectirmos sobre isso, parece-nos que tal procedimento se pode dever a dois aspectos: por um lado, não termos conseguido separar a prática educativa do ambiente educativo; dependendo este em grande parte do cumprimento do legislado para espaços físicos de jardins de infância. Por outro talvez pelo motivo de estarmos a investigar um assunto no qual somos actores directos, o que implica estarmos a viver algumas das situações mencionadas. Por outro lado, ser a área do curso de mestrado que estamos a concluir, de administração escolar; o que nos induz a um modo de reflexão mais abrangente, ou seja, reflexões não só de índole pedagógico, mas também sobre uma estrutura que suporta o desenvolvimento dessa prática pedagógica. Outra razão para as “fugas” à questão central; a vontade de através deste trabalho dar a conhecer um pouco da história da educação pré-escolar.

Muitas questões poderíamos levantar. É engraçado como o final de uma investigação é propício ao início de outras investigações. Vamos, no entanto, realçar apenas aquelas que, quanto a nós, nos parecem mais urgentes de resolver, e em que, como profissionais, possamos intervir activamente, como indicam as palavras de Vasconcelos (1997), quando escreve:

nove suportes legislativos interligados entre si e que dão coerência,

pormenor e clareza àquilo que foi consagrado na Lei-Quadro. Estão assim, lançadas as fundações, a estrutura para a expansão harmoniosa da educação pré-escolar no nosso país. (...) No entanto, tratando-se de um verdadeiro projecto de cidadania, compete a todos nós, administradores, profissionais, autarcas, gestores, pais, responsáveis, garantir que a implementação das leis se faça de forma rigorosa, sistemática e flexível.
(15)

Como profissionais de infância aceitamos com agrado esta tarefa, mas como fazer para a cumprir? Como a desenvolver? O que podemos fazer para que o legislado seja obrigatoriamente aplicado? Na verdade, por mais esforços que sejam desenvolvidos por parte dos educadores de infância, pouco se tem sentido na mudança de procedimentos e atitudes...

A primeira questão que colocámos está relacionada com a divulgação e generalização das orientações curriculares para a educação pré-escolar, assunto principal do nosso estudo. Vamos aqui equacioná-la do seguinte modo: *Porque não foi o documento final, que oficializa as orientações curriculares para a educação pré-escolar divulgado com a mesma ênfase dada ao documento inicial que lhe serviu de base?*

A segunda questão prende-se novamente com as orientações curriculares para a educação pré-escolar. *Porque não foram os vários parceiros educativos informados de um modo mais envolvente da sua publicação?* Muito concretamente, sem nos referirmos à prática educativa, existe um todo envolvente que pode ser melhorado, como os espaços físicos, os equipamentos, os materiais, etc... Há, de facto, que não esquecer que o ambiente educativo é fundamental para o desenvolvimento de todas as acções que visam oferecer uma educação pré-escolar de qualidade. Mas para isso é necessário um conhecimento e um diálogo local e não apenas, pelo que nos apercebemos, a nível central e regional. Para reforçar o nosso ponto de vista, damos um exemplo: porque não foram os pais informados de um modo mais alargado e específico da generalização das orientações curriculares para a educação pré-escolar, tratando-se de uma medida potencialmente tão importante para a educação dos seus filhos? Idêntica pergunta se poderá fazer pensando nos restantes interessados e responsáveis pela educação pré-escolar, como as Juntas de Freguesia, uma vez que são as entidades responsáveis mais próximas.

A terceira questão diz respeito ao facto de a rede de educação pré-escolar ser na lei considerada única, englobando jardins de infância da rede pública, rede oficial do Ministério da Segurança Social, rede particular cooperativa, rede de jardins de infância de Instituições Particulares de

Solidariedade Social, rede de jardins de infância das Santas Casas de Misericórdia... ***Mas como é que a estabelecimentos com características tão diferentes uns dos outros, se pretende incutir procedimentos idênticos, sem introduzir modificações?***

A quarta questão está associada à diferenciação de estatuto profissional entre os educadores de infância da rede pública do Ministério da Educação e os educadores de infância dos outros Ministérios, aí incluindo os educadores de infância dos jardins de infância oficiais do Ministério da Segurança Social, porque, embora monetariamente e a nível de progressão de carreira a situação seja idêntica aos do Ministério da Educação, não usufruem de interrupções escolares. Na situação profissional dos educadores de infância contratados, é com comoção que referimos que alguns apenas trabalham para a contagem de tempo de serviço. Ou seja, depois de pagarem o alojamento, alimentação e despesas de transporte, pouco lhes sobra para vestir e calçar. O que quer dizer que nem sequer podem pensar na sua formação contínua ou formação pós-graduada. ***Porquê? Porque não existe um único estatuto profissional para todos os educadores de infância independentemente da rede onde exercem funções docentes? Porque não existe um processo de colocar os educadores de infância perto das suas residências?***

A quinta questão prende-se com o espaço físico dos jardins de infância. Os jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação, salvo algumas exceções, como é do conhecimento geral, foram sediados fisicamente em salas devolutas do 1º ciclo do ensino básico, ou porque a taxa de frequência neste nível de ensino baixou e foram suspensos lugares, ou porque foi construído novo edifício para essas escolas.

Assim, temos alguns jardins de infância a funcionar com as condições exigidas por lei, porque criados de “raiz”, e outros jardins de infância a funcionar em instalações provisórias, sem usufruírem das condições estabelecidas pelo Despacho Conjunto n.º 268/97, onde são descritas as condições de funcionamento para jardins de infância adaptados:

Considerando que as diferentes actividades que se desenvolvem nas instalações dos estabelecimentos de educação pré-escolar, pedagógicas, educativas, organizativas, de gestão e de interacção com a comunidade - implicam a existência de ambientes diversificados, quer interiores, quer exteriores, os espaços mínimos a considerar na criação dessas instituições são: a) sala de actividades; b) vestiário e instalações sanitárias para

crianças; c) sala polivalente; espaço para equipamento de cozinha, arrumo e armazenamento de produtos alimentares; e) gabinete, incluindo espaço para arrecadação de material didáctico; f) espaço para arrumar material de limpeza; g) instalações sanitárias para adultos; h) espaços de jogo ao ar livre. Nos jardins de infância integrados em equipamentos colectivos, deverá ser promovida a utilização comum de alguns espaços e equipamento. (10, p.s. 89,90)

A realidade é bem diferente da estabelecida por aquele Despacho. A grande maioria dos jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação funcionam apenas com uma sala de actividades, sem um espaço onde guardar materiais de limpeza, muitas vezes sem os armários necessários para guardar material de gestão e administração, com instalações sanitárias fora do edifício, deficientes, pois apenas se limitam a sanitas e lavatórios, sem um duche de água quente, o que provoca situações dramáticas quando surgem os incontinentes das crianças de três anos. Com pátios exteriores degradados, com olivais a servir-lhes de espaço exterior... Em alguns jardins de infância, com a gravosa situação de ter a funcionar na entrada o refeitório/cozinha, com todos os inconvenientes e perigos daí inerentes. *Porque se mantêm estas situações inadequadas nos espaços físicos dos jardins de infância, dificultando a oferta de qualidade na educação pré-escolar após tantas esperanças em relação a este nível de educação?*

A última questão que equacionamos diz respeito a esta investigação: *Até que ponto este estudo respondeu às inquietações formuladas inicialmente?*

Começamos por referir que este estudo é limitado por ser inspirado a uma zona confinada. No entanto, tem sido durante a sua realização muito importante para este espaço geográfico e educativo.

Embora pareça contrariar a opinião dos educadores de infância entrevistados, parece-nos que efectivamente as orientações curriculares para a educação pré-escolar embora com uma fraca divulgação junto dos envolvidos na educação pré-escolar, se tornaram num contributo muito positivo para este nível de educação.

No que diz respeito às orientações curriculares para a educação pré-escolar terem tornado mais visível a educação pré-escolar, parece-nos igualmente que o seu contributo é notório.

Em relação às outras duas questões iniciais que formulamos e que dizem respeito a uma melhor qualidade de oferta de educação pré-escolar e a uma dinâmica de inovação, proporcionadas pelas orientações curriculares para a educação pré-escolar, parece-nos que as mesmas ainda não conseguiram os resultados que podem no futuro alcançar, com um maior envolvimento dos respectivos interessados.

Para finalizar queremos referir que gostamos muito de realizar esta investigação, mas foi muito “sofrida”, tanto na “viagem” ao passado, como na “paragem” do presente. No entanto, na “viagem” que perspectivamos para o futuro, surgem-nos “imagens” alegres, pois temos fé que os “homens” de hoje estão empenhados em pensar nos “homens” de amanhã e no seu próprio futuro. Entramos assim no novo milénio com um raio de esperança que, emanando de um sol brilhante, quente e acolhedor, virá certamente aquecer e preencher os momentos vazios de um tempo que embora importante por se tratar da história da educação pré-escolar, não poderá voltar.

4.2 - Recomendações

Como já afirmámos, o percurso que fizemos neste estudo foi longo, por vezes com paragens nem sempre agradáveis. Mas somos, pessoal e profissionalmente optimistas por natureza, não sendo nosso hábito “repousar” no que achamos que nos entristece. A nossa meta não chegou, desse modo, continuaremos a lutar por aquilo que consideramos uma justa causa; a “valorização e dignificação da educação pré-escolar”, enquanto nível educativo de pleno direito. De que modo? Para já como actores que somos nesse cenário, no exercício da nossa profissão docente, através de acções pensadas nesse sentido. Apresentamos as nossas recomendações, visando partilhá-las com outros colegas que, tal como nós, também desejam ver o nível de educação ao qual se dedicam valorizado, assim como a outros parceiros educativos que se queiram envolver nesta luta que consideramos urgente e prioritária. Elegemos as seguintes:

1- Divulgar a educação pré-escolar, aproveitando para tal todas as oportunidades proporcionadas. Ou seja, nos nossos ambientes de trabalho, em contactos com outros colegas, com outros parceiros educativos, nos órgãos de gestão em que temos assento, em reuniões, em projectos, em grupos de trabalho, em relatórios, em artigos escritos e divulgados, etc. Como nos diz Arends (1999), fazemos parte de uma organização, como tal devemos desempenhar “funções importantes

de liderança e organizacionais, incluindo trabalhar com colegas, participar em comissões e trabalhar com administradores e com pais” (p.451).

2 - Dar a conhecer as orientações curriculares para a educação pré-escolar. Em conversas com pais; com auxiliares de acção educativa; com colegas de outros níveis de ensino; com entidades responsáveis pela educação; na comunidade educativa..., com a realização e divulgação de trabalhos sobre as orientações curriculares para a educação pré-escolar.

3 - Estimular as relações profissionais entre educadores de infância e professores do 1º ciclo.

4 - Propor uma reflexão / avaliação às orientações curriculares para a educação pré-escolar no nosso agrupamento, alargada a todos os parceiros educativos, para ser divulgada a toda a comunidade educativa.

5 - Dialogar com os serviços responsáveis (locais), para um maior investimento na educação pré-escolar.

6 - Continuar a reivindicação de um estatuto igual para todos os educadores de infância, lutar por condições idênticas em todos os jardins de infância, quer a nível de espaço físico, equipamento e materiais, quer a nível de recursos humanos, assim como de oferta educativa e apoio social;

7 - Estimular a avaliação da qualidade na educação pré-escolar, tendo em atenção a afirmação de Arends (1999): “os professores que escolhem empenhar-se na melhoria da escola podem fazê-lo tornando-se mais cientes e informados das iniciativas de mudança propostas por outros e ajudando a criar condições propícias à mudança” (503).

8 - Demonstrar o gostar de ser educador de infância. Por isso mesmo, continuar a assumir uma postura e uma forma de estar que favoreça a relação com as crianças, onde viver bem e aprender bem não sejam incompatíveis, como nos dizem Vayer e Trudelle (1999): “é o empenhamento deliberado em tal ou tal aspecto da relação com o mundo que leva o sujeito a aprender” (p.111). É imperioso, em suma, garantir a organização das relações das crianças, dos adultos que trabalham com as crianças e toda a comunidade educativa.

9 - Assumir que a educação pré-escolar só poderá ser considerada de qualidade, quando, a par de uma componente educativa adequada às crianças, se oferecer uma componente de apoio social adequada às necessidades das famílias, com adultos formados convenientemente para a prestação

desses serviços, assim como espaços físicos de qualidade.

10 - Investir na formação pós-graduada e fomentar a investigação. Sendo um nível de educação com poucos estudos, comparado a outros níveis de ensino, devemos contribuir com trabalhos que possam melhorar o conhecimento / valorização da educação pré-escolar. Como acentua Arends (1999), “os professores podem tornar-se investigadores, com o objectivo de contribuírem para a melhoria do ensino e dos ambientes de aprendizagem na sala de aula” (p.525). Pensamos, nomeadamente, que seria de grande utilidade a realização de investigações sobre o “brincar” em educação pré-escolar.

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano, N. et Visalberghi, A. (1957). História da pedagogia. Lisboa: Livros Horizonte, Editorial Gleba.
- Abrantes, C. (1994). A outra face da escola. Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, N. (1989); Inovação educacional e formação de professores. Aprender, N.º 8, Julho.
- Alcântara, J. (1990). Como educar as atitudes. Lisboa: Plátano, Edições Técnicas, Coleção Aula Prática.
- Alcântara, J. (1991). Como educar a auto-estima. Lisboa: Plátano, Edições Técnicas, Coleção Aula Prática.
- Alexandra, N. (1997). Novas medidas novas práticas. Lisboa: Jornal da Educação, N.º 692, ps.1,2.
- Alves, M. (1991). Vygotsky. Cadernos de Infância n.º 17, p.18.
- Alves, N. et al. (1996). A escola e o espaço local. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ciência da Educação.
- Almeida, M. (1994). Vila do Conde Destaca-se no Ensino Pré- Escolar “, Notícias da Educação 16, p.17.
- Amiguiinho, A. (1992). Viver a formação e construir a mudança. Lisboa: Educa, Instituto das Comunidades Educativas.
- Arends, R. (1999). Aprender a ensinar. Lousa: Editora MacGraw-Hill Companies.
- Avô, A. (1996). O Desenvolvimento da criança. Porto: Texto Editora.
- Azevedo, J. (1994). Avenidas de liberdade - reflexões sobre política educativa. Porto: Edições ASA.
- Bairrão, J. (1992). Psicologia do desenvolvimento e psicologia da educação: o caso da educação e cuidados da educação pré-escolar. A Inovação Vol. 5, n.º 1.

- Bairrão, J. et Wolfgang, T. (1995). A educação pré-escolar na união europeia. Lisboa: Ciências da Educação, Instituto Inovação Educacional.
- Barbosa, L. (1999). Ideias e perspectivas. Évora: Diário do Sul, 05-05, p.21.
- Bartolomeis, F. (1982). A Nova escola infantil. Lisboa: Biblioteca do Educador, Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1976). A escola na sociedade de classes. Mafra: Biblioteca do Educador, Livros Horizonte.
- Bastos, L. et Palhares, P. (1997). Emergência da matemática no jardim de infância. Porto: Coleção Infância, Porto Editora.
- Bastos, L. et al. (1992). Manual para a elaboração de projectos e relatórios de pesquisa, teses e dissertações. Rio de Janeiro:Edições Guanabara.
- Bettelheim, B. (1989). Bons pais (o sucesso na educação dos filhos). Venda Nova: Bertrand Editora.
- Bidarra, G. (1994). Estudo dos processos sociocognitivos e análise das práticas de formação. Coimbra:Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Brás, M. (1994). Actividade na educação pré-escolar e activação do desenvolvimento psicológico. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cabral, R. (1994). A Formação de professores e as estruturas educativas. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cabral, R. (1995). Experiência, educação e desenvolvimento. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldas, M. (1999). Pré-Escolar Português nos Melhores da Europa. Lisboa: Correio da Manhã, 05-05, p.22.
- Cardona, M. (1997). Para a história da educação de infância em Portugal. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, R. (1996). História do ensino em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Chateau, J. (1956). Os grandes pedagogos. Lisboa: Edição Colecção Vida e Cultura, Edição Livros do Brasil.

Comissão da Reforma do Sistema Educativo, (1988). Documento preparatório III - projectos - reorganização do subsistema de educação de adultos. Lisboa: GEP/MEC.

Conselho Nacional de Educação (1994). Pareceres e recomendações. Lisboa: Ministério da Educação.

Correia, J. (1989). Inovação pedagógica e formação de professores. Porto: Colecção Básica de Educação e Ensino, Edições ASA.

Cruz, I. (1992). O Papel educativo das famílias nas crianças em idade pré-escolar. Lisboa: Inovação, Vol. 5, n.º 1, 1992.

Damásio, A. (2000). O sentimento de si. Mem Martins: Publicações Europa América.

Delors, J. e al. (1996). Educação um tesouro a descobrir. Lisboa: Colecção Perspectivas Actuais, Edições ASA.

Deus, M. (1979). Jardins-Escolas João de Deus: uma janela aberta para a vida. Lisboa: Os Filhos, Ano1, Nº1, Maio/Junho, ps.3,4.

Duarte, P. (1995). Em 1999 noventa por cento das crianças estarão no pré-escolar. Lisboa: Notícias Educação, Setembro.

Elias, M. e al. (2000). Os Pais e a educação emocional. Pergaminho Lda,

Fernandes, C. (1996). Governo investe no pré-escolar. Lisboa: Diário de Notícias, 24-03, p.21.

Fernandes, C. (1996). As Escolas do Nosso (Des)Contentamento (I) - Entre o desencanto e a Esperança. Lisboa: Diário de Notícias, 10-11, p.3, Lisboa.

Fernandes, C. (1999). Governo Incentiva Privados. Lisboa: Diário de Notícias, 02-08, p.26.

Fonseca, V. (1998). Aprender a aprender. Lisboa: Editorial Notícias.

Formosinho, J. e al. (1996). Educação pré-escolar a construção social da moralidade. Lisboa: Colecção Educação Hoje, Texto Editora.

- Formosinho, J. e al. (1996); “Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, Coleção Infância, Porto Editora, Porto.
- Fulghum, R. (1991). Tudo o que eu devia Saber na vida aprendi no jardim de infância. Lisboa: Difusão Cultural.
- Gal, R. (1976). História da educação. Lisboa: Vega Universalidade.
- GEP. (1990). Situação da educação infantil nos estados membros da cee - documentação e informação - unidade nacional de eurydice. Lisboa: GEP/MEC.
- Gil, A. (1991). Como elaborar projectos de pesquisa. S. Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gilbert, R. (1983). As ideias actuais em pedagogia. Lisboa: Morais Editores.
- Goleman, D. (1996). inteligência emocional. Lisboa: Temas e Debates.
- Gomes, J. (1986). A educação infantil em Portugal. Coimbra: Pedagogia, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Goulart, I. B. (1987). Piaget - experiências básicas para utilização pelo professor. Brasil: Editora Vozes, Ldª.
- Gourévitch, J. (1978). Desafio à educação. Lisboa: Psicologia e Pedagogia, Artycultura, Moraes Editores, Lisboa.
- Guedes, A. (1999). Evolucionismo e educação. Porto: Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições Asa.
- Ifergan, H. et Etienne, R. (2000). Mas o que lhe deu na cabeça?!. Mem Martins: Edições GETOP.
- Kamii, C. (1978). A Teoria de piaget e a educação pré-escolar. Lisboa: Coleção Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.
- Pires, L. e al. (1995). Lei de bases do sistema educativo. Porto: 2ª Edição, Edições ASA.
- Luçart, L. (1982); “Uma Escola Pré-Primária”, Livros Horizonte, Biblioteca do Educador, Lisboa.

- Marques, R. (1986); “A Criança na Pré-Escola”, Livros Horizonte, Biblioteca do Educador, Lisboa.
- Marques, C. (1988); “A Prática Pedagógica no Jardim de Infância”, Livros Horizonte, Biblioteca do Educador, Lisboa.
- Marques, R. (1986); “Ensinar a Ler, Aprender a Ler”, Educação Hoje, Texto Editora, Lisboa.
- Marques, R. (1998); “Ensinar Valores: Teorias e Modelos”, Escola e Saberes, Porto Editora, Porto.
- Martins, M. e al. (1997); “X Colóquio de Psicologia e Educação, Educação Pré-Escolar, Modelos Investigação e Prática Educativa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Máximo, S. (1994); “Educação Pré-Escolar”, Jornal de Notícias de Educação, Dezembro, p.17, Lisboa.
- Mendes, N. e Fonseca, V. (1982); “Escola, Escola Quem És Tu?”, Perspectivas Psicomotoras de Desenvolvimento Humano, Editorial Notícias de Lisboa
- Merani, A. (1978); “Natureza Humana e Educação”, Coleção Pedagogia, Nº7, Editorial Notícias, Lisboa.
- Metelo, R. (1995); “Educação Pré-Escolar Itinerante Uma Experiência - Uma Avaliação”, Trabalho Final, do Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar, Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- Ministério da Educação (1994); “A Outra Face da Escola”, Organização de José Carlos Abrantes, ME, Lisboa.
- Ministério da Educação (1997); “Legislação”, Editorial do Ministério da Educação, Lisboa.
- Ministério da Educação (1997); “Orientações Curriculares”, Editorial do Ministério da Educação, Lisboa.
- Ministério da Educação (1998); “Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar”, Editorial do Ministério da Educação, Lisboa.
- Moll, H. (1996); “Guia Prático Para Entender Piaget”, Livros Que Constroem, Ibrasa, S. Paulo.

Montenegro, M. et al. (1997); “Educação de Infância e Intervenção Comunitária”, Cadernos ICE, Instituto das Comunidades, Setúbal.

Moec, L. (1996); “Vygotsky e a Educação”, Artes Médicas, Porto Alegre.

Naisbitt, J. e Aburdene, P. (1990); “Reinventar a Empresa - Transformar o Trabalho e a Empresa para a nova Sociedade da Informação”, Editorial Presença, Biblioteca da Gestão Moderna, Lisboa.

Neto, A. (1995); “Contributo Para Uma Nova Didáctica da Resolução de Problemas: Um estudo de Orientação Metacognitiva em Aulas de Física do Ensino Secundário”, Tese apresentada à Universidade de Évora para Obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação, Évora.

Neto, D. (1996); “Jardim de Infância Aberto Oito Horas por Dia”, Jornal Público, 21-09, p.25, Lisboa.

Nicolau, M. (1993); “A Educação Pré-Escolar Fundamentos de Didática”, Editora Ática S.A., São Paulo - Dinalivro, Lisboa.

Nóvoa, A. (1992); “Os Professores e a sua Formação”, Publicação Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

OCDE (1989); “O Ensino na Sociedade Moderna”, Edições Asa, Clube do Professor, Rio Tinto.

OCDE (1992); “As Escolas e a Qualidade”, Edições ASA, Clube do Professor, Rio Tinto

Ousam (1992); “Ludotecas Itinerantes”, Correio Pedagógico 67, p.7.

Pascal, C. e Bertram, T. (1999); “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”, Coleção infância, Porto Editora, Porto.

Passos, V. (1996); “Acontecimento Inédito - 815 vagas no Pré-Escolar”, Jornal de Notícias, Fevereiro,

Pires, E. e al. (1989); “O Ensino Básico em Portugal”, Clube do Professor, Edições ASA, Porto.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992); “Manual de Investigação em Ciências Sociais - Trajectos”, Gradiva, Publicações Lda, Lisboa.

Ratner, C. (1994); “A Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky”, Artes Médicas, Porto Alegre.

Relatório Mundial de Educação (1998); “Professores e Ensino num Mundo em Mudança”, Perspectivas Actuais, Edições ASA, Porto.

Relatório Mundial sobre a Educação (2000); “O Direito à Educação – Uma Educação para Todos Durante Toda a Vida”, Perspectivas Actuais, Edições ASA, Porto.

Relatório OCDE (2000); “Educação Pré-Escolar e Cuidados Infantis”,

Richards, M. (1983); “A Integração da Criança no Mundo Social”, Biblioteca do Educador Profissional, Livros Horizonte, Lisboa.

Roldão, M. (1994); “O Pensamento Concreto da Criança”, Ciências da Educação, Instituto da Inovação Educacional, Lisboa.

Romão, J. (1995); “O Ensino Pré-Escolar”, Ensinus 4, Ano 2, Junho, ps 35- 37, Lisboa.

Rosa, J. (1994); “Investigação e Educação”, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

Sarmiento, M. e Pinto, M. (1999); “Saberes sobre as Crianças”, Colecção Infans, Universidade do Minho, Bezerra, Braga.

Santos, J. (1982); “Ensaio sobre Educação”, Livros Horizonte, Biblioteca do Educador, Lisboa.

Santos, M. (1996); “Modelo para a Educação Pré-Escolar já está a ser Experimentado”, Jornal Público, 1-4-, p.22.

Silva, I. (1996); “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” Departamento da Educação Básica, Núcleo da Educação Pré-Escolar, Lisboa.

Sprinthal, N. e Sprinthal, R. (2000); “Psicologia Educacional”, MacGraw-Hill de Portugal, Lda, Amadora.

Stoer, S. (1993); “Educação Inter/Multicultural e a Escola para Todos”, Correio Pedagógico 73, p. 12 a 13.

Tavares, V. (1989); “Educação Pré-Escolar”, GepEducação, Nº3, Edição Especial, Dezembro, p.2, Lisboa.

- Tavares, V. (1990); “Ganhar o Futuro com a Educação”, GepEducação, Especial, Julho, p.2, Lisboa.
- Teodoro, A. (1994); “A Carreira Docente: Formação, Avaliação, Progressão”, Educação Hoje, Texto Editora, Lisboa.
- Thong, T. (1981); “Estádios e Conceitos de Estádio de Desenvolvimento da Criança na Psicologia Contemporânea”, Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento, Porto.
- Trindade, V. (1996); “Estudo da Atitude Científica dos Professores”, Ciências da Educação, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- Vale de Passos. (1996); “Acontecimento inédito - 815 vagas no Pré-Escolar”, Jornal de Notícias, Fevereiro,
- Vasconcelos, T. (1990); “Situação da Educação Infantil nos Estados Membros da CEE”, Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação, Lisboa.
- Vasconcelos, T. (1997); “Ao Redor da Mesa Grande”, Porto Editora,, Lda, Porto.
- Vayer, P. e Trudelle, D. (1999); “Como Aprende a Criança”, Horizontes Pedagógicos, Lisboa.
- Zabalza, M. (1992); “Didáctica da Educação Infantil”, Edição ASA, Clube do Professor, Rio Tinto.
- Zabalza, M. (1994); “Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola “, Edições ASA, Coleção Perspectivas Actuais, Rio Tinto.

ANEXOS

ANEXOS

1

Síntese Histórica Evolução da Educação Pré-Escolar em Portugal

SÍNTESE HISTÓRICA DO PERCURSO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

1834	Primeiras instituições específicas para crianças até aos seis anos. Fundadas com preocupações sociais; surgiram nas grandes cidades.
1870	No Decreto-Lei de 16 de Agosto, D. António da Costa de Sousa Macedo, no artigo 29 ^a , permite que as crianças frequentem a escola primária desde os cinco anos.
1878	As Juntas Gerais do Distrito promoveram a criação de asilos de educação como auxiliares da escola primária, para crianças dos 3 aos 6 anos com objectivos mais pedagógicos que sociais.
1879	Um deputado portista mencionou no Parlamento o nome de Froebel e a necessidade da educação pré-primária, chamando assim a atenção do Governo que acabou por atribuir um orçamento especial às autoridades locais para implementação de jardins de infância.
1882	Dá-se a abertura do primeiro jardim de infância oficial, em Lisboa, por altura das comemorações do centenário do nascimento de Froebel. O interesse cada vez maior pelo ensino pré-primário levou a que alguns professores do ensino primário fossem convidados a viajar para fora do país, nomeadamente para a Suíça, a fim de adquirirem mais conhecimentos na área da educação pré-escolar, por motivo de, em Portugal, apenas funcionarem escolas oficiais para a formação de professores primários.
1893	José Augusto Coelho, numa das suas obras, aborda as principais dimensões da evolução do indivíduo e menciona um currículo para a “escola infantil” frequentada por crianças dos 3 aos 8 anos, referindo-se às áreas de desenvolvimento psicomotor, emocional, social estético e intelectual. Segundo ele, a educação pré-escolar devia ser uma experiência agradável com conforto e segurança, atendendo ao desenvolvimento social e preparação para a escola primária.
1896	Foi publicada alguma legislação sobre educação pré-escolar relativamente à formação de educadores e aos objectivos da educação pré-escolar. Nesta data, a história da educação pré-escolar foi marcada por um acontecimento importante: a criação de duas pré-escolas “João de Deus”.
1906	João Diogo cria no Colégio da Boavista, que fora fundado pelo pai Ramalho Ortigão, um Jardim de infância que foi dirigido por uma “Jardineira” Alemã, segundo o método froebeliano.
1910	Uma das principais preocupações dos republicanos foi a elevada taxa de analfabetismo (75%) então verificada, assim como a falta de escolas primárias no País. Daí a implementação de jardins de infância fazer parte do programa inicial do Partido Republicano.
1911	Duas Leis surgem dentro das ideias da Primeira República acerca da educação pré-escolar, estabelecendo o que ela deveria ser, referindo objectivos, programa e qualificações de professores e estabelecendo, também, que as instituições para a infância, principalmente as de tipo asilar, pertencentes às autoridades locais ou central, deveriam ser transformadas em Jardins de Infância. Devido no entanto à péssima situação económica do País, à elevada taxa de analfabetismo e à grande instabilidade política, pouco foi feito. Um Decreto emanado do Ministério do Interior, enviado da Direcção Geral da Instrução Primaria, estabeleceu que, além do ensino primário, haveria também o infantil, (29/03/11). Tendo em vista as altas vantagens pedagógicas do ensino infantil, como preparação e base para o ensino primário elementar - complementar foi aprovado o programa das escolas infantis (Decreto 23 de Agosto de 1911). A Comissão Parlamentar de Instrução elabora o parecer N.º 123, com alterações, sugestões e reflexões sobre escolas e jardins de inverno, a obrigatoriedade do ensino e a questão financeira. Foi inaugurado o 1º Jardim-Escola João de Deus em Coimbra.
1914	A Lei N.º 233, de 7 de Julho de 1914, cria as Escolas de Ensino Normal e de habilitação do Magistério Primário.

1916	A Comissão Executiva da Câmara Municipal de Lisboa decide enviar dois professores primários ao Curso Internacional de Pedagogia de Maria Montessori, em Barcelona, e posteriormente, a título de experiência, instalar duas escolas infantis, destinadas ao ensino pelo método Montessoriano.
1919	Leonardo Coimbra criou as “ sessões de ensino infantil”, classes preparatórias destinadas exclusivamente a crianças de seis e sete anos, com a sugestão de funcionamento nas escolas primárias, fazendo do ensino infantil, não o prefácio do ensino primário, mas, de certo modo, o seu primeiro capítulo. Publicação de um Decreto que novamente especifica as normas de funcionamento, condições de instalação e equipamentos das escolas. Muito idêntico ao Decreto de 1911, apenas uma alteração, além da utilização do material Froebel é também recomendado o material Montessoriano.
1922	A Lei Nº1264 de 9/05, determina que o ano lectivo, nas escolas de ensino infantil e primário geral, teria início em 6 de Outubro, terminando a 31 de Julho.
1923	Dá-se a inauguração da Escola Israelita de iniciativa privada. O Ministro da Educação João Camoesas, fez a proposta de Lei de Reorganização da Educação Nacional, onde para a formação de professores no ensino infantil (pré-escolar), propunha a secção de formação de “jardineiras” para a infância, isto dentro de Faculdades de Ciências e Educação.
1926	Fazendo o balanço, entre 1910 e 1926, entraram em funcionamento 12 escolas infantis: 7 criadas pela Câmara Municipal do Porto, 4 jardins-escola João de Deus, a escola Israelita e algumas “ sessões infantis”. Existiam mais, mas de iniciativa privada. Cinco meses após o 28 de Maio, o Ministro da Instrução, Artur Ricardo Jorge, cria em Lisboa doze escolas infantis. Mais Decretos são aprovados, mas novamente pouco é feito. É reconhecida a vantagem do ensino infantil, não existindo contudo realizações concretas.
1934	O Ministro Sousa Pinto aprova o Regulamento dos Exames de Estado para o Magistério Primário, Elemental, Infantil e Especial.
1928	Publicação de Decreto onde são reestruturados os cursos de formação dos docentes, sendo estabelecido uma diminuição das habilitações e, ingresso nos cursos.
1930	Publicado um Decreto, onde é definido que nas escolas onde eram formados os docentes (primário e infantil) se passa a chamar Escolas de Magistério Primário.
1931	Em Agosto é publicado m Decreto ordenando o encerramento dos cursos de formação para educação infantil.
1932	Publicação de um Decreto (que revoga o de Agosto do ano anterior) a determinar que a formação inicial para a educação pré-escolar se efectue separada do curso do ensino primário, sendo o programa diferente e apenas de um ano, podendo o mesmo ser encerrado se o Ministério assim o entender.
1935	O Ministro Eusébio Encarnação aprovou os programas das Escolas do Magistério Primário.
1936	Com a entrada para o governo de Carneiro Pacheco, verificou-se uma mudança de rumo, resultado, em parte, de uma certa filosofia, subjacente aos conceitos educativos da constituição do Estado Novo, atribuindo à família o encargo primordial da acção formativa, segundo a qual a educação, e de modo especial a educação da infância, era missão da família. É criada em Coimbra a Escola Normal Social.
1937	Sendo a percentagem de frequência da educação pré-escolar inferior a 1%, são extintos os jardins de infância oficiais, uma vez que não abrangiam uma percentagem mínima de crianças e não havia possibilidade de alargar essa oferta a toda a população infantil. Foram aprovados os jardins de infância João de Deus, estimulada a função educativa da família e dado apoio a instituições particulares. Deixou o Ministério da Educação de ser responsável pela educação pré-escolar, ficando a cargo do Ministério do Interior e do Ministério das Corporações e Previdência Social.
1940	Nesta década, a frequência dos estabelecimentos de ensino particulares foi inferior à frequência dos

a	estabelecimentos do ensino oficial na década 1926/1936, segundo estatísticas de educação.
1950	
1950	O número de escolas infantis aumenta, assim como a frequência de crianças. São criadas de duas escolas particulares de educadores de infância .
1954	O Secretário de Estado da Educação Nacional definiu a política do seu Ministério referente à educação infantil.
1958	O Ministério da Saúde e Assistência desenvolveu, conjuntamente com o Ministério do Interior e o Ministério das Corporações e Previdência Social, “serviços” para as crianças antes da entrada no ensino obrigatório. Foi concedida autorização às escolas João de Deus para formar educadores. A preocupação na década de 50 foi o ensino primário, não estando o Ministério da Educação ainda envolvido na educação pré-escolar oficial, continuando ao contrário a estimular a iniciativa privada.
1960	Voto no Primeiro Congresso Nacional de Saúde Mental, para que se procedesse à criação intensiva de classes infantis pré-primárias. Foram fundadas por todo o país várias instituições privadas para formação profissional de educadores, a maior parte destas escolas religiosas.
1965	Foram criados cursos intensivos de formação em serviço, designados para a preparação de auxiliares de educação de infância, tendo em conta o elevado número de pessoas a trabalhar sem qualquer tipo de formação profissional.
1966	Constata-se que a maioria dos “centros” existentes para crianças com menos de 6 anos não possuía objectivos educacionais, não possuindo, igualmente o pessoal qualificação específica, centrando-se as preocupações nos cuidados e necessidades básicas das crianças.
1967	É celebrado um acordo entre a Direcção Geral de Assistência e a Sociedade das Casas de Asilo de Infância Desvalida, isto porque o Ministério da Saúde e Assistência progressivamente se estava a responsabilizar pela educação infantil. De realçar a notável acção desenvolvida pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa no domínio da protecção e educação infantil, a partir dos fins dos anos 50. Sob o impulso do professor Leite Pinto Galvão Teles foi projectado e realizado um conjunto de reformas que prepararam o terreno para a Reforma de Veiga Simão. A ele se deve o alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos e a criação do Instituto de Meios Audiovisuais de ensino, da Telescola, do Gabinete de Estudos e Planeamento de Acção Educativa. A sua ideia força, foi a elaboração do Estatuto da educação Nacional.
1970	Entrada do professor Veiga Simão para o governo, criando-se as condições que conduzirão à oficialidade (pela segunda vez) do ensino infantil. Ainda neste ano foram criadas, em serviços dependentes do Ministério da Educação Nacional, nomeadamente através das suas obras sociais e alguns estabelecimentos de ensino, vários jardins de infância . A obra social do Ministério da Educação Nacional, criado por Veiga Simão, começou por subsidiar a partir de Janeiro de 1974 infantários e jardins de infância em estabelecimentos de ensino. Em Outubro de 1974, criou o seu primeiro jardim de infância, na Biblioteca Nacional. Segundo o Projecto do IV Plano de Fomento, situou-se entre os objectivos específicos a atingir e a generalização da educação pré-escolar.
1971	O Ministro da Educação “Veiga Simão” reintegrou a educação pré-escolar no Sistema Educativo Português. Esta medida fazia parte de um plano global para a remodelação total do Sistema Educativo Português, conhecido como “Reforma Veiga Simão”. Foi interrompida devido à Revolução de 25 de Abril de 1974. A reforma incluía planos para a criação de escolas de formação de educadores.
1973	A educação pré-escolar foi reconhecida como parte integrante do sistema educativo oficial, começando a funcionar as duas primeiras escolas de formação de educadores em Coimbra e Viana do Castelo. Durante toda a década de 60 e nos primeiros quatro anos da década de 70, foi constante o aumento do número de crianças matriculadas em estabelecimentos de educação infantil, dependentes do Ministério da Educação. As estatísticas da educação informam-nos também acerca dos métodos pedagógicos utilizados nos jardins de infância portugueses . Assim, dos 289 estabelecimentos de educação infantil em funcionamento no ano lectivo 1969/70, 87 seguiam o método de João de Deus; 30 seguiam o método de Montessori; 10 seguiam o método de Froebel e 162 seguiam métodos mistos e outros

métodos.

Também em 1973, são publicadas recomendações e normativos, para a criação e funcionamento de jardins de infância e creches, pela Comissão Permanente Interministerial para o desenvolvimento social, dependente da previdência e da Assistência Social.

- 1974 A maior parte das instituições criadas nos anos 60 fecharam com as mudanças políticas trazidas pela revolução. Na sequência do 25 de Abril, os problemas sociais são valorizados. Aumenta significativamente o número de creches e jardins de infância, assim como o número de escolas de formação de educadores de infância, aumentando também o número de centros de educação especial. Nalguns casos são as próprias comunidades que se organizam aproveitando os recursos locais para implantação de novas instituições vocacionadas para a educação e atendimento das crianças. Perante a dispersão dos serviços da educação pré-escolar por vários ministérios, surgiu a necessidade de uma maior coordenação, passando a estar dependentes: do Ministério da Educação, a Rede Pública e a Rede Particular e Cooperativa; do Ministério do Emprego e Segurança Social, a Rede Oficial e a Rede de Instituições Particulares de Solidariedade Social.
- Dentro do espírito do novo sistema pós-revolução, tornou-se objectivo nacional estender a pré-escolaridade a toda a população, a fim de atenuar as diferenças socioeconómicas e culturais, promover o bem estar social e desenvolver as potencialidades das crianças. A criação de novos jardins de infância e creches e a integração da educação pré-escolar no sistema oficial, trouxeram como consequência imediata a necessidade de formação de educadores, assim como a preocupação em formar profissionalmente todos aqueles que trabalhavam com crianças, sendo promovidos por todo o país cursos de formação em serviço para o pessoal auxiliar e vigilantes.
- 1978 Estavam a funcionar apenas oito escolas de formação de educadores de infância, sendo quatro particulares. Foram também criadas as Escolas Superiores de Educação. Dá-se a criação de jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação, atendendo crianças dos três aos seis anos. Têm sido implantadas onde existem poucos equipamentos pré-escolares e o número de crianças o justifique. Devido a dificuldades económicas o alargamento da rede privada tem pouco implemento.
- 1979 Publicação do Decreto-Lei 542/79, consagra o Estatuto dos Jardins de infância.
- 1981 A partir desta altura, aumentou significativamente o número de educadores qualificados, contribuindo para isso as escolas oficiais de formação para educadores de infância. Por exemplo, no ano lectivo de 1977/78, estavam em funcionamento apenas oito escolas, sendo quatro particulares; em 1984/85, este número aumentou para vinte e sete, sendo dezanove oficiais.
- 1989 Surge uma alternativa (de atendimento a crianças de idade pré-escolar) ao “tradicional” jardim de infância a Educação Pré-Escolar Itinerante. Por iniciativa da Divisão da Educação Pré-Escolar da Direcção Geral dos Ensino Básico e Secundário, com a garantia do direito da criança usufruir de experiências de aprendizagem específica que contribuam para igualar oportunidades relativas ao seu desenvolvimento. Este projecto destina-se a ser implantado em zonas cuja densidade populacional o justifique, ou seja, localidades em que o número de crianças em idade pré-escolar seja inferior a Quinze.
- 1990 Criação da Comissão da Análise e Expansão da Rede da Educação Pré-Escolar, com o objectivo de avaliar as necessidades de criação e definir as condições de funcionamento de jardins de infância, numa perspectiva de complementaridade e racionalização de recursos.
- 1991 Publicação do Despacho 33 ME/91, o qual veio determinar a necessidade de melhor rentabilizar as novas construções de escolas básicas com educação pré-escolar (EB/JI), ou escolas básicas integradas (EB/JI) escolas onde coexistem educação pré-escolar e os três ciclos do ensino básico.
- 1994 Parecer N.º 1/94 de Conselho Nacional de educação sobre a educação pré-escolar em Portugal elaborado por prof. Doutor João Formosinho.
- 1995 Decreto Lei 173/95. Programa Nacional para a Criação de Novas Salas de Jardins de Infância.

1997	Lei 5/97. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar; consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar.
1997	Decreto-Lei n.º 147/97. Regime Jurídico do desenvolvimento da educação pré-escolar
1997	Despacho Conjunto n.º 268/97. Normas de Instalações.
1997	Despacho Conjunto n.º 259/97. Normas de Equipamento e Material.
1997	Despacho n.º 4734/97 (2ª série). Apoio financeiro para aquisição de material nos estabelecimentos públicos do M. E.
1997	Portaria n.º 583/97. Horário dos estabelecimentos de educação pré-escolar, mais de 40 horas semanais.
1997	Despacho n.º 5220/97 (2ª série). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.
1997	Despacho Conjunto n.º 291/97. Condições de acesso ao financiamento.
1997	Despacho Conjunto n.º 300/97. Normas que regulam as comparticipações familiares.
1997	Despacho Conjunto n.º 414/97. Normas que regulam a nomeação do júri do concurso de acesso ao apoio financeiro.

ANEXOS

2

Estrutura / Entrevista

ESTRUTURA / ENTREVISTA

Tendo em consideração o referido anteriormente, assim como o facto de, para a “experimentação” das orientações curriculares para a educação pré-escolar terem sido efectuados alguns círculos de estudo, indagamos:

Foram as orientações curriculares para a educação pré-escolar devidamente divulgadas, a nível das famílias, dos profissionais de infância, nomeadamente, educadores de infância, auxiliares de acção educativa, especialistas, monitores e professores do 2º ciclo do ensino básico, que apoiam algumas áreas curriculares na educação pré-escolar?

E os responsáveis e parceiros da educação pré-escolar, como por exemplo, juntas de freguesia, câmaras municipais, direcções de jardins de infância de instituições particulares de solidariedade social e misericórdias?

E os professores do 1º ciclo do ensino básico, foram informados?

Pensamos e referimos anteriormente, que a educação pré-escolar é pouco conhecida e valorizada. Então o que dissermos das orientações curriculares para a educação pré-escolar?

Atendendo a estas afirmações, assim como o facto marcante das referidas orientações, não terem sido recebidas de igual modo, pelos directamente envolvidos nesta problemática da educação de infância, como já afirmado, vamos centrar o nosso trabalho de terreno nas seguintes questões?

1 - Como têm os educadores de infância sentido (se sentiram) as mudanças (se existiram) na sua prática pedagógica, com a generalização das orientações curriculares para a educação pré-escolar?

2 - Quais os processos de apoio, para implementação no âmbito dessa prática pedagógica?

3 - Com a aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar observaram-se modificações na “motivação” das crianças?

4 - Qual a participação e envolvimento dos pais das crianças na implementação das orientações curriculares para a educação pré-escolar?

5 - Qual o envolvimento das juntas de freguesia, câmaras municipais e direcções dos jardins de infância das instituições particulares de solidariedade social e misericórdias, no desenvolvimento da aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar?

6 - Qual a avaliação da aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar?

7 - Qual a relevância da implementação das orientações curriculares para a educação pré-escolar, na realidade cultural e educacional portuguesa?

8 - Tem a opção de determinado modelo pedagógico, influência na aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar?

9 - Na qualidade da educação pré-escolar, tem influência a aplicação de um dado modelo pedagógico?

10 - Seria benéfico a definição de critérios e procedimentos para avaliação da qualidade de educação pré-escolar em Portugal?

11 - Gostaríamos de saber o que se passa na realidade, o tempo orientado para o brincar existe, ou as crianças apenas brincam espontaneamente em actividades de recreio, ou em situações de relaxamento das actividades orientadas pelos educadores de infância?

ANEXOS

3

Entrevistas / Respostas

ENTREVISTAS / RESPOSTAS

1ª Questão:

“Como têm os educadores de infância sentido (se sentiram) as mudanças (se existiram) na sua prática pedagógica, com a generalização das orientações curriculares para a educação pré-escolar?”

Educador de Infância A

“Por acaso aconteceu, no ano em que surgiram as orientações curriculares para a educação pré-escolar, ter mudado de um jardim de infância de uma instituição particular de solidariedade social, para um jardim de infância da rede pública. Senti diferença pela prática pedagógica que vinha desenvolvendo e aquela que passei a desenvolver, mas não por influência directa das orientações. Foi o pensar, primeiramente, em metas educativas que pretendia desenvolver pedagogicamente, sem preocupações de entradas, saídas, refeições, sesta, etc.

Foi o sentir-me como profissional, portadora de formação inicial, e por isso com competência e com autoridade pedagógica para, conscientemente, tomar decisões.

Foi o assumir, como directora daquele jardim de infância, o que era melhor para aquela comunidade educativa, em parceria com os outros agentes educativos, mas podendo, sempre que necessário, debater opiniões, com justificações pedagógicas.

Não sei muito bem explicar, mas acho que não fui muito influenciada pelas orientações curriculares. Talvez por terem aparecido conjuntamente com legislação tão importante e em tão grande quantidade, como a publicada no ano de 1997”.

Educador de Infância B

“Não. Eu aprendi com a experiência que fui adquirindo. O que me modificou como profissional foi a própria experiência em si, ao longo dos anos: Assim; as acções de formação que frequentei ; a troca de experiências com outras colegas nas ex-reuniões de núcleo de educadores de infância; os encontros de educadores de infância que se realizavam antigamente e conversas informais com outras colegas. As orientações curriculares apresentam mudanças sem significado”.

Educador de Infância C

“A minha opinião sobre as orientações curriculares para a educação pré-escolar, é que os educadores de infância que estão a leccionar em redes particulares têm sentido algum contributo com as orientações curriculares, sendo uma forma de uniformização dos objectivos e todos os pressupostos do seu trabalho. Dessa uniformização acho que estão valorizadas as funções dos educadores de infância e acabam por ser um documento importante para consciencializar a opinião pública e o próprio trabalho, fazendo mesmo pensar os próprios educadores de infância no que estão a fazer, pois muitas vezes as instituições acabam por nos despertar para aquelas pequenas coisas do imediato. Mas embora importantes não surgiram na altura própria. Alterações no trabalho com as crianças não existem; acho que, basicamente, o que se fazia é o se faz e é capaz de não ter trazido grandes alterações; apenas mudanças sem

significado”.

Educador de Infância D

“De modo geral não se sentiram grandes modificações na nossa prática pedagógica. Falo por mim: como sempre trabalhei em jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação, sempre planejei o meu trabalho com algum rigor. O que quer dizer que as orientações curriculares para a educação pré-escolar, para mim, para quem trabalha na rede pública, não são novidade que nos venha alterar a nossa prática pedagógica. O que nos veio trazer algumas preocupações e modificações foi efectivamente a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, uma vez que define que todos os jardins de infância, independentemente de pertencerem à rede pública ou privada, têm de oferecer os chamados complementos de apoio social, uma vez que todos constituem uma rede nacional. Isso tem sido muito complicado”.

Educador de Infância E

“Não. Pessoalmente não senti. Mesmo em conversas com colegas a opinião é igual. Na rede pública, a dizer a verdade, não se sentia essa falta, pois sempre existiram orientações que nos ajudavam nas nossas planificações. No particular sim. Penso serem importantes, pois como aí não existem orientações pedagógicas com o rigor que existem na rede pública, faziam muita falta. Aí sim. Digo isto, com esta certeza, porque eu já passei pelo particular e ainda me lembro muito bem das pressões e desmotivações que sentia, nessa altura. O papel do educador de infância e do trabalho educativo, propriamente dito, não era valorizado”.

Educador de Infância F

“Pessoalmente não senti mudanças na minha prática pedagógica”.

Educador de Infância G

“Existe vontade dos educadores de infância mais novos em aplicar na prática mais intencionalidade educativa. Nos educadores de infância mais velhos, essa vontade é mais difícil de encontrar, porque já sabem as dificuldades que os espera, pois só com muita força de vontade se consegue alcançar um mínimo de condições que sejam propícias a desenvolver uma prática educativa de qualidade”.

Educador de Infância H

“Ainda não senti mudanças com as orientações curriculares para a educação pré-escolar. No entanto, penso que são importantes para um melhor organização do trabalho”.

Educador de Infância I

“Sinceramente, não vejo mudanças tão significativas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar que façam modificar a minha prática pedagógica. Penso que na rede particular são importantes para os responsáveis dessas instituições darem mais valor às propostas educativas dos educadores de infância que aí estão colocados”.

Educador de Infância J

“Até aqui não senti mudanças, pode ser que comece a sentir algumas modificações, mas por enquanto não existem mudanças significativas”.

2ª Questão:

“Quais os processos de apoio, para implementação no âmbito dessa prática pedagógica?”

Educador de Infância A

“Não existiu qualquer apoio, ou informação. O documento das orientações curriculares para a educação pré-escolar foi por nós fotocopiado, através de colegas que o possuíam e nos emprestavam. Mais tarde, o Ministério da Educação, enviou um exemplar do referido documento para os jardins de infância, não sendo prestado qualquer esclarecimento ou informação”.

Educador de infância B

“De maneira nenhuma, simplesmente não existiu qualquer tipo de apoio. Fomos nós que, por nossa autoria, efectuámos uma reflexão sobre o documento”.

Educador de Infância C

“Eu, pessoalmente, só fui a uma reunião, antes do documento sair. Depois da saída do documento não houve nada; inclusivamente, tenho conhecimento que muitos educadores nem conhecem o documento. Porque o documento está lá, a pessoa não tem tempo não se disponibiliza e há muitas colegas que não o conhecem; principalmente quem não precisa no imediato de o consultar por qualquer motivo. Está lá nas prateleiras das instituições e há muita gente que não o conhece. Isto tenho eu mesmo a certeza”.

Educador de Infância D

“Nenhuns. Se por acaso não tivesse fotocópias do documento das orientações, nem teria conhecimento dele, pois, como não sou efectiva, todos os anos escolares tenho mudado de jardim de infância e em nenhum encontrei o tal “livro” das orientações, enviado a todos os jardins de infância; e mais: quando uma vez o pedi nos “serviços”, disseram-me que estava esgotado, mas que já se encontravam exemplares do mesmo à venda. Realizei, com duas amigas que também são educadoras de infância, noutro distrito, leituras e reflexões pessoais”.

Educador de Infância E

“Não existiram. Dos “serviços” nunca nos falaram em tal. Como já não fazemos reuniões de lançamento de ano escolar, perdemos o contacto que tínhamos com as informações. Claro que quem está colocado num jardim de infância com mais colegas, ou numa cidade, tem mais informação que nós, colocados em lugares unitários e muito isolados, como tem sido o meu caso”.

Educador de Infância F

“Nenhuns”.

Educador de Infância G

“Não existiram sessões de esclarecimento pois as pessoas no “terreno”, mesmo ligadas às várias instituições, para existir uma maior receptividade assim como uma maior motivação para as necessárias colaborações”.

Educador de Infância H

“Não tenho conhecimento de qualquer tipo de apoio”.

Educador de Infância I

“Não senti qualquer tipo de apoio. Foi conversando com colegas que tomei maior contacto com as referidas orientações”.

Educador de Infância J

“Que eu tenha conhecimento, nenhum. Eu não recebi qualquer tipo de apoio”.

3ª Questão:

“Com a aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar observaram-se modificações na “motivação” das crianças?”

Educador de Infância A

“Propriamente “modificações” nas crianças, por influência das orientações curriculares para a educação pré-escolar, não existiram; mas, como mudei da rede particular para a rede pública, como já referi, as ofertas educativas que proporcionei às crianças foram diferentes, como as próprias crianças foram diferentes, logo a sua motivação também foi diferente, positivamente, como é lógico”.

Educador de Infância B

“Se não houve alteração pela nossa parte, como poderia haver alteração por parte das crianças?”.

Educador de Infância C

“As alterações não são muito significativas, podia haver aqui ou ali um aspecto qualquer que a pessoa faça com mais consciência, mas não houve alterações significativas”.

Educador de Infância D

“Não. Como já referi, não mudei a minha prática, logicamente as crianças também não. As mudanças que registei de uns anos para os outros foi o de serem crianças de meios diferentes”.

Educador de Infância E

“Não. Como disse não mudei a minha prática, logo a motivação das crianças é mais ou menos idêntica, depende dos grupos que tenho tido e não da minha modificação como educadora”.

Educador de Infância F

“Não se observaram quaisquer modificações”.

Educador de Infância G

“Está implícito com a atitude do Educador de Infância. Se este não sentir motivação não a consegue transmitir, logo não existem modificações”.

Educador de Infância H

“Não. Tem-se mantido a mesma motivação de sempre por parte das crianças”.

Educador de Infância I

“Pessoalmente não senti qualquer modificação”.

Educador de Infância J

“Não. Certamente porque não existiu modificação pela minha parte”.

4ª Questão:

“Qual a participação e envolvimento dos pais das crianças na implementação das orientações curriculares para a educação pré-escolar?”

Educador de Infância A

“Não se aperceberam, penso que não foram informados acerca das orientações curriculares para a educação pré-escolar, assim como da Lei-Quadro da educação pré-escolar e restante legislação sobre este nível de educação”.

Educador de Infância B

“Não sei se eles se aperceberam. O que eu sei é que, ultimamente, se tem insistido mais na participação dos pais, não só no pré-escolar, também se nota isso nos outros níveis de ensino. Ou seja, quando eu comecei a trabalhar, os pais estavam mais desligados; ultimamente estão mais aproximados, interessam-se mais. Mas penso que desconhecem a existência das orientações curriculares para a educação pré-escolar”.

Educador de Infância C

“Eu, pessoalmente, acho que não houve participação alguma; também penso que essa falta de participação, também é por falta de informação”.

Educador de Infância D

“Nenhuns também. Mesmo este ano, quando realizei a primeira reunião de pais, mencionei as orientações curriculares para a educação pré-escolar, e eles não sabiam de que se tratava, nunca tinham ouvido falar. Penso que com a criação de agrupamentos de escolas e jardins de infância, se não se insiste na presença de mais pais, se perde a sua participação, que neste nível de educação era já uma realidade”.

Educador de Infância E

“A mesma. Alguns não sabem sequer que no pré-escolar existem orientações curriculares. Não existiram modificações, porque não foram divulgadas informações sobre o documento”.

Educador de Infância F

“Não se observaram quaisquer modificações”.

Educador de Infância G

“Falta de interesse por parte dos pais, que também pode acontecer por falta de informação”.

Educador de Infância H

Não têm conhecimento sobre isso. Não foram informados, logo não participam”.

Educador de Infância I

“Os pais desconhecem a existência de orientações curriculares para a educação pré-escolar”.

Educador de Infância J

“Desconhecem, logo a participação e envolvimento não existe”.

5ª Questão:

“Qual o envolvimento das Juntas de Freguesia, Câmaras Municipais e Direcções das Instituições Particulares de Solidariedade Social e Misericórdias, no desenvolvimento da aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar?”

Educador de Infância A

“Pouco ou nada. Sem modificações. Nas Juntas de Freguesia nem devem ter conhecimento da sua existência. A colaboração das autarquias faz-se mais a nível de verba para limpeza e expediente. Nas Direcções das IPSS / Misericórdias o envolvimento é mais a nível do considerado obrigatório, como, por exemplo, um educador de infância por sala, e neste caso, é a Lei 5/97 que define. Agora preocupações em cumprirem as orientações curriculares para a educação pré-escolar, para melhorar a prática pedagógica, não existem, porque desconhecem até a educação pré-escolar”.

Educador de Infância B

“Quer dizer, se tiveram conhecimento não o manifestaram, pois o apoio que davam continuou a ser o mesmo, depois da generalização das orientações curriculares para a educação pré-escolar”.

Educador de Infância C

“Na minha opinião, o envolvimento foi nulo ou muito pouco significativo. Pontualmente, podia haver algum envolvimento, mas mínimo, só no considerado obrigatório, aliás como em muitos outros aspectos do pré-escolar e do que é no geral. Ainda há pouco tempo, numa reunião, com parceiros educativos se falava de uma maneira que demonstrava bem o desconhecimento que a maioria das pessoas tem por este nível de educação, falando em educadores infantis e infantários, em vez de educadores de infância e jardins de Infância”.

Educador de Infância D

“O mínimo possível, apenas nas despesas consideradas da sua responsabilidade, como o expediente, limpeza e uma verba mínima para apoio pedagógico. Desconhecem a realidade deste nível de educação”.

Educador de Infância E

“O mesmo de sempre. A educação pré-escolar é pouco conhecida”.

Educador de Infância F

“Nenhum. Porque a grande maioria não está motivada para apoiar, alguns nem sequer conhecem

as orientações curriculares”.

Educador de Infância G

“As Câmaras Municipais dão mais importância à educação pré-escolar do que ao 1º ciclo; acontece que não foram sensibilizadas para a nova realidade deste nível de educação”.

Educador de Infância H

“O mesmo envolvimento de sempre, não existiram modificações. Apenas existiu uma modificação: passou a ser um educador de infância a desempenhar as funções de director pedagógico”.

Educador de Infância I

“Nenhum. Não têm conhecimento. Na rede particular passou a ser um educador de infância o director pedagógico, mas não foi por influência das orientações pedagógicas para a educação pré-escolar, mas porque a Lei 5/97 estabelece. Nos restantes aspectos não existem alterações”.

Educador de Infância J

“O mesmo de sempre. Não se aperceberam, pelo menos até agora. Não têm grandes conhecimentos do que é a educação pré-escolar, muito menos das orientações curriculares para a educação pré-escolar”.

6ª Questão:

“Qual a avaliação da aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar, nas aprendizagens das crianças?”

Educador de Infância A

“Não é explicitada como se faz essa avaliação. Daí os nossos colegas do 1º ciclo dizerem-nos, quando se fala em avaliação, que se destina mais ao 1º ciclo, porque no pré-escolar não existe avaliação. Embora cada um de nós tenha a sua forma própria de avaliar, seja avaliação descritiva, seja avaliação registada em grelhas, como por exemplo da Bola de Neve, que particularmente adquirimos. Mas como essa avaliação não é “oficial” não é entendida como tal”.

Educador de Infância B

“Como é que eu hei-de dizer, as crianças aprendem com as experiências que lhes são proporcionadas, independentemente da aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar, uma vez que a prática pedagógica é idêntica. Também não é esclarecido como se faz a avaliação das crianças. Cada um avalia à sua maneira, não existem normas”.

Educador de Infância C

“Penso que, além do trabalho da prática corrente que já se realizava em todas as redes, as alterações são pouco significativas, os resultados são idênticos. Com as orientações curriculares para a educação pré-escolar, pode ter acontecido, aqui ou ali, terem dado outros nomes ou sistematizado de uma forma mais coerente, mas dentro das práticas já realizadas. Em relação à avaliação das crianças, as orientações não são claras, daí se continuar a avaliar como fazíamos, cada um à sua maneira”.

Educador de Infância D

“Tem a ver com a questão 1 e 3, não mudei nada do que fazia pedagogicamente na prática educativa, logo não se notou quaisquer alterações na avaliação das crianças”.

Educador de Infância E

“O mesmo que se passa nas motivações, não existem alterações. De realçar que as orientações não são explícitas em relação à avaliação”.

Educador de Infância F

“As avaliações (como não foram criadas grelhas próprias de avaliação) são feitas segundo o critério de cada educador. Os resultados são idênticos, face ao que acontecia antes da aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar”.

Educador de Infância G

“Não é explicitado”.

Educador de Infância H

“Os resultados continuam iguais”.

Educador de Infância I

“O mesmo que em relação à motivação, continua igual”.

Educador de Infância J

Não é explicitado no documento como se faz essa avaliação. Até pode ser que existam alterações, se a prática educativa for alterada. Como tal não aconteceu, pessoalmente não encontrei diferenças. A avaliação é deixada ao critério de cada educador de infância. Existem os que fazem e os que não fazem, cada um faz à sua maneira, utilizando diferentes modos de avaliar”.

7ª Questão:

“Qual a relevância da implementação das orientações curriculares para a educação pré-escolar, na realidade cultural e educacional portuguesa?”

Educador de Infância A

“Não encontro motivos significativos”.

Educador de Infância B

“Penso que o que aconteceu não foi por interesses relacionados com cultura e educação”.

Educador de Infância C

“O objectivo do surgir das orientações curriculares para a educação pré-escolar, nesta altura, foi por intenção governamental e política de criarem uma rede unitária de educação pré-escolar. Só que não foi conseguida a sua concretização, porque só com as orientações curriculares, sem existirem regulamentações comuns para todos os educadores de infância, assim como normas idênticas de funcionamento, no que diz respeito a atendimento educativo e atendimento social, é muito difícil; além de as orientações não serem claras quanto à planificação, avaliação, etc.”.

Educador de Infância D

“Penso que o objectivo era mesmo uniformizar a oferta educativa em todos os jardins de infância, fossem eles da rede pública ou da rede particular. Mas acontece que não se impõem mudanças, posso mesmo dizer radicais, em alguns jardins de infância, assim. Primeiro havia que criar condições nos estabelecimentos de educação e nos seus recursos humanos e só depois deveriam ter surgido as ditas orientações. E aqui, falo nas duas redes, porque a verdade é que muitos jardins de infância não têm condições físicas de oferecerem um serviço educativo. E na rede particular é uma tragédia no que diz respeito aos recursos humanos: são mal pagos, tratados da mesma maneira que outro funcionário de apoio, não têm em consideração o seu estatuto profissional. Não existem condições”.

Educador de Infância E

“Penso que não. Que foi uma opção política, para dar mais visibilidade à educação pré-escolar”.

Educador de Infância F

“Foi regulamentar tudo aquilo que, no fundo, já se fazia no trabalho do dia a dia dum jardim de infância, assim como uniformizar procedimentos”.

Educador de Infância G

“Foi o primeiro passo para uniformizar a educação pré-escolar”.

Educador de Infância H

“Para uniformizar procedimentos nas duas redes que agora se pretende ser igual”.

Educador de Infância I

“Para uniformizar a educação pré-escolar, assim como proporcionar uma maior visibilidade a este nível de educação”.

Educador de Infância J

“Certamente, para uniformizar procedimentos; também para uma maior dignificação da educação pré-escolar”.

8ª Questão:

“Tem a opção de determinado modelo pedagógico influência na aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar?”

Educador de infância A

“Penso que sim, que facilita a organização e sistematização da prática educativa”.

Educador de Infância B

“Eu acho que é assim, quando pegamos num grupo de crianças, temos que os observar e depois vamos vendo o que podemos explorar deles, quais as suas necessidades e como é que conseguimos andar para a frente. Depende muito do grupo de crianças”.

Educador de Infância C

“Eu acho que não. Que não existe qualquer influência pedagógica”.

Educador de Infância D

“Não. Penso que as orientações estão elaboradas de maneira que, mesmo sem o suporte de um modelo pedagógico, se podem aplicar bem”.

Educador de Infância E

“Não, pessoalmente é esta a minha opinião. Penso que existe flexibilidade suficiente para a sua aplicação, independentemente da aplicação de um ou outro modelo pedagógico”.

Educador de Infância F

“Penso que as orientações curriculares são abrangentes no sentido de “integrarem” qualquer modelo pedagógico que um educador de infância siga ou se identifique”.

Educador de Infância G

“Sim, ajuda à organização da prática educativa”.

Educador de Infância H

“Não existe qualquer influência. Pessoalmente, penso que o fundamental é existir flexibilidade pedagógica por parte do educador de infância, porque um modelo pedagógico ideal para um determinado grupo de crianças, por vezes não é minimamente aceitável, para um outro grupo de crianças, com outras características”.

Educador de Infância I

“Penso que não existe qualquer influência. As orientações curriculares para a educação pré-escolar possuem flexibilidade pedagógica”.

Educador de Infância J

Não exerce influência na aplicação das orientações o facto de o educador de infância preferir um ou outro modelo pedagógico, embora facilite a organização e sistematização da prática educativa do educador de infância. Existe flexibilidade pedagógica nas orientações curriculares para a educação pré-escolar”.

9ª Questão:

“Na qualidade da educação pré-escolar, tem influência a aplicação de um modelo pedagógico?”

Educador de Infância A

“Acho que sim, pois existe uma maior abrangência pedagógica”.

Educador de Infância B

“Nem sim nem não. Porque é assim: depende do grupo de crianças. Primeiro, temos que conhecer o grupo, numa escola pode ser de uma maneira e resultar, noutro lado, até pode não resultar. Por isso tudo depende do grupo de crianças”.

Educador de Infância C

“Eu acho que todo o trabalho da educação pré-escolar pode não ser baseado neste ou naquele

modelo, pode ser um modelo eclético, mas tem que haver uma base sólida para orientar o trabalho, os educadores não podem fazer as coisas por intuição”.

Educador de Infância D

“Penso que sim. Ajuda na organização pedagógica do jardim de infância, assim como exige reflexão sobre as práticas educativas”.

Educador de Infância E

“Aí sim, acho que sim. Porque exige do educador toda uma reflexão, organização, planificação, avaliação e, por sua vez, reformulação que, sem esse, digamos, “suporte” pedagógico, não se realizam com tanto rigor”.

Educador de Infância F

“Penso que a qualidade da educação pré-escolar não se rege ou “mede” por um qualquer modelo pedagógico. Por vezes é mais enriquecedor criarmos uma espécie de “crivo” onde se põe em prática apenas alguns aspectos (com os quais nos identificamos) de vários modelos pedagógicos”.

Educador de Infância G

“A formação teórica de um educador de infância é fundamental para adaptar/organizar a prática pedagógica mais adequada às necessidades dos grupos de crianças”.

Educador de Infância H

“Não porque o fundamental é o educador de infância ter uma sólida formação teórica que lhe permita conscientemente organizar e reflectir sobre a prática pedagógica. O mais importante é o termos conhecimento das crianças, do grupo em que estamos a trabalhar e do seu meio. São contextos concretos que nos interessam para saber como agir”.

Educador de Infância I

“Tudo depende do grupo de crianças e do meio onde estão inseridas. A adopção de um modelo pedagógico pode funcionar num contexto educativo e ser um completo fracasso noutra. Todos os modelos têm coisas boas e menos boas. O importante é que o educador de infância organize o seu trabalho com fundamento teórico, planificando segundo o grupo que tem e avaliando para reflectir e se necessário reformular a sua prática”.

Educador de Infância J

Obviamente que sim, pois o educador de infância, aplicando um modelo pedagógico, torna-se mais reflexivo, possuindo uma maior abrangência pedagógica. No entanto, o importante é o educador de infância fundamentar a sua prática teoricamente; assim como conhecer as crianças, as suas famílias, o meio oriundo das mesmas, para dar resposta às suas necessidades”.

10ª Questão:

“Seria benéfico a definição de critérios e procedimentos para a avaliação da qualidade de educação pré-escolar em Portugal?”

Educador de Infância A

“Penso que sim. Até para dignificar a profissão de educador de infância. Também penso é que não existem condições para essa avaliação. Na rede pública, por motivos dos deficientes espaços físicos em que os jardins de infância estão instalados, alguns ainda em regime provisório. Nas outras redes, pelas condições precárias que são oferecidas aos educadores de infância, quer monetariamente, quer a nível de tempo para adquirir formação e informação pedagógicas”.

Educador de Infância B

“Muito. Muito importante a avaliação na qualidade da educação pré-escolar. Nomeadamente o atendimento extra-curricular, os espaços onde se desenvolvem os atendimentos educativo e apoio social, se as respostas existentes são as adequadas às famílias etc.”.

Educador de Infância C

“Eu penso que não. A pessoa se quer trabalhar e ir em frente, faz e vai na mesma, sem essa dita avaliação, ou seja tem de se dar respostas adequadas às crianças e famílias”.

Educador de Infância D

“Penso que seria importante. Assim, as “desgraças” eram todas observadas. Desde às salas desconfortáveis, com alturas desproporcionadas, janelas que não deixam ver o exterior, mobiliário a cair de velho, “restos” de escolas do 1º ciclo, etc., E ficamos por aqui nos comentários, para o quadro não ficar mais negro”.

Educador de Infância E

“Penso que seria dignificante para a educação pré-escolar”.

Educador de Infância F

“Pessoalmente penso que sim, mas eu tenho sempre muito receio e muitas reticências, porque depois na prática as coisas funcionam mais como “controle” dos docentes, do que propriamente como uma mais valia para a qualidade do pré-escolar”.

Educador de Infância G

“Avaliar a educação pré-escolar valoriza-a, existindo uma maior dignificação deste nível de educação”.

Educador de Infância H

“Sim. Seria bom para uma maior dignificação da educação pré-escolar; e também muito importante para na realidade se saber as condições dos jardins de infância. Tanto a nível de recursos humanos como físicos e materiais”.

Educador de Infância I

“A avaliação seria muito importante para se ter noção das condições dos jardins de infância. Para se saber se as respostas às necessidades das crianças e suas famílias são adequadas. Penso também que seria importante para dignificar a profissão “educador de infância”.

Educador de infância J

“Muito benéfico, seria uma grande dignificação para a educação pré-escolar”.

11ª Questão:

“Gostaríamos de saber o que se passa na realidade, se o tempo orientado para brincar existe, ou as crianças apenas brincam espontaneamente em actividades de recreio, ou em situações de relaxamento das actividades orientadas pelos educadores de infância?”

Educador de Infância A

“O que eu penso é que está certo o ditado popular; é a brincar que as crianças aprendem. Pessoalmente tenho isso em consideração, quando planifico as actividades das crianças. É necessário é ter disponibilidade emotiva por parte do educador de infância. Vamos lá reflectir. São crianças entre os 3 e 6 anos. Se as ofertas educativas não forem lúdicas, como poderão ser? Para as crianças destas idades, é fundamental os aspectos relacionais, as funções socializantes são fundamentais. Mas porque é que não se pode ludicamente ter intencionalidade educativa?”

Educador de Infância B

“Não planifico propriamente o brincar, mas na sala eles brincam ao faz de conta, por exemplo, na casinha das bonecas, nas trapalhadas, na mercearia... Quando estão a brincar, estão a imitar cenas da vida real. É a brincar que a criança aprende”.

Educador de Infância C

“Eu acho que é preciso muito cuidado com o brincar. Muitas vezes a opinião pública é que no jardim de infância só se brinca. Muitas vezes estão incutidas essas ideias nas próprias crianças, e nós temos objectivos, metas, conteúdos a atingir. A trabalhar também se brinca e brinca-se a trabalhar. Ou seja, é um brincar planeado com fins educativos e não só para descontrair”.

Educador de Infância D

“Mas com certeza que sim. O brincar é fundamental, é a actividade mais importante para uma criança, a maneira de estar da criança é lúdica. As brincadeiras têm é de ter objectivos educativos. Até eu que sou “grande” gosto de brincar... e quando estou “tensa” não aprendo. Verdade”.

Educador de Infância E

“A minha maneira de estar, de receber e apresentar propostas às crianças é lúdica. Nem podia ser de outra maneira. São crianças de três, quatro cinco e (poucas) seis anos”.

Educador de Infância F

“Qualquer actividade feita no jardim de infância, seja proposta pelas crianças ou pela educadora, para funcionar realmente tem que ter sempre em conta o aspecto lúdico. Se a criança não sentir um certo “gozo” na actividade, esta não funciona”.

Educador de Infância G

“É fundamental desenvolver a socialização na idade pré-escolar. As relações são fundamentais, exige sim um educador de infância com grande disponibilidade emotiva”.

Educador de Infância H

“A maneira de estar na educação pré-escolar é lúdica. Aprendi isso na minha formação inicial, por motivo da maturação psicológica das crianças que frequentam este nível de educação, as actividades devem ser apresentadas de forma lúdica”.

Educador de Infância I

“Na educação pré-escolar atingem-se objectivos educativos a brincar; evidentemente que esse brincar é educativo. Nem poderia ser de outra maneira, o modo de estar lúdico sempre foi característica deste nível de educação”.

Educador de Infância J

“Claro que a base de todo o desenrolar da prática educativa de um jardim de infância é lúdica, é esta a maneira de estar com crianças dos três aos seis anos. Daí o grande desafio à profissão do educador de infância, a necessidade de estar liberto de tensões, para que o seu relacionamento com as crianças seja disponível, ou seja dar muito valor às emoções”.

ANEXOS

4

Tabelas Análise Categorical

1 - Como têm os educadores de infância sentido (se sentiram) as mudanças (se existiram) na sua prática pedagógica, com a generalização das orientações curriculares para a educação pré-escolar?

	Organização e sistematização do trabalho	Intencionalidade educativa	Mudanças sem significado
A	Por acaso aconteceu, nesse ano, ter mudado de um jardim de infância particular para um da rede pública, senti diferença pela prática pedagógica que vinha desenvolvendo e a que passei a desenvolver, mas não por influência directa das orientações.	Foi o pensar primeiramente, em metas educativas que pretendia desenvolver pedagogicamente, sem preocupações de entradas, saídas, refeições, sextas, etc.	Não sei muito bem explicar, mas acho que não fui muito influenciada pelas orientações curriculares. Talvez por terem aparecido conjuntamente com legislação tão importante e em tão grande quantidade, como a publicada no ano de 1997.
B			Não. Eu aprendi com a experiência que fui adquirindo. O que me modificou como profissional foi a própria experiência em si ao longo dos anos. As orientações curriculares apresentam mudanças sem significado
C	Os educadores de infância que estão a leccionar em redes particulares têm sentido algum contributo com as orientações curriculares, sendo uma forma de uniformização dos objectivos e todos os pressupostos do seu trabalho.	Acho que estão valorizadas as funções dos educadores de infância e acabam por ser um documento importante para consciencializar a opinião pública e o próprio trabalho, fazendo mesmo pensar os próprios educadores no que estão a fazer. Mas embora importante não surgiu na altura própria.	Alterações no trabalho com as crianças, acho que não existem, basicamente o que se fazia é o que se faz e é capaz de não ter trazido grandes alterações, apenas mudanças sem significado.
D			De modo geral não se sentiram grandes modificações na nossa prática pedagógica. Falo por mim. Como sempre trabalhei em jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação, sempre planifiquei o meu trabalho com algum rigor. Para nós não são novidade que venha alterar a nossa prática pedagógica.
E	No particular sim penso serem importantes, pois como aí não existem orientações pedagógicas, com o rigor que existem na rede pública, faziam falta aí sim. É que eu também já passei pelo particular e ainda me lembro muito bem, das pressões e desmotivações que senti nessa altura.		Não. Pessoalmente não senti. E mesmo em conversas com colegas, a opinião é igual. Na rede pública a dizer a verdade não se sentia essa falta. As mudanças não têm significado.
F			Pessoalmente não senti mudanças na minha prática pedagógica.

1 – Como têm os educadores de infância sentido (se sentiram) as mudanças (se existiram) na sua prática pedagógica, com a generalização da orientações curriculares para a educação pré-escolar?

	Organização e sistematização do trabalho	Intencionalidade educativa	Mudanças sem significado
G		Existe vontade nos educadores de infância mais novos em aplicar na prática mais intencionalidade educativa. Nos educadores de infância mais velhos essa vontade é mais difícil de encontrar, porque já sabem as dificuldades que os espera, pois só com muita vontade se consegue alcançar um mínimo de condições que sejam propícias a desenvolver uma prática educativa de qualidade.	Não existem mudanças.
H	No entanto penso que são importantes para melhor organização do trabalho.		Ainda não senti mudanças com as orientações curriculares para a educação pré-escolar.
I		Penso que na rede particular são importantes para os responsáveis, pois dão mais valor às propostas educativas dos educadores de infância que aí estão colocados.	Sinceramente não vejo mudanças tão significativas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar que me façam modificar a minha prática pedagógica.
J			Até aqui não senti mudanças, pode ser que comece a sentir algumas modificações, mas por enquanto não existem mudanças significativas.

2 – Quais os processos de apoio, para implementação no âmbito dessa prática pedagógica?

	Reflexão pessoal	Troca de ideias com colegas	Não existiram apoios
A	Fomos nós, que por nossa autoria, efectuamos uma reflexão sobre o documento.	O documento das orientações, foi por nós fotocopiado, em alguns jardins de infância nem sequer existiam.	Não existiu qualquer apoio, ou informação.
B			De maneira nenhuma, simplesmente não existiu qualquer tipo de apoio
C			Nenhum. Eu pessoalmente só fui a uma reunião, antes do documento sair. Depois da saída do documento não houve nada, inclusivamente eu tenho conhecimento, que muitos educadores nem conhecem o documento.
D	Realizei com duas amigas que também são educadoras de infância a leitura das orientações curriculares para a educação pré-escolar, seguidamente realizamos uma reflexão pessoal que partilhamos.		Nenhuns. Se por acaso não tivesse fotocópias do documento em causa, nem teria conhecimento dele, pois como não sou efectiva, todos os anos escolares tenho mudado de jardim de infância e em nenhum encontrei o referido documento. E mais quando uma vez o pedi nos serviços disseram-me que estava esgotado, mas que já se encontravam exemplares à venda.
E		Claro que quem está colocado num jardim de infância com mais colegas, ou numa cidade tem mais informação que nós, colocadas em lugares unitários e muito isolados, como tem sido o meu caso.	Não existiram. Dos "serviços" nunca nos falaram em tal. Como já não fazemos reuniões de lançamento de ano escolar na educação pré-escolar, perdemos o contacto que tínhamos, com as informações.
F			Nenhuns.

2 – Quais os processos de apoio, para implementação do âmbito dessa prática pedagógica?

	Reflexão pessoal	Troca de ideias com colegas	Não existiram apoios
G			Não existiram sessões de esclarecimentos às pessoas do "terreno", mesmo às ligadas às várias instituições, para existir uma maior receptividade assim como uma maior motivação para as necessárias colaborações.
H			Não tenho conhecimento de qualquer tipo de apoio.
I		Foi conversando com colegas que tomei maior contacto com as referidas orientações.	Não senti qualquer tipo de apoio.
J			Que eu tenha conhecimento nenhum. Eu não recebi qualquer tipo de apoio.

3 - Com a aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar observaram-se modificações na "motivação" das crianças?

	Ausência de modificações	Alterações não significativas	Crianças diferentes motivações diferentes
A	Propriamente modificações nas crianças, por influência das orientações curriculares para a educação pré escolar não existiram		Como mudei da rede particular para a rede pública, como já referi, as ofertas educativas que proporcionei às crianças foram diferentes, também as crianças foram diferentes, logo a sua motivação também foi diferente
B	Se não houve alterações da nossa parte, como poderia haver alteração por parte das crianças?		
C		As alterações não são muito significativas, podia haver aqui ou ali um aspecto qualquer que a pessoa faça com mais consciência, mas não houve alterações significativas	
D	Não. Como já referi não mudei a minha prática, logicamente as crianças também não.		As mudanças que registei de uma anos para os outros, foi o de serem crianças de meios diferentes
E	Não. Como disse não mudei a minha prática, logo a motivação das crianças é mais ou menos idêntica.		Depende dos grupos que tenho tido e não na minha modificação como educadora
F	Não se observaram quaisquer modificações		

3 - Com a aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar observaram-se modificações na "motivação" das crianças?

	Ausência de modificações	Alterações não significativas	Crianças diferentes motivações diferentes
G	Está implícito com a atitude do educador de infância. Se este não sentir motivação não a consegue transmitir, logo não existem modificações.		
H	Não. Tem-se mantido a mesma motivação de sempre por parte das crianças.		
I	Pessoalmente não senti qualquer modificação.		
J	Não. Certamente porque não existiu modificação pela minha parte.		Apenas as diferenças esperadas, ou seja, crianças diferentes motivações diferentes.

4 – Qual a participação e envolvimento dos pais das crianças na implementação das orientações curriculares para a educação pré-escolar?

	Desconhecimento documento	Inexistência de informação	Insistência na sua participação em toda a educação básica
A	Não se aperceberam, a participação continua igual.	Penso que não foram informados acerca das orientações curriculares para a educação pré-escolar, assim como da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar e restante legislação sobre este nível de educação	
B	Não sei se eles se aperceberam. Penso que desconhecem a existência das orientações curriculares para a educação pré-escolar		O que eu sei é que ultimamente se tem insistido mais na participação dos pais, não só no pré-escolar, também se nota isso nos outros níveis de ensino.
C	Eu pessoalmente acho que não houve participação alguma	Também penso que essa falta de participação e se deve a falta de informação	
D	Nenhuma também. Mesmo este ano, quando realizei a primeira reunião de pais, mencionei as orientações curriculares para a educação pré-escolar, e eles não sabiam do que se tratava, nunca tinham ouvido falar		Penso que com a criação de agrupamentos de jardins de infância/escolas, se não se insistir na presença de mais pais, se perde a sua participação, que neste nível de educação era já uma realidade
E	Como desconhecem os seus direitos a mesma. Alguns não sabem sequer que na educação pré-escolar existem orientações curriculares	Não existiram modificações, porque não foram divulgadas informações sobre o documento	
F	Continua a ser igual ao que já era anteriormente, uma vez que desconhecem as orientações curriculares		

4 – Qual a participação e envolvimento dos pais das crianças na implementação das orientações curriculares para a educação pré-escolar?

	Desconhecimento documento	Inexistência de informação	Insistência na sua participação em toda a educação básica
G		Não existe por falta de interesse por parte dos pais. Que também pode acontecer por falta de informação.	
H	Não têm conhecimento sobre isso.	Não foram informados, logo não participam .	
I	Os pais desconhecem a existência de orientações curriculares para a educação pré-escolar.		
J	Desconhecem, logo a participação e envolvimento não existe.		

5 – Qual o envolvimento das Juntas de Freguesia, Câmaras Municipais e Direcções dos jardins de infância das Instituições particulares de solidariedade social e Misericórdias, no desenvolvimento da aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar?

	Envolvimento sem modificações	Envolvimento modificado só no obrigatório	Desconhecimento da educação pré-escolar
A	Pouco ou nada, sem modificações.	Nas Direcções das IPSS/Misericórdias o envolvimento é mais a nível do obrigatório, como por exemplo um educador por sala e neste caso é a Lei 5/97 que define	Preocupações em cumprirem as orientações curriculares, para melhorar a prática pedagógica, não existem, porque desconhecem até a educação pré-escolar
B	Quer dizer se tiveram conhecimento não o manifestaram, pois o apoio que davam continuou a ser o mesmo depois da publicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar		
C	Na minha opinião o envolvimento foi nulo ou pouco significativo	Pontualmente podia haver algum envolvimento mas mínimo, só no considerado obrigatório, aliás como em muitos aspectos do pré-escolar e do que é no geral	Ainda há pouco tempo, numa reunião, com parceiros educativos se falava de uma maneira que demonstrava bem o desconhecimento que a maioria das pessoas tem por este nível de educação, falando de educadores infantis e infantários em vez de educadores de infância e jardins de infância
D		O mínimo possível, apenas nas despesas consideradas da sua responsabilidade, como expediente, limpeza e uma verba mínima para material didáctico	
E	O mesmo de sempre		A educação pré-escolar é pouco conhecida
F	Nenhum	A grande maioria não estão motivados para apoiar	Alguns nem sequer conhecem as orientações curriculares

5 – Qual o envolvimento das Juntas de Freguesia, Câmaras Municipais e Direcções dos jardins de infância das Instituições Particulares de Solidariedade Social e Misericórdias, no desenvolvimento da aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar?

	Envolvimento sem modificações	Envolvimento modificado só no obrigatório	Desconhecimento da educação pré-escolar
G			As Câmara Municipais dão mais importância à educação pré-escolar do que ao 1º ciclo, acontece que não foram sensibilizadas à nova realidade deste nível de educação. Desconhecem a nova dinâmica da educação pré-escolar.
H	O mesmo envolvimento de sempre, não notei modificações.	Apenas existiu uma modificação passou a ser um educador de infância a desempenhar as funções de director pedagógico.	
I	Nenhum. Não têm conhecimento.	Na rede particular passou a ser um educador de infância o director pedagógico, mas não foi por influência das orientações curriculares para a educação pré-escolar, mas porque a Lei 5/97 estabelece. Nos restantes aspectos não existem alterações.	
J	O mesmo de sempre. Não se aperceberam pelo menos até agora.		Não têm grandes conhecimentos do que é a educação pré-escolar, muito menos das orientações curriculares para a educação pré-escolar.

6 – Qual a avaliação da aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar nas aprendizagens das crianças?

	Falta de explicitação	Resultados idênticos	Avaliação diversificada
A	Não é explicitada como se faz essa avaliação. Daí os nossos colegas do 1º ciclo dizerem-nos, quando se fala em avaliação se destina mais ao 1º ciclo, porque no pré-escolar não existe avaliação		Embora cada um de nós tenha a sua forma própria de avaliar, seja a avaliação descritiva, seja avaliação de comportamentos observáveis registados em grelhas, como não é "oficial" não é considerada. Não sei muito bem.
B	Também não é esclarecido como se faz a avaliação das crianças.	Como é que eu hei-de dizer, as crianças aprendem com as experiências que lhe são proporcionadas, independentemente da aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar, uma vez que a prática pedagógica é idêntica	Cada um avalia à sua maneira. Não existem normas
C	Em relação à avaliação das crianças, as orientações não são claras	Penso que além do trabalho da prática corrente que já se realizava em todas as redes, as alterações são pouco significativas, os resultados são idênticos, com as orientações curriculares para a educação pré-escolar, pode ter acontecido aqui ou ali, terem dado outros nomes ou sistematizado de uma forma mais coerente, mas dentro das práticas já realizadas	Daí se continuar a avaliar como fazíamos, cada um à sua maneira
D	Tem a ver com a questão um e três, não mudei nada do que fazia pedagogicamente na prática educativa, logo não se notou quaisquer alterações na avaliação das crianças		
E	De realçar que as orientações não são explícitas em relação à avaliação	O mesmo que se passa nas motivações, não existe nada de novo, não existem alterações, muito menos inovação pedagógica.	
F		Os resultados são idênticos à aplicação das orientações curriculares	As avaliações são diversificadas, como não foram criadas grelhas próprias de avaliação, são feitas segundo o critério de cada educador

6 – Qual a avaliação da aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar, nas aprendizagens das crianças?

	Falta de explicitação	Resultados idênticos	Avaliação diversificada
G	Não é explicitada.		
H		Os resultados continuam idênticos.	
I		O mesmo que em relação à motivação continua igual.	
J	Não é explicitado no documento como se faz essa avaliação. Até pode ser que existam alterações, se a prática educativa for alterada, como tal não aconteceu pessoalmente não encontrei diferenças.		A avaliação é deixada ao critério de cada educador de infância. Existe os que fazem e os que não fazem, cada um faz à sua maneira utilizando diferentes modos de avaliar.

7 – Qual a relevância da implementação das orientações curriculares para a educação pré-escolar, na realidade cultural e educacional portuguesa?

	Uniformizar a educação pré-escolar	Visibilidade da educação pré-escolar	Sem motivos significativos
A			Não encontro motivos significativos
B			Penso que o que aconteceu não foi por interesses relacionados com cultura e educação
C	O objectivo do surgir das orientações curriculares para a educação pré-escolar, nesta altura, ao que tudo indica foi por intenção governamental e política de criarem uma rede unitária de educação pré-escolar.		
D	Penso que o objectivo era mesmo uniformizar a oferta educativa em todos os jardins de infância, fossem eles da rede pública ou particular		
E		Penso que foi uma opção política para dar mais visibilidade à educação pré-escolar	
F	Foi regulamentar tudo aquilo que, no fundo, já se fazia no trabalho do dia a dia dum jardim de infância, assim como uniformizar procedimentos		

7 – Qual a relevância da implementação das orientações curriculares para a educação pré-escolar, na realidade cultural e educacional portuguesa?

	Uniformizar a educação pré-escolar	Visibilidade da educação pré-escolar	Sem motivos significativos
G	Foi o primeiro passo para uniformizar a educação pré-escolar.		
H	Para uniformizar procedimentos nas duas redes que agora se pretende seja igual		
I	Para uniformizar a educação pré-escolar.	Assim como proporcionar uma maior visibilidade a este nível de educação.	
J	Certamente para uniformizar procedimentos.	Também para uma maior dignificação da educação pré-escolar.	

8 - Tem a opção de determinado modelo pedagógico influência na aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar?

	Flexibilidade pedagógica	Organização / Sistematização da prática educativa	Ausência de influência
A		Penso que sim, que facilita a organização e sistematização da prática educativa	
B	Eu acho que é assim, quando pegamos num grupo de crianças, temos que os observar e depois vamos vendo o que podemos explorar deles, quais as suas necessidades e como é que conseguimos andar para a frente. Depende muito dos grupo de crianças		
C			Eu acho que não, que não existe qualquer influência.
D			Não. Penso que as orientações estão elaboradas de modo que, mesmo que não se aplique um modelo pedagógico, se podem aplicar facilmente, não apresentam novidade
E	Não. Pessoalmente é esta a minha opinião. Penso que existe flexibilidade suficiente para a sua aplicação, independentemente da aplicação de um ou outro modelo pedagógico		
F	Penso que as orientações curriculares são abrangentes no sentido de integrar qualquer modelo pedagógico		

8 – Tem a opção de determinado modelo pedagógico influência na aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar?

	Flexibilidade pedagógica	Organização / Sistematização da prática educativa	Ausência de influência
G		Sim. Ajuda à organização da prática educativa.	
H	Pessoalmente penso que o fundamental é existir flexibilidade pedagógica por parte do educador de infância, porque um modelo pedagógico ideal para um determinado grupo de crianças, por vezes não é minimamente aceitável, para um outro grupo de crianças com outras características.		Não existe qualquer influência.
I	As orientações curriculares para a educação pré-escolar possuem flexibilidade pedagógica.		Penso que não existe qualquer influência.
J	Existe flexibilidade pedagógica nas orientações curriculares para a educação pré-escolar.	Embora facilite a organização e sistematização da prática educativa do educador de infância.	Não exerce influência na aplicação das orientações o facto do educador de infância preferir um ou outro modelo pedagógico.

9 – Na qualidade da educação pré-escolar, tem influência a aplicação de um dado modelo pedagógico?

	Maior abrangência pedagógica	Organização pedagógica e reflexão sobre as práticas	Dependência contextual
A	Eu acho que sim, pois existe uma maior abrangência pedagógica		
B			Nem sim nem não. Porque é assim, depende do grupo de crianças. Primeiro temos que conhecer o grupo, numa escola pode ser de uma maneira e resultar, noutra lado até pode não resultar. Por isso tudo depende do grupo de crianças
C		Eu acho que todo o trabalho da educação pré-escolar pode não ser baseado neste ou naquele modelo, pode ser um modelo eclético, mas tem que haver uma base sólida para orientar o trabalho, os educadores não podem fazer as coisas por intuição	
D	Penso que sim. ajuda na organização pedagógica do jardim de infância, assim como exige reflexão sobre as práticas educativas		
E	Al sim, acho que sim. Porque exige do educador toda uma reflexão, organização, planificação, avaliação e por sua vez reformulação, que sem esse, digamos "suporte" pedagógico não se realiza com tanto rigor		
F		Penso que a qualidade da educação pré-escolar não se rege ou "mede" por um qualquer modelo pedagógico. Por vezes é mais enriquecedor criarmos uma espécie de "crivo" onde se põe em prática apenas alguns aspectos (com os quais nos identificamos) de vários modelos pedagógicos	

9 – Na qualidade da educação pré-escolar, tem influência a aplicação de um dado modelo pedagógico?

	Maior abrangência pedagógica	Organização pedagógica e reflexão sobre as práticas	Dependência contextual?
G		A formação teórica de um educador de infância é fundamental para adaptar/organizar a prática pedagógica mais adequada às necessidades das crianças.	
H		Não porque o fundamental é o educador de infância ter uma sólida formação teórica que lhe permita conscientemente organizar reflectir sobre a prática pedagógica.	O mais importante é o termos conhecimento das crianças, do grupo em que estamos a trabalhar e do seu meio. São contextos concretos que nos interessam para saber como agir.
I		O importante é que o educador de infância organize o seu trabalho com fundamento teórico planificando segundo o grupo que tem e avaliando para reflectir e se necessário reformular a sua prática.	Tudo depende do grupo de crianças e do meio onde estão inseridas. A adopção de um modelo pedagógico pode funcionar bem num contexto educativo e ser um completo fracasso noutra. Todos os modelos têm coisas boas e menos boas.
J	Obviamente que sim, pois o educador de infância aplicando um modelo pedagógico, torna-se mais reflexivo, possuindo uma maior abrangência pedagógica.	No entanto o importante é o educador de infância fundamentar a sua prática teoricamente.	Assim como conhecer as crianças, as suas famílias, o meio oriundo das mesmas para dar resposta às suas necessidades.

10 – Seria benéfico a definição de critérios e procedimentos para a avaliação da qualidade de educação pré-escolar em Portugal?

	Dignificação da educação pré-escolar	Respostas adequadas às crianças e famílias	Visibilidade das condições dos estabelecimentos de educação
A	Penso que sim. Até para dignificar a profissão do educador de infância		Também penso é que não existem condições para essa avaliação. Na rede pública por motivos dos deficientes espaços físicos em que os jardins de infância estão instalados, alguns ainda em regime provisório. Nas outras redes pelas condições precárias que são oferecidas aos educadores, quer monetariamente, quer a nível de tempo para adquirir formação e informação pedagógica
B		Eu penso que não. A pessoa se quer trabalhar e ir para a frente, faz e vai na mesma, sem essa dita avaliação. Ou seja, tem de se dar respostas adequadas às crianças e famílias	
C		Muito. Muito importante a avaliação na qualidade da educação pré-escolar. Nomeadamente o atendimento extra-curricular, os espaços onde se desenvolvem os atendimentos educativos e apoio social, se as respostas existentes são as adequadas às famílias etc.	
D			Penso que seria importante. Assim, as "desgraças" eram todas observadas, desde as salas desconfortáveis com tectos altos, janelas que não deixam ver o exterior, mobiliário a cair de velho, refeitórios a funcionarem em entradas de jardins de infância, instalações sanitárias a funcionarem fora do edifício, etc. E ficamos por aqui para o quadro não ser mais negro
E	Penso que seria dignificante para a educação pré-escolar		
F	Penso que sim. Se bem que tenha receio, porque na prática pode funcionar mais como "controle" e não como mais valia para qualidade da educação pré-escolar		

10 – Seria benéfico a definição de critérios e procedimentos para a avaliação da qualidade de educação pré-escolar em Portugal?

	Dignificação da educação pré-escolar	Respostas adequadas às crianças e famílias	Visibilidade das condições dos estabelecimentos de educação
G	Avaliar a educação pré-escolar valoriza-a. Existindo uma maior dignificação deste nível de educação.		
H	Sim. Seria bom para uma maior dignificação da educação pré-escolar.		Também muito importante para na realidade se saber as condições dos jardins de infância. Tanto a nível de recursos humanos como físicos e materiais.
I	Penso também que seria importante para dignificar a profissão "educador de infância".	Para se saber se as respostas às necessidades das crianças e suas famílias são adequadas.	A avaliação seria muito importante para se ter noção das condições dos jardins de infância.
J	Muito benéfico, seria uma grande dignificação para a educação pré-escolar.		

11 – Gostaríamos de saber o que se passa na realidade, se o tempo orientado para brincar existe, ou as crianças apenas brincam espontaneamente em actividades de recreio, ou em situações de relaxamento das actividades orientadas pelos educadores de infância?

	Maneira de estar lúdico	Brincar com objectivos educativos	Disponibilidade emotiva do educador de infância
A	Se as ofertas educativas não forem lúdicas, como poderão ser? No pré-escolar o modo de estar é lúdico	Mas porque é que não se pode ludicamente ter intencionalidade educativa?	Pessoalmente tenho isso em consideração quando planifico as actividades das crianças. É necessário é ter disponibilidade emotiva por parte do educador de infância
B		Quando estão a brincar, as crianças estão a imitar cenas da vida real, brincam com objectivos educativos. É a brincar que as crianças aprendem	
C		A brincar também se brinca e brinca-se a trabalhar. Ou seja, é um brincar planeado com fins educativos e não só para descontrair	
D	Mas com certeza que sim. O brincar é fundamental, é a actividade mais importante para uma criança, a maneira de estar da criança é lúdica. Até eu que sou "grande" gosto de brincar, e quando estou "tensa" não aprendo. Verdade		
E	A minha maneira de estar, de receber e de apresentar propostas aos meus alunos é lúdica. Nem podia ser de outra maneira. São crianças de três, quatro, cinco e (poucas) de seis anos		
F	Qualquer actividade feita no jardim de infância, seja proposta pelas crianças ou pelas educadoras, para funcionar realmente tem que ter sempre em conta o aspecto lúdico. Se a criança não sentir um certo "gozo" na actividade, esta não funciona		

11 – Gostaríamos de saber o que se passa na realidade, se o tempo orientado para brincar existe, ou as crianças apenas brincam espontaneamente em actividades de recreio, ou em situações de relaxamento das actividades orientadas pelos educadores de infância?

	Maneira de estar lúdico	Brincar com objectivos educativos	Disponibilidade emotiva do educador de infância
G			É fundamental desenvolver a socialização na idade pré-escolar. As relações são fundamentais. Exige sim, um educador de infância com grande disponibilidade emotiva.
H	A maneira de estar na educação pré-escolar é lúdica. Aprendi isso na minha formação inicial, por motivo da maturação psicológica das crianças que frequentam este nível de educação as actividades devem ser apresentadas de forma lúdica.		
I	Nem poderia ser de outra maneira, o modo de estar lúdico sempre foi característica deste nível de educação.	Na educação pré-escolar atingem-se objectivos educativos a brincar, evidentemente que esse brincar é educativo.	
J	Claro que a base de todo o desenrolar da prática educativa de um jardim de infância é lúdica, é esta a maneira de estar com crianças dos três aos seis anos.		Dai o grande desafio à profissão do educador de infância, a necessidade de estar liberto de tensões, para que o seu relacionamento com as crianças seja disponível, ou seja dar muito valor às emoções.

ANEXOS

5

Gráficos / Respostas

Gráfico 1 – Como têm os educadores de infância sentido (se sentiram) as mudanças (se existiram) na sua prática pedagógica, com a generalização das orientações curriculares para a educação pré-escolar?

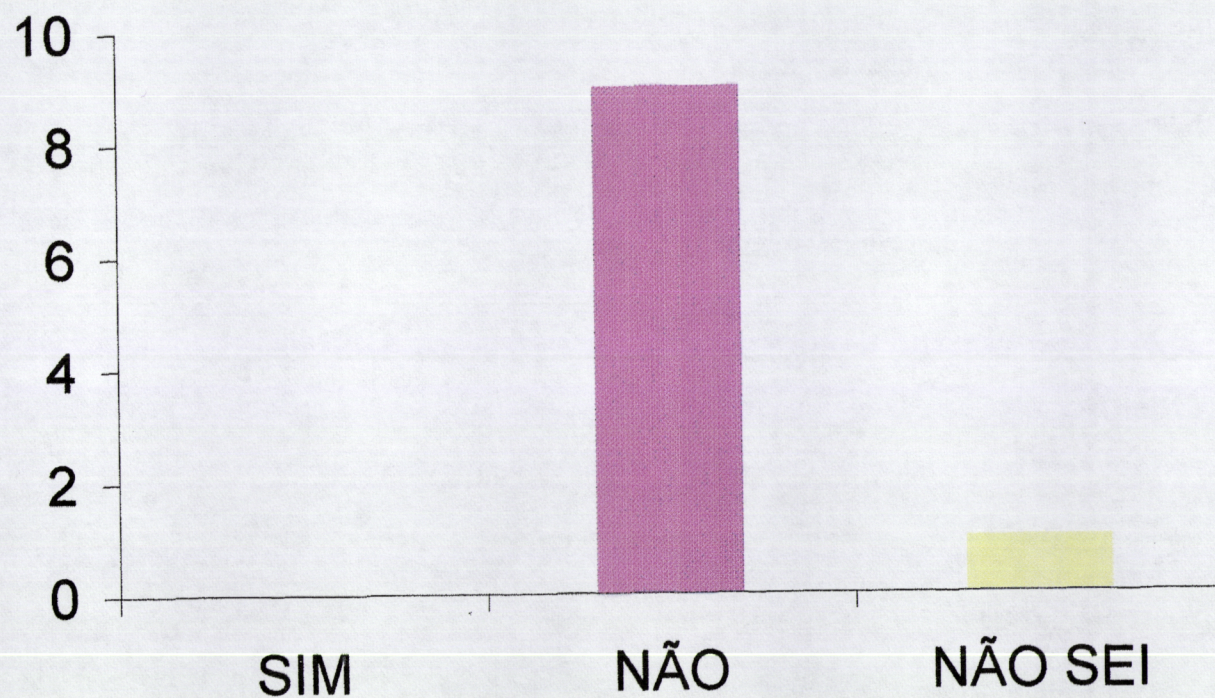


Gráfico 2 – Quais os processos de apoio, para implementação do âmbito dessa prática pedagógica?

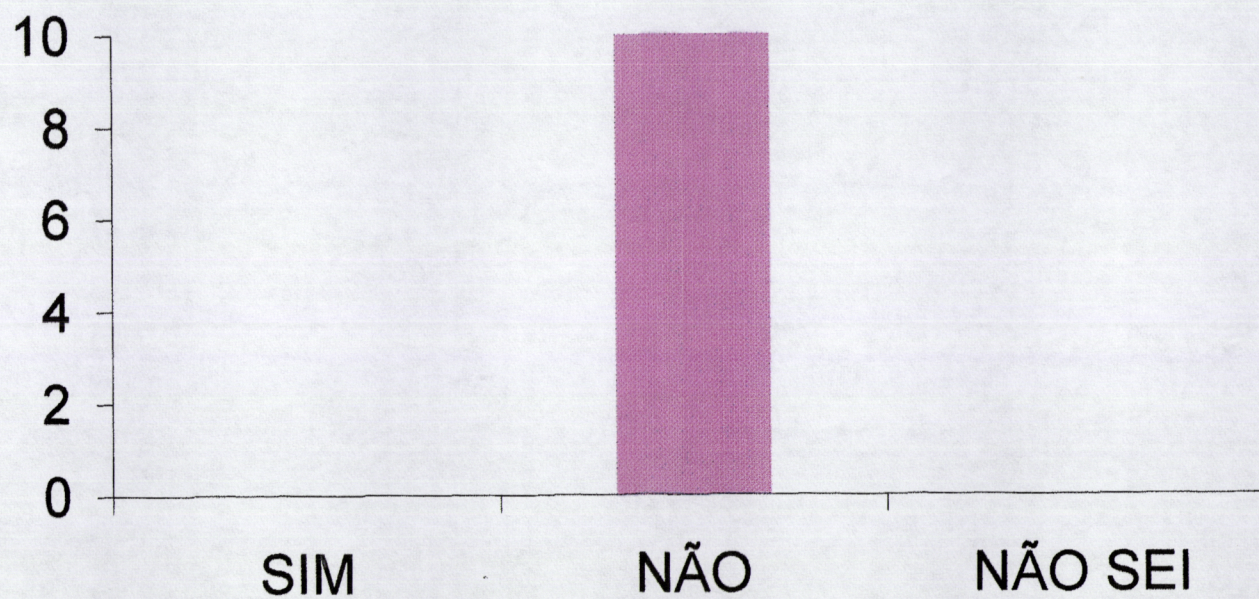


Gráfico 3 - Com a aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar observaram-se modificações na “motivação” da criança?

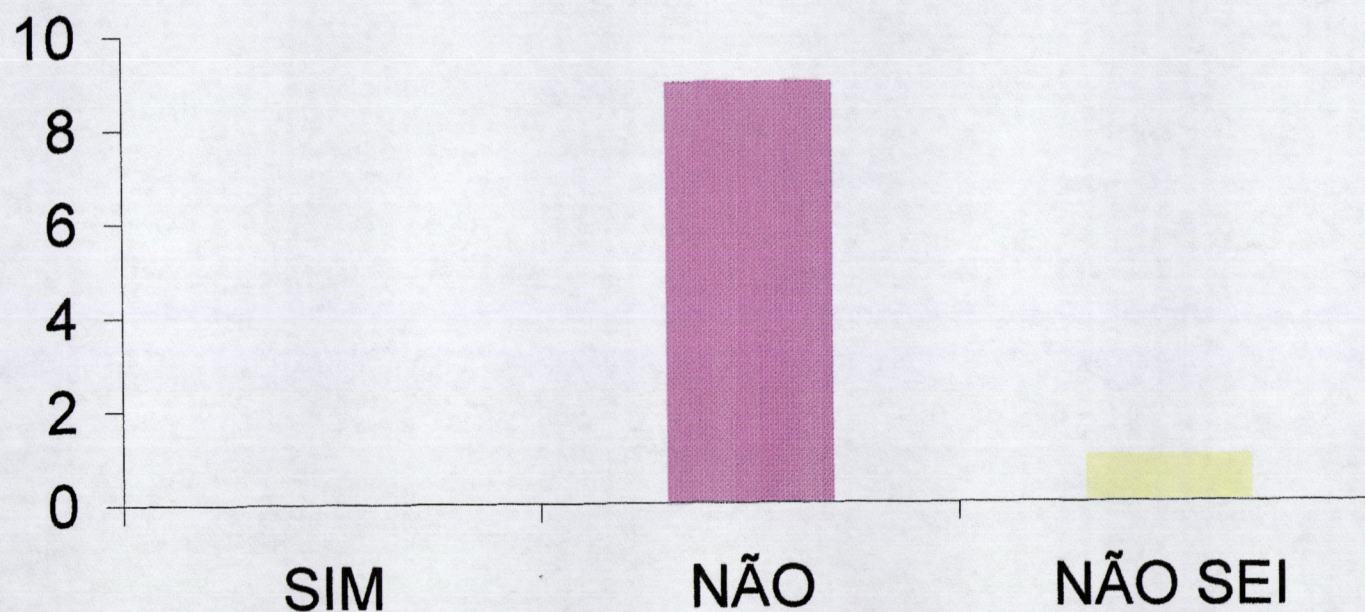


Gráfico 4 – Qual a participação e envolvimento dos pais das crianças na implementação das orientações curriculares para a educação pré-escolar?

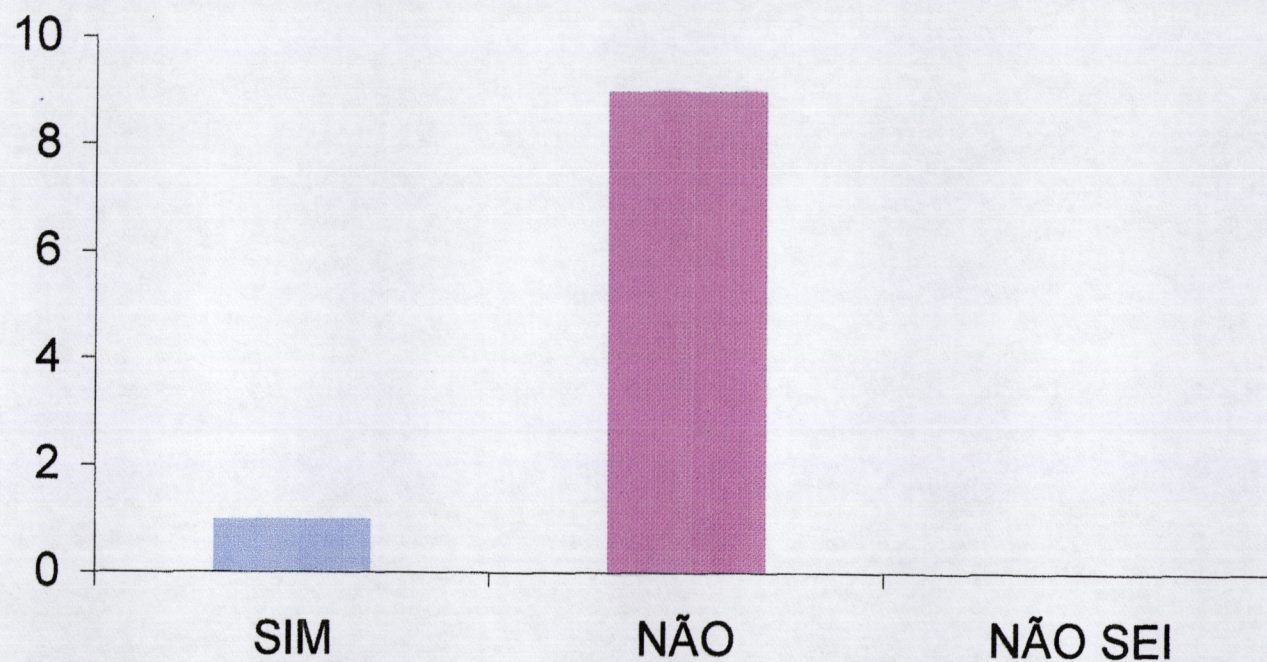


Gráfico 5 – Qual o envolvimento das Juntas de Freguesia, Câmaras Municipais e Direcções dos jardins de infância das Instituições particulares de solidariedade social e Misericórdias, no desenvolvimento da aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar?

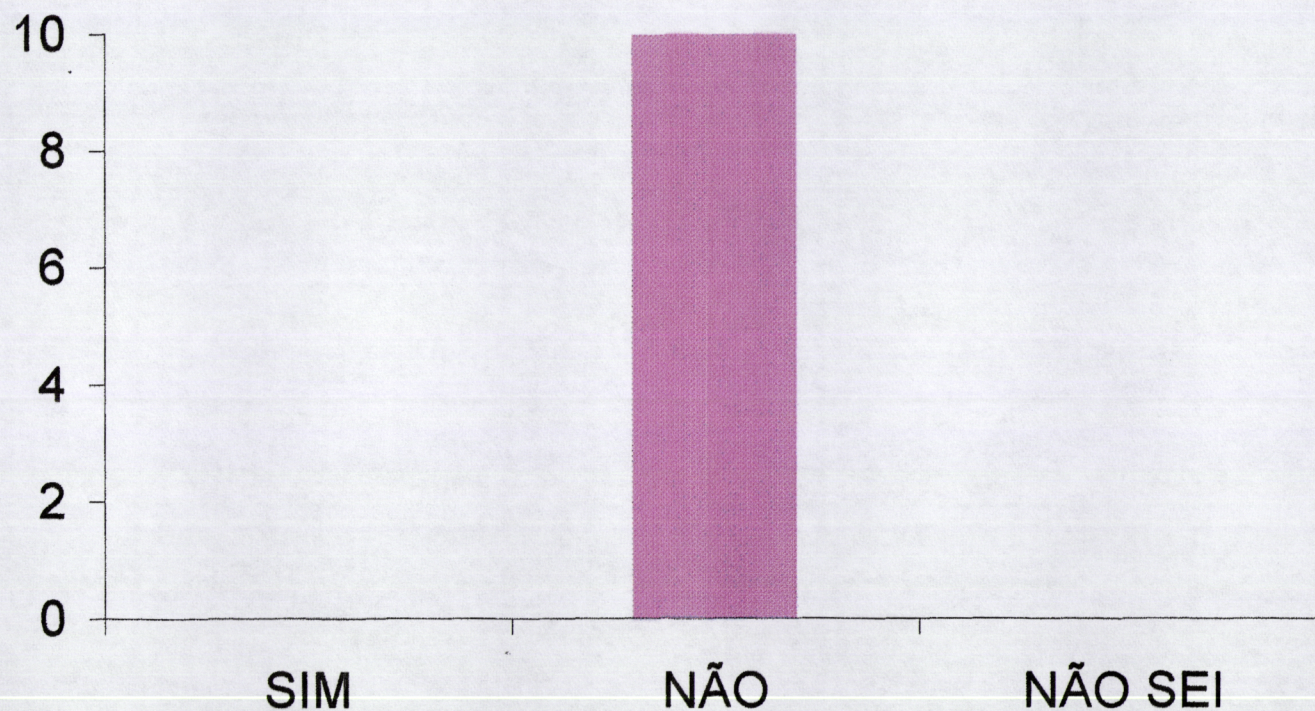


Gráfico 6 – Qual a avaliação da aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar nas aprendizagens das crianças?

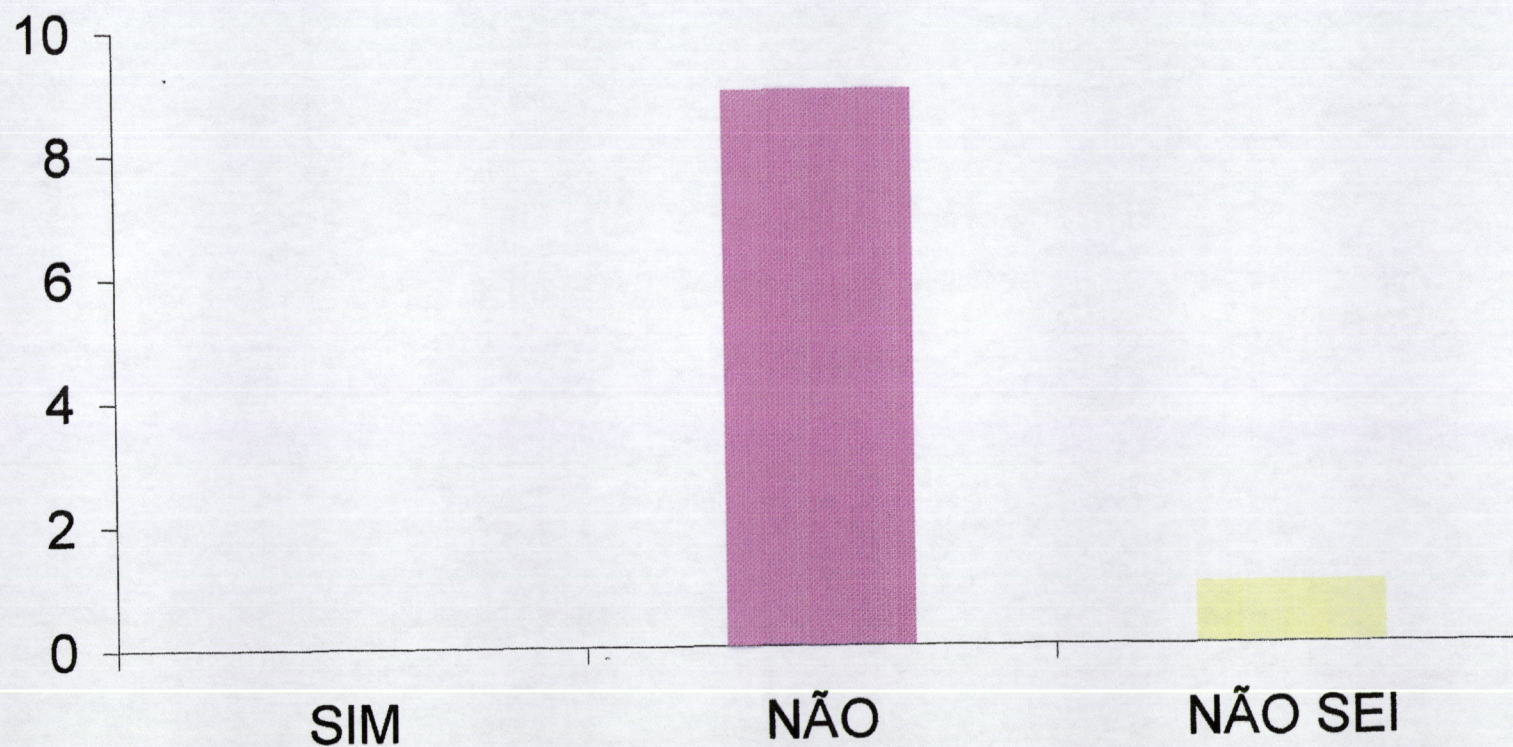


Gráfico 7 – Qual a relevância da implementação das orientações curriculares para a educação pré-escolar, na realidade cultural educacional portuguesa?

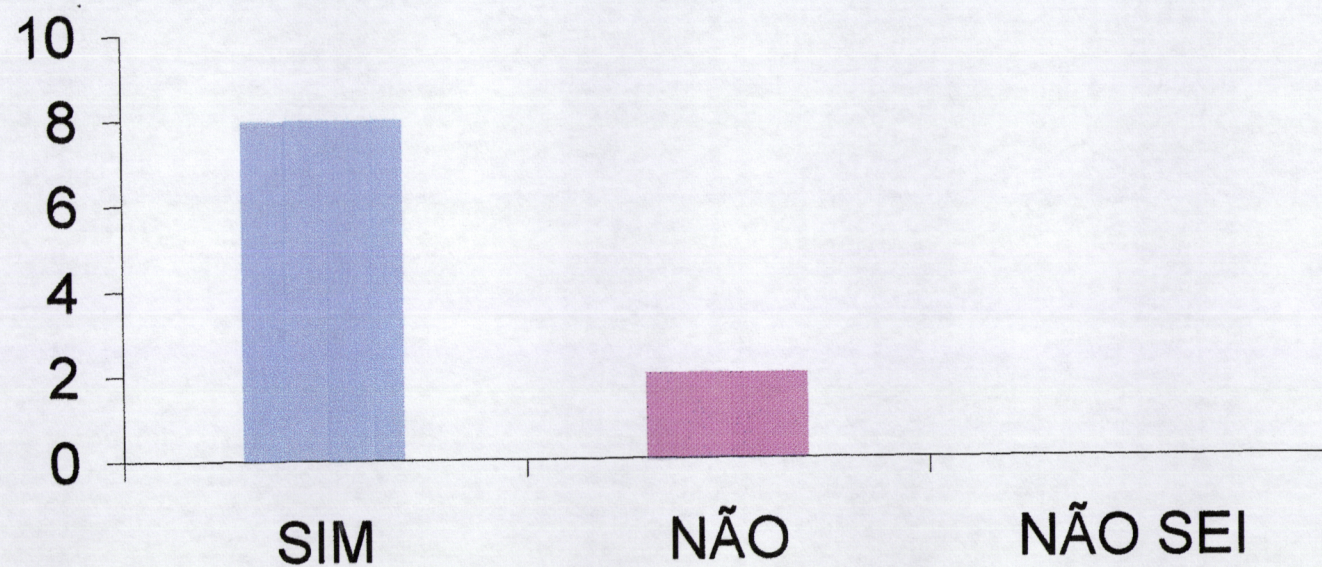


Gráfico 8 – Tem a opção de determinado modelo pedagógico influência na aplicação das orientações curriculares para a educação pré-escolar?

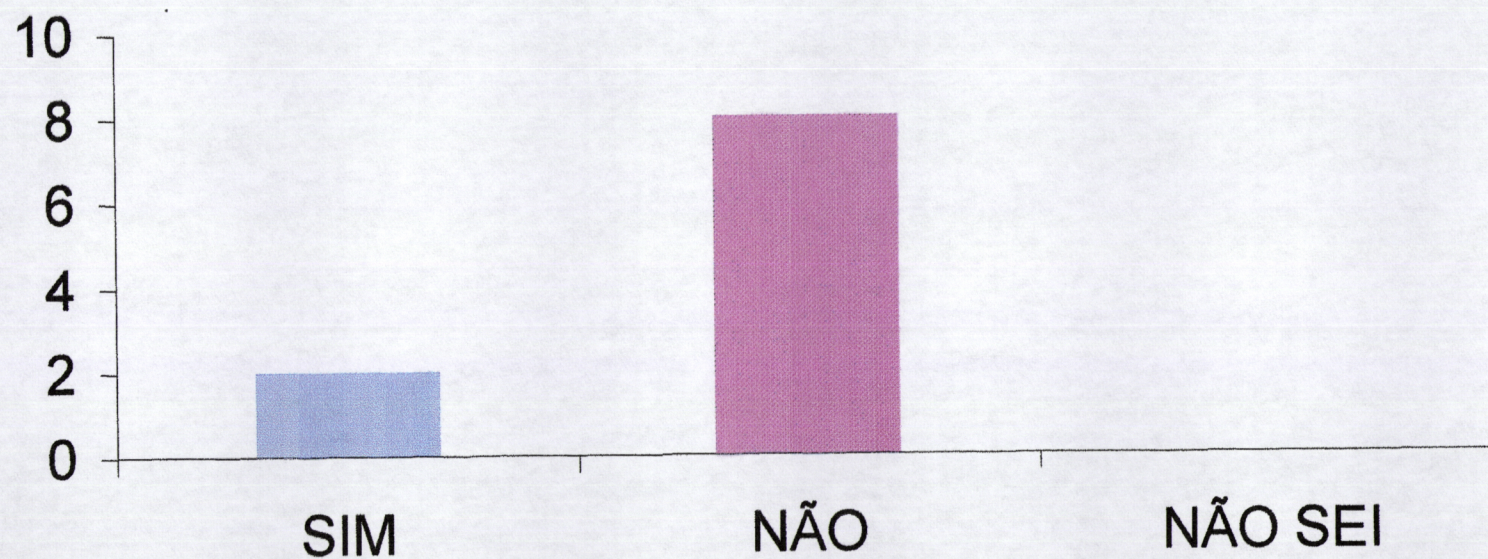


Gráfico 9 – Na qualidade da educação pré-escolar, tem aplicação um dado modelo pedagógico?

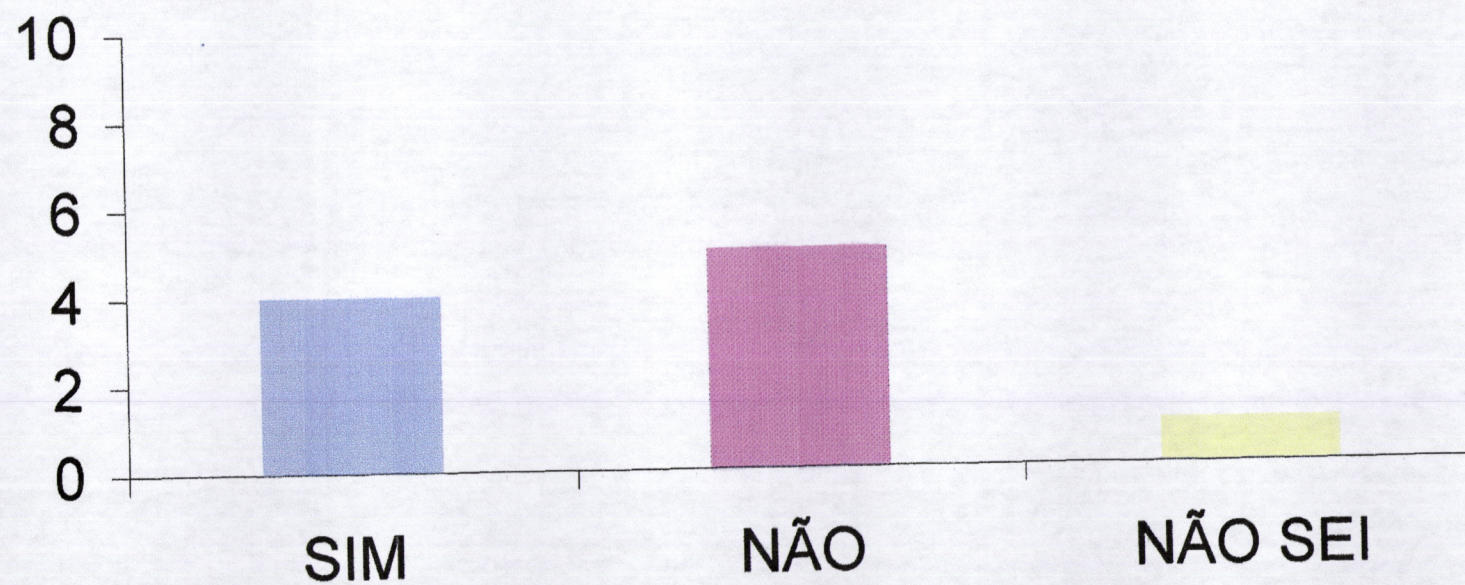


Gráfico 10 – Seria benéfico a definição de critérios e procedimentos para avaliação da qualidade de educação pré-escolar?

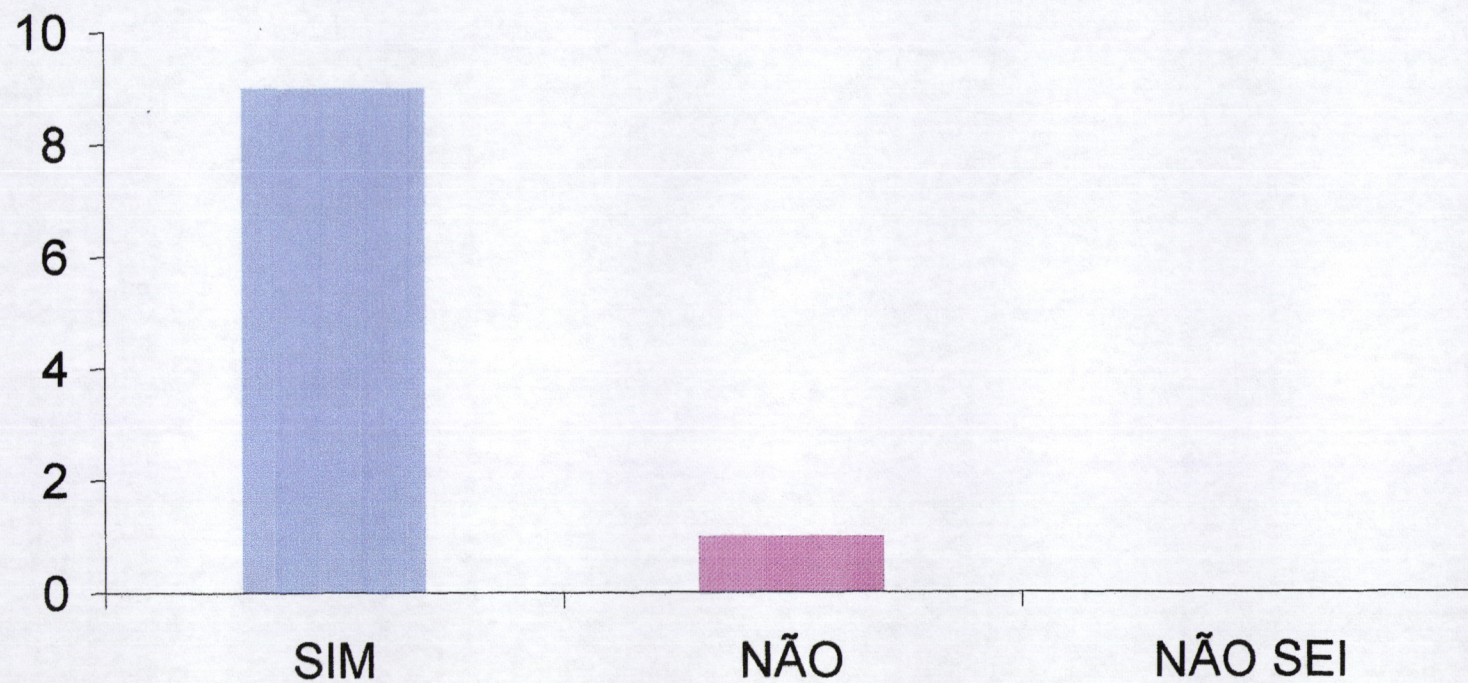


Gráfico 11 – Gostaríamos de saber o que se passa na realidade, se o tempo orientado para o brincar existe, ou as crianças apenas brincam espontaneamente em actividade de recreio, ou em situações de relaxamento das actividades orientadas pelos educadores de infância?

