

**Maria de Fátima Henriques Bento**

**As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e a organização pedagógica no Jardim de Infância: relações e implicações.**

**Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Fátima Pereira**

**Dissertação de Mestrado**

**2010**



## Resumo

Este estudo consubstanciou-se numa investigação qualitativa em educação que teve a intenção de compreender os efeitos das Orientações Curriculares, definidas para o Pré-Escolar (OCEPE), na organização pedagógica no Jardim de Infância.

Desta intencionalidade surgiram questões que desejávamos esclarecer: a organização pedagógica no Jardim de Infância tem em conta as OCEPE? Quais os efeitos das OCEPE na organização pedagógica no Jardim de Infância? Como se reflectem essas questões na educação das crianças que frequentam o Jardim de Infância? Desta nossa intencionalidade ressaltaram três objectivos de estudo: analisar as políticas curriculares para a Educação Pré-Escolar; identificar as concepções e as representações das educadoras de infância sobre a organização pedagógica no Jardim de Infância e as suas relações com as OCEPE; identificar e compreender os eventuais efeitos na organização pedagógica no Jardim de Infância, das OCEPE e as suas relações com a qualidade da educação das crianças.

Nesta nossa investigação mobilizámos alguns conceitos relevantes para o estudo de que se se salientam: processo educativo; organização pedagógica; currículo e Educação Pré-Escolar; políticas educativas para a infância e profissionalidade em Educação de Infância. Como metodologia recorreremos à investigação qualitativa em educação, tendo realizado um estudo exploratório e usado como material empírico entrevistas semi-directivas a sete educadoras de infância a trabalhar no contexto em estudo e documentação do mesmo contexto.

Realça-se dos resultados do estudo, que os actores educativos tendo inerente ao seu trabalho uma intensificação burocrática, não associam este facto à criação de dificuldades na organização pedagógica, nem à contribuição para a escolarização das crianças no Jardim de Infância; não consideram ainda que esse facto ponha em causa a qualidade da Educação de infância; realça-se ainda a importância que as educadoras de infância atribuem às OCEPE na organização pedagógica que realizam, considerando estas orientações como muito pertinentes e adequadas à qualidade da educação das crianças, não implicando riscos de escolarização, antes favorecendo o seu desenvolvimento global.



## Summary

This study embodied in a qualitative research in education that was intended to understand the effects of curricular guidelines, set for the Pre-School (OCEPE), organizing educational Kindergarten.

This intentionality issues arose that we wanted to clarify: the pedagogical organization Kindergarten takes into account the OCEPE? What are the effects of the pedagogical organization OCEPE Kindergarten? How these issues are reflected in the education of children who attend kindergarten?

Our intent in this study emphasized three objectives: to analyze the curriculum policies for pre-school education, identifying the conceptions and representations of kindergarten teachers on the teaching organization in kindergarten and their relationships with OCEPE; identify and understand the possible effects on teaching organization in kindergarten, the OCEPE and its relations with the quality of education of children.

Our research in this mobilized some concepts relevant to the study of which stand out: the educational process, educational organization, curriculum and Preschool Education, education policy for children and Professionalism in Childhood Education. As we resort to qualitative research methodology in education, having conducted an exploratory study and used as empirical semi-structured interviews to seven kindergarten teachers to work in the context under study and documentation of the same context.

Highlights from the results of the study, that the education stakeholders and inherent to their work intensified bureaucratic, do not associate this fact to create difficulties in teaching organization, or contributing to the education of children in kindergarten, does not consider that this fact undermines the quality of education in childhood and underscores is the importance that the kindergarten teachers attach to the pedagogical organization OCEPE performing, considering these guidelines as very relevant and appropriate to the quality of education of children, implying no risk schooling before promoting their overall development.



## Résumé

Cette étude a incarné dans une recherche qualitative en éducation qui avait pour but de comprendre les effets des lignes directrices des programmes, fixé pour la préscolaire (OCEPE), l'organisation de l'éducation préscolaire.

Cette intentionnalité se pose des questions que nous avons voulu préciser: l'organisation pédagogique maternelle prend en compte les OCEPE? Quels sont les effets de l'organisation pédagogique OCEPE maternelle ? Comment ces questions sont reflétées dans l'éducation des enfants qui fréquentent la maternelle? Notre intention dans cette étude a souligné trois objectifs: analyser les politiques du curriculum pour l'éducation préscolaire, l'identification des conceptions et des représentations des enseignants de maternelle sur l'organisation de l'enseignement à la maternelle et leurs relations avec OCEPE; identifier et comprendre les effets possibles sur l'organisation pédagogique de la maternelle, le OCEPE et ses relations avec la qualité de l'éducation des enfants.

Notre recherche dans ce mobilisé certains concepts pertinents pour l'étude de laquelle se détachent: le processus éducatif, l'organisation pédagogique, du curriculum et l'éducation préscolaire, les politiques éducatives pour les enfants et du professionnalisme en Education. Comme une méthodologie s'est fondée sur les recherches qualitatives sur l'éducation, après avoir mené une étude exploratoire et empirique utilisé comme semi-directifs des enseignants de la maternelle à sept travail dans le contexte à l'étude et la documentation du même contexte.

Faits saillants des résultats de l'étude, que les acteurs de l'éducation et inhérents à leur travail intensifié bureaucratiques, ne pas associer ce fait de créer des difficultés dans l'organisation de l'enseignement, ou de contribuer à l'éducation des enfants à la maternelle, ne considère pas que ce fait porte atteinte à la qualité de l'éducation dans l'enfance et souligne l'importance que les enseignants de maternelle joindre à l'organisation pédagogique de la scène OCEPE, compte tenu de ces lignes directrices comme très pertinents et appropriés à la qualité de l'école avant de promouvoir leur développement global.



## **Agradecimentos**

À Sofia, pela compreensão.

À minha família, pelo apoio.

E à minha orientadora:

Professora Doutora Fátima Pereira,  
essa profissional exemplar, pela perseverança.



## **Abreviaturas**

1º CEB - Primeiro Ciclo do Ensino Básico

IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

M.E./DEB-NEPE - Ministério de Educação / Departamento de Educação Básica

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAS - Plano de Actividades de Sala

PCS - Plano Curricular de Sala

PEA - Projecto Educativo do Agrupamento



## Índice

Introdução.....	17
ENQUADRAMENTO TEÓRICO - CONCEPTUAL.....	21
I – As OCEPE/modelos curriculares na prática pedagógica das educadoras de infância .....	23
1.1. Razões e interesses que estão na origem deste estudo .....	25
1.2. Referenciais normativos e concepções teóricas.....	26
1.3. Políticas educativas actuais para a infância.....	29
1.3.1. Como surgiram as OCEPE?.....	31
II – A Educação de Infância e a sua história .....	35
2.1. A Educação: breve resenha histórica .....	37
2.2. O desenvolvimento da Educação de Infância em Portugal .....	42
2.3. Algumas concepções de infância .....	45
III – A qualidade da Educação de Infância .....	47
3.1. A organização pedagógica na qualidade da Educação de Infância.....	49
3.2. As OCEPE/modelos curriculares para a Educação Pré-Escolar como dispositivo de organização pedagógica .....	51
3.3. Factores determinantes para a qualidade da Educação de Infância .....	54
3.4. A profissionalidade em Educação de Infância.....	58
DIMENSÃO EMPÍRICA DO ESTUDO.....	63
IV - Procedimentos metodológicos.....	65
4.1. Abordagem ao tipo de estudo: o estudo exploratório.....	67
4.1.1. Os objectivos do estudo.....	69
4.1.2. As técnicas de pesquisa do estudo .....	70
4.2. Procedimento da análise de conteúdo .....	76
V – Apresentação, análise e interpretação dos resultados.....	77
5.1. Apresentação de resultados das entrevistas .....	79

5.2. Apresentação dos resultados da análise dos documentos.....	90
5.2.1. Documentos em análise .....	90
5.3. Síntese dos resultados.....	91
5.4. Interpretação dos resultados .....	94
Considerações finais .....	101
Referências Bibliográficas .....	105
Anexos.....	109

## **Índice dos Anexos**

Anexo 1 - Grelha de análise das entrevistas.....	107
--	-----

## **Índice dos quadros**

Quadro nº1 – Áreas de conteúdo segundo as orientações curriculares .....	53
Quadro nº2 – Caracterização das educadoras de infância entrevistadas.....	71
Quadro nº3 – Guião da entrevista.....	72
Quadro nº4 – Descrição do sistema categorial.....	75

## Introdução

Actualmente, atribui-se à Educação Pré-Escolar uma importância básica para a formação plena da criança. A criança é considerada como actor, agente educativo, com iniciativa, saber e experiências próprias e o Jardim de Infância possibilita o seu sucesso educativo e o seu bem-estar. No entanto, hoje, os actores educativos em contexto profissional têm inerentes à sua prática pedagógica uma série de documentos, nomeadamente as OCEPE entre outros, que se traduzem numa intensificação do trabalho burocrático, o que constitui parte da nossa problemática.

Assim, o estudo que nós desenvolvemos, é um trabalho de investigação no campo da educação. O local de pesquisa empírica no qual focamos o nosso estudo, foi um agrupamento de escolas situado no concelho de Cinfães, distrito de Viseu, província do Douro Litoral e é um local eminentemente rural. Este agrupamento engloba oito escolas do 1º CEB e sete Jardins de Infância.

Este trabalho teve uma focagem especial nos Jardins de Infância deste agrupamento, uma vez que estes constituíram o contexto do objecto de estudo.

A finalidade do estudo consistiu em compreender os efeitos das OCEPE na organização pedagógica no Jardim de Infância. Este foi o nosso ponto de partida, tendo por base algumas inquietações que tentamos aprofundar e esclarecer: A organização pedagógica no Jardim de Infância é adequada ao que está prescrito como dispositivos de orientação do trabalho dos actores educativos? Quais os efeitos das OCEPE na organização pedagógica? Como se reflectem essas questões na educação das crianças que frequentam o Jardim de Infância?

O nosso estudo enquadrou-se na investigação qualitativa tendo esta opção sido tomada tendo em conta a realidade em estudo; achámo-la a mais adequada para compreender os efeitos das OCEPE na organização pedagógica; as concepções dos actores que as utilizam e as dificuldades aí inerentes.

A metodologia que desenvolvemos foi o estudo exploratório. Esta metodologia pressupõe analisar, compreender e explorar contextos em profundidade. Para tal recorreremos à análise documental e à realização de entrevistas semi-directivas.

Relativamente à análise documental, constituiu material empírico a analisar: a Lei de Bases do Sistema Educativo, as OCEPE, o Projecto Educativo do agrupamento

de escolas em estudo, o Projecto Curricular de um Jardim de Infância e o Plano Anual de Actividades de um Jardim de Infância.

O enfoque deste estudo conteve três objectivos: Analisar as políticas curriculares para a Educação Pré-Escolar; Identificar as concepções e as representações das educadoras de infância sobre a organização pedagógica no Jardim de Infância e as suas relações com as OCEPE; Identificar e compreender os eventuais efeitos na organização pedagógica no Jardim de Infância, das OCEPE e as suas relações com a qualidade da educação das crianças.

No quadro destas ideias dividimos esta dissertação em quatro capítulos. No primeiro capítulo, identificamos a problemática e as razões que estiveram na origem deste estudo, salientando as preocupações e os objectivos de estudo que orientam a acção da nossa investigação e mobilizamos contributos teóricos relacionados com o estudo. Ainda no mesmo capítulo, referenciamos as políticas educativas direccionadas para o Pré-Escolar.

No segundo capítulo, realizamos uma resenha histórica sobre a Educação e o desenvolvimento da Educação de Infância em Portugal, descrevemos como a organização pedagógica está associada à qualidade da Educação de Infância, e ainda abordamos concepções de infância, de organização pedagógica e qualidade de Educação de Infância; evocamos como as práticas dos actores educativos estão subjacentes às políticas educativas e ainda inferimos sobre os factores que determinam a qualidade da Educação de Infância.

No terceiro capítulo, damos conta do percurso metodológico utilizado para este estudo, do tipo de estudo e a sua justificação e de toda a recolha empírica: a escolha da metodologia, das técnicas de recolha de dados, da opção pelos sujeitos entrevistados, sustentada em contributos teóricos.

No quarto capítulo, apresentamos o percurso do procedimento metodológico desde o tipo e objectivos do estudo até às técnicas de pesquisa. E no quinto e último capítulo elaboramos a apresentação, a análise e a interpretação dos resultados, damos a conhecer os textos elaborados a partir da análise de conteúdo das entrevistas e seguidamente realizamos uma síntese da análise de conteúdo da pesquisa. Expomos ainda a fase do cruzamento da análise dos discursos dos sujeitos entrevistados, com

complementaridade da análise dos documentos, de forma a triangular a informação, mobilizando as concepções teóricas evocadas no estudo.

Como considerações finais abordamos as perspectivas do estudo e aquilo que constituiu no trabalho fragilidades.



## **ENQUADRAMENTO TEÓRICO - CONCEPTUAL**



**I – As OCEPE/modelos curriculares na prática pedagógica das educadoras de infância**



Este primeiro capítulo da Dissertação refere a problemática do estudo e aponta as razões que estiveram na origem desta investigação.

Realça as preocupações e os objectivos de estudo que orientam a acção da investigação e mobiliza contributos teóricos relacionados com o estudo.

O último ponto deste capítulo faz alusão às políticas educativas direccionadas para o Pré-Escolar.

### **1.1. Razões e interesses que estão na origem deste estudo**

A Educação Pré-Escolar é cada vez mais encarada nos nossos dias como formação plena da criança, ou seja, como suporte fundamental e decisivo de uma educação básica de qualidade, permitindo uma maior estimulação, autonomia e descoberta.

Considerando a criança como actor, agente educativo, com iniciativa, saber e experiências próprias, o Jardim de Infância possibilita o seu sucesso educativo e bem-estar. Contudo, actualmente os actores educativos em contexto profissional confrontam-se com um emaranhado de documentos inerentes ao planeamento do seu trabalho com as crianças, que na nossa opinião se traduz numa intensificação do trabalho burocrático.

Daquilo que, por experiência profissional, temos vindo a aferir, pensamos que os actores educativos no Jardim de Infância se centram muito nos dispositivos de orientação para o seu desempenho. A este propósito, Ribeiro (2000: 4) refere que “na febre de forçar o desenvolvimento das crianças, quantas vezes as não submergem em actividades dirigidas... é tirar-lhes oportunidades de brincar livremente. E isso faz-lhes muita falta, em termos de educação”.

Assim, a razão deste estudo está associada à importância de conhecer e entender a maneira com se educam as crianças, e compreender como se conjugam os dispositivos da organização pedagógica nomeadamente os modelos curriculares, neste caso será o documento das OCEPE, no trabalho dos actores educativos, ou seja, das educadoras de infância e estes modelos com a qualidade da Educação de Infância.

No nosso entender, consideramos esta compreensão fundamental, no sentido em que aquilo que hoje somos, concordando com Portugal (2009: 33) “tem muito a ver com

o que aprendemos durante a nossa infância acerca de nós próprios, acerca dos outros, acerca do mundo que nos rodeia”.

É na infância que surgem as bases do desenvolvimento global da criança, a nível físico, motor, social, emocional, cognitivo etc. Portugal (*ibid.*) afirma “se tudo correr bem, podemos contar com cidadãos emancipados, autênticos na interacção que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis... com um sentido de pertença”.

Decidimos então partir para este estudo, partindo do pressuposto que esta concepção constitui parte de uma problemática pertinente para aprofundar a partir da investigação.

## **1.2. Referenciais normativos e concepções teóricas**

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro) estabelece como princípio geral que “a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

O princípio geral e os objectivos dele decorrentes, enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, enquadram a organização das OCEPE, Despacho nº 5220/97 de 10 de Julho, que se constituem como um conjunto de princípios gerais de apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.

Contudo, e segundo Ribeiro (1996) “a identidade da Educação Pré-Escolar encontra-se ameaçada por um Programa que assim promoverá, directa ou indirectamente, a escolarização do Jardim de Infância”.

De facto o que as prescrições governamentais emanam, não serão mais que orientações pré-estabelecidas que são aplicadas nos Jardins de Infância e outras que prescrevem que a articulação de toda a educação básica se faça aproximando a Educação Pré-Escolar do 1º CEB e nunca ao contrário. Tal como afirma Ribeiro (1994: 1):

É minha convicção que uma Pré-Escolarização do jardim-de-infância, no sentido da subordinação à escola, comporta efectivamente um duplo risco: favorece por um lado, o estreitamento dos objectivos educacionais (abandono da perspectiva do desenvolvimento global, que sempre foi timbre da generalidade dos educadores) e, por outro, abre caminho à contaminação metodológica (adopção de práticas autoritárias do ensino, que estão ainda nos hábitos de muitos professores).

Pensamos, assim, ser necessário e interessante realizar um estudo aprofundado nesta área, para se compreender a génese da intencionalidade do Jardim de Infância, pois como afirma Ribeiro (1996) “o que confere sentido ao Jardim de Infância é estar ao serviço da criança, e não o estar ao serviço do sistema educativo... não sendo lícito aos educadores orientar a prática educativa por desejos pessoais ou interesses de classes”

E o papel dos educadores será pois (*ibid.*):

(...) fazer o melhor para a criança na fase etária em que se encontra, o que na idade Pré-Escolar implica a estimulação de todas as suas potencialidades, a atenção individualizada às suas necessidades e interesses, o respeito pelo lúdico e pelo imaginário.

O estudo da infância é considerado um importante campo de investigação nas diferentes ciências sociais e dele têm resultado várias produções neste domínio, no entanto pensamos que ainda existe muito para «desbravar». Na tentativa de esclarecer o enfoque para a nossa investigação, definimos como objecto de estudo da pesquisa os efeitos das OCEPE na organização pedagógica do Jardim de Infância, enunciando algumas preocupações que orientaram a dinâmica da investigação.

- A organização pedagógica no Jardim de Infância tem em conta o que está prescrito como dispositivos normativos de orientação do trabalho em Educação Pré-Escolar?
- Quais os efeitos das OCEPE na organização pedagógica no Jardim de Infância?
- Como se reflectem esses efeitos na educação das crianças que frequentam o Jardim de Infância?

A ideia deste estudo partiu da necessidade de compreender os efeitos das OCEPE na organização pedagógica no Jardim de Infância.

Desta nossa intencionalidade ressaltaram três objectivos de estudo:

- Analisar as políticas curriculares para a Educação Pré-Escolar.
- Identificar as concepções e as representações das educadoras de infância sobre a organização pedagógica no Jardim de Infância e as suas relações com as OCEPE.
- Identificar e compreender os eventuais efeitos na organização pedagógica no Jardim de Infância, das OCEPE e as suas relações com a qualidade da educação das crianças.

Assim, a pertinência deste estudo está relacionada com a importância de conhecer e entender a maneira com se educam as crianças, e compreender como se conjugam os dispositivos da organização pedagógica e os modelos curriculares, pois e concordando com Formosinho, Spodeck, Brown, Lino e Niza (1998: 8):

(...) a forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criamos são decisivas para a vida actual da criança e para a vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para a construção da sociedade de amanhã.

Spodeck e Brown (cit. *in* Cardona, 2006: 74) definem modelo curricular como “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo”. Sendo, estes componentes, resultado de teorias explicativas do processo de desenvolvimento e aprendizagem e dos juízos de valor sobre os interesses maiores das crianças desta idade.

As OCEPE é um documento que pressupõe auxiliar nas práticas dos agentes educativos, ele é considerado por Ludovico (1996: 23) como um documento “não prescritivo”, “flexível” e “abrangente”, e por conseguinte dá a “possibilidade de fundamentar diferentes opções educativas”.

### 1.3. Políticas educativas actuais para a infância

*Não existem crianças-problema mas pais -problema, sociedade- problema*

(A. Neill)

A educação é um projecto do domínio político; Legrand (cit. *in* Cardona, 2006: 31) defende que “Tal como outros domínios, a política educativa está ligada a um poder traduzido em leis, decretos, regulamentos e programas implementados e controlados pela hierarquia existente”.

Reboul (cit. *in* Cardona, *ibid.*) refere a esse propósito que:

(...) quando falamos de discurso podemos encontrar diversos sentidos. Falando de discurso pedagógico, podemos considerar um conjunto de propósitos sobre a educação, podendo diferenciar-se vários tipos, sendo um deles o discurso oficial... como o discurso dos que têm o poder de definir a pedagogia ou de a modificar.

Incluídas nas políticas educativas para a infância, encontram-se as diversas decisões políticas que determinam as linhas de orientação a seguir.

Cardona (*ibid.*: 32) afirma que “Ao longo dos diferentes períodos sócio-políticos mais recentes da história portuguesa foram decretados diferentes princípios de orientação para a Educação de Infância e foi definida a criação de determinadas estruturas de resposta para a sua criação”, estando subjacente “uma carga ideológica”, ou seja, tendo em conta as características da criança e da infância e percebendo a ideologia que lhe está subjacente, determina-se a concepção educativa. Actualmente relaciona-se também a ideia de família, a função dos pais e a função da sociedade.

Uma das orientações políticas a serem criadas foi a Lei-Quadro nº 5/97, de 10 de Fevereiro, relativa à Educação Pré-Escolar.

Esta Lei-Quadro define assim os objectivos para a Educação Pré-Escolar.

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática (...), em que a organização do ambiente educativo tem particular importância como um contexto de vida democrática em que as crianças participam, onde contactam e aprendem a respeitar diferentes culturas;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem, mas para que este contributo aconteça é importante uma pedagogia estruturada por parte da educadora, o que conduz a uma organização intencional e sistémica do processo pedagógico, em que a educadora planeia o seu trabalho e avalia o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.
- Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas (...).
- Desenvolver a expressão e a comunicação (...) em que a articulação das diferentes áreas de conteúdo constitui o suporte do desenvolvimento curricular (...)
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico, constitui um objectivo que se concretiza precisamente nas diferentes áreas de conteúdo que se articulam numa formação global, que será o fundamento de processo de educação ao longo da vida;
- Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e segurança (...) Por isso, construir um ambiente agradável e aprazível onde as suas necessidades psicológicas e físicas sejam atendidas, é também ocasião de uma educação para a saúde que faz parte da formação do cidadão;
- Proceder à deteção de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança (...).
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (...). É certo que, o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na

educação das crianças e ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação.

Para além destes objectivos gerais pedagógicos decorrentes do conjunto de princípios contidos nas OCEPE, estas também contêm um conjunto de linhas de orientação, denominadas de Áreas de Conteúdo no sentido de apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.

As OCEPE pretendem constituir um quadro de referência comum a todos os educadores e contribuir para “promover uma melhoria da qualidade da Educação Pré-Escolar”. Contudo, a execução desta legislação não foi fácil, especialmente na conciliação da resposta às necessidades sociais das crianças com o trabalho pedagógico, tendo em conta a diversificação e flexibilidade das práticas. Ou seja, os profissionais devem gerir este currículo de forma a pôr em prática a sua acção educativa.

### **1.3.1. Como surgiram as OCEPE?**

<sup>1</sup>Anteriormente e no que se refere às práticas educativas, os estatutos apresentavam algumas linhas gerais, dando grande autonomia às educadoras de infância, advertindo apenas que na planificação se estabelecessem objectivos para o desenvolvimento da criança a nível afectivo, social, psicomotor e perceptivo - cognitivo, conciliando as actividades a realizar. No entanto, a Educação de Infância necessitava de uma maior afirmação, de mais qualidade e valorização.

A implementação das OCEPE surge devido a uma inexistência de uma organização pedagógica explícita, sendo da responsabilidade de cada educadora determinar a orientação da sua prática. Antes de existir o documento das OCEPE, as educadoras tinham, na sua formação inicial, referências metodológicas comuns, proporcionando assim uma certa homogeneidade dos métodos adoptados.

---

<sup>1</sup>[www.ipv.pt/millennium/va9\\_jales.htm](http://www.ipv.pt/millennium/va9_jales.htm) em 16/08/2010

Em 1994, o parecer da Comissão Nacional de Educação sobre a Educação Pré-Escolar foi fundamental para o desenvolvimento da discussão e posterior divulgação e da mais recente legislação sobre a Educação Pré-Escolar, a Lei - quadro da Educação Pré-Escolar, acima referida, que define o Pré-Escolar como primeira etapa da educação básica, sendo da responsabilidade do governo nos termos da alínea b) do artigo 8º da legislação, definir objectivos e linhas de orientação curricular.

Dentro do contexto de trabalho realizado pelas educadoras, os condicionalismos existentes levaram a uma prática intuitiva da prática pedagógica, ou seja, quase sempre a educadora era a única responsável pela organização e desenvolvimento da sua prática, pois o facto de muitas vezes a educadora se encontrar isolada geograficamente permitia uma difícil partilha de experiências, assim como o distanciamento do ensino básico constituía igualmente um aspecto que deixava o Pré – Escolar à margem do sistema. Posto isto, podemos inferir que a qualidade da prática profissional estava mais dependente da vontade e capacidade das educadoras de infância do que de dispositivos reguladores da Educação de Infância.

Deste modo tornou-se imperativo iniciar a elaboração de um documento que pudesse oferecer um quadro de referência comum que determinasse objectivamente os conteúdos de aprendizagem na idade Pré – Escolar, e que reflectisse os saberes profissionais específicos já existentes, apoiando as educadoras de infância a desenvolver as suas competências de um modo mais adequado e cuidado.

A implementação oficial das OCEPE correspondeu à 3ª versão de um texto de progressivas reformulações. A primeira versão foi analisada e criticada pelas Direcções Regionais, Inspecção Geral da Educação, Escolas de Formação Inicial, Associação de Educadoras, Sindicato de Professores, Associação de Estabelecimentos (Ensino Particular, IPSS, Misericórdias) e Associações de Pais.

De acordo com esta primeira consulta, o documento foi reformulado e distribuído a grupos de educadoras que se voluntariaram a enviar os seus pareceres sobre a utilidade da proposta para a sua prática. Destes grupos, podem distinguir-se os que se reuniram informalmente e os que participaram em círculos de estudo, sendo método de formação contínua cujo objectivo era implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas educativas.

Após este processo de formação e no seguimento da análise relativa às sugestões das educadoras participantes foi determinado o texto definitivo das OCEPE em 1997.

As OCEPE propõem várias orientações em relação à organização geral do trabalho, nelas também estão definidas três áreas de conteúdo, como já foi referenciado em cima, são elas:

- Área de formação pessoal e social;
- Área de expressão e comunicação que abrange: domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática.
- Área do conhecimento do mundo.

Assim e como descreve Cardona (2006: 139), “esta opção pela expressão áreas de conteúdo... vem apresentar uma nova perspectiva em relação à tradicional forma de conceber a Educação de Infância”.

No documento (ME/DEB-NEPE, 1997: 47 *ibid.*: 138) designa-se «área» como:

A expressão “Área de Conteúdo” utilizada neste documento fundamenta-se na perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo. Pressupondo a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem, os conteúdos, ou seja, o que é contido nas diferentes áreas (...).

Neste capítulo salientaram-se a problemática intrínseca ao estudo e os motivos que estiveram na origem desta investigação. Concebeu-se enfoque para as preocupações e os objectivos de estudo que orientam a acção da investigação e mobilizaram-se contributos teóricos relacionados com o estudo.

Por último, abordaram-se perspectivas sobre as políticas actuais de Educação Pré-Escolar.



## **II – A Educação de Infância e a sua história**



Este capítulo pretende apresentar uma visão de como a Educação em geral tem vindo a ser pensada, desde o Iluminismo até aos nossos dias, e salienta o desenvolvimento da Educação de Infância em Portugal, expondo a inicial finalidade das primeiras instituições de infância e as actuais finalidades do Jardim de Infância.

Aporta também algumas concepções de infância.

## **2.1. A Educação: breve resenha histórica**

Antes do século XVIII era a Igreja a deter o poder do conhecimento. Com o Iluminismo, no século XVIII e com o contributo de Kant – filósofo que defendeu que o “uso público da própria razão deve sempre ser livre”, (entenda-se aqui razão, sinónimo de pensamento), o uso público implica a posição erudita do interlocutor, é a possibilidade que o conhecimento tem de poder criticar os hábitos e costumes que não estão conformes ao uso público do pensamento. O pensamento passa a «iluminar», a Igreja deixa de exercer o poder e era então necessário um poder alternativo para sustentar a Educação, esta passa a ter uma relação política, isto é, a Educação passa a ser domínio do Estado - a estocracia. Mais tarde a relação deixa de ser política e passa a ser uma relação económica - a tecnocracia, no entanto o poder económico perde capacidade de legitimar o saber e a educação desvia-se para o projecto pessoal - a projectocracia. Consideravam os indivíduos no seu todo como um valor.<sup>2</sup>

Defendia-se o valor como unidade territorial, ou seja, os indivíduos eram considerados como uma totalidade e não como uma singularidade, considerando os valores da tradição, da transmissão e do adquirido, pensamento a seguir.

Os dois discursos científicos ligados à educação são: o discurso psicológico, que defende que a Educação é centrada na criança e o discurso sociológico que afirma que a Educação é centrada na sociedade. O discurso sociológico para a educação sustentado por Durkheim é tendencialmente uma relação intergeracional. O indivíduo não é

---

<sup>2</sup> Matos, (s.d. in Caramelo, 2009)

autónomo na Educação, essa é delegada pelos mais velhos, os indivíduos que estejam racionalmente ligados aos valores da sociedade não têm uma acção autónoma. O educador não vai ensinar toda a geração individualmente, ele tem de ter formação para ter uma acção racional.

O discurso psicológico defende a relação interindividual entre aluno e educador, tem um papel transformador do conflito, ou seja, só há Educação se houver harmonia, nesta abordagem o professor não é apenas encarado como um adulto, nem a criança é só uma criança. O professor é alguém mais velho, mas alguém que tem um estatuto institucional.

Neste discurso, saber não é uma “coisa”, é uma relação de sujeito consigo próprio, sujeito com mundo e sujeito que administra o saber, ou seja, o saber é uma relação entre o professor e o aluno.

Ainda no âmbito da história da educação, em 1780, no asilo militar de Egmore na Índia Andrew Bell desenhava uma formação, instrução, que se chama ainda hoje: ensino mútuo, que consistia na formação de decúrias com um tutor reponsável. Joseph Lancaster (1778-1838), abriu uma escola de primeiras letras para crianças pobres num bairro de Londres. Este modelo consistia em ter os melhores alunos a ensinar os piores. Era o modelo Lancaster. Este modelo era criticado pela perspectiva instrumental que sustentava o modo de ensino mútuo, desvalorizando-se, por exemplo, a formação moral dos alunos e também se criticava a ineficiência da acção educativa.

Como modelo alternativo, surge o modelo de ensino simultâneo. Este modelo, que existe até hoje, consiste em agrupar os alunos em turmas, sob direcção de um professor que, seguindo planos de estudo previamente construídos e minuciosamente elaborados, é o único responsável pela instrução dos primeiros.

A gestão e a organização do trabalho pedagógico na sala de aula, são decisivas para permitir a configuração desse trabalho, neste sentido, considera-se a configuração do espaço e do tempo da educação escolar como eixos estruturantes de um projecto de organização do trabalho pedagógico.

No final do século XIX funda-se o Movimento da Escola Nova, que sustentava as pedagogias da aprendizagem, e reflectia na gestão e na organização do trabalho pedagógico nas escolas e na centralidade dos alunos. Claparède (1931) defende que a educação funcional parte das necessidades e interesse das crianças. E outros estudos,

praticados por Montessori, referem que a perfeição do Homem adulto depende da criança. Os pedagogos do Movimento da Escola Nova defendem a centralidade dos alunos por corresponder à afirmação da centralidade social das crianças, sendo o pressuposto em função do qual se defende a possibilidade de contribuir para a redenção da sociedade, por via da educação escolar.

Este movimento defende as limitações da instrução como modo de formação: não é possível aprender ignorando os saberes, as experiências e as características daqueles que aprendem. Dottrens (1974) afirma “pôr em primeiro plano a educação e nunca a instrução, a aquisição das qualidades do carácter antes da das noções do saber”.

Nesse tempo, as regras existentes na escola não eram contestadas. Hoje vive-se num contexto em que o modo de funcionamento das organizações como as escolas é propenso aos conflitos de natureza económica, política que são traduzidos em conflitos de ordem intrapessoal. São as chamadas organizações hipermodernas: o poder não está em lado nenhum e está em toda a parte. É nestas organizações hipermodernas (escolas), que se vivem situações de crise, tal como afirma Correia (1998: 13) “crise da escolarização dos alunos, crise dos saberes profissionais dos professores, crise da relação que os pais estabelecem com a escola, crise da autoridade escolar”.

Esta crise é também uma crise dos modos de se pensar a Educação, sobretudo pensar cientificamente a educação, assim Correia (*ibid.*) refere:

(...) nas duas últimas décadas, num contexto onde a erosão do campo educativo se tem aprofundado quer em intensividade quer em extensividade, tem-se assistido mesmo a um acréscimo dos pedidos sociais de cientificidade no campo educativo que, sendo em parte oriundos do poder político, tendem a confundir esta cientificidade com uma normatividade axiologicamente neutra, no pressuposto de que a construção de uma “engenharia escolar” fundamentada num conhecimento mais aprofundado do campo educativo seria um instrumento imprescindível à superação da crise.

Então, deve existir uma preocupação em pensar-se na recientificidade da educação.

Se desde o século XVI com o surgimento da ciência moderna, altura em que se dá a ruptura com o tradicional e a antiga visão do mundo, a verdade é que ainda hoje a humanidade permanece obcecada com a ideia de leis e de ordem que dão sentido às sociedades modernas, neste sentido, desde então consolidou-se o paradigma da simplicidade. À semelhança da construção científica das Ciências Exactas, as Ciências

Sociais edificaram-se na ideia de continuidade e de causalidade: todo o fenómeno social poderia ser compreendido por encadeamento contínuo de causas e efeitos.

Esta recientificidade educativa apela à construção de novas relações sociais, novas formas de mediação social, valorizando os processos de comunicação, de negociação e de relação democrática. A vida individual e social não pode ser considerada um dado, pelo contrário, deve ser entendida como uma construção em auto-reestruturação.

Neste sentido, entendemos que é através da qualidade das relações colectivas e solidárias, antagónicas às relações sociais individualistas e competitivas, que se ambiciona, segundo Correia (2007: 20) a construção de «artefactos cognitivos» e matrizes discursivas que possam contribuir para a reabilitação e valorização social de formas alternativas de gerir a crise da escolarização, dos seus modos de organização e de regulação”.

Se até aos meados da década de 1870, a acção educativa se reduz à acção escolar, e encontra-se subordinada à tutela do Estado Educador, a escola é encarada como integradora dos sujeitos numa ordem social pré-estabelecida, refém do mundo industrial, em que as propriedades sociais dos indivíduos estão dependentes das qualificações e das qualidades que lhe são atribuídas, o discurso político inserido numa perspectiva estadocêntrica estabeleceu (*ibid.*) “a estrutura das “linguagens teóricas” que dão corpo às “narrativas científicas” da educação, bem como os pressupostos epistemológicos que as credibilizam”.

De facto, e segundo Correia, esta perspectiva assegurou um referencial privilegiado na produção científica dos decisores educativos, ao mesmo tempo que se consolidava uma perspectiva do “olhar distante” como afiançador da construção de “narrativas científicas” no campo da educação.

Por outro lado, a partir dos meados da década de 1980 emergem novas reconfigurações sobre a educação, caracterizadas por novas formas de a justificar como um bem comum, e por isso mesmo, novas modalidades de se definir os êxitos e os fracassos da escolarização. Esta redefinição política da educação é representada pela hiperescolarização, como forma de responder às lacunas da escolarização dos sujeitos e não como défice do processo de escolarização.

É neste âmbito que a escola passa a estar dependente da instituição de um compromisso entre (*ibid.*) a “existência mercantil dos bens cognitivos e um mundo da inspiração”. Este mundo da inspiração, articulado com a figura do projecto, constitui o modo como se pode aceder através da escola ao bem comum inquestionável.

A tónica do discurso político passa, do respeito pelo princípio de igualdades de acesso que é fundamentada na tolerância relativamente às diferenças, sendo esta, encarada como um dispositivo de administração da exclusão social, ou seja, a preocupação do discurso político, deixa de parte o prescritivo com o objectivo de enunciar normas para a acção, para dar ênfase e decidir (*ibid.*) os “modos legítimos de se pensar o que deve ser feito”, legitimada pelo campo jurídico e pela divulgação de práticas que valorizam e que conferem uma indiscutível importância demonstrativa. No campo da investigação, a mudança verifica-se no apregoado (*ibid.*) “regresso ao sujeito e ao micro social, a mistificação do «olhar próximo» e as concepções moralistas da investigação implicada e compreensiva”, o que se traduz na transformação das modalidades de definir o social e o educativo, no entanto, tal como a perspectiva anterior, perspectiva estadocêntrica, não se aprofundou nem se desenvolveu o papel da linguagem e da comunicação na construção da realidade.

Face ao exposto, podemos concluir que estes dois paradigmas adoptaram uma visão de simplificação (*ibid.*) “metodológica da complexidade ontológica da acção educativa”, o que levou a considerar e a confundir o educativo com o escolar, ao mesmo tempo que admitem que escola é um bem comum, considerando apenas o debate das circunstâncias de acesso a esse bem comum. Perante esta crítica aos modelos expostos, com base em Popkwitz (cit. in Correia, 2007: 17) considera-se que um paradigma alternativo, crítico e emancipatório, “deverá sustentar-se em acções investigativas que promovam a autocrítica dos seus próprios pontos de vista e sistemas cognitivos, bem como a crítica da epistemologia do progresso da ciência”. Este modelo, paradigma da complexificação, com o qual nos identificamos, define a educação como um espaço público edificado com base na actividade comunicacional e numa epistemologia da escuta que promove a construção argumentada da cidade educativa como um bem comum. É importante, a construção da cientificidade na procura de como refere Correia (*ibid.*) “informar sobre as interrupções e as rupturas com o intuito de

examinar” como refere Popkewitz (cit. in Correia, *ibid.*) a “relação entre as práticas institucionais e os regimes de verdade, à medida que mudam no tempo”.

## **2.2. O desenvolvimento da Educação de Infância em Portugal**

Segundo Ariès (cit. in Cardona, 2006:129), a partir do século XVII e depois de uma presente atitude de indiferença e pouco investimento emocional pelas altas taxas de natalidade e mortalidade infantil, “os adultos começaram a modificar a sua concepção sobre a infância reconhecendo a sua especificidade”.

Ao longo de muitos séculos (*ibid.*) “o estatuto da criança esteve ligado ao poder sem limites dos pais, existindo uma indiferenciação entre a infância e a idade adulta”. Foi a partir do século XVIII que a criança começou a ocupar um lugar de relevo na família moderna.

Foi com o surgimento da revolução industrial e na conseqüente mobilização de mão-de-obra feminina que foram implementadas as primeiras instituições para as crianças pequenas com a finalidade de «guardarem» as crianças das famílias mais pobres. No princípio do século XIX, a escola infantil aparece em diferentes países da Europa e veio contribuir segundo Luc (cit. in Cardona, *ibid*: 130) “para desenvolver uma nova forma de olhar para a infância”. Portanto, as instituições que se criaram inicialmente surgiram para dar resposta a uma necessidade da sociedade e só mais tarde se valorizou o seu estatuto educativo.

Assim, face às necessidades inerentes à mudança social, a Educação de Infância foi sendo desenvolvida pelos serviços de segurança social e por iniciativas privadas. Nesta sequência, aumenta a intervenção do estado no que diz respeito aos direitos sociais como saúde, segurança social e educação.

A partir da década de 1970, a implementação de mais instituições foi cada vez mais necessária e lentamente se pôde verificar, como refere Cardona (*ibid*: 27) “a substituição do espírito caritativo e assistencial por uma nova concepção educativa”. No entanto, e apesar da crescente valorização do papel educativo conferido às instituições destinadas à guarda das crianças pequenas, elas continuaram a ser denominadas por

«asilos de educação». A partir de 1879, começou a usar-se a expressão «Jardim de Infância».

Em 1882 foi criado o primeiro Jardim de Infância público em Lisboa, durante o ano em que se comemorava o centenário de Froebel.

Froebel era autor de um sistema de ensino baseado na filosofia e no conhecimento, aplicado às crianças, escolhido como aquele que oferecia mais resultados na prática de ensino de crianças pequenas, naquela época.

A inicial finalidade da guarda das crianças pelas instituições, desvanece-se, sendo nessa época o objectivo primário da então escola infantil (deixou de se designar Jardim de Infância), que recebia crianças dos 3 aos 6 anos era superar condições deficientes de educação que ocorriam no seio das suas famílias.

Essas escolas eram destinadas a aplicarem o ensino compatível com a idade das crianças e que consistia num programa que dava importância ao desenvolvimento físico e social da criança, estando a ele inerente, como refere Cardona (*ibid*: 31):

(...) cuidados com o asseio, a saúde e tudo o que respeite ao bem – estar da criança na escola; exercícios de linguagem, lições sobre objectos, contos e narrações apropriadas à inteligência das crianças e que sirvam, quanto possível, à sua educação intelectual e moral; exercícios de canto, jogos, brinquedos, entretenimentos instrutivos ou simplesmente de recreio, exercícios físicos aconselhados pela higiene e que satisfaçam as necessidades de movimento das crianças.<sup>3</sup>

Este ensino valoriza a criação de condições que apoiem e estimulem o natural desenvolvimento da criança em detrimento da instrução das crianças. Este modelo identifica-se com as linhas de orientação da pedagogia de Froebel.

Ao longo do tempo, a escola infantil passa a designar-se por Jardim-Escola, depois por centros de educação pré – escolar e no final de 1978 volta a designar-se por Jardim de Infância, denominação que existe até hoje.

Depois do 25 de Abril de 74, a política socioeducativa é determinada numa perspectiva global.

---

<sup>3</sup> Regulamento de 27/6/1896

As políticas relativamente à infância foram-se desenvolvendo durante o século XX. Em Portugal, como o processo de industrialização foi mais lento, o desenvolvimento das políticas sociais para a infância também foi sendo mais lento em relação aos outros países da Europa.

Foi com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que a Educação de Infância começa a ser valorizada, com a função de a pré – escolarizar. Cardona (1997: 16) afirma que a “Educação de Infância começa a ser valorizada sobretudo em relação à sua função de “pré – escolarização”, considerando-se o papel relevante que esta pode desempenhar no combate contra o insucesso escolar”. No entanto, esta concepção de Educação de Infância veio, tal como afirma Cardona (*ibid*: 99) “ contradizer as ideias defendidas pela maioria dos profissionais, sendo esta perspectiva considerada redutora em relação às finalidades mais vastas deste nível de ensino, correndo-se o risco de condicionar a sua autonomia e especificidade”.

Podemos assim caracterizar no tempo, segundo Spodeck e Brown (cit. *in* Cardona, *ibid*.: 74) a Educação de Infância:

- Uma fase inicial em que os modelos desenvolvidos se baseavam numa visão intuitiva da natureza da infância.
- Uma segunda fase em que já se pode considerar a influência do conhecimento científico sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.
- Uma terceira fase (a partir da década de 60) em que surgem diferentes propostas de modelos curriculares alternativos, propondo planificações diversas, baseadas em diferentes pressupostos acerca da natureza da aprendizagem e do desenvolvimento e, ainda, do conhecimento que é mais útil para as crianças.
- Uma quarta e última fase, em que apesar de continuarem novas iniciativas, estas têm correspondido a reformulações dos modelos já existentes sem chegar a existir a apresentação novas propostas.

Segundo Formosinho (cit. *in* Cardona, *ibid*: 106) “em 1991 a taxa de cobertura institucional era de cerca de 53% para as crianças dos 3 aos 6 anos, sendo cerca de 21% desta cobertura assegurada por instituições da rede pública do Ministério da Educação”.

Em 1997 é definida uma Lei-Quadro e OCEPE que passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica. Nesta lei define-se que o Ministério da Educação passa a assumir a tutela pedagógica de toda a rede institucional.

Actualmente, a taxa de cobertura da rede pública é de 78%.

### 2.3. Algumas concepções de infância

*De pequenino se torce o pepino*

(provérbio português)

Historicamente o conceito de infância é diversificado, como afirma Pereira (2010: 80):

(...) as perspectivas desenvolvimentais e maturacionistas, que foram dominantes até à década de 1980, conceptualizam a infância como uma fase transitória e preparatória da vida humana, na qual se adquirem as condições naturais e sociais de tornar-se adulto, salientando o carácter da sua incompletude, dependência e incompetência por contraponto a uma adultez, supostamente, completa, autónoma e competente.

No campo sociológico, alguns estudos referem a infância como uma categoria social, havendo segundo Pereira (*ibid.*) “implicações distintas para as crianças e para a sociedade - para as crianças, trata-se de um período temporário, mas para a sociedade é uma forma estruturante permanente que se inter-relaciona com outras categorias estruturais, cujas mudanças afectam a natureza da infância”.

Foi no início do século XIX que a infância se categorizou de, segundo Becchi (cit. *in* Faria, 1999: 56) “peculiar do social, como uma figura da colectividade, dotada de necessidades próprias, merecedora de atenção e destinatária, por excelência, das intervenções educativas”.

Corsaro (cit. *in* Pereira, 2010: 80) considera as crianças “como agentes sociais produtores das suas próprias culturas e participantes na produção das sociedades adultas”.

As perspectivas mais recentes dos estudos sociais sobre a infância, remetem-nos portanto para a ideia da infância como construção social e apelam para o conceito de criança como actor social de pleno direito.

Por sua vez, a institucionalização da criança, nas creches, Jardins de Infância e escolas, garante (deve garantir) os cuidados físicos e morais das crianças pequenas, como afirma Faria (1999: 60) “é uma necessidade que garante a sua separação do contexto social de origem para transformá-las e fazer o suporte integrado de um novo sistema político e económico, constituindo-se numa verdadeira obra de engenharia social”.

No quadro destas ideias não podemos descurar que a criança é dotada de competências, de experiências. De acordo com Pinto (cit. *in* Vasconcelos 2009: 26) as crianças são actores sociais, “dotados de competências, capazes de um certo limiar de iniciativa perante as circunstâncias em que vivem”. Ou seja, as crianças são capazes de construir as suas bases sociais: escolha dos amigos, grupos de pertença, expressões culturais infantis, formas de expressão oral. E é na interacção com o outro e com os adultos que as crianças desenvolvem potencialidades e competências a nível social, motor e cognitivo.

Barros (2009: 12) afirma que “sobre a conveniência ou mesmo, a necessidade da Pré-Escolarização, ninguém dúvida. Todas lucram com isso (...)”.

Tal como inferimos acima, a criança na interacção com o outro (brincar, na convivência, no aprender a saber estar), vai adquirir competências, que os ajudaram a criar bases para o futuro, e para além disso, como refere Barros (*ibid.*) “Em geral os estudos provam que as crianças Pré-Escolarizadas iniciam a escola primária com maior eficiência cognitiva e social”.

Este capítulo teve a intenção de permitir uma visão histórica de evolução da Educação, desde o Iluminismo até à actualidade, pretendendo realçar a evolução da educação de Infância no nosso país.

Aportou também algumas concepções de infância.

### **III – A qualidade da Educação de Infância**



Este capítulo aborda concepções de organização pedagógica, de qualidade de Educação de infância e de profissionalidade.

Analisa-se como as práticas dos actores educativos estão condicionadas pelas políticas educativas e ainda se ressaltam os factores que determinam a qualidade da Educação de Infância, sustentando-se a análise em contributos teóricos.

### **3.1. A organização pedagógica na qualidade da Educação de Infância**

Ninguém nasce ensinado

(provérbio português)

Atendendo a que a Educação de Infância é um campo multi-interdisciplinar, pois é nesta idade que a criança desenvolve relações afectivas, sociais, cognitivas e se interligam uma diversidade de saberes, tal como afirma Vasconcelos (2009: 25) “a Educação de Infância... é um campo multidisciplinar, no qual se cruzam uma variedade de saberes que procuram explicar, propor, aprofundar, equacionar a interacção da criança (das crianças) com a sociedade que a acolhe e na qual vive”. O nosso estudo não pretendeu ser tão abrangente, trabalhamos apenas um aspecto que passa também por este campo, ligado à organização pedagógica no Jardim de Infância, tendo em conta as OCEPE / modelo curricular para a Educação Pré-Escolar. Poderíamos ter trabalhado a organização pedagógica no âmbito das parcerias com o município, com o agrupamento ao qual pertencem os Jardins de Infância, interjardins, contudo centrámo-nos naquilo que de facto está prescrito na LBSE, que são prescrições emanadas pelas ordens governamentais e que no terreno, junto dos actores educativos se traduzem em efeitos, que nós procuraremos compreender através da nossa investigação.

Pesquisando no dicionário sobre organização surgem os termos: disposição; estrutura; composição e constituição. Ora estes conceitos não estão descontextualizados. Dando enfoque ao conceito que estudámos sobre a organização pedagógica, este remete-nos para: a estrutura de planeamento de trabalho, para a constituição de uma organização pedagógica, de um plano de ensino ou de actividades.

No Jardim de Infância, a organização pedagógica pressupõe a elaboração de actividades e conteúdos, realização de estratégias, tendo em conta o tempo e o espaço educativo, com a finalidade de levar a efeito as OCEPE definidas para a Educação Pré-Escolar. Nesta base e tal como defende Vasconcelos (2009: 68) “A Educação de Infância pretende o desenvolvimento do potencial humano num sentido amplo, o desenvolvimento de crianças competentes sob o ponto de vista emocional, social e intelectual, com uma forte identidade e sentido de pertença”. Esta organização passa por saber conjugar documentos do agrupamento, como o projecto educativo, projecto curricular e plano anual de actividades, do Jardim de Infância, com o projecto curricular da sala e o plano anual de actividades, nomeadamente planificar e realizar actividades, estratégias que vão de encontro às OCEPE, ou seja, ao modelo curricular, que como já referimos em cima são dispositivos de orientação pedagógica.

Contudo, e concordando com Zabalza (1996: 50) “La presión del currículo, no puede sustituir, en ningún caso, el valor educativo de la autonomía e iniciativa propia de los niños y niñas”.

Aquilo que as crianças poderão realizar dentro ou fora do Jardim de Infância, autonomamente e por iniciativa própria, poderá ser muito enriquecedor do ponto de vista pedagógico.

É com o sucesso da organização pedagógica que os actores educativos poderão criar condições para a promoção da auto-estima e da auto-confiança e poderão desenvolver competências para o sucesso educativo das crianças.

Niza (1998: 154) afirma que “a organização da vida do Jardim de Infância é o fundamental operador da educação escolar”.

O actor educativo na sala deverá ser, tal como afirma Rinaldi (2006, cit. *in* Vasconcelos, 2009: 63) “co-criador, em vez de apenas transmissor de saberes e cultura” deve estar “mais atento à criação de possibilidades do que em atingir objectivos pré – determinados”. Para além disso deve afastar-se da “falácia das certezas” adoptando:

(...) a responsabilidade por escolher, experimentar, discutir, reflectir e mudar, incidindo na organização de oportunidades e mantendo o seu trabalho como uma fonte de prazer e de maravilha... O educador escuta, porque escutar legitima a outra pessoa. Adultos e crianças envolvem-se na pesquisa de assuntos que os interessam (*ibid.*).

### **3.2. As OCEPE/modelos curriculares para a Educação Pré-Escolar como dispositivo de organização pedagógica**

*O que o Joãozinho não aprende, o João nunca mais aprenderá*

(provérbio alemão)

O termo currículo no dicionário significa carreira, curso. De facto, estes termos não estão totalmente descontextualizados no que na verdade se pode compreender por currículo.

Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998: 125) afirmam que “a escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é o seu recheio, o seu conteúdo, o guia do seu progresso pela escolaridade”. Ainda Gimeno Sacristán (1988, cit. in Pacheco 2005: 33) refere-se ao currículo como uma “súmula de exigências académicas”.

Para Pacheco (2005: 33), currículo representa “algo de muito planificado e que depois será implementado na base do cumprimento das intenções previstas, constituindo os objectivos, que expressam a antecipação de resultados, e os conteúdos a ensinar os aspectos fundamentais para a sua definição”.

Já Cardona (2006: 75) define modelo curricular como uma “estrutura conceptual para tomar decisões sobre metas e objectivos da educação, os conteúdos, processos instrutivos e a administração e organização do ensino”. Spodeck e Brown (cit. in Cardona, 2006: 74) distinguem a evolução dos modelos curriculares que representam a Educação Pré-Escolar em quatro fases já descritas acima. Estes autores referem que actualmente os actores educativos têm tendência para abordar várias ascendências acima citadas. E de acordo com os mesmos autores tudo se organiza como se existissem “normas relativamente à forma e conteúdo da educação das crianças pequenas”.

Actualmente, em termos curriculares, a Educação Pré-Escolar organiza-se e orienta-se segundo directrizes definidas pelo Ministério da Educação designadas por “OCEPE ” que incluem três grandes Áreas de Conteúdo (quadro nº1). Incluem-se aqui, de forma resumida, as principais competências a desenvolver nas crianças no final do percurso da Educação Pré-Escolar, tendo por base as áreas de desenvolvimento da

criança, devendo ser vistas de forma articulada, “visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhe são comuns” (OCEPE, Despacho nº 5220/97 de 4 de Agosto 1997).

As orientações aí constantes são dirigidas aos actores educativos e integram um conjunto de aspectos considerados fundamentais no trabalho educativo a desenvolver neste nível etário.

Assim, a este nível a designação utilizada é Áreas de Conteúdo (quadro nº1), caracterizando-se a maioria das competências como transversais, já que a criança começa a ter noção de si própria, dos outros e do mundo que a rodeia através do contacto com o mundo natural e humano.

No documento das OCEPE para a Educação Pré-Escolar, do ministério da educação, define-se OCEPE (1997: 13) 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”, constituindo (*ibid.*) “uma referência para todos os educadores... e destina-se à organização da componente educativa”.

Contudo e segundo Evans (cit. *in* Cardona, 2006: 74) não existem “linhas condutoras bem diferenciadas, o que origina frequentemente a não existência de uma clara consciência dos referenciais teóricos implícitos na prática pedagógica”.

Ao estudo de políticas educativas, estão subjacentes as várias decisões políticas que definem as linhas de orientação a serem seguidas, ou seja, quando se fala em políticas educativas, dizem respeito ao discurso oficial sobre pedagogia, que Reboul (1984: 43 cit. *in* Cardona 2006: 1) define como “o discurso dos que têm o poder de definir a pedagogia ou de a modificar”.

**Quadro nº 1- Áreas de conteúdo segundo as OCEPE**

ÁREAS DE CONTEÚDO	ASPECTOS EM DESTAQUE
<p>I DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL</p>	<p>Educação para os valores                      Desenvolvimento da identidade pessoal e social                      Independência                      Autonomia                      Educação multicultural                      Educação estética                      Educação para a cidadania</p>
<p>II EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO</p> <p><input type="checkbox"/> Domínio das Expressões</p> <p>- Expressão Motora</p> <p>- Expressão Dramática</p> <p>- Expressão Plástica</p> <p>- Expressão Musical</p> <p><input type="checkbox"/> Domínio da Linguagem oral e abordagem à Escrita</p> <p><input type="checkbox"/> Domínio da Matemática</p>	<p>Motricidade global                      Motricidade fina                      Jogos de movimento</p> <p>Jogo simbólico                      Jogo dramático</p> <p>Meio de representação e comunicação                      Acesso à arte e à cultura                      Escutar, cantar, dançar, tocar                      Diálogo</p> <p>Domínio da linguagem                      Exploração de carácter lúdico                      Diferentes situações de comunicação                      Funções da linguagem                      Comunicação não verbal                      Códigos simbólicos                      Emergência da escrita                      Familiarização com o código escrito                      Funções da escrita                      Registos                      Estratégias de leitura</p> <p>Princípios lógicos                      Vivência do espaço e do tempo                      Classificação                      Formação de conjuntos                      Seriar e ordenar                      Número                      Medir, pesar...                      Resolução de problemas</p>
<p>III CONHECIMENTO DO MUNDO</p>	<p>Meio próximo                      “Saberes” sobre o mundo                      Sensibilização às ciências (biologia, física/química, geografia, geologia, história)                      Construção de conceitos                      Educação para a saúde                      Educação ambiental</p>

### 3.3. Factores determinantes para a qualidade da Educação de Infância

*Educar cada criança até ao limite das suas possibilidades e, simultaneamente, garantir a interacção de todas.*

(Nóvoa, 2002)

A utilização do termo “Educação pré – escolar” é uma das terminologias usadas para definir a educação que se destina às crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade no Jardim de Infância. Apesar de a sua frequência não ser obrigatória é considerada como parte integrante do sistema educativo, constituindo o primeiro contacto com o mundo social mais alargado que o ambiente familiar, o que lhe confere características organizacionais muito próprias.

Neste sentido e como define o Decreto – Lei nº 147/97:

(...) a educação pré – escolar tem vindo a adquirir, progressivamente uma relevância significativa no âmbito das políticas educativa, social e económica, dos países da União Europeia. Esta tendência associa-se a resultados positivos da frequência da educação pré – escolar, comprovadas em pesquisas científicas recentes, designadamente: o desenvolvimento equilibrado da criança numa idade em que esse processo é decisivo; uma escolarização bem sucedida, confirmada pela redução do número de retenções no percurso escolar (...).

Relativamente ao conceito de criança, Zabalza (1998: 19) distingue duas ideias: a criança como sujeito de direitos e a criança competente.

Ao longo do tempo a preocupação com a infância tem evoluído, talvez pelo desenvolvimento social e cultural, tal como afirma Zabalza (*ibid.*) “Ao longo dos anos o tratamento da infância tem evoluído (na verdade esse tratamento da infância pode ser adoptado como um dos indicadores do desenvolvimento cultural, de civilização, dos povos”.

Actualmente, relacionados com os direitos das crianças existem 54 artigos diferentes (reunidos na última Convenção Internacional sobre os Direitos da Infância) que segundo Zabalza (*ibid.*) são “compromissos que a sociedade actual deveria assumir em relação à infância”. Precisamente um dos direitos é o direito a ser educado em condições para que alcance o pleno desenvolvimento pessoal.

Ainda Zabalza (*ibid.*: 20) refere-se à criança competente, quando ela entra no Jardim de Infância “já traz consigo vivências e destrezas (competências de diversos tipos e com diferentes níveis de evolução) que a escola aproveitará como alicerces do seu desenvolvimento”.

Ao olharmos para a Educação de Infância não podemos pensar só no atributo social e educativo, ela é também como afirma Vasconcelos (2000):

(...) um bem cultural. Porque a cultura pressupõe aprender ao longo da vida, requer curiosidade intelectual e capacidade de resolução de problemas, implica a usufruição estética inscrita no quotidiano, exige a radicalidade de uma postura ética. Cultura quer também dizer e reconhecer a existência de sociedades plurifacetadas, multiculturais, onde se afirma a diferença mas se garante a igualdade de oportunidades (...) Daí considerarmos que a qualidade da Educação de Infância num país pode ser caminho para uma sociedade mais humana e mais justa.

Ao pensarmos na qualidade da Educação de Infância não podemos dissociar-nos do valor da infância e temos de pensar nas crianças como cidadãs, com direitos e participativas no futuro da sociedade, tal como afirma Vasconcelos (*ibid.*):

Acreditamos que proporcionar uma Educação Pré-Escolar como bem social, educativo e cultural, é um projecto de cidadania para toda a sociedade portuguesa. É uma forma de tornar acto essa cidadania, reconhecendo o valor da infância e considerando as crianças como pequenas cidadãs de pleno direito, capazes de participar activamente na melhoria da sociedade.

A Educação Pré-Escolar cria condições para o sucesso educativo de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima, auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.

Bairrão (1998: 43) afirma que a “Qualidade da Educação” é um dos aspectos da “Qualidade de Vida”. Ou seja, se os responsáveis políticos e os actores educativos tiverem presentes as reais finalidades da Educação, nomeadamente a Educação de Infância e trabalharem nesse sentido poderemos apostar numa sociedade capaz.

Ainda sobre qualidade da educação, outro autor, Katz (*ibid.*: 48) considera cinco perspectivas para a qualidade do Pré-Escolar:

- A perspectiva orientada de cima para baixo: que tem a ver com os ratios adulto/criança, equipamento, materiais, espaços, etc.
- A perspectiva orientada de baixo para cima: que tem a ver com o ponto de vista da própria criança, com a sua subjectividade: “Sinto-me bem nesta escola?” “Sou aceite?” “Estou divertido?” “A minha opinião conta?”, etc.
- A perspectiva de fora para dentro: que tem a ver com as relações entre pais e equipa do Jardim de Infância, etc.
- A perspectiva orientada a partir do interior: que tem a ver com relações entre colegas, relações dos educadores com os pais, relação com a tutela, etc.
- A perspectiva societal: que tem a ver com o modo como a sociedade em geral avalia os recursos oferecidos pela rede, nomeadamente: o programa serve realmente as crianças e famílias que recorrem a ele? É o programa de boa qualidade?, etc.

Voltando à organização pedagógica de um Jardim de Infância, esta como já foi referido em cima, consiste em planear actividades, conteúdos e estratégias de acordo com os documentos do agrupamento e do próprio Jardim de Infância com a finalidade de as crianças concretizarem as competências definidas nas OCEPE. Ou seja, os actores educativos elaboram o seu plano anual de actividades, depois de consultar o projecto educativo e o PCA, apropriam-se do tema, dos objectivos delineados e planificam o seu projecto curricular e o seu plano de actividades no sentido de constituírem um processo transversal.

Nesta organização teremos que referir a organização do espaço do Jardim de Infância, segundo Zabalza (*ibid.*: 50):

A Educação Infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados... é preciso um espaço onde possam ser realizadas tarefas conjuntas... o espaço acaba por se tornar uma condição básica (...).

O espaço físico tem que corresponder ao número das crianças, número de educadoras/ equipa do Jardim de Infância, ele é decisivo para a qualidade educativa.

O conceito de espaço do Jardim de Infância, de que foram autores Moss e Petrie (cit. in Vasconcelos (2009: 53) como sendo espaços de encontro “São espaços físicos (...) mas são espaços simultaneamente sociais, culturais, discursivos (...) nestes lugares as crianças encontram-se umas com as outras e com os adultos (...) são parte da vida, não apenas uma preparação para a vida”.

É neste espaço que as crianças se tornam participativas, onde constroem os saberes e a cultura; os mesmos autores defendem ainda que nestes espaços:

(...) as crianças são reconhecidas como cidadãs com direitos, membros participantes de grupos sociais de que fazem parte, agentes das suas próprias vidas, mas, também, interdependentes dos outros, co-construtoras de saberes, de identidades e de cultura, crianças que coexistem e que convivem com as outras crianças, na base do que são, mais do que aquilo que possam vir a ser.

No quadro destas ideias, devemos apostar na Educação de Infância como melhoria de qualidade de vida, tal como afirma Faria (1999: 207): “para corresponder a uma real melhoria na qualidade de vida, no que concerne a uma pré-escola, significa garantir formas de expressão, além da expressão verbal e do pensamento científico enfatizadas pela escola, significa garantir o lúdico – enquanto diversão, actividades pelo prazer, geralmente negligenciado pelas instituições de ensino e educação”.

Neste sentido, existem algumas práticas pedagógicas pouco reflectidas, que direccionam a prática, não no sentido das necessidades da criança, mas sim para um currículo dirigido. Portugal (2008: 63) refere que nos contextos de Jardim de Infância “ressalta a persistência de uma cultura educacional onde parece ser inexistente uma compreensão do outro – criança, sendo o currículo concebido independentemente das necessidades e interesses das crianças (perspectiva de intervenção focalizada na tarefa). Existe uma grande preocupação com as actividades oferecidas e dirigidas pelo adulto”.

É necessário planear o trabalho pedagógico segundo os interesses e necessidades das crianças, trabalhar no sentido de criar espaços de oportunidade, em que todos participem activamente. É necessária a participação de todos os actores educativos do contexto escolar, como também a participação das famílias na vida escolar.

É necessário preparar as crianças para que se tornem cidadãos emancipados, como afirma Portugal (*ibid.*: 58):

Se conseguirmos que as nossas crianças entrem no mundo escolar subsequente com uma auto-estima positiva, com o seu ímpeto exploratório intacto, socialmente competentes, com uma visão alargada e compreensiva da realidade circundante, protagonistas de uma comunicação clara e atenta, autónomos e capazes de iniciativas, criativos, genuínos na sua atitude básica de ligação ao mundo, seguramente podemos afirmar que estamos em presença do cidadão emancipado, a nossa finalidade educativa.

Neste sentido, uma questão preocupante se levanta no que respeita aos materiais didáticos que desde há algum tempo começaram a surgir no mercado com a finalidade de prestarem apoio, em conjunto com as OCEPE na prática pedagógica dos educadores, que vão conduzindo a práticas que vão escolarizar o Jardim de Infância, «subvertendo» assim o verdadeiro sentido, a verdadeira finalidade do Jardim de Infância, Vasconcelos (*ibid.*: 52) alerta-nos para a:

(...) pressão que se está a fazer para uma academização ou escolarização da Educação de Infância. Lembramos a quantidade de materiais didáticos que começaram a surgir no mercado desde que, em 1997, se publicaram, em Portugal, as OCEPE para a educação pré – escolar (DEB,97), muitos deles de fraca qualidade e adulterando os princípios pedagógicos construtivistas subjacentes a esse documento orientador.

### **3.4. A profissionalidade em Educação de Infância**

*Em toda a parte só se aprende com quem se gosta*

(Goethe)

O conceito de profissionalidade docente segundo Sarmiento (1994: 80), diz respeito:

(...) ao conjunto de valores e saberes e os respectivos princípios e modos operativos que integram o conjunto dos elementos participantes na definição dos critérios de competência dos professores, os quais são historicamente construídos, dinâmicos, sujeitos a debates de natureza política e ideológica e

envolvidos em determinações que não são totalmente endógenas ao grupo profissional, mas dependem do estado, dos sistemas periciais, das instâncias de formação de professores.

O profissional da educação é aquele que trabalha na área da educação, tal como afirma Monteiro (2005: 33) “profissional da educação, em sentido amplo, é quem exerce alguma actividade relacionada com a educação”.

O profissional da educação tem uma actividade efectiva, sendo essa actividade a principal fonte de rendimento e tem como objectivo a formação dos seres humanos, no sentido da produção das aprendizagens, tendo em conta as suas necessidades e interesses das sociedades. Monteiro (*ibid.*) define profissional da educação:

(...) quem tem como actividade permanente e principal fonte de rendimento a formação de seres humanos, entendida como realização das aprendizagens correspondentes às suas necessidades, capacidades e interesses, e também no interesse das sociedades.

A educação é um direito do ser humano e um modo fundamental de comunicação, com uma essência individual e colectiva, na qual está implícito o acto pedagógico do profissional, que tem como princípio (*ibid.*: 38) “promover e favorecer as aprendizagens a que os educandos têm direito - para o pleno desenvolvimento da personalidade humana... é um acto que implica qualidades pessoais potenciadoras da dimensão interpessoal da relação pedagógica”. A educação realiza-se numa comunicação entre todos e passa de geração em geração e é essa comunicação que representa cada um de nós, que transmite cultura e reproduz a identidade da comunidade (*ibid.*: 37), “A educação consiste numa comunicação interpessoal e intergeracional, que é a mais profunda comunicação humana, na medida que configura a identidade individual através de uma espécie de transfusão cultural, reprodutora e recriadora da identidade colectiva”.

Um professor não só instrui, como exerce sobre as crianças uma influência geral e é sem dúvida uma referência distinta na formação da personalidade de cada aluno.

O professor é um profissional, que transmite saberes e conhecimentos; concordando com Sacristán (1991 cit. *in* Cardona, 2006: 34) “o professor não é um técnico, nem um

improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos preexistentes”.

O professor está dependente das políticas educativas. Ou seja esta profissão está dependente do currículo definido pelo ministério da educação, não é um exercício autónomo.

Foi através da evolução das organizações escolares que o processo de profissionalização se foi definindo. Bourdoncle (*ibid.*) distingue três sentidos diferentes para a profissionalização docente:

- profissionalidade, referente aos saberes e desempenhos utilizados no exercício da profissão que vão evoluindo ao longo da carreira, e que podemos também designar por desenvolvimento profissional;
- profissionalismo, ligado às actividades associativas e sindicais que desenvolvem estratégias para o maior reconhecimento social e autonomia do grupo profissional;
- profissionalismo, que se relaciona com a forma de adesão às normas colectivas estabelecidas para a profissão e com o desenvolvimento de uma cada vez maior consciência a nível de exigência, em consequência da socialização profissional.

Estes três processos, de acordo com o autor estruturam-se num tempo em que faz parte a própria história da profissão e num tempo mais recente da carreira individual, no qual faz parte o processo de socialização e desenvolvimento profissional.

Para Perrenoud (1993 cit. in Cardona, *ibid.*: 36) ”a profissão docente está ainda em vias de se profissionalizar”. Para este autor, esse desenvolvimento “não exige somente meios intelectuais mas também uma maior autonomia e liberdade de análise, que passa por uma formação menos normativa e mais reflexiva”.

Outro autor, Gimeno Sacristán (*ibid.*) afirma que:

(...) a evolução social tende a afectar à escola um conjunto cada vez mais alargado de funções, sendo esta evolução da exigência social, especialmente projectada na educação pré – escolar e na escolaridade obrigatória em geral, conduzindo a uma indefinição de funções.

Defende-se assim uma maior autonomia, e que passa pela gestão da própria profissão; de acordo com Cardona (*ibid.*) “O papel do Estado é importante para assegurar uma equidade social e serviços de qualidade, numa lógica regulamentadora mas que não pode ser prescritiva”.

Os educadores de infância confrontam-se com um processo de profissionalidade específico relativamente aos professores dos ensinos básico e secundário, na medida em que a sua prática profissional tem por base uma rede de interações sociais mais alargada, para além disso, os educadores gerem o currículo de forma mais autónoma, ou seja, os educadores utilizam um currículo mais flexível, como defende Ludovico (2006: 23) “de entre as inúmeras sinergias que concorrem para a passagem da teoria à prática das OCEPE, destaca-se em primeiro lugar, o papel do educador enquanto gestor do currículo”. Ou seja, os educadores definem as suas próprias práticas pedagógicas, com o apoio dos diversos documentos inerentes a essa prática.

O desenvolvimento do exercício profissional dos educadores de infância implica um trabalho que diz respeito ao processo educativo que não prevê uma dimensão de escolarização. Os educadores devem contribuir para o pleno desenvolvimento da criança, a nível social, afectivo e cognitivo. A criança no Jardim de Infância desenvolve as suas capacidades em interacção com o meio.

Hoje, segundo Marta (2003: 85) “atribui-se à Educação Pré-Escolar uma conotação verdadeiramente positiva na forma como contribui para o sucesso educativo e para o bem-estar das crianças”. Contudo, todo este processo deverá estar assente em pressupostos capazes de permitirem o harmonioso desenvolvimento da criança. Assim, e de acordo com Barros (2009: 11) “a qualidade deste tipo de educação depende muito dos educadores, da sua preparação e valores (...) visto lidarem com crianças num período de vida muito sensível”.

A criança necessita de acção; Mendonça (1994: 33) afirma que há “necessidade de uma pedagogia por e pela acção que dê satisfação à fome de agir da criança”.

É no Jardim de Infância que a criança experiencia representações sociais, no jogo simbólico; Mendonça (*ibid.*) afirma que “o jogo simbólico dirige-se neste período para uma cópia da realidade”.

No Jardim de Infância, a criança representa papéis e situações do seu quotidiano, e através dessas representações a criança simboliza o mundo e as pessoas na realidade.

Mendonça (*ibid.*: 34) afirma que:

(...) o jogo em geral e o jogo dramático em particular é para a educação da criança de idade do jardim - de - infância um potencial precioso para levar a cabo uma pedagogia por e pela acção que privilegie os aspectos funcionais da aprendizagem satisfazendo os interesses, as expectativas, os desejos das crianças. Ele constitui um excelente meio de preparação para a vida.

O educador cooperará como interveniente, no espaço do Jardim de Infância, direccionando a sua intervenção nos interesses das crianças; Mendonça (*ibid.*: 39) refere que “a educadora pela percepção ou detecção de um interesse, de um desejo, de uma necessidade encoraja a criança à sua realização, ao fazer, pondo-lhe à disposição espaços, materiais, ajudando-a a descobrir”.

O educador, para além de intervir no espaço do Jardim de Infância também intervém em projectos que envolvem a comunidade; Mendonça (*ibid.*: 40) afirma que “a educadora cooperará com os pais, familiares, pessoas - recurso da comunidade... cooperará em projectos comunitários de interesse para a sua acção pedagógica e que visem a criança”.

Este último capítulo do enquadramento teórico – conceptual pretendeu abordar concepções de organização pedagógica, de qualidade de Educação de infância e de profissionalidade.

Procurou, ainda, analisar as práticas dos actores educativos e a sua relação com as políticas educativas e ainda abordar os factores que determinam a qualidade da Educação de Infância, sustentando-se em contributos teóricos.

## **DIMENSÃO EMPÍRICA DO ESTUDO**



## **IV - Procedimientos metodológicos**



Este quarto capítulo procura explicitar o tipo de estudo que mobilizamos, o tipo de metodologia que desenvolvemos com a respectiva justificação e pretende descrever o procedimento metodológico que seguimos, desde a escolha das técnicas de pesquisa, até à escolha dos sujeitos das entrevistas.

#### **4.1. Abordagem ao tipo de estudo: o estudo exploratório**

É muito antiga a ideia de que o ser humano tem capacidade de estudar e pensar o seu semelhante e as suas próprias acções. Esta reflexão traduzia-se em saber, resultante da experiência humana, e era conseguida através de recolha indutiva.

Wallerstein (2006: 16) afirma que “muita desta sabedoria foi resultado de um processo de recolha indutiva, nas mais diversas paragens e ao longo de um grande período de tempo, feita a partir da plenitude da experiência vivencial humana”.

As Ciências Sociais de hoje foram não só (*ibid.*) “os herdeiros dessa sabedoria” como também “a busca de verdades para lá dessa sabedoria obtida por legado ou dedução”, elas “construíram um empreendimento do mundo moderno”.

E na verdade, o que temos constatado durante o nosso percurso profissional e especialmente durante o percurso académico é que em relação às Ciências Sociais nomeadamente à Educação a investigação tem sido intensificada nas últimas décadas.

Santos (1997: 22) defende que a ciência social:

...será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais, tem de compreender os fenómenos sociais a partir das atitudes mentais... o que (torna) necessário utilizar métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo.

A investigação qualitativa pretende ser um trabalho crítico e de desenvolvimento, tal como afirma Berger (1999: 23) “o trabalho de investigação pode ser encarado como trabalho crítico de problematização das práticas sociais... e que se admite poderem construir instrumentos de desenvolvimento e progresso”.

A investigação em Ciências Sociais é realizada a partir de uma realidade pré-existente, e pretende ser um trabalho de “reelaboração, de reinterpretação de um conjunto de fenómenos que todos nós experienciamos” (*ibid.*: 24). O grande objectivo das Ciências da Educação é “o trabalhar o saber de que as pessoas são portadoras e não o produzir saberes” (*ibid.*: 25).

No fundo, o investigador nesta área procurará ajudar a evidenciar o que é fundamental “ num processo reflexivo com outros actores”(*ibid.*).

A investigação em Ciências da Educação privilegia uma metodologia denominada de qualitativa. A metodologia qualitativa visa a compreensão e a interpretação de fenómenos, considerando as perspectivas e a representatividade dos actores sociais.

Na Educação e nos contextos educacionais, nomeadamente em relação aos professores, a investigação permite ter dois significados “por um lado tende a fragilizar o seu estatuto e, por outro pode contribuir para a definição da profissão” (*ibid.*: 28). Contudo, pensamos que se está a trabalhar no sentido de se construir uma nova identidade profissional dos professores que se define através do seu profissionalismo, ou seja, através dos seus saberes e competências. E quem sabe, este nosso estudo não poderá ser uma pequena contribuição, no sentido de ir de encontro às dúvidas, a nível da Organização Pedagógica, surgidas em campo pelos actores educativos, associadas às questões das técnicas e dos métodos da sua prática pedagógica.

Neste quadro de ideias, a razão deste estudo nasceu precisamente da intenção de compreender os efeitos das Orientações Curriculares na Organização Pedagógica no contexto de trabalho dos educadores de infância. Desta nossa finalidade, destacamos a seguir algumas preocupações que orientaram o nosso olhar indagador.

Após algumas leituras de projectos de dissertação de Mestrado e de teses de Doutoramento em Ciências da Educação, concluímos que existem várias técnicas de pesquisa adoptadas, o que leva o sujeito investigador a realizar opções em direcção ao seu objecto de estudo. A metodologia qualitativa, tendo uma característica descritiva, permite o uso de citações de informações recolhidas, permite a realização de entrevistas de várias modalidades, estudos exploratórios, análise de documentos, permite ainda observação participante e a realização de estudos de caso, entre outras técnicas.

Assim, a nossa investigação enquadra-se nesta abordagem metodológica, ou seja, na metodologia qualitativa. Esta foi a nossa opção por considerarmos a mais adequada para compreender a realidade em estudo, focando: as OCEPE e os seus eventuais efeitos na organização pedagógica no Jardim de Infância; as concepções dos actores, que supostamente, por elas se orientam, sobre essas orientações e as práticas educativas que desenvolvem no Jardim de Infância; e ainda dimensões educativas que sejam problematizadas nesse processo pelos mesmos actores em campo.

Foi a partir do desenvolvimento desta metodologia que conhecemos as percepções e interpretações dos actores em campo acerca do objecto de estudo.

Para a nossa investigação foi desenvolvido um estudo exploratório. Esta metodologia pressupõe analisar, compreender e explorar contextos em profundidade, o que realizámos, tendo procedido à realização de entrevistas semi-directivas e à recolha e análise de documentos.

#### **4.1.1. Os objectivos do estudo**

A ideia deste estudo partiu da intencionalidade de compreender os efeitos das OCEPE na organização pedagógica no Jardim de Infância. Neste sentido algumas questões nortearam a investigação: A organização pedagógica no Jardim de Infância tem em conta o que está prescrito como dispositivos de orientação do trabalho dos actores educativos? As OCEPE têm efeitos na organização pedagógica no Jardim de Infância? Como se reflectem essas questões na educação das crianças que frequentam o Jardim de Infância?

Nesta nossa investigação consideramos três objectivos de estudo:

- Analisar as políticas curriculares para a Educação Pré-Escolar.
- Identificar as concepções e as representações das educadoras de infância sobre a organização pedagógica no Jardim de Infância e as suas relações com as OCEPE.
- Identificar e compreender os eventuais efeitos na organização pedagógica no Jardim de Infância, das OCEPE e as suas relações com a qualidade da educação das crianças.

Para tal, realizámos entrevistas semi-directivas às sete educadoras de infância do contexto em estudo, num agrupamento de escolas de Cinfães, recolhemos e analisamos documentação do mesmo contexto e também documentação referente às políticas educativas para o Pré-Escolar.

#### **4.1.2. As técnicas de pesquisa do estudo**

Como já referimos acima a metodologia que desenvolvemos foi o estudo exploratório. Para tal, recorreremos às entrevistas semi-directivas e à análise de documentos.

##### **Entrevista semi-directiva**

Neste nosso estudo, realizámos entrevistas semi-directivas a um grupo de sete educadoras de infância (quadro nº2) em contexto de um agrupamento, como foi proposto inicialmente. A opção pelo grupo de educadoras de infância a entrevistar foi realizada, tendo em conta os sujeitos envolvidos directamente com a dimensão prática da problemática em estudo.

Recorreremos à entrevista, pois tem sido considerada uma técnica de recolha de informação que permite ao investigador, como referem Campenhoudt e Quivy (1995: 192) “retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados”.

O contacto directo que nós estabelecemos com o entrevistado, permitiu tomarmos conhecimento sobre as suas percepções, experiências e interpretações acerca do objecto de estudo, isto porque as perguntas semi-directas e as reacções do entrevistado permitem ao investigador adaptar-se a cada nova questão em função das respostas e informações que o entrevistado lhe fornece. Para além disso, a entrevista possibilita ao investigador a facilidade da comunicação, evitando assim que o entrevistado se afaste dos objectivos e do tema da investigação.

Assim, a entrevista semi-directiva correspondeu a uma técnica congruente para a recolha de informações aceitáveis e pertinentes para o estudo em questão.

## Quadro nº2 - Caracterização das educadoras de infância entrevistadas

Educadora	Idade	Escola formadora	Tempo de serviço total	Tempo de serviço no agrupamento
Rosa	32	E.S.E. Chaves	5	1
Inês	44	E.S.E Famalicão	18	4
Lurdes	33	E.S.E. Viseu	9	1
Aurora	42	E.S.E. Viseu	20	1
Luísa	39	E.S.E. Piaget	18	4
Anabela	35	E.S.E. Viseu	6	1
Fátima	43	E.S.E. Piaget	17	4

## Guião da entrevista

O guião da entrevista (quadro nº3) foi elaborado em relação estreita com o quadro conceptual, as questões de partida e os objectivos da pesquisa. Este guião comportava um grupo de domínios com dimensões abrangentes, tendo em conta a temática do estudo que foi subdividido em dimensões mais específicas, pelo que facilitou a função de identificação das categorias e subcategorias.

### Quadro nº3 - Guião da entrevista

<p>Esta entrevista tem como objectivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as percepções, experiências e interpretações dos entrevistados acerca dos efeitos das orientações curriculares definidas para o Pré-Escolar nas suas práticas pedagógicas.</li> </ul>		
Domínios	Dimensões específicas	Questões estratégicas
<p>Concepções sobre a infância.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características das crianças pequenas.</li> <li>• Necessidades.</li> <li>• Relações entre pares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar às entrevistadas que indiquem algumas características das crianças desta idade: necessidades das crianças.</li> <li>• Solicitar a identificação da relação entre os pares.</li> </ul>
<p>Concepções sobre a Educação Pré-Escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceito de qualidade na educação de infância.</li> <li>• Importância das OCEPE</li> <li>• Políticas de educação de infância.</li> <li>• Contextualização das finalidades da educação de infância.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar às entrevistadas as percepções sobre OCEPE</li> <li>• Solicitar a opinião sobre as políticas da educação de infância.</li> <li>• Solicitar a identificação dos principais objectivos da educação de infância.</li> </ul>
<p>Concepções sobre a profissionalidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensão curricular.</li> <li>• Relação com as crianças.</li> <li>• Trabalho em equipa.</li> <li>• Trabalho com os pais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar às entrevistadas a descrição das relações com as crianças, com o trabalho em equipa e com os pais das crianças.</li> </ul>
<p>Organização da prática educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepções de organização pedagógica.</li> <li>• Planificação da prática educativa.</li> <li>• Dimensões educativas a considerar.</li> <li>• Impacto na aplicação das OCEPE na organização da prática educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar às entrevistadas o conceito de organização pedagógica.</li> <li>• Solicitar a descrição da organização da prática pelas entrevistadas, tendo em conta as OCEPE.</li> <li>• Solicitar às entrevistadas que identifiquem os efeitos das OCEPE na prática pedagogia.</li> </ul>
<p>Percepções sobre as relações da educação de infância com o 1º CEB.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem.</li> <li>• Relação pedagógica.</li> <li>• Sequencialidade.</li> <li>• Considerações sobre o impacto das OCEPE na sequencialidade educativa.</li> <li>• Condicionamentos de autonomia e especificidade na educação de infância.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar às entrevistadas as suas percepções sobre escolarização das crianças em idade pré – escolar.</li> <li>• Solicitar considerações sobre os efeitos das OCEPE na qualidade da educação de infância.</li> <li>• Solicitar a identificação de aspectos redutores na finalidade da educação de infância.</li> </ul>

## **Análise de documentos**

Relativamente à análise de documentos, constituiu material empírico a analisar: a LBSE, as OCEPE, o PEA de Escolas em estudo, o PCS e o PAS. Como afirma Afonso (2005: 58), a análise de documentos elaborados pelo agrupamento de escolas, permitiu “o exame da lógica de funcionamento da organização, graças aos documentos que aí se produzem”, tal como o PE.

Esta análise baseou-se na leitura do PEA, do PCS e o PAS. e posteriormente retirou-se informação que considerámos pertinente para a triangulação de informação, tendo em conta as questões de partida e os objectivos do estudo.

Queremos referir que a análise destes dados foi tida como informação e mobilizada no desenvolvimento do trabalho numa base de fundamentação.

A análise de documentos teve assim subjacente, a intenção de cumprirem uma função de complementar informações. Em relação aos restantes documentos, nomeadamente a LBSE e as OCEPE, foram analisados com a intenção de recolher informações e triangular dados até então obtidos.

## **As categorias de análise e as suas características**

Para a definição das categorias e subcategorias, elaborámos os dados com leituras aos enunciados das sete educadoras entrevistadas e organizámos a informação adoptando o procedimento analítico do que é apontado por Afonso (2005), esta organização comporta quatro fases: a organização de dados, o processo interpretativo, a fase da testagem das interpretações, a fase do confronto.

Assim, após a fase da leitura aos textos e após a organização de toda a informação, entramos na fase do processo de análise de conteúdo, foi por este processo que conseguimos assim, dar conta de toda a congruência e distinções de cada categoria, este processo realizou-se com grelhas de análise através de um sistema categorial (quadro nº4), organizada previamente em seis categorias: Concepção sobre a infância; Concepção sobre a Educação Pré-Escolar; Organização da prática pedagógica; OCEPE;

Efeitos das OCEPE na organização da prática educativa e Percepções sobre as relações da Educação de Infância com o 1º CEB.

Seguidamente associamos as unidades de registo às categorias e fomos assim construindo uma congruência entre os discursos, sendo posteriormente evidenciada uma interpretação baseada nas diferentes categorias em análise.

A realização de um texto interpretativo foi a fase seguinte e que corresponde ao momento da escrita científica. Com afirma Afonso (*ibid.*: 112) “o trabalho da escrita não pode ser separado do processo analítico.

Este estudo teve a intenção de dar resposta às questões de partida e aos objectos subjacentes ao estudo e com estreita articulação com o enquadramento teórico mobilizado.

#### Quadro nº4 – Descrição do sistema categorial

Categorias	Subcategorias
Concepções sobre a infância	<ul style="list-style-type: none"><li>• Características das crianças pequenas.</li><li>• Necessidades das crianças pequenas.</li><li>• Relação entre os seus pares.</li></ul>
Concepções sobre a Educação Pré-Escolar	<ul style="list-style-type: none"><li>• Políticas de Educação de Infância</li><li>• Contextualização das finalidades da educação de infância.</li></ul>
Organização da prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conceito de organização pedagógica</li><li>• Planificação da prática educativa.</li><li>• Identificação dos documentos de planificação na prática</li></ul>
Orientações curriculares	<ul style="list-style-type: none"><li>• Representações sobre OCEPE</li><li>• Importância das OCEPE</li></ul>
Efeitos das orientações curriculares na organização da prática educativa	<ul style="list-style-type: none"><li>• Referencialização a partir das OCEPE</li><li>• Os impactos da aplicação das OCEPE na organização da prática educativa</li></ul>
Percepções sobre as relações da Educação de Infância com o 1º ciclo	<ul style="list-style-type: none"><li>• Escolarização</li><li>• Desenvolvimento global</li><li>• Sequencialidade</li></ul>

## 4.2. Procedimento da análise de conteúdo

Tendo em conta que a finalidade última da investigação, é a produção de conhecimento, isto implica uma organização e tratamento de dados estruturada e realizada em articulação estreita com a questão de partida e os objectivos da pesquisa. Este processo foi desenvolvido através de análise de conteúdo. A produção de conhecimento é uma função que exige ao investigador saber o que fazer com os dados recolhidos, ou, como afirma Wolcott (1994, cit. in Afonso, 2005: 111) “imaginar o que fazer com os dados que obteve”.

Neste processo de análise de conteúdo e após ter lido alguma bibliografia iniciámos o processo de estudar e compreender os enunciados escritos para além dos seus primeiros significados, tendo em conta que eles davam conta das representações sobre a realidade do estudo.

Assim, após a transcrição das entrevistas, adoptamos a ideia de Guerra (2006: 70) quando refere que “a leitura das entrevistas comporta pelo menos duas operações: a primeira consiste na sinalização de frases ilustrativas dos enunciados do texto que fomos realizando e a segunda operação caracteriza-se pela análise categorial que consistiu na realização de sínteses das narrativas e anotações de «ideias-chave».

Esta análise foi realizada em articulação estreita com o quadro conceptual, as questões de partida, os objectivos da pesquisa e as questões da entrevista, com a qual se conheceu em profundidade e em detalhe as concepções, as percepções e as representações dos sujeitos entrevistados.

Este capítulo procurou dar a conhecer uma pequena abordagem no que diz respeito à investigação qualitativa em educação; foram também explicitados os motivos que nos levaram à escolha deste tipo de estudo e à opção pela metodologia desenvolvida no estudo. Seguidamente pretendeu-se descrever o procedimento dessa metodologia na acção da investigação e os motivos que levaram à escolha das opções no campo empírico deste estudo.

## **V – Apresentação, análise e interpretação dos resultados**



Este capítulo pretende realizar a apresentação, a análise e a interpretação dos resultados do estudo.

No procedimento de análise, elaborámos os dados com leituras aos textos das sete educadoras entrevistadas e organizámos a informação em grelhas de análise através de um sistema categorial, evidenciado no quadro nº 4, organizado em torno de seis categorias: Conceção sobre a infância; Conceção sobre a Educação Pré-Escolar; Organização da prática pedagógica; Orientações Curriculares; Efeitos das Orientações Curriculares na Organização da Prática Educativa e Percepções sobre as relações da Educação de Infância com o 1º CEB.

Realizámos também uma síntese de resultados que resultou após a análise da informação e que faz parte do processo de análise.

Esta análise foi realizada em articulação estreita com o quadro conceptual, as questões de partida, os objectivos da pesquisa e as questões da entrevista, com a qual se conheceu em profundidade e em detalhe as concepções, as percepções e as representações dos sujeitos entrevistados.

Após este processo seguir-se-á a fase do confronto, tratado no quarto ponto deste capítulo, no qual se identificarão cruzamentos entre os discursos dos sujeitos entrevistados de forma a triangular a informação, mobilizando as concepções teóricas evocadas no estudo. De forma a complementar a informação, aludimos aos documentos de recolha empírica do estudo.

## **5.1. Apresentação de resultados das entrevistas**

Este ponto tem como finalidade conhecer as concepções, percepções e as representações dos actores do terreno. Assim, propomo-nos apresentar os discursos dos sujeitos entrevistados: sete educadoras de infância<sup>4</sup> dos sete Jardins de Infância, pertencentes ao agrupamento de escolas da pesquisa empírica.

---

<sup>4</sup> Os nomes das educadoras de infância entrevistadas são fictícios.

Esta análise tem por base um sistema categorial resultante do quadro conceptual, das questões de partida, dos objectivos da pesquisa e das questões estruturantes das entrevistas que organizamos em torno de seis categorias já referenciadas em cima.

### **Categoria: Concepções sobre a infância**

#### **Subcategoria: Características das crianças pequenas**

Relativamente à subcategoria “características das crianças pequenas”, a Inês refere, como um aspecto a salientar, a ligação afectiva das crianças pequenas para com os seus familiares “têm um forte elo de ligação com a família”. A Lurdes considera que “as crianças desta idade, entre os 3 e os 6 anos, são crianças sociáveis (...) são meigas e interagem com o adulto”; a entrevistada refere-se às crianças em idade pré-escolar, apontando como características, a forte socialização, a sua afectividade e a sua fácil interacção com os adultos, enquanto a entrevistada Fátima refere que as crianças de baixa faixa etária “têm pouca autonomia, vêm para o Jardim de Infância ainda muito ligadas ao afecto da família, gostam muito de brincar, e de se socializarem (...)”.

Sobre as crianças pequenas a Luísa aponta como característica o facto de serem “vivas e perspicazes”. Ainda sobre as características das crianças pequenas a Anabela considera que as crianças depositam confiança nos adultos, e que no terreno, na sua prática, elas vêm-nas como “figura materna”. Salienta a transferência do afecto familiar para o afecto no Jardim de Infância.

#### **Subcategoria: Necessidades das crianças pequenas**

Relativamente à subcategoria “necessidades das crianças pequenas”, a Rosa realça a necessidade de socialização por parte das crianças pequenas, refere também a necessidade de atenção e afecto, tal como referem as entrevistadas, Inês, Luísa, Anabela, Fátima e Lurdes. Esta última considera que as crianças, sentindo essa atenção tornam-se “mais dóceis e mais capazes de enfrentarem a realidade.”. Ainda, a Rosa e a Luísa salientam a necessidade de um “ambiente” onde as crianças se sintam “bem” e “acarinhadas”, onde segundo a Rosa, possam “aprender a convivência”, para

“procurarem conseguir caminhar mais tarde como um adulto bom, responsável”. E por último, a Aurora considera como necessidades das crianças pequenas as regras, para serem crianças autónomas e se desenvolverem.

### **Subcategoria: Relação entre os seus pares**

Em relação a esta subcategoria, a Anabela salienta que embora as crianças em casa se relacionem com os seus familiares, é importante elas terem “um círculo de relações mais alargado” em “espaços diferentes do habitual”, pois considera ainda a mesma entrevistada que as crianças “desenvolvem a sua autonomia”. A Inês considera a forte relação social que as crianças estabelecem com os seus pares. A Fátima também aponta para a relação de socialização entre os pares “a criança cedo, interage com as outras crianças, procurando os seus pares para partilhar brincadeiras”.

### **Categoria: Concepções sobre a Educação Pré-Escolar**

#### **Subcategoria: Políticas de Educação de Infância**

Quanto a esta subcategoria, a Rosa aponta como políticas educativas ligadas ao pré-escolar o documento das Orientações Curriculares e considera que ajudam “de algum modo a definir a nossa prática educativa”. Sobre mudanças a ocorrer, refere a obrigatoriedade de frequência no Jardim de Infância das crianças de 5 anos. A Inês a nível de políticas de educação de infância, considera que ainda há muito para fazer, nomeadamente as condições físicas do local de trabalho e os recursos materiais e humanos. Ela refere, como importante, a frequência obrigatória das crianças desde os 3 anos “penso que deveria ser até antes dos 5 anos, as crianças que frequentam só um ano o Jardim de Infância, penso que as crianças saem com muitas lacunas, elas não conseguem adquirir competências básicas para enfrentar o 1º ciclo de uma forma mais segura”. E que “só lhes traria benefícios, quer a nível da socialização, desenvolvimento de competências, aquisição de novos conhecimentos, acho que as crianças entram num mundo diferente”.

A entrevistada Lurdes aponta como lacuna o sistema de avaliação dos professores e considera importante que o ano que antecede o 1º CEB, seja obrigatório no Jardim de Infância. A entrevistada Aurora considera de muita importância a frequência obrigatória das crianças de 5 anos, porque "existem ainda crianças que vão para o 1º ciclo sem passar pelo pré-escolar, e a nível de regras e a nível cognitivo vão muito atrasados. Porque é como eu digo, a brincar aprende-se, as crianças a brincar vão desenvolvendo as suas capacidades".

A Luísa é de opinião que como mudança importante a acontecer deveria ser a obrigatoriedade de frequência, das crianças com 5 anos, do Jardim de Infância porque pensa "que o Pré - Escolar é realmente uma base importantíssima para o 1º ciclo". A entrevistada Anabela afirma como importante também a obrigatoriedade das crianças com 5 anos no Jardim de Infância, porque entende que "há ainda muitos meninos que vão para a escola só no 1º ciclo, e era importante ter umas bases aquando da entrada no 1º ciclo". A Fátima aponta para uma revisão do documento das Orientações Curriculares, pois considera que "já é de 97, até agora é esse documento que se mantém, portanto já lá vão 13 anos e ainda não foi alterado (...)".

### **Subcategoria: Finalidades da Educação Pré-Escolar**

Sobre a subcategoria "finalidades da Educação Pré-Escolar", a Rosa menciona "ajudar a criança a tornar-se um cidadão autónomo, livre e solidário". A Inês aponta como finalidades da Educação Pré-Escolar o "desenvolvimento harmonioso de aptidões" e que o pré-escolar contribua para que a criança tenha um desenvolvimento equilibrado e integral para que a criança seja "um cidadão autónomo, livre e solidário".

A finalidade da Educação Pré-Escolar para a Aurora, é o desenvolvimento harmonioso da criança, a nível motor, a nível social, afectivo e a nível cognitivo. A Anabela considera como finalidades da Educação Pré-Escolar "desenvolver harmoniosamente determinadas competências, que as crianças já adquiriram, mas no Jardim de Infância desenvolvem".

A Luísa considera como finalidades a integração e a sua relação com os seus pares e o desenvolvimento de competências a nível motor e a nível cognitivo. No ponto

de vista da Fátima, ela expõe como finalidades o desenvolvimento a nível motor, social, afectivo e cognitivo, pois como refere: “Pois é aqui que a criança interage, se socializa com um leque mais alargado de pares, que brinca ao faz de conta com outra crianças, que aprende as regras básicas (...)”.

**Categoria: Organização da prática pedagógica**

**Subcategoria: Concepções de organização pedagógica**

Nesta subcategoria, a Rosa considera a organização pedagógica como uma rotina que leva as crianças a “sentirem-se também organizados”. Por outro lado a Inês caracteriza o conceito de organização pedagógica uma orientação, ou seja será “(...) a forma como nós organizamos as nossas actividades no dia-a-dia”.

A Lurdes define a organização pedagógica como uma organização suportada por vários documentos “tem por base a articulação de alguns documentos do agrupamento e do Jardim de Infância e também as OCEPE”. A Lurdes referiu ainda que antes das OCEPE já existia uma organização pedagógica, no entanto ela considera que este documento veio “intensificar e melhorar a prática pedagógica”.

A Aurora define organização pedagógica como “planificação”, tendo por base as áreas de conteúdo das OCEPE. A entrevistada Luísa definiu organização pedagógica a forma como organiza, planeia e desenvolve o seu trabalho no Jardim de Infância. A entrevistada Anabela considera que a forma de organização do trabalho de cada educadora é suportado pelo PEA, o PCA, o PAA, “é com um conjunto de documentos que orientamos a nossa prática”.

A entrevistada Fátima considera organização pedagógica como “toda a planificação que fazemos, para pôr em prática o nosso trabalho com as crianças”. Ela considera que passa pela organização do espaço, pelo conhecimento do grupo de crianças e pela elaboração de alguns documentos, como o PCS e o PAS.

### **Subcategoria: Planificação da prática educativa**

Relativamente à subcategoria “planificação da prática educativa”, a Rosa utiliza na sua planificação “uma base de documentação” do agrupamento e do Jardim de Infância e também as OCEPE. A Inês utiliza as OCEPE com os restantes documentos inerentes à planificação, como o PEA, o PCA, PAA, PCS e o PAS. A Aurora planeia a sua prática em função das OCEPE, do PEA, PAA, e o PCS e o PAS. A Luísa refere que “as Orientações Curriculares são linhas orientadoras” e pensa que qualquer educador “recorre a esse documento para dar um sentido à sua prática”. E planeia o seu trabalho a partir dos restantes documentos do agrupamento e do Jardim de Infância.

Quanto à Fátima considera que as OCEPE são a “base de todo o trabalho pedagógico, é em função das Áreas de Conteúdo das orientações e tendo em conta as características do nosso grupo, o projecto educativo do agrupamento, projectos curriculares do agrupamento e o de sala e os planos de actividades do agrupamento e o de sala que fundamentamos a nossa organização”

### **Subcategoria: Documentos de planificação da prática educativa**

Relativamente a esta subcategoria, a Rosa refere que para a sua planificação utiliza as OCEPE em articulação com os documentos do agrupamento e do Jardim de Infância, como o Projecto Curricular e o Plano de Actividades. Ela considera estes documentos “básicos para a organização de todo um trabalho pedagógico”. A Inês considera os documentos: “OCEPE, o projecto Educativo, o PCA, o PCS, o PAA e o do Jardim de Infância” documentos que utiliza para a sua planificação pedagógica.

A Fátima recorre às OCEPE como a “base de todo o trabalho pedagógico”, nomeadamente as Áreas de Conteúdo; recorre ainda ao PEA, ao PCA, o PCS e também ao Plano de Actividades do agrupamento e ao Plano de Actividades do Jardim de Infância, considerando que com estes documentos “fundamentamos a nossa organização”.

### **Categoria: OCEPE**

### **Subcategoria: Representações sobre as OCEPE**

Em relação à subcategoria “representações sobre OCEPE”, para a Rosa o documento das OCEPE representa “um instrumento de trabalho”, considera este documento uma “orientação” que ajuda na sua prática diária, e que não se pode caracterizar como um “programa fixo a que nós tenhamos de obedecer”. A Inês considera as orientações curriculares como “um documento em que todo o educador se pode basear para o seu trabalho”.

Para a Lurdes as OCEPE são “um meio para chegar à organização da prática pedagógica”. Para a entrevistada Aurora as OCEPE são como “a nossa Bíblia”. Segundo esta entrevistada este documento serve de orientação para o seu trabalho.

Sobre as OCEPE, a Luísa entende como “orientações que vão ser utilizadas pelo educador de forma a orientar o seu quotidiano” e refere esse mesmo documento como “um guia”. Ela considera, ainda, que este documento não é rígido, como acontece com o programa do 1º CEB. A Anabela considera as OCEPE como uma “orientação” do trabalho e da elaboração do projecto curricular e do plano anual de actividades.

A Anabela define OCEPE como “um guia, que é comum a todas as educadoras” e menciona que este aspecto “faz com que as educadoras trabalhem no mesmo sentido”. Segundo a Fátima as OCEPE são um documento “que tem como função orientar a nossa prática no Jardim de Infância”, refere ainda que as áreas de conteúdo inseridas nesse documento “são as bases para a nossa planificação anual”.

### **Subcategoria: Importância das Orientações Curriculares**

Quanto a esta subcategoria, a Inês considera as OCEPE importantes na medida que “é um suporte para a organização”. A Lurdes considera que as OCEPE surgiram para “orientações (...) um meio (...) para planificar a prática educativa”.

Na opinião da Fátima, este documento é “a base de todo o trabalho pedagógico”, considerando que é com as Áreas de Conteúdo inseridas nas OCEPE e o grupo de crianças que fundamenta a organização.

### **Categoria: Efeitos das OCEPE na organização da prática educativa**

#### **Subcategoria: Referencialização a partir das OCEPE**

Relativamente a esta subcategoria, a Rosa refere ser importante utilizar as OCEPE na medida em que elas constituem “um instrumento da nossa orientação pedagógica, muito embora elas podem não ser adoptadas numa situação que surge” e “podemos e devemos trabalhar no sentido de concretizar a actividade ou o tema, sem termos de seguir as orientações”.

Quanto à Inês, ela é de opinião que não existe “grande dificuldade na prática”, considera que temos que ser “flexíveis” no planeamento e na utilização dos documentos ligados à prática educativa. A entrevistada Lurdes considera que as Orientações Curriculares não contêm “as avaliações das competências (...) não existe nenhum documento como modelo”.

#### **Subcategoria: Impacto das OCEPE na prática educativa**

Na opinião da entrevistada Lurdes, as OCEPE “ajustam-se às necessidades” contudo, considera que era importante considerar nesse documento as crianças com necessidades educativas especiais (NEE). A Aurora considera uma vantagem a utilização das OCEPE, ela é da opinião que “ajudam no (...) trabalho (...) na planificação”, em articulação com os restantes documentos inerentes à prática. Ainda a mesma entrevistada refere que antes deste documento, as educadoras trabalhavam

“intuitivamente” e nessa altura, segundo ela, não existia nada que demonstrasse que o trabalho pedagógico que se desenvolvia “era enriquecedor para as crianças e ajudava no seu desenvolvimento”.

A Luísa considera as OCEPE “uma mais-valia”, pois pensa que é importante a existência de um documento que oriente a prática pedagógica, para não se trabalhar “intuitivamente” e segundo ela “esse trabalho poderia ser bom ou menos bom”. Ela ainda menciona que as OCEPE utilizadas como “linhas de orientação... não vai pôr em causa a qualidade da Educação de Infância”.

Quanto à opinião da Anabela, esta considera o documento das OCEPE uma “mais-valia” pois ele constitui um “guia, um suporte” para a prática pedagógica das Educadoras.

A Fátima, é de opinião que este documento trouxe vantagens porque considera que “esta orientação promove o desenvolvimento geral das crianças”, refere ainda que é necessário “pôr em prática um trabalho” de acordo com as necessidades das crianças. Entende que as OCEPE “pretendem ser flexíveis e ajustáveis a cada educadora e a cada grupo de crianças”.

## **Categoria: Percepções sobre as relações da Educação de Infância com o 1º CEB**

### **Subcategoria: Escolarização**

Em relação a esta subcategoria, a Rosa considera que no Jardim de Infância a utilização das OCEPE são como “um instrumento que oriente a nossa prática” e não como “um programa do género do 1º ciclo”, que não escolarizam a educação de infância. Utilizar esse documento “como se de um programa se tratasse” escolarizaria. Aí estaríamos a criar “aspectos redutores, como sejam a autonomia tanto dos profissionais como das próprias crianças, limitamos a criatividade e a imaginação das crianças”.

A mesma entrevistada menciona, ainda, que devemos perceber o Jardim de Infância “como um tempo e um espaço em que as crianças possam desenvolver a socialização livremente, desenvolver os afectos, brincar, criar espontaneamente e

também devem existir as regras, as actividades orientadas nas quais poderão explorar a sua criatividade.”.

Na opinião da entrevistada, ela pensa que as crianças “não estão a ser escolarizadas” e que “de maneira alguma, as OCEPE levam a escolarizar as crianças”, a mesma entrevistada ainda considera que esse documento “permite uma certa criatividade... poderemos partir para vários tipos de projectos”, ou seja, em cada ano poder-se-á partir para ideias diferentes.

A Lurdes é de opinião que, se se determinasse este documento das OCEPE como um Programa “sem dúvida que iria escolarizar o Pré-Escolar”. Ela considera que “não faria sentido as crianças de 3, 4 e 5 anos terem um Programa”, contudo ela associa as Orientações Curriculares a um “instrumento flexível”.

A Aurora concorda que as OCEPE poderão escolarizar a Educação de Infância, contudo ela afirma que “é a base do nosso trabalho”, refere que esse documento não é um Currículo de Programas como existe no 1º CEB. Ainda acrescenta que a planificação dela é realizada em função da opinião dos pais das crianças.

A mesma entrevistada manifesta que “Até pela disposição da sala, dos chamados cantinhos, é diferente do 1º ciclo, as crianças nestes espaços podem brincar livremente, brincam ao faz de conta e isso leva ao seu desenvolvimento”.

### **Subcategoria: Desenvolvimento global.**

Sobre esta subcategoria, a Rosa considera importante “não esquecer os objectivos principais da Educação Pré-Escolar”, apesar de ela reconhecer que existe uma “autonomia” mas também têm “responsabilidade para trabalharmos o desenvolvimento global das crianças desta idade”. A mesma entrevistada refere que devem trabalhar o plano anual de actividades para ajudar as crianças a “desenvolver harmoniosamente a nível social, afectivo, e cognitivo” principalmente as crianças na idade que antecede o 1º ciclo.

A Inês afirma que existem aspectos que podem mudar, em relação à actual educação de infância, contudo aquilo que existe hoje como instrumentos de apoio, “ajuda qualquer educadora na sua prática pedagógica”. A opinião da Anabela menciona

“as bases das crianças dos 5 anos”, ela pensa que estas crianças deverão “estar minimamente preparados”. Advertindo que actualmente a educação do Pré-Escolar tem apoios flexíveis e não um currículo “rígido como no 1º ciclo”.

A Fátima considera os documentos de apoio como “um suporte que ajuda a Educadora a preparar, a organizar o seu trabalho”. E existe para “facilitar o trabalho das Educadoras”.

### **Subcategoria: Sequencialidade**

Relativamente a esta última subcategoria, a Aurora afirma como importante o “conjunto de conhecimentos que as crianças adquirem no Pré-Escolar” para que “seja para elas um suporte para o 1º ciclo”. Quanto à opinião da entrevistada Luísa, ela considera que o Pré-Escolar não deve ser “visto (...) como local onde a criança se diverte, se relaciona com as outras crianças, mas também um local de preparação fundamental para o 1º ciclo.”.

A Anabela afirma que neste momento as práticas das educadoras, inclusivamente o “suporte” das OCEPE vão “interferir positivamente” na qualidade da Educação de Infância, “sobretudo nas crianças dos 5 anos”. Sobre a sequencialidade da Educação, a Fátima associa “uma pequena orientação” a uma “melhor organização”, resultando numa melhor preparação para o 1º CEB e “desenvolvimento geral futuro”.

## **5.2. Apresentação dos resultados da análise dos documentos**

### **5.2.1. Documentos em análise**

#### **Projecto educativo**

Este documento é realizado no agrupamento de escolas e é facultado a todos os profissionais. Após a leitura e análise deste documento aferimos que ele é realizado com a finalidade de consulta e desenvolvimento de trabalho pedagógico no sentido de todos trabalharem para o fim comum, ou seja trabalhar no sentido de colmatar as dificuldades identificadas naquele contexto, nesse sentido, salientam-se as dificuldades relacionadas com o Pré-Escolar, identificando-se nesse documento um problema a colmatar, que será a existência de listas de espera de crianças em alguns Jardins de Infância.

Este documento, tal como refere, no papel que o PEA deve desempenhar (para além de outros) pretende que seja um “meio de envolvimento dos diversos intervenientes”. No sentido de promover “o desenvolvimento do processo educativo, onde o futuro de cada crianças/jovem seja (...) o enfoque da profissionalidade” dos professores.

Neste sentido, depreende-se que o Pré-Escolar está integrado na organização pedagógica do agrupamento, no entanto a intervenção salientada para Pré-Escolar não se relaciona com a organização pedagógica no Jardim de Infância.

#### **Projecto Curricular de Sala**

O PCS é um dos documentos realizado individualmente pelas educadoras no início de cada ano lectivo, após conhecerem o grupo de crianças com o qual vão trabalhar. Este documento é elaborado tendo em conta as características e as necessidades das crianças, integrando ainda estratégias a realizar durante o decorrer do ano com os respectivos objectivos. O PCS também tem de ser realizado em articulação com o PE do

agrupamento, ou seja tem de estar de acordo com o tema e os objectivos do PE e com o PCA.

Assim, o PCS é um documento elaborado pelas educadoras no sentido de orientar e fundamentar o seu trabalho pedagógico.

Após a escolha aleatória e a consulta de um PCS, depreende-se que as OCEPE fundamentam o trabalho pedagógico da educadora responsável pelo PCS, nomeadamente sobre as Áreas de Conteúdo, na página de introdução deste documento a educadora refere “As Áreas de Conteúdo constituem as referências gerais a ter em atenção no planeamento, avaliação e oportunidades de aprendizagem”.

No final desta mesma introdução a educadora menciona as OCEPE e a LBSE como o “quadro de referência que serve de fundamentação” daquele projecto.

### **Plano de Actividades de sala**

Os PAAS são realizados individualmente por cada educadora, tendo em conta o PE, o PCA, e o PCS e segundo as características e necessidades das crianças, definindo-se neste documento datas, actividades e competências.

Após a consulta aos PAAS das sete educadoras constatamos que deles faziam parte as Áreas de Conteúdo das OCEPE, ou seja, é a partir das Áreas de Conteúdo que as Educadoras elaboram uma série de competências (metas que as crianças deverão adquirir) e actividades a realizar com as crianças durante o ano lectivo.

### **5.3. Síntese dos resultados**

É intenção neste ponto, uma síntese de resultados na qual se situam as ideias centrais que permeiem o trabalho. Contudo, não pretende ser um encerramento da investigação. Aspira antes, ser um trabalho de síntese acerca das questões investigadas, que pretende resultar em novas indagações, para futuras investigações, nomeadamente no âmbito das orientações curriculares e as suas relações com os riscos de escolarização da Educação de Infância. Assim:

## **Sobre concepções de infância**

Relativamente às concepções de infância, constata-se uma grande convergência entre os discursos. Na generalidade, as educadoras definem infância de faixas etárias baixas, as crianças têm uma grande ligação com a família, e não têm grande autonomia. Tem como necessidades a afectividade, a atenção, a socialização e as regras básicas. A fácil socialização da criança com os seus pares é uma característica que também foi salientada nos discursos.

## **Sobre concepções sobre Educação Pré-Escolar**

Ao nível das concepções de educação de infância, existem mais convergências do que divergências. Na maior parte dos discursos, a Educação Pré-Escolar assenta no pressuposto de associarem a Educação Pré-Escolar às directrizes do Ministério da educação. Ou seja, o documento das OCEPE define as práticas dos actores educativos. Para além disso, destacam-se pontos convergentes nas finalidades da educação de infância, salientando-se o desenvolvimento global das crianças para que se tornem cidadãos autónomos, livres e solidários. São vários discursos convergentes, os que consideram a obrigatoriedade das crianças de 5 anos do Jardim de Infância.

Nos pontos divergentes, destacam-se as “regras” básicas como finalidade importante na educação de infância, um outro discurso que assenta como fundamental, todas as crianças dos 3 aos 5 anos frequentarem o Jardim de Infância, e ainda um outro que considera importante a revisão do documento das Orientações Curriculares.

## **Sobre a Organização Pedagógica**

Sobre a organização pedagógica, os discursos são maioritariamente convergentes, indicando “orientação”, “planificação”, como uma “forma de organizar as actividades”; um dos discursos estabelece como Organização Pedagógica o conjunto de organização, do espaço e na elaboração de alguns documentos em função do grupo de crianças. Os discursos revelam que para a planificação das suas práticas educativas,

recorrem ao PEA, ao PCA e o projecto de Sala, aos Planos Anuais de Actividade do agrupamento e do Jardim de Infância e também às Orientações Curriculares. No discurso mencionam que recorrem às orientações Curriculares “para dar um sentido à sua prática”.

### **Sobre Orientações Curriculares**

No que se refere às representações sobre as OCEPE, os discursos são todos convergentes, excepto um. Os discursos convergentes emergem no sentido de designarem as OCEPE como um “instrumento de trabalho”, um “guia” que orienta as práticas das Educadoras. Os discursos apontam para a importância das Orientações Curriculares para “planificar a prática educativa”. E fundamentam todo o trabalho. É consensual também o facto de considerarem as OCEPE como orientações e não como um “programa fixo”.

Um dos discursos assenta no facto que as orientações são importantes na medida em que todas as educadoras “trabalham no mesmo sentido”.

### **Sobre os efeitos das Orientações Curriculares na prática educativa**

Ao nível dos efeitos das Orientações Curriculares na prática educativas das Educadoras, os discursos convergem na sua maioria; os actores educativos são consensuais quando referem que as Orientações Curriculares são um “instrumento de orientação pedagógica” flexível. Em alguns discursos recordam que anteriormente as Educadoras trabalhavam intuitivamente, sem qualquer suporte. E não poderiam avaliar o seu trabalho. Nos discursos afirma-se que essas “linhas de orientação... não vão pôr em causa a qualidade da educação de infância”, referem que pelo contrário “promovem o desenvolvimento geral das crianças”.

Um dos aspectos divergentes assenta no facto de uma educadora considerar como lacuna não integrar as crianças com NEE. E o outro refere-se à necessidade de uma revisão ao documento das orientações Curriculares.

### **Sobre as percepções das relações da educação de infância com o 1º ciclo**

Os discursos analisados relativamente às relações da educação de infância com o 1º ciclo convergem, exceptuando um caso, eles apontam o trabalho pedagógico que realizam como um trabalho que desenvolve competências, “um conjunto de conhecimentos”, que vão ser um suporte para o 1º CEB. Os discursos direccionam-se no sentido de que, o trabalho pedagógico que as educadoras exercem com as crianças desenvolve competências a nível social, afectivo e cognitivo, não considerando esta prática escolarizadora da educação de infância. Apenas um discurso aponta para a possibilidade da escolarização da educação de infância, contudo refere-se ao documento das orientações curriculares como o único que existe, como “base do trabalho”.

Os discursos são consensuais quando inferem que as Orientações Curriculares não são um programa como existe no 1º CEB, por exemplo. Um dos discursos salienta mesmo as orientações curriculares com um documento que permite “uma certa criatividade” por ser flexível.

## **5.4. Interpretação dos resultados**

Nesta fase do trabalho e como parte imprescindível para o estudo, procedemos à confrontação dos discursos entrevistados, com complementaridade dos documentos analisados, com a finalidade de realizar a triangulação da informação.

Para fundamentar os enunciados, mobilizamos as concepções teóricas evocadas no estudo.

No quadro das ideias das educadoras entrevistadas, das questões de partida e focando-nos no objecto deste estudo podemos inferir que as educadoras entrevistadas

referem que as crianças à entrada do Jardim de Infância com 3, 4 e 5 anos, revelam um “forte elo de ligação com a família”, e por isso necessitam de se aproximar do adulto para procurarem o afecto e a atenção, com a atenção as crianças tornam-se “mais dóceis e mais capazes de enfrentarem a realidade”. Ou seja, afastam-se dos afectos familiares, contudo no Jardim de Infância esperam que lhe sejam atribuídos afectos.

Como são crianças pequenas têm “pouca autonomia”, no entanto interagem com a educadora e outros adultos, no sentido de satisfazerem as suas necessidades e as suas curiosidades. Para além disso as crianças têm necessidade de se socializar, para isso é necessário um “ambiente onde se sintam bem”, para que possam “aprender a convivência” e aprender as regras de conduta básicas para se tornar mais tarde um “adulto bom e responsável” e autónomo (em anexo 1).

As educadoras apontam o Jardim de Infância como um local onde as crianças interagem com os seus pares, com a educadora e outros adultos que se relacionam com elas, desenvolvendo a sua socialização, a sua autonomia, adquirindo aptidões, competências a vários níveis para se tornarem adultos capazes, convergindo com Portugal (2009: 33) quando refere que aquilo que hoje somos “tem muito a ver com o que aprendemos durante a nossa infância acerca de nós próprios, acerca dos outros, acerca do mundo que nos rodeia”.

As educadoras consideram como característica predominante nas crianças desta idade a fácil interacção com os seus pares, sobretudo para “partilhar brincadeiras”, representando a realidade, concordando com Mendonça (1994: 34) “o jogo simbólico dirige-se neste período para uma cópia da realidade”. Contudo, no trabalho pedagógico realizado pelas educadoras, que são os principais actores educativos nesta área, existe um conjunto de questões inerentes a esse trabalho, como a organização pedagógica para levar a efeito os objectivos a que essas mesmas educadoras se propuseram, ou seja, concretizar as intenções ou finalidades da educação destas crianças.

Os discursos das educadoras salientam como finalidade da Educação de Infância, o “desenvolvimento” da criança para que ela se torne “um cidadão autónomo, livre e solidário”, o “desenvolvimento de aptidões”, o desenvolvimento da criança a nível motor, social, afectivo e cognitivo e o inculcar de regras básicas de conduta (conferir anexo 1). De acordo com Marta (2003: 85) “atribui-se à Educação Pré-Escolar uma conotação verdadeiramente positiva na forma como contribui para o sucesso

educativo e para o bem-estar das crianças”. Nesta linha de ideias, a Educação de Infância pretende ser condutora de desenvolvimento global das crianças e pretende que contribua para o sucesso educativo, tal como afirma Vasconcelos (2009: 68) “A Educação de Infância pretende o desenvolvimento do potencial humano num sentido amplo (...)”.

Assim sendo, a organização pedagógica, que segundo alguns conceitos se referem como sendo uma “orientação” do trabalho, uma “planificação” para “pôr em prática” o trabalho no Jardim de Infância, deve atender a essa responsabilidade (em anexo 1). Sobre este pressuposto de organização pedagógica Niza (1998: 154) afirma que “a organização da vida do Jardim de Infância é o fundamental operador da educação escolar”. Os discursos revelam que as educadoras planeiam a sua prática tendo em conta alguns documentos, tais como o PEA, o PCA, o PAA, e o PAS em articulação com as OCEPE “é com um conjunto de documentos que orientamos a nossa prática”. Elas recorrem a esse documento (OCEPE) para “dar um sentido à sua prática”. Ou seja, as OCEPE estão presentes na planificação e organização do trabalho das educadoras com as crianças no Jardim de Infância, considerando-os “básicos para a organização de todo um trabalho pedagógico”, nomeadamente as Áreas de Conteúdo das OCEPE (conferir anexo 1).

Ainda sobre a organização pedagógica e relacionando esta com o PCS, depreende-se que as OCEPE fundamentam o trabalho pedagógico das educadoras deste agrupamento, nomeadamente as Áreas de Conteúdo; na página de introdução deste documento a educadora refere “As Áreas de Conteúdo constituem as referências gerais a ter em atenção no planeamento, avaliação e oportunidades de aprendizagem”. No final desta mesma introdução a educadora menciona as OCEPE e a LBSE como o “quadro de referência que serve de fundamentação” daquele projecto.

Revelam ainda que a organização do seu trabalho passa também pela “organização do espaço” e “pelo conhecimento do grupo”. Sobre o conceito de espaço Moss e Petrie (cit. *in* Vasconcelos (2009: 53) definem como sendo espaços de encontro “São espaços físicos (...) mas são espaços simultaneamente sociais, culturais, discursivos (...) nestes lugares as crianças encontram-se umas com as outras e com os adultos (...) são parte da vida, não apenas uma preparação para a vida”.

De acordo com os enunciados dos documentos, nomeadamente no PEA que é facultado a todos os profissionais com a finalidade de consulta e desenvolvimento de trabalho pedagógico no sentido de todos trabalharem para o fim comum, ou seja

trabalhar no sentido de colmatar as dificuldades identificadas naquele contexto, nesse sentido, salientam-se as dificuldades relacionadas com o Pré-Escolar; identificaram nesse documento um problema a colmatar, que será a existência de listas de espera de crianças em alguns Jardins de Infância. O facto de ser este o problema que se salienta no PEA como o foco de intervenção na educação pré-escolar revela que outras questões como as da organização pedagógica no Jardim de Infância não são problematizadas.

Este documento, tal como refere, no papel que o PE deve desempenhar (para além de outros) pretende que seja um “meio de envolvimento dos diversos intervenientes”. No sentido de promover “o desenvolvimento do processo educativo, onde o futuro de cada criança/jovem seja (...) o enfoque da profissionalidade” dos professores. Pretende-se que este documento seja um apoio para um trabalho conjunto de todos os envolvidos para superar dificuldades encontradas e concretizar objectivos que a todos dizem respeito.

Como já foi mencionado acima, é na infância que surgem as bases do desenvolvimento global da criança, a nível físico, motor, social, emocional, cognitivo etc.. Portugal (2009: 33) afirma que “se tudo correr bem, podemos contar com cidadãos emancipados, autênticos na interacção que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis... com um sentido de pertença”. Pretende-se assim que o Jardim de Infância promova o desenvolvimento global da criança para que ela se torne um cidadão autónomo e responsável.

A este nível os discursos das educadoras evidenciam que o documento das OCEPE permite contribuir nesse sentido, pois ajuda a “definir” a prática dos profissionais, para além disso os discursos são convergentes no facto de considerarem que o Ministério deveria criar obrigatoriedades na frequência de todas as crianças de 5 anos e até mesmo com 3 anos no Jardim de Infância, referindo-se que “as crianças a brincar vão desenvolvendo as suas capacidades” (ver anexo 1).

E as crianças “saem com muitas lacunas, elas não conseguem adquirir competências básicas para enfrentar o 1º CEB de uma forma mais segura”. E que esta frequência “só lhes traria benefícios, a nível da socialização, desenvolvimento de competências, aquisição de conhecimentos”. A frequência das crianças no Jardim de Infância é assim imprescindível para o desenvolvimento global das crianças, portanto as políticas educativas deveriam direccionar-se nesse sentido.

E realçam as OCEPE como fundamentais para levarem a efeito essa intencionalidade, ou seja, o desenvolvimento global das crianças, salientam esse documento como um “instrumento de trabalho”, um “guia” e um “documento em que todo o Educador se pode basear para o seu trabalho”, como “orientações”, que não se assemelham ao programa rígido do 1º CEB, “que vão ser utilizadas pelo educador de forma a orientar o seu quotidiano” e que não é um “programa fixo, a que se tenha de obedecer”. E que as Áreas de Conteúdo inseridas nesse documento “são as bases para a (...) planificação anual” e também é um documento que implica que as educadoras “trabalhem no mesmo sentido”. Assim as OCEPE ajudam no trabalho das educadoras, sendo apenas orientações flexíveis a que se recorre para a organização e planificação de actividades dirigidas às crianças do Jardim de Infância (conferir em anexo 1).

Nos PAS das Educadoras que podemos analisar, constatamos que deles faziam parte as Áreas de Conteúdo das OCEPE, ou seja, é a partir das Áreas de Conteúdo que as Educadoras elaboram uma série de competências (metas que as crianças deverão adquirir) e actividades a realizar com as crianças.

Os discursos destacam a importância deste documento na medida em que “é um suporte para a organização”, e um “meio para planificar a prática educativa”, considerando mesmo que é com as Áreas de Conteúdo e o grupo de crianças que “fundamentam a organização” de todo um trabalho (ver em anexo 1). O Despacho nº 5220/97 de 10 de Julho) da Lei-Quadro (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro) define OCEPE como um “conjunto de princípios gerais de apoio ao educador na tomada de decisões”.

As educadoras consideram assim as OCEPE como “um instrumento de orientação pedagógica”, embora considerem consensualmente que é uma orientação flexível, que “podem não ser adoptadas” numa situação diferente que surge, sem planeamento. Também apontam para aspectos positivos, quando referem que antes de existirem as OCEPE, as educadoras trabalhavam “intuitivamente” e que esse trabalho “poderia ser bom ou menos bom”. Também referem o aspecto dessas “linhas de orientação... não vão pôr em causa a qualidade da Educação de Infância”, pelo contrário “promove o desenvolvimento geral das crianças”. E que pretendem ser “ajustáveis e flexíveis”. Ludovico (1996: 23) considera as OCEPE como um documento “não prescritivo”, “flexível” e “abrangente”, e por conseguinte dá a “possibilidade de fundamentar diferentes opções educativas”. São assim linhas de orientação que ajudam a planificar o

trabalho pedagógico que procura promover o desenvolvimento da criança (conferir em anexo 1).

Sobre a escolarização, os discursos referem que a Educação de Infância não está escolarizada, considerando que pelo facto de utilizarem as OCEPE como “um instrumento que oriente a prática” e não como “se de um programa se tratasse”, não escolariza. Ao adoptar o documento como um programa, aí sim escolarizaria e estaríamos a criar “aspectos redutores” como a “autonomia tanto dos profissionais como das próprias crianças”, considerando-se que isso limitava a “criatividade e a imaginação” das crianças. Salientam ainda que é importante “perceber” o Jardim de Infância como “um tempo e um espaço onde as crianças possam desenvolver a socialização (...), os afectos, brincar, criar” e também considera importante “as actividades orientadas”. As educadoras referem que as OCEPE até permitem uma certa criatividade.

Apenas um dos discursos revela que “até pode escolarizar”, contudo acrescenta que “é a base do trabalho”, argumentando que não é um “currículo de programas como existe no 1º ciclo”. Ou seja, a OCEPE não sendo um programa rígido, o planeamento pedagógico poderá ser diversificado e criativo, pelo que contribuirá a concretizar o objectivo da educação Pré-Escolar (ver em anexo 1).

As OCEPE contribuem para o trabalho pedagógico das educadoras com as crianças, no sentido de ajudarem a “desenvolverem harmoniosamente, a nível social, afectivo e cognitivo” especialmente as crianças com 5 anos, as crianças de 5 anos deverão “estar minimamente preparadas”. Oliveira Barros (2009: 12) afirma que “sobre a conveniência ou mesmo, a necessidade da Pré-Escolarização, ninguém dúvida. Todas lucram com isso (...)”.

E que apesar de reconhecerem que existe alguma “autonomia” as educadoras têm também “responsabilidade” para trabalharem o desenvolvimento global das crianças. Pois as crianças que hoje estão a ser educadas, vão ser a sociedade de amanhã, ou seja, o “conjunto de conhecimentos” que as crianças adquirem no Pré-Escolar vão ser um “suporte para o 1º CEB”. E que o Pré-Escolar não deve ser “visto só como local onde a criança se diverte (...) mas também um local de preparação para o 1º CEB”.

Assim, o “suporte” das OCEPE vão “interferir positivamente na qualidade da Educação de Infância”, sobretudo nas crianças de 5 anos. Aliás “uma

pequena orientação” está associada a uma “melhor organização”, resultando numa melhor preparação para o 1º CEB e “desenvolvimento futuro” (conferir anexo 1). Tal como Bairrão (1998: 43) afirma a “ Qualidade da Educação” é um dos aspectos da “Qualidade de Vida”.

Neste quadro de resultados, podemos inferir que apesar da burocratização do trabalho dos actores educativos, esta circunstância não interfere na organização pedagógica, não contribui para a escolarização das crianças em idade Pré-Escolar nem põe em causa a qualidade da Educação de Infância.

Este capítulo procurou realizar a apresentação, análise e a interpretação dos resultados do estudo. Apresentou também uma síntese de resultados, que resultou após a análise da informação e que fez parte do processo de análise. De forma a complementar a informação, aludiu-se aos documentos de recolha empírica do estudo.

## Considerações finais

Na base deste estudo esteve a compreensão dos efeitos das OCEPE na organização pedagógica no Jardim de Infância, que partiu da problemática identificada no âmbito deste estudo e emerge no que concerne à intensificação burocrática do trabalho dos actores educativos do Jardim de Infância, nomeadamente as OCEPE, tendo como questões orientadoras da acção de investigação: a organização pedagógica no Jardim de Infância tem em conta o que está identificado nas OCEPE como dispositivos de orientação do trabalho dos actores educativos no Jardim de Infância? Quais os efeitos das OCEPE na organização pedagógica no Jardim de Infância? Como se reflectem essas questões na educação das crianças que frequentam o Jardim de Infância?

Assim e ao longo do trabalho considerámos o conceito de organização pedagógica do Jardim de Infância, explicitando-o como integrador de formas de planeamento de trabalho, ou seja a organização pedagógica pressupõe a definição de actividades e conteúdos educativos, e de desenvolvimento de estratégias, tendo em conta o tempo e o espaço educativos, com a finalidade de promover a educação das crianças pequenas. Esta organização passa por saber conjugar documentos do agrupamento, como o projecto educativo, projecto curricular e plano anual de actividades, do Jardim de Infância, com o projecto curricular da sala e o plano anual de actividades, nomeadamente planificar e realizar actividades e estratégias que vão de encontro às OCEPE.

As OCEPE são consideradas o modelo curricular actual para o Pré-Escolar, estando associado ao conceito de currículo, um conjunto de conteúdos ligados à tomada de decisões e aos objectivos da Educação de Infância.

As crianças são consideradas agentes sociais e portadoras de competências e experiências que se desenvolvem no Jardim de Infância; este desenvolvimento relaciona-se com a criação de condições para o sucesso educativo de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima, auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos e se torne uma «produção» da sociedade futura. No entanto, a qualidade da Educação de Infância está relacionada não só com a organização pedagógica mas

também com a profissionalidade dos actores educativos, sendo que o profissional da educação é aquele que trabalha na área da educação. A qualidade da Educação de Infância está associada não apenas às qualidades profissionais mas também às qualidades pessoais dos educadores de infância.

Este nosso estudo teve inerente um processo de trabalho empírico; esse trabalho realizou-se em contexto de um agrupamento de escolas situado no concelho de Cinfães, distrito de Viseu, província do Douro Litoral que é um local eminentemente rural.

Este trabalho teve uma focagem especial nos Jardins de Infância deste agrupamento, uma vez que estes constituíram o contexto do objecto de estudo. Como metodologia de recolha de informação recorreremos à entrevista semi-directiva a sete educadoras; a escolha destes sujeitos foram teve em conta a sua relação com a dimensão empírica da problemática em estudo. Recorreremos ainda à análise de documentos que pretendeu complementar a informação recolhida.

A produção de dados foi realizada através da análise de conteúdo com a finalidade de conhecermos as representações e concepções dos sujeitos entrevistados sobre as OCEPE na organização pedagógica no Jardim de Infância.

Assim, e após o estudo, podemos inferir que os actores educativos têm em conta o documento das OCEPE na organização das suas práticas pedagógicas, utilizando essa referência para planificar o seu trabalho no contexto profissional.

Relativamente aos efeitos das OCEPE na Organização Pedagógica, concluiu-se que os actores educativos consideram esse documento de uma importância fundamental, como suporte, guia, para alcançarem as finalidades da Educação de Infância. E por último, no que concerne às repercussões da aplicação das OCEPE na educação das crianças, os actores educativos consideram que a utilização deste dispositivo orientador da organização pedagógica permite que, as crianças adquiram competências para as ajudar na entrada no 1º CEB e para além disso, os mesmos afinam que as crianças transportam para o futuro, bases para se tornarem cidadãos autónomos, livres e solidários.

Portanto, após estes resultados, conclui-se que os actores educativos, tendo inerente ao seu trabalho uma intensificação burocrática, não associam este facto à criação de dificuldades na organização pedagógica, nem à contribuição para a

escolarização das crianças no Jardim de Infância; não consideram ainda que esse facto põe em causa a qualidade da Educação de infância.

Em jeito de perspectiva consideramos este estudo um trabalho produtor de conhecimento, pela razão de termos conseguido satisfazer as nossas iniciais indagações, apesar de encararmos este estudo também como uma investigação inacabada, na medida em que a partir da reflexão que realizámos, surgirão outras indagações que poderão levar a nova investigação.

Em jeito de inconformismo, inferimos aquilo que no estudo constituiu para nós uma fragilidade, que está relacionada com a escolha dos sujeitos da entrevista no âmbito do trabalho empírico. Ou seja, neste estudo constituíram sujeitos entrevistados, educadoras de infância que nunca estiveram próximas do contexto no qual, ainda não existiam as OCEPE. As sete entrevistadas escolhidas sempre trabalharam com este documento, porque iniciaram profissionalmente a sua actividade já depois de 1997, data em que surgiram as OCEPE.

No nosso ponto de vista, seria uma excelente produção de conhecimento, de acordo com esta problemática, um estudo no qual fizesse parte um grupo de sujeitos a entrevistar com experiências de práticas pedagógicas antes de 1997, portanto na fase em que ainda não tinha surgido o documento das OCEPE e depois de 1997, já com as OCEPE integradas nas suas práticas.

Assim sendo, esta investigação ficará em aberto, na perspectiva de algum olhar indagador sentir necessidade de investigar.



## Referências Bibliográficas

- AFONSO, Natércio (2005) *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático* Porto: Asa Editores, S. A.
- BAIRRÃO, Joaquim (1998) *O que é a Qualidade em Pré-Escolar? Alguns resultados acerca da Qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal. Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME, DEB.
- BERGER, Guy (1992) “Modelos Sócio-Epistemológicos e Inserção institucional. A Investigação em Educação”. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 23-36.
- CAMPENHOUDT, Luc Van e QUIVY, Raymond (1998) *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva - Publicações Lda..
- CARAMELO, JOÃO (2009) *Educação e desenvolvimento comunitário num processo autogestionário*. Tese de Doutoramento. FPCE-UP, [no prelo].
- CARDONA, Maria João (2006) *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edições Cosmo.
- CARDONA, Maria João (2007) *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834 – 1990)*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, José Alberto (2007) *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, José Alberto (2008) *Educação e Trabalho: contributos para a construção de uma epistemologia da mediação*. Porto: FPCE-UP, [no prelo].
- DOTTRENS, R. (1974) *Educar e Instruir*. Lisboa: Estampa.

- FARIA, Ana Lúcia (1999) *Educação Pré-Escolar e Cultura*. São Paulo: Cortez Editora.
- GUERRA, Isabel Carvalho (2006) *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia Editora.
- GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GOMÉZ, J. (1998) *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- MARTA, M<sup>a</sup> Margarida (2003) “*Impacto dos contextos de formação inicial e de trabalho na construção da Identidade Profissional das Educadoras de Infância*”-Estudo exploratório da comparação de sector público e do sector privado. Tese de Mestrado. Porto: FPCEUP.
- MENDONÇA, Marília (1994) *A Educadora de Infância – Traço de união entre a Teoria e a Prática*. Porto: Edições Asa.
- MINISTÉRIO Educação (1997) *OCEPE para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MONTEIRO, A. Reis (2008) *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia em Educação*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, Barros José (2009) *Psicologia da Educação*. Porto: Livpsic.
- LUDOVICO, Olga (2006) “OCEPE para a Educação Pré-Escolar e supervisão: um estudo com educadoras de infância cooperantes” in *Cadernos de Educação de Infância, número 77*, (23-25).
- PACHECO, José Augusto (2005) *Estudos Curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, Fátima (2010) *Infância, Educação Escolar e Profissionalidade Docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: FCG e FCT.

- PORTUGAL, Gabriela (2009) “Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância”. Relatório do Estudo, Actas do Seminário em 20 de Maio de 2008 e Parecer - *A Educação das Crianças dos 0 aos 2 anos* (pp. 33-65). Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- RESENDES, L. e SOARES, J.(2002) *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta: Lisboa.
- RIBEIRO, Agostinho (1994) *O Pré-Escolar numa perspectiva integrada de sucesso*. (texto policopiado).
- RIBEIRO, Agostinho (1996) *Função e Estatuto da Educação Pré-Escolar*. (No prelo).
- RIBEIRO, Agostinho (2000) “*Escola pública e Educação Pré-Escolar para uma formação integrada e integradora*”. Comunicação apresentada no VIII Encontro Regional de Educadores de Infância – Braga, 12 Maio.
- SANTOS, Sousa Boaventura (1997) *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SARMENTO, M. (1994) *A Vez e a Voz dos Professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- [SCHÖN, D. A. \(1992\) Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa \(Ed.\). Os Professores e a sua Formação \(pp. 79-91\). Lisboa: D. Quixote.](#)
- SPODEK, Bernard; BROWN, Patricia C.; LINO Dalila; NIZA Sérgio e FORMOSINHO, Júlia, (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, Teresa (2009) *A Educação de Infância no cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- VASCONCELOS, Teresa (2010) “Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de desenvolvimento num quadro de Posmodernidade”, *Revista Ibero-americana, número 22*, Janeiro - Abril 2000.

<http://www.rieoei.org/rie22a05.htm>, 15/04/10.

WALLERSTEIN, Immanuel (1996) *Que tipo de Ciências Sociais nos cabe, hoje, construir? Para abrir as Ciências Sociais*. Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais, Mem Martins: Pub. Europa-América.

ZABALZA, Miguel (1996) *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

ZABALZA, Miguel (1998) *Qualidade em educação infantil*; Trad. Beatriz Affonso Neves, Porto Alegre: ArtMed.

### **Legislação:**

Decreto-Lei 147/97

Lei-Quadro nº 5/97

Despacho nº 5220/97 de 4 de Agosto 1997.

### **Sites consultados:**

[www.ipv.pt/millennium/va9\\_jales.htm](http://www.ipv.pt/millennium/va9_jales.htm) em 16/08/2010

[sigarra.up.pt/fpceup/publs\\_web.show\\_publ\\_file?pct\\_gdoc\\_id=7638](http://sigarra.up.pt/fpceup/publs_web.show_publ_file?pct_gdoc_id=7638) em 16/08/2010

### **Outros documentos consultados:**

Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar

Projecto Educativo do Agrupamento

Projecto Curricular de Sala

Projecto de Actividades de Sala

## **Anexos**

### **Anexo 1 - Análise de conteúdo das sete entrevistas realizadas**



Categorias	Subcategorias
<p><b>Concepções sobre a infância</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Características das crianças pequenas.</b></li> </ul> <p>- (...) nota-se um forte elo de ligação com a família, elas precisam necessariamente de ser apoiadas, é certo que há uma diferença entre a vivência familiar e o Jardim de Infância, ter um forte apoio quer a nível do pessoal docente e não docente para acolher essas às crianças e dar aquilo que mais necessitam, no que diz respeito a desenvolvimento de potencialidades, dar uma abertura a novas experiências e ao contacto com as outras crianças. Inês ( p.1, l. 3-8).</p> <p>- (...) as crianças desta idade, entre os 3 e os 6 anos, são crianças sociáveis, estão numa idade em que têm necessidade de conviver com outras crianças, são meigas e interagem com o adulto. Lurdes (p.1, l. 1-5).</p> <p>- (...) no princípio foi um bocadinho complicado, especialmente aquelas crianças que são filhos únicos, elas não estão habituados a dividir os seus os jogos, os seus brinquedos. Também tenho uma criança com nees, uma criança que não tem regras em casa, é uma criança desfavorecida. O meio familiar em que ela vive não é o mais adequado. Aurora (p.1, l. 12-15).</p> <p>- (...) durante o nosso trabalho nós fazemos um bocadinho papel de mãe entre aspas, aqueles meninos vão depositar em nós...confiança, e especialmente para as crianças mais pequenas, de 3 e 4 anos vêm em nós a figura materna, daí a nossa relação próxima com elas. Anabela p. 1, l. 18-20).</p> <p>- (...) estas crianças têm idades muito baixas, são crianças de 3, 4 e 5 anos. Têm pouca autonomia, vêm para o Jardim de Infância ainda muito ligadas ao afecto da família, gostam muito de brincar, e de se socializarem, sobretudo com crianças da mesma idade ou idades muito próximas. Fátima (p. 1, l. 3-6).</p>

- **Necessidades das crianças pequenas**

- (...) sentem uma grande necessidade de socialização, necessitam de muita atenção, de muita afectividade, um ambiente em que elas se sintam bem e devemos procurar responder às suas necessidades. Rosa (p.1, l. 3-6).

- (...) aprender a convivência, procurando conseguir caminhar, mais tarde como um adulto bom, responsável. Rosa (p.1, l. 8-9).

- (...) necessitam da ligação afectiva dos adultos, os adultos devem estar sempre atentos às necessidades das crianças. Inês (p.1, l. 10-11).

(...) necessitam de atenção, são crianças sociáveis, e quando sentem que se dá essa atenção, tornam-se dóceis e mais capazes de enfrentarem a realidade. Lurdes (p.1, l.7-8).

- ela, (...)é uma coisa que é preciso salientar, era uma criança que veio de casa a zero, e aqui incutimos regras, tiramos as fraldas, que ela ainda vinha de fraldas. E hoje é uma criança autónoma e tem evoluído bastante. Aurora (p.1, l. 23-25).

- (...) necessitam acima de tudo do afecto da parte do adulto, são crianças pequeninas, sobretudo as de 3 anos e temos de criar um ambiente em que elas se sintam acarinhadas...São crianças muito vivas, perspicazes, penso que necessitam sobretudo que se sintam bem. Luísa (p.1,l. 1-5).

- (...) são crianças “carentes” de afecto e a nossa função é mais de acolhe-las a nível de afectividade, desenvolver essas mesmas crianças a nível da sua socialização, da sua integração no grupo, das vivências entre adulto e criança. Anabela ( p.1, l. 12-15).

- **Relação entre os seus pares**

-As crianças têm de conviver com crianças da mesma idade ou idades muito próximas, elas em casa relacionam-se com aquele grupo familiar, mas é importante para elas ter um círculo de relações mais alargado, relações com outras crianças em espaços diferentes do habitual. Elas desenvolvem a sua autonomia (...). Anabela (p.2, l. 3-6).

- Em relação à criança entre os seus pares há forte necessidade de socialização. Inês (p.1, l. 11-12).

- A criança cedo, interage com as outras crianças, procurando os seus pares para partilhar brincadeiras, têm muita necessidade de se socializar. Com os adultos próximos rapidamente também se afeiou-a, procurando afecto. Fátima ( p.1, l, 8-10).

<p><b>Concepções sobre a educação pré-escolar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Políticas de educação de infância.</b></li> </ul> <p>- (...) obrigatoriedade da idade dos 5 anos no Jardim de Infância, penso que as políticas educativas ligadas ao pré – escolar, nomeadamente o documento que existe que são as Orientações Curriculares ajuda-nos de algum modo a definir a nossa prática educativa. Rosa (p.1, l. 18-21).</p> <p>- (...) penso que ainda há muito a fazer, no que diz respeito às condições físicas, muitas vezes os recursos não são os suficientes, nós como educadoras muitas vezes temos que improvisar para poder mudar estas situações. Penso também que em relação à obrigatoriedade da frequência do pré – escolar, penso que deveria ser até antes dos 5 anos, as crianças que frequentam só um ano o Jardim de Infância, penso que as crianças saem com muitas lacunas, elas não conseguem adquirir competências básicas para enfrentar o 1º ciclo de uma forma mais segura, eu penso que com 3 ou 4 as crianças deveriam frequentar todas, o Jardim de Infância. Só lhes traria benefícios, quer a nível da socialização, desenvolvimento de competências, aquisição de novos conhecimentos, acho que as crianças entram num mundo diferente. Inês (p.1, l. 16-25).</p> <p>- (...) a obrigatoriedade das crianças no ano que antecede o 1º ciclo era importante. Acho que já começaram a falar disso, também sobre a avaliação ( dos professores), também penso que já estão a tentar mudar. Lurdes (p.1, l. 14-16).</p> <p>- (...) na minha opinião ainda aquilo que eu considero mais importante, é criar a obrigatoriedade da frequência dos 5 anos pelo menos dos 5 anos no Jardim de Infância, porque eu acho que existem ainda crianças que vão para o 1º ciclo sem passar pelo pré-escolar, e a nível de regras e a nível cognitivo vão muito atrasados. Porque é como eu digo, a brincar aprende-se, as crianças a brincar vão desenvolvendo as suas capacidades. Aurora (p.1, l. 30-35).</p> <p>- (...) principalmente a obrigatoriedade dos 5 anos no Jardim de Infância, porque eu acho que o Pré - Escolar é realmente uma base importantíssima para o 1º ciclo. Luísa, (p. 2, l. 10-11).</p>
---	---

- (...) obrigatoriedade do pré-escolar, seria uma mais-valia, porque era uma forma que todas as crianças pudessem frequentar o Pré-Escolar, o que actualmente não acontece, há ainda muitos meninos que vão para a escola só no 1º ciclo, e era importante ter umas bases aquando da entrada no 1º ciclo. Seria uma mais -valia a obrigatoriedade a partir dos 5 anos. Anabela ( p.1, l. 24-28).

- (...) o documento das Orientações Curriculares já é de 97, até agora é esse documento que se mantém, portanto já lá vão 13 anos e ainda não foi alterado, se calhar um revisão ao documento, e também acho ...apesar de já se falar disso, as crianças com 5 anos deveriam frequentar todas o Jardim de Infância. Para isso deveriam criar a obrigatoriedade do Pré-Escolar. Fátima(p.1, l. 23-27).

- **Contextualização das finalidades da educação de infância.**

- O objecto geral da educação de infância é ajudar a criança a tornar-se um cidadão autónomo, livre e solidário. Rosa (p.1, l. 23-24).

- O objecto geral da educação de infância é desenvolvimento harmoniosamente de aptidões e contribuir para o desenvolvimento equilibrado e integral da criança para que se **torne** um cidadão autónomo, livre e solidário. Inês (p.2, l. 2-4).

- É desenvolver as suas capacidades, a nível social, afectivo e fazer o cidadão feliz e autónomo. Lurdes (p.1, l. 18-19).

- (...) é o desenvolvimento harmonioso da criança, quer a nível motor, social, afectivo e cognitivo. Aurora (p.3, l. 4-5).

- (...) é desenvolver harmoniosamente determinadas competências, que as crianças já adquiriram, mas no Jardim de Infância desenvolvem, por exemplo, o que é que se trabalha mais no Jardim de Infância: a socialização, a afectividade, o nível cognitivo e motor. Com certeza que

estas competências desenvolvidas a criança fará uma melhor adaptação ao 1º ciclo. Anabela(p.1, l. 30-34).

- (...) eu acho que o mais importante é que a criança se integre na sua escolinha, no Jardim, que se integre, se relacione com os colegas, desenvolva da sua socialização, que se desenvolva a nível motor e cognitivo também. Luísa (p. 2, l. 13-15).

- (...) é promover o desenvolvimento harmonioso da criança, a nível motor, social, afectivo e cognitivo. Pois é aqui que a criança interage, se socializa com um leque mais alargado de pares, que brinca ao faz de conta com outra crianças, que aprende a regras básicas, que cria diálogos com os adultos e os seus pares. Fátima (p.1, l. 29, 30-32).

## Organização da Prática Pedagógica

- **Conceito de Organização Pedagógica**

- (...) uma rotina de modo a que as crianças também se sintam organizadas... Rosa (p.2, l.7).

- Organização pedagógica é toda a nossa orientação, acho que o termo seria organização/ orientação pedagógica, a forma como nós organizamos as nossas actividades no dia - a - dia. Inês (p.2, l. 12-14).

- Organização Pedagógica tem como base a articulação de alguns documentos do agrupamento e do Jardim de Infância e também as Orientações Curriculares. Lurdes (p.2, l. 1-2)

- Antes das Orientações Curriculares existirem, já havia uma prática, uma organização pedagógica não é? As Orientações Curriculares vieram intensificar e a melhorar a prática pedagógica. Lurdes (p.2, l. 5-7).

- Organização Pedagógica, eu portanto, eu organizo a minha planificação, com a ajuda das crianças, ou seja, eu pergunto às crianças o que querem fazer naquela semana porque eu planeio semanalmente o meu trabalho, e tenho por base as Orientações Curriculares, procuro trabalhar as áreas de conteúdo. Aurora (p.3, l. 21-24).

(...) penso que é o modo como organizo, planeio o meu trabalho, a forma como eu desenvolvo o meu trabalho, o meu dia-a-dia no Jardim de Infância. Luísa (p. 3, l. 5,6).

(...) será a forma como cada educadora organiza o seu trabalho, tendo em conta o Projecto Educativo, o Projecto Curricular do Agrupamento, o Plano Anual de Actividades. É com um conjunto de documentos que orientamos a nossa prática. Anabela (p.2, l. 17-19)

(...) é toda a planificação que fazemos, para por em prática o nosso trabalho com as crianças. Desde a preparação da sala, o levantamento das necessidades do grupo de crianças, a elaboração do projecto curricular da sala, o plano anual de actividades. Fátima (p.2, l. 10-13).

- **Planificação da prática educativa.**

- (...) recorro a uma base de documentação nomeadamente as Orientações Curriculares, neste momento é o único que temos, Projecto Educativo, Projecto Curricular do Agrupamento, Projecto Curricular de Sala, Plano Anual de Actividades do Agrupamento e o de Sala. A organização da prática tem de contemplar todos estes documentos. Rosa (p.2, l. 7-10).

- (...) na minha planificação, juntamente com o projecto educativo do agrupamento, projecto curricular do agrupamento, plano de actividades do agrupamento e depois também vou planear em função destes documentos o meu Projecto Curricular e o meu Plano de Actividades. Aurora( p.4, l. 6-9).

- (...) as Orientações Curriculares são linhas orientadoras, penso que qualquer educador recorre a esse documento para dar um sentido à sua prática, embora, como já disse também que não são orientações rígidas, porque a qualquer altura o educador pode alterar a sua planificação se assim o achar, mas penso que são fundamentais para a nossa prática, e organizo com os restantes documentos, como o Projecto educativo, o Projecto Curricular do Agrupamento e o de Sala os Planos de Actividades, ma tendo por base as Orientações. Luísa (p.3 l.10-16).

- **Identificação dos documentos de planificação na Prática.**

- Bem, este documento (Orientações Curriculares) em conjunto com outros do agrupamento e do Jardim de Infância são básicos para a organização de todo um trabalho pedagógico, desde a elaboração do projecto curricular até ao plano anual de actividades. A organização da prática tem de contemplar todos estes documentos. Rosa (p.2, l.,13-16).

- (...) as Orientações Curriculares, o projecto educativo, o projecto curricular do agrupamento , o projecto curricular de sala, o plano anual de actividades do agrupamento e o do Jardim de Infância. Inês (p.2, l. 14-16).

- As orientações Curriculares são a base de todo o trabalho pedagógico, é em função das áreas de conteúdo das Orientações e tendo em conta as características do nosso grupo, o projecto educativo do agrupamento, projectos curriculares do agrupamento e o de sala e os planos de actividades do agrupamento e o de sala que fundamentamos a nossa organização. Fátima (p.2, l. 16-19).

<p><b>Orientações Curriculares</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Representações sobre Orientações Curriculares</b></li> </ul> <p>- (...) um instrumento de trabalho, de orientação para o nosso trabalho com as crianças, portanto ajuda-nos a organizar a prática do dia-a-dia, é um instrumento de trabalho, não é um programa fixo que nós temos de obedecer obrigatoriamente. Rosa (p.1, l. 13-16).</p> <p>- (...) um documento em que todo o educador se pode basear para o seu trabalho e que com todo o empenho nós somos capazes de ir ao encontro das crianças. Inês (p.1, l. 14-16).</p> <p>- É uma orientação, um meio para chegar à organização da prática pedagógica. Lurdes (p.2, l. 29-30).</p> <p>- (...) as Orientações Curriculares são a nossa bíblia, é com as Orientações Curriculares que nós orientamos o nosso trabalho, está lá tudo, desde as áreas de conteúdo: formação pessoal e social, expressão e comunicação, conhecimento do mundo, portanto no fundo nós trabalhamos com as Orientações Curriculares. Aurora (p.2, l. 11-14).</p> <p>- As Orientações Curriculares, eu penso como o próprio nome indica, são orientações, orientações que vão ser utilizadas pelo educador de forma a orientar o seu quotidiano, será o guia do seu trabalho. Ao contrário do que acontece por exemplo no 1º ciclo, que tem um programa rígido, que tem de ser cumprido. Eu penso que as orientações estão na base de orientações a que recorremos para o nosso dia-a-dia, nomeadamente as áreas de conteúdo. Que não nada imposto. Luísa (p.1, l.16-21).</p> <p>- (...) as Orientações Curriculares servem para uma orientação do nosso trabalho diário com essas mesmas crianças, na elaboração do nosso Projecto Curricular, do Plano Anual de Actividades, pronto...é uma orientação visto que nós não temos outro documento para o apoio da educação pré-escolar. Anabela(p.1, l.18-21).</p> <p>- (...) as Orientações Curriculares servem com um “guia”, que é comum a todas as educadoras, o que faz com que as educadoras trabalhem no mesmo sentido, claro que depois essa organização tem a ver também com o grupo de cada uma. Anabela( p.2, l. 21-23).</p> <p>(...é um documento do Ministério de Educação que tem como função orientar a nossa prática no Jardim de Infância, ou seja, este</p>
--	--

documento contem para além de outras orientações relacionadas com o Pré-Escolar, as áreas de conteúdo que são as bases para a nossa planificação anual. Fátima (p.2, l.13-16).

- **Importância das Orientações Curriculares.**

- É um suporte para a organização, é um documento que serve para nós nos orientarmos. Inês (p.2, l. 19-20).

- (...) as Orientações Curriculares, na minha opinião, vieram para dar, precisamente como diz, orientações, não é? Uma orientação, uma ajuda, um meio se para se calhar planificar a prática educativa. Lurdes (p.1, l. 10-12).

- As orientações Curriculares são a base de todo o trabalho pedagógico, é em função das áreas de conteúdo das Orientações e tendo em conta as características dos nosso grupo, que fundamentamos a nossa organização. Fátima ( p.1.l. 16-18).

- **Impacto na aplicação das Orientações Curriculares.**

- (...) penso que as Orientações Curriculares devem ser um instrumento da nossa orientação pedagógica, apesar de considerar que estas não têm de ser seguidas, elas podem ou não ser adoptadas, se a situação pedagógica surgir e se adequar às Orientações pois podemos trabalhar tendo por base esse documento, como ao contrário, se considerarmos que uma actividade até que surge no imediato, podemos e devemos trabalhar no sentido de concretizar a actividade ou o tema, sem termos que seguir as Orientações. Rosa (p.2, l. 20-26).

- (...) temos que partir de um planeamento e de todos os documentos da escola, mas acima de tudo devemos ser um bocadinho flexíveis e ajustarmos às necessidades das crianças. E penso que não haverá assim grande dificuldade na prática tendo por base todos os documentos inerentes à prática pedagógica. Inês (p.2, l. 24-27).

- |  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>- Apenas as avaliações das competências que existem, não estão contempladas nas orientações...portanto não existe nenhum documento como modelo, são realizadas de acordo com cada agrupamento. Lurdes (p. 2, l. 23-25).</li><li>- (...) ajustam-se às necessidades, mas...não sei se pode ser uma falha, mas talvez deveriam descrever um pouco mais como inserir as crianças com nees. Lurdes ( p.2, l. 11-12).</li><li>- Para mim ajudam, ajuda no meu trabalho, na minha planificação, juntamente com o projecto educativo do agrupamento, projecto curricular do agrupamento, plano de actividades do agrupamento e depois também vou planear em função destes documentos o meu projecto curricular e o meu plano de actividades. Trabalhamos com tudo.</li><li>- (...) antes as educadoras planeavam o seu trabalho intuitivamente, sem realmente saberem verdadeiramente se aquilo que faziam, era enriquecedor para as crianças e ajudava no seu desenvolvimento. Aurora ( p.4, l. 6-9).</li><li>- É uma mais-valia, na medida como disse, se não existisse qualquer documento através do qual o educador orientasse a sua prática pedagógica trabalharíamos intuitivamente e esse trabalho poderia ser bom como menos bom. Eu penso que, se cada educador recorrer às Orientações Curriculares como linhas de orientação em função do seu grupo de crianças, não vai por em causa a qualidade da educação de infância. Luísa (p. 3, l. 33-37).</li><li>- (...) as Orientações servem de guia, um suporte para o desenvolvimento do nosso trabalho, pelo contrário acho que é uma mais-valia no nosso trabalho. Anabela(p.2, l. 26-27).</li><li>- (...) eu penso que esta orientação promove o desenvolvimento geral das crianças, temos é que ter em conta as necessidades das crianças e por em prática um trabalho que vá ao encontro dessas mesmas necessidades. As Orientações Curriculares são só um suporte que penso pretende ser flexível e ajustável a cada educadora e a cada grupo de crianças. Fátima(p.2, l. 21-25).</li></ul> |
|--|---|

**Efeitos das Orientações  
Curriculares na Organização  
da Prática Educativa**

- **Escolarização**

(...) nós devemos adoptar um instrumento que oriente a nossa prática. Neste momento as Orientações Curriculares são o único instrumento que conheço que nos ajuda, orienta de alguma forma essa prática. Agora eu acho, que esse documento deve servir de orientação e não adoptá-lo como um programa do género do 1º ciclo, não é? Poderemos servirmo-nos dele se a situação se proporcionar, mas de todo não usá-lo com se de um programa se tratasse, senão estaríamos sem dúvida a escolarizar o pré – escolar.

Eu acho que se entendermos as Orientações Curriculares como um currículo a adoptar com um programa a seguir, teremos aspectos redutores como sejam a autonomia tanto dos profissionais como das próprias crianças, limitamos a criatividade e a imaginação das crianças. Penso que terá que haver o meio termo e entender o Jardim de Infância como um tempo e um espaço em que as crianças possam desenvolver a socialização livremente, desenvolver os afectos, brincar, criar espontaneamente e também deve existir as regras, as actividades orientadas nas quais poderão explorar a sua criatividade. Rosa ( p.2, l. 29-34).

- Penso que as crianças não estão a ser escolarizadas e de maneira alguma as Orientações levam a escolarizar as crianças, até porque eu acho que as Orientações nos permite uma certa criatividade. Dentro das Orientações nós podemos partir para vários tipos de projectos, num ano poderemos partir para uma ideia, noutra poderemos partir para outro projecto. Inês (p.3, l. 1-5).

- É obvio que ajudam a organizar o dia-a-dia. Se fosse um programa, sem dúvida que ia escolarizar o pré-escolar. É um instrumento que se pode ter em conta mas também pode ser flexível. No meu caso por exemplo, uso vários modelos, portanto é possível flexibilizar... As Orientações devem ser consideradas como u instrumento flexível e não o considerar como um programa, não faria sentido as crianças de 3, 4 e 5 anos terem um programa. Lurdes (p.2, l. 15-20).

- (...) até pode ser, mas é a base do nosso trabalho, apesar de não ser um currículo como no 1º ciclo, que têm de obedecer, nós não temos de obedecer a nada. Nós por exemplo, podemos estar numa actividade ou um projecto e surgir uma criança com uma ideia, nós suspendemos o que estávamos a realizar. Eu por exemplo, trabalho um tema por semana, foram temas escolhidos pelos pais, portanto eu programei a minha actividade em função dos temas escolhidos pelos pais, por exemplo eu estou a conta uma história, surge uma personagem em que uma criança surge com uma ideia e a partir dali pode nascer um projecto. Aurora (p.2, l. 19-26).

- Até pela disposição da sala, dos chamados cantinhos, é diferente do 1º ciclo, as crianças nestes espaços podem brincar livremente, brincam ao faz de conta e isso leva ao seu desenvolvimento, entre outras actividades. Por isso é que eu considero que no Jardim não se pretende escolarizar. Aurora (p.3, l.33-36).

- **Desenvolvimento global.**

- (...) o que é necessário é não esquecer os objectivos principais da educação pré – escolar e sabermos que temos autonomia, mas também responsabilidade para trabalharmos o desenvolvimento global das crianças desta idade. Rosa (p.2, l. 39-42).

- Deveremos também trabalhar os temas de um plano anual, pois penso que os ajudará a desenvolver harmoniosamente a nível social, afectivo e cognitivo, sobretudo com as crianças dos 5 anos, pois será a idade que antecede o 1º ciclo. Rosa (p.2, l. 45-54).

- (...) as coisas vão evoluindo até podem alterar, mas é um suporte em que nos podemos apoiar e que considero que neste momento ajuda qualquer educadora na sua prática pedagógica. Inês (p.3, l. 12-14).

- (...) eu acho que temos que nos preocupar com as bases das crianças dos 5 anos, que penso que devem levar consigo alguns conhecimentos que os vão ajudar a integrar-se no 1º ciclo. Devem estar minimamente preparados. As Orientações Curriculares não devem ser consideradas como um programa, como por exemplo utiliza o 1º ciclo, elas são uma orientação, que é flexível e não rígido como no 1º ciclo. Anabela (p.2,3, l. 31-32,).

(...) eu acho que a Orientações não pretendem que sejam programas como por exemplo o do 1º ciclo. São apenas um suporte que ajudam a educadora a preparar, a organizar o seu trabalho. Elas não são um currículo rígido e só existe para facilitar o trabalho das educadoras. Fátima (p.2, l. 18-20).

<p><b>Percepções sobre as relações da Educação de infância com o 1º ciclo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sequencialidade</b></li> </ul> <p>(...) com a aplicação das Orientações Curriculares, penso que as crianças levam consigo um conjunto de conhecimentos, para que seja para elas um suporte para o 1º ciclo, elas não sentirão aquele impacto da novidade. Desde as regras, os conhecimentos que adquiriram no Jardim de Infância. Aurora (p.4, l. 13-16).</p> <p>(...) o Pré - Escolar que fosse visto de outra maneira, não apenas como local onde a criança se diverte, se relaciona com as outras crianças, mas também um local de preparação fundamental para o 1º ciclo. Luísa,(p. 2, l. 5-7).</p> <p>- É sempre uma mais-valia, se se considera as Orientações Curriculares como um “guia”,um suporte de trabalho claro que vai interferir positivamente na qualidade da educação de infância. E penso que deverão ser utilizadas como suporte da nossa prática sobretudo às crianças dos 5 anos. Anabela (p.3, l. 35-38).</p> <p>- (...) com uma pequena orientação para as educadoras haverá uma melhor organização e as crianças vão com certeza mais preparadas para o ciclo seguinte e adquiriram bases para o seu desenvolvimento geral futuro. Fátima (p.2, l. 30-32).</p>
---	---

