

Monitorização e Acompanhamento do Desenvolvimento Curricular na Educação Pré-Escolar

Estudos de Caso – Relatório Final

Julho de 2006



Universidade do Porto

FPCEUP Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação

Centro Psicologia - Sub-grupo: Desenvolvimento, contextos familiares e educativos

Monitorização e Acompanhamento do Desenvolvimento Curricular na Educação Pré-Escolar

Estudos de Caso – Relatório Final

O presente relatório apresenta os principais aspectos recolhidos no âmbito dos Estudos de Caso para Monitorização e Acompanhamento do Desenvolvimento Curricular na Educação Pré-Escolar. No âmbito deste trabalho foram observadas 20 salas de jardins-de-infância pertencentes à *Rede de Jardins-de-infância de Apoio à Monitorização e ao Desenvolvimento Curricular*. São apresentados valores médios de qualidade, enquanto avaliada pela Escala de Avaliação do Desenvolvimento em Educação de Infância – Revista (Harms, Clifford, Cryer, 1997), obtidos em 19 dos jardins-de-infância observados. Em função dos indicadores de qualidade avaliados com este instrumento, são também sistematizadas áreas fortes e limitações no âmbito das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. A informação aponta para uma heterogeneidade de práticas educativas neste conjunto de jardins-de-infância. Se por um lado poderão ser encontrados exemplos de práticas excelentes, por outro são, infelizmente, evidentes exemplos de práticas consideradas desenvolvimentalmente inadequadas. Salienta-se, pela negativa, o baixo resultado médio obtido na subescala que avalia a adequação das *Actividades*, que são desenvolvidas nos jardins-de-infância. Salienta-se, pela positiva, os resultados obtidos na subescala que avalia as *Interações* que ocorrem neste conjunto de jardins. Os dados deste trabalho são complementados com os dados recolhidos através do *Questionário de Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar*, relativo ao Inquérito Extensivo (2006). Dada a natureza deste estudo os resultados encontrados não podem ser generalizados à população de jardins-de-infância em Portugal, descrevendo apenas as salas de jardins-de-infância incluídas neste trabalho.

Equipa de Trabalho

Responsável pelo projecto: Joaquim Bairrão Ruivo (Professor Emérito – FPCE - UP)

Coordenação do estudo: Isabel Macedo Pinto Abreu Lima (Professora Auxiliar, FPCE – UP)
Teresa Leal (Professora Auxiliar, FPCE – UP)

Colaboradores: Ana Madalena Garmelas (Bolseira de doutoramento pela FCT, FPCE – UP)
Ana Susana Almeida (Universidade do Algarve)
Cecília Aguiar (Bolseira de doutoramento pela FCT, FPCE – UP)
Joana Cadima (Investigadora e doutoranda, FPCE – UP)
Isabel Novais; (Educadora Especializada com formação em Psicologia Agrupamento Matosinhos Sul, Projecto de Intervenção Precoce de Matosinhos – FPCE – UP)
Maria José Alves (Educadora de Infância, Jardim de Infância de Mafamude – Agrupamento de Escolas J. Nicolau)
Susana Patrícia Silva (Investigadora, FPCE – UP)





INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, vários estudos sobre contextos educativos para crianças dos 0 aos 6 anos têm demonstrado a importância da sua qualidade no desenvolvimento das crianças. Estudos recentes reforçam essa importância indicando que existe uma correlação directa e positiva entre a qualidade dos contextos educativos e os resultados das crianças.

Bryant, Burchinal, Lau e Sparling (1994), num estudo sobre a avaliação dos programas Head Start, referiram que as crianças que frequentavam salas de qualidade alta revelavam melhores competências pré-académicas, obtendo também melhores resultados académicos, independentemente da qualidade do ambiente em casa. Este estudo indicou ainda que as crianças provenientes de famílias com melhor qualidade do ambiente em casa, beneficiavam mais de salas de alta qualidade, a nível da resolução de problemas e de raciocínio, do que as crianças provenientes de famílias com baixa qualidade do ambiente em casa.

Burchinal, Roberts, Nabors e Bryant (1996), num estudo realizado com crianças com cerca de 1 ano de idade, referiram que a frequência de salas de alta qualidade se correlacionava positivamente com o desenvolvimento cognitivo e com o desenvolvimento de competências de linguagem. Esta relação era mais acentuada em crianças provenientes de famílias socialmente desfavorecidas. As autoras salientaram a necessidade de verificar até que ponto a frequência de contextos educativos de baixa qualidade podia influenciar de forma negativa o desenvolvimento cognitivo e da linguagem. Retomando a amostra deste estudo, Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe e Bryant (2000) voltaram a encontrar o mesmo tipo de relações e alertaram para o facto de que a frequência de contextos de baixa qualidade poder ter uma influência negativa no desenvolvimento cognitivo e da linguagem.

Outros trabalhos (Phillips, McCartney, & Scarr, 1987; Howes, Phillips, & Whitebook, 1992; Howes & Smith, 1995) mostraram ainda, de forma clara e consistente, que uma alta qualidade dos contextos educativos está associada a melhores resultados das crianças a nível de desenvolvimento social, da segurança emocional face ao adulto, do jogo cooperativo e das interações verbais com outros.

Dois estudos longitudinais de grande magnitude têm servido de referência para a investigação neste domínio: o Cost, Quality and Outcomes Study (Peisner-Feinberg et al., 2000) e o NICHD Early Child Care Research Network Study (NICHD Early Childcare Research Network, 2005). De acordo com os resultados do Cost Quality and Outcomes Study (baseados no acompanhamento de 800 crianças desde os 4 até aos 8 anos de idade), a qualidade dos contextos pré-escolares influencia positivamente o desenvolvimento das crianças, pelo menos até ao segundo ano de escolaridade. Mais especificamente, neste estudo, a qualidade dos contextos pré-escolares relacionava-se com competências cognitivas básicas (linguagem e matemática) e com competências comportamentais na sala de aula (atenção,

sociabilidade, problemas de comportamento e relações entre pares). Ainda de acordo com esta investigação, a qualidade dos contextos pré-escolares influenciava de forma mais significativa o desenvolvimento cognitivo das crianças enquanto a proximidade da relação educador-criança influenciava de forma mais significativa o desenvolvimento social das crianças nos primeiros anos de frequência do ensino básico.

O segundo estudo avaliou a qualidade das experiências pré-escolares de mais de 1000 crianças aos 6, 15, 24, 36 e 54 meses de idade. Também nesta amostra, a qualidade das experiências pré-escolares constituía um preditor positivo significativo das competências cognitivas, do desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva e da prontidão para a escola. Os dados mais recentes indicam que os ganhos desenvolvimentais decorrentes da frequência de contextos de elevada qualidade continuam a verificar-se aos 8 anos de idade.

Um estudo recentemente realizado em Inglaterra, com recurso a uma amostra representativa de 141 contextos pré-escolares, debruçou-se sobre os efeitos da qualidade nos resultados desenvolvimentais de 2857 crianças (Sylva, Siraj-Blatchford, Taggart, Sammons, Melhuish, Elliot, & Totsika, 2006). De acordo com os resultados obtidos neste estudo de grande dimensão, a qualidade dos contextos pré-escolares, avaliada de acordo com a ECERS-R (Harms, Clifford, & Cryer, 1998) e com a ECERS-E (Sylva, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2003), influenciava positivamente o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento sócio-comportamental das crianças.

Em Portugal, no âmbito do *Estudo Europeu sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar* – ECCE (1992 - 1998) (ECCE Study Group, 1997), um conjunto de 88 jardins-de-infância, de diferentes tipos, situados nas regiões Norte e Sul do país obteve um valor médio de qualidade, enquanto avaliada pela ECERS (Harms & Clifford, 1980), muito próximo do valor 4 (Bairrão, Leal, Lima, & Morgado, 1997; Bairrão, Leal, Fontes & Gamelas, 1999), o que significava que, de acordo com os critérios da escala, pouco mais que as condições mínimas estavam asseguradas, nas salas observadas. Verificou-se também neste estudo que os jardins-de-infância observados possuíam uma qualidade geral bastante homogénea. Não foram encontrados jardins-de-infância com notas globais inferiores a 3 mas, em contrapartida, apenas 3% dos jardins-de-infância obtiveram notas iguais ou superiores a 5. Uma análise mais detalhada da distribuição das notas da ECERS pelas zonas do país consideradas no ECCE, revelou ainda que a relativa homogeneidade encontrada devia ser interpretada com algum cuidado (Bairrão et al., 1999). O facto de os jardins-de-infância de uma zona não metropolitana do interior do país terem obtido as notas mais baixas, levou os investigadores a levantar a hipótese de, a nível do país, haver uma maior heterogeneidade na qualidade dos jardins-de-infância.

Um estudo sobre 22 jardins-de-infância inclusivos da zona do Grande Porto, realizado em 2000 (Gamelas, 2003) revelou que a qualidade geral, enquanto avaliada pela ECERS (Harms & Clifford, 1980), obtinha um valor médio de 3.9. De acordo com os critérios da escala isto significa que pouco mais

que as condições mínimas estavam asseguradas nas salas observadas. É de salientar que, em termos de nota global, não foram encontrados valores inferiores a 3, o que indicava a inexistência, naquela amostra, de salas sem condições mínimas de funcionamento. Neste estudo, algumas das subescalas mais directamente relacionadas com as actividades desenvolvidas no contexto da sala revelaram valores mínimos indesejáveis, ou seja, inferiores a 3. Estas subescalas, que também obtiveram valores médios mais baixos, eram as que avaliam *Experiências de linguagem e raciocínio*, *Actividades criativas* e *Desenvolvimento social*.

A necessidade de intervir a nível da qualidade da educação pré-escolar foi referida no *Estudo temático da OCDE sobre a educação pré-escolar em Portugal* (Ministério da Educação, 2000). A equipa de trabalho da OCDE considerou preocupante a diversidade da qualidade dos serviços que oferecidos às famílias, encontrando disparidades por todo o país. De acordo com a OCDE, “os domínios de qualidade relativos aos estabelecimentos precisam de ser formalizados ao nível mais alargado, através de noções institucionalizadas sobre qualidade” (Ministério da Educação, 2000, p.208).

1. OBJECTIVO

Este estudo tem como objectivo geral contribuir, com informação de natureza quantitativa e qualitativa, para o conhecimento da qualidade das práticas educativas desenvolvidas na educação pré-escolar e da forma pela qual as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar estão a ser aplicadas no contexto educativo português.

2. METODOLOGIA

2.1 Participantes

Participaram neste trabalho 20 jardins-de-infância pertencentes à Rede de Jardins-de-infância de Apoio à Monitorização e ao Desenvolvimento Curricular. Destes jardins, 3 pertencem à Direcção Regional de Educação do Norte, 4 à Direcção Regional de Educação do Centro, 7 à Direcção Regional de Educação de Lisboa, 2 à Direcção Regional de Educação do Alentejo e 4 pertencem à Direcção Regional de Educação do Algarve. Quanto à sua tipologia, 13 jardins-de-infância pertencem à Rede Pública, 4 à Rede Privada sem Fins Lucrativos e 3 à Rede Privada com Fins Lucrativos (cf. Quadro 1).

Em cada jardim-de-infância foi observada uma sala.

Quadro 1
Distribuição dos jardins por direcção regional e por tipo

| | Rede Pública | Rede Solidária | Rede Privada | Total |
|-------------|--------------|----------------|--------------|-------|
| DREN | 3 | 0 | 0 | 3 |
| DREC | 1 | 2 | 1 | 4 |
| DREL | 5 | 2 | 0 | 7 |
| DREAlentejo | 2 | 0 | 0 | 2 |
| DREAlgarve | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Total | 13 | 4 | 3 | 20 |

2.2 Instrumentos

2.2.1 Guiões de observação

Como guiões de observação foram utilizados:

- Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Revista (Harms, Clifford, Cryer, 1997). Versão Portuguesa.
- Early Childhood Environment Rating Scale – Extension (Sylva, Blatchford, Taggart, 2003). Versão Portuguesa.

Escala de avaliação do ambiente em educação de infância – Revista (ECERS - R)

Esta escala tem subjacente uma concepção lata de meio ambiente, operacionalizada pelos autores em dois tipos de variáveis: de estrutura (aspectos do espaço físico, equipamento e organização dos recursos, etc.) e de processo, assumindo três princípios base:

- Uma organização adequada do espaço e dos materiais permite às crianças a promoção da sua autonomia e independência.
- As crianças aprendem activamente, através das actividades que realizam, do que fazem, ouvem, experienciam e pensam.
- Aprendem através das interacções com pais, educadores, outros adultos, bem como das interacções com outras crianças. As interacções verbais e não verbais influenciam fortemente os processos de aprendizagem das crianças. É pois importante que os educadores planifiquem experiências e interacções produtivas nos diferentes tipos de actividades e rotinas das crianças.

Este instrumento propõe uma avaliação da qualidade com base em 43 itens organizados em sete subescalas: Espaço e mobiliário, Rotinas/Cuidados Pessoais, Linguagem - Raciocínio, Actividades, Interação, Estrutura do programa, Pais e Pessoal.

Cada um dos 43 itens é avaliado numa escala de 7 pontos, em que 1 significa uma situação inadequada, 3 refere uma situação em que existem as condições mínimas, 5 a existência de boas condições e a cotação 7 refere-se à existência de condições excelentes.

Mais especificamente, uma cotação 1 descreve serviços que não satisfazem necessidades básicas de segurança, materiais, actividades ou interacções.

Exemplos de situações inadequadas:

"A lavagem das mãos é frequentemente negligenciada pelo pessoal ou pelas crianças depois de ir à casa de banho ou mudar as fraldas."
"O pessoal raramente lê livros às crianças."
"Inexistência de jogos, materiais ou actividades acessíveis para natureza/ciência"
"Os elementos do pessoal não são responsivos ou não se envolvem com as crianças (Ex. ignoram as crianças, o pessoal parece distante e frio)."
"Poucos blocos (Ex. paralelepípedos rectangulares, cubos, pirâmides e cilindros, adequados para construir estruturas de tamanho considerável) estão acessíveis para as crianças brincarem."

Uma cotação 3 descreve serviços que dão resposta a necessidades básicas de segurança, materiais, actividades ou interacções.

Exemplos de situações que oferecem as condições mínimas:

"Algum equipamento para motricidade global acessível a todas as crianças pelo menos durante uma hora por dia"
"São usados procedimentos para minimizar a propagação de doenças contagiosas (Ex. assegurar que as crianças estão vacinadas, exclusão de crianças com doenças contagiosas; pessoal faz rastreio da tuberculose pelo menos cada dois anos)."
"Às vezes o pessoal fala sobre relações lógicas ou conceitos (Ex. explica que o tempo para brincar no exterior vem depois das refeições, realça diferenças no tamanho dos blocos que a criança utilizou)."
"O pessoal geralmente responde à criança de uma forma calorosa e apoiante (Ex. o pessoal e as crianças parecem relaxados, vozes alegres, sorrisos frequentes)."

As cotações 5 e 7 descrevem situações desenvolvimentalmente adequadas e práticas intencionalizadas. Exigem variedade e quantidade de materiais adequados, interacção positiva, planeamento e individualização.

Exemplos de situações com boas condições e com condições excelentes:

| | |
|---|--|
| <p>"Situações de grande grupo limitadas a períodos curtos adequados à idade e às necessidades individuais das crianças." "Acontecimentos do dia-a-dia utilizados como base para aprender acerca da natureza/ciência (Ex. falar sobre o tempo, observar insectos ou pássaros, discutir a mudança das estações do ano, fazer bolas de sabão ou lançar papagaios num dia de vento, ver a neve derreter e congelar)."</p> | <p>"O pessoal envolve-se em interacções educativas com pequenos grupos e com crianças individualmente, bem como com o grande grupo (Ex. lê histórias, ajuda um pequeno grupo a cozinhar ou a realizar uma actividade de ciência)." "Actividades de natureza/ciência que exigem maior contribuição do pessoal são proporcionadas pelo menos uma vez em cada duas semanas (Ex. cozinhar, experiências simples como medir o volume de precipitação, saídas de estudo)."</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>“O pessoal é um bom modelo de práticas de saúde (Ex. comem apenas alimentos saudáveis em frente das crianças; verificam e puxam autoclismos nas casas de banho das crianças).”</p> <p>“Pelo menos três áreas de interesse definidas e convenientemente equipadas (Ex. água perto da área de expressão plástica, estantes adequadas para blocos e materiais de manipulação)”</p> <p>“Uma vasta selecção de livros (inclui variedade de temas, fantasia, informação factual, histórias sobre pessoas, animais e ciência; livros que reflectem diferentes culturas e habilidades).”</p> <p>“As crianças são encorajadas a dizer em voz alta ou a explicar o seu raciocínio quando resolvem problemas (Ex. porque é que separam objectos em grupos diferentes; em que medida duas imagens são iguais ou diferentes).”</p> | <p>“As crianças são ensinadas a seguir, de forma autónoma, práticas de saúde (Ex. ensinar técnicas apropriadas para lavar as mãos, vestir o seu próprio casaco ou avental; lembrar às crianças para puxar o autoclismo; utilizar livros, imagens e jogos relacionados com a saúde).”</p> <p>As áreas estão organizadas para que as crianças as utilizem de forma independente (Ex. estantes etiquetadas e abertas; recipientes com etiquetas para os brinquedos; as estantes abertas não estão demasiado cheias; espaço de jogo perto do local de arrumo dos brinquedos).”</p> <p>“Alguns livros relacionam-se com actividades ou temas correntes da sala (Ex. livros sobre tema sazonal requisitados na biblioteca).”</p> <p>“Os conceitos são introduzidos em resposta aos interesses ou necessidades das crianças na resolução de problemas (Ex. falar com as crianças enquanto elas tentam equilibrar uma construção de blocos alta; ajudar as crianças a descobrir quantas colheres são precisas para pôr a mesa).”</p> |
|--|--|

As cotações 1, 3, 5 e 7 são detalhadamente operacionalizadas com vários indicadores que devem ser individualmente verificados. É dada a cotação de 1 quando algum dos indicadores desta cotação está presente. As cotações de 3, 4 5 ou 7 são atribuídas, quando não se verifica nenhum dos indicadores de 1, e estão presentes todos os indicadores de uma destas cotações. As cotações intermédias 2, 4 ou 6, são utilizadas quando estão presentes pelo menos metade dos indicadores da cotação superior.

Early Childhood Environment Rating Scale – Extension (Sylva, Blatchford, Taggart, 2003). Versão Portuguesa. (ECERS – E)

Esta escala é também um instrumento de observação com organização idêntica à ECERS –R, mantendo o mesmo sistema de cotação. Avalia a qualidade do ambiente em educação pré-escolar em quatro áreas: Literacia, Matemática, Ciência e Diversidade.

Neste estudo a ECERS – E não foi utilizada na sua totalidade. Utilizaram-se as subescalas da Literacia, Matemática e Ciência complementando a informação recolhida com a ECERS-R. Na área da Literacia foram observados aspectos relacionados com a exposição de letras e palavras na sala, a área de livros, a leitura dos adultos com as crianças, sons nas palavras escrita emergente e o tipo de conversação existente na sala. Na área da Matemática os aspectos observados relacionavam-se com a contagem, a leitura e a escrita de números, a utilização de formas e do espaço, a seriação, classificação e comparação. Na área de ciência procurou-se recolher indicadores sobre a utilização de materiais naturais, a organização de uma área de ciência, a realização de actividades científicas, a preparação de alimentos.

Quadro 2
Grelha de ilustração das OCEPE com os itens da ECERS - R

| OCEPE | ECERS – R; ECERS - E |
|--|---|
| <p>O mesmo quadro teórico de referência: Abordagem sistémica e ecológica</p> <p>O desenvolvimento resulta de interacções e transacções complexas estabelecidas ao longo, do tempo, entre a criança e o ambiente, e não pode ser visto de forma isolada. Deve ser compreendido no contexto dos sistemas em que as famílias e as crianças funcionam, e examinado ao longo do tempo. Nesta perspectiva, os contextos educativos devem adequar-se às características e necessidades das crianças e adultos.</p> <p>“Para que a educação pré-escolar encontre as respostas mais adequadas à população que a frequenta, a organização do ambiente educativo terá em conta diferentes níveis de interacção, o que aponta para uma abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar”. (ME,1997, p.31)</p> <p>Partindo da abordagem sistémica e ecológica que vê as relações sujeito-meio num quadro de interdependência (Rossbach, Clifford & Harms, 1991), conceptualizam as características de contextos de educação pré-escolar em dois grandes grupos: variáveis de estrutura e variáveis de processo. Estes dois tipos de características não devem ser vistos de forma isolada pois interagem dinamicamente (Rossbach et al., 1991). Quer os elementos de estrutura quer os de processo concorrem para a qualidade do contexto. No entanto, os elementos estruturais apenas estabelecem as condições básicas da potencial qualidade, mas por si só não são suficientes para a determinar (Tietze, Bairão, Leal & Rossbach, 1998).</p> | |
| <p>Organização do ambiente educativo</p> <p>Organização do grupo, do espaço e do tempo</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Espaço Interior - Espaço para motricidade global - Mobiliário descanso e conforto - Arranjo da sala - Espaço de privacidade - Exposição de material relacionado com a criança - Horário - Jogo Livre - Tempo de grupo |
| <p>Organização do ambiente educativo</p> <p>Organização do meio institucional</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Condições para as necessidades individuais do pessoal - Condições para as necessidades profissionais do pessoal - Interacção e cooperação entre o pessoal - Supervisão e avaliação do pessoal - Oportunidades do desenvolvimento profissional |
| <p>Organização do ambiente educativo</p> <p>Relação com pais e outros parceiros educativos</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Condições para pais - Condições para crianças com incapacidades |
| <p>Áreas de conteúdo</p> <p>Área de formação pessoal e social</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Supervisão - Disciplina - Interacções pessoal - criança - Interacções entre crianças - Chegada/Saída |
| <p>Áreas de conteúdo</p> <p>Área de expressão e comunicação</p> <p><i>Domínio das expressões, motora, dramática, plástica e musical</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Equipamento motricidade global - Supervisão motricidade global - Motricidade fina - Arte - Música e movimento - Jogo dramático - Areia/Água |

Quadro 2 (cont.)
Grelha de ilustração das OCEPE com os itens da ECERS - R

| OCEPE | ECERS – R; ECERS - E |
|---|---|
| <p>Áreas de conteúdo</p> <p>Área de expressão e comunicação</p> <p><i>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Livros e imagens - Encorajar as crianças a comunicar - Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio - Uso informal da linguagem - Uso da televisão/vídeo/computador - Ambiente/impresso: Letras e Palavras - Área dos livros e da literacia - Leitura dos adultos com as crianças - Sons das palavras - Escrita Emergente - Conversar/falar/escutar e ouvir |
| <p>Áreas de conteúdo</p> <p>Área de expressão e comunicação</p> <p><i>Domínio da matemática</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Matemática/Número - Blocos - Contagem e utilização da contagem - Ler e escrever números simples - Formas e espaço - Seriar, classificar e comparar |
| <p>Áreas de conteúdo</p> <p>Área de conhecimento do mundo</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Livros e imagens - Aceitação da Diversidade - Natureza/ciência - Materiais naturais - Áreas/recursos de ciência - Processos científicos - Processos vivos - Preparação de alimentos |

A escolha da ECERS-R como guião fundamental deste estudo prende-se com as seguintes razões:

- Trata-se de um instrumento que tem como referência as noções actuais de práticas desenvolvimentalmente adequadas (NAEYC, 1997), nas quais são enfatizadas a diversidade cultural, as preocupações da família e as necessidades individuais das crianças.
- Tem em conta a adequação dos contextos às necessidades de crianças com incapacidades, permitindo por isso avaliar contextos inclusivos.
- Tem em conta a investigação realizada em diferentes países sobre a avaliação da qualidade de contextos pré-escolares e a sua relação com o desenvolvimento das crianças.

- É um instrumento com grande aceitação internacional, tendo também sido utilizado em diferentes estudos realizados em Portugal.

- Este instrumento além de estar de acordo com os Princípios Gerais das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) permite criar uma grelha de leitura, fazendo um paralelismo entre as OCEPE e alguns aspectos avaliados pela ECERS-R e pela ECERS-E, que nos orientará na exposição dos resultados (cf. Quadro 2).

Em síntese, a escolha destes dois instrumentos permite-nos descrever este grupo de jardins-de-infância em torno de um referencial comum, quer através de informação de natureza quantitativa (obtendo um perfil imediato das salas em termos de qualidade) quer através de informação de natureza qualitativa (obtendo uma descrição detalhada acerca do funcionamento das salas nas diferentes áreas contempladas pelas Organizações Curriculares para a Educação Pré-Escolar).

2.2.2 Questionário de caracterização dos contextos de educação pré-escolar.

O questionário do inquérito extensivo (Caracterização dos contextos de educação pré-escolar, Inquérito extensivo – Relatório Final, 2006) foi também utilizado com este grupo de educadoras.

Trata-se de um questionário constituído maioritariamente por questões fechadas, organizado em 9 áreas distintas: 1) Identificação do estabelecimento; 2) Caracterização do grupo de crianças; 3) Caracterização da sala; 4) Características pessoais do(a) educador(a) responsável; 5) Organização e desenvolvimento curricular a nível do grupo/sala; 6) Identificação de necessidades; 7) Transição – Continuidade educativa; 8) Trabalho com famílias; 9) Avaliação.

Anexo ao questionário foi incluída uma listagem de material onde era pedido ao educador para assinalar o material existente na sala, assim como a quantidade.

2.3 Procedimento

2.3.1 Guiões de observação

A recolha de informação necessária para a cotação dos instrumentos implica a permanência na sala do jardim-de-infância durante um período considerável (3/4 horas no mínimo). O dia escolhido para visitar o jardim-de-infância deve espelhar, na medida do possível, o seu funcionamento típico.

A visita ao jardim-de-infância iniciava, sempre que possível, no momento de abertura, quando a maior parte das crianças chegava. Durante este período observa-se a chegada das crianças, o espaço físico e começava-se a pontuar os itens da ECERS -R que não implicam a presença das crianças.

Durante o período de observação foi também recolhida informação necessária ao preenchimento dos indicadores dos dois instrumentos. Paralelamente os observadores observavam e registavam todas

as informações que poderiam contribuir para a ilustração dos itens/indicadores, para a sua compreensão, ou para o seu enquadramento no âmbito das OCEPE.

O período decorria durante a manhã até ao momento da refeição das crianças ou do descanso da tarde (se fosse o caso). Após este período eram revistos todos os itens da ECERS-R e as respectivas cotações. Caso necessário, eram feitas as observações para completar a ECERS e anotados os itens cuja cotação implicava a obtenção de informação junto da educadora.

A visita ao jardim-de-infância terminava com a entrevista à educadora. Aqui era clarificada a informação necessária para concluir a pontuação da ECERS-R e outros aspectos considerados relevantes para o trabalho em causa.

As análises estatísticas dos dados foram efectuadas com o recurso ao programa *Statistical Package for Social Sciences*.

2.3.2 Questionário de caracterização dos contextos de educação pré-escolar

As salas de jardins de infância que tinham sido observadas foram contactadas sendo solicitado à educadora responsável o preenchimento deste questionário. Os questionários foram enviados via e-mail durante o mês de Março de 2006 e, posteriormente, por correio, durante o mês de Abril. Responderam ao questionário 15 dos 20 educadores que participaram neste trabalho.

Após o seu preenchimento, os questionários foram remetidos à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para introdução dos dados e respectiva análise.

As análises estatísticas dos dados foram efectuadas com o recurso ao programa *Statistical Package for Social Sciences*.

3. RESULTADOS

Na apresentação dos resultados são considerados três grandes blocos:

- A informação obtida através do questionário de caracterização dos contextos de educação pré-escolar, que nos permite descrever a percepção deste grupo de educadores sobre os diferentes aspectos que caracterizam os jardins-de-infância.
- Os dados de natureza quantitativa de avaliação da qualidade através da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Revista.

- Descrição da forma pela qual as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são implementadas neste grupo de jardins-de-infância. A informação aqui descrita tem por base a estrutura dos itens dos instrumentos de observação utilizados e será complementada com a informação obtida através do questionário.

3.1 Caracterização dos jardins-de-infância¹

3.1.1 Características das crianças dos jardins-de-infância

As salas deste grupo de jardins-de-infância são frequentadas, em média, por 20 crianças. A maioria das salas (10 em 15) inclui grupos homogéneos, com crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade. As restantes 5 salas integram grupos heterogéneos.

A generalidade das salas (10 em 15) tem pelo menos uma criança com NEE e, em 8 salas, existe, segundo a percepção dos educadores, pelo menos uma criança com problemas de desenvolvimento. O número de salas com crianças com problemas de comportamento é menor (5 em 15).

A maioria das salas é também caracterizada pela diversidade cultural e pela diversidade linguística (9 e 8 salas, respectivamente).

Os educadores, de uma maneira geral, referem sentir-se confortáveis na forma de lidar com o grupo de crianças com que trabalham.

3.1.2 Características dos educadores de infância

Os educadores têm idades compreendidas entre os 23 e os 51 anos.

Relativamente à experiência profissional, existe uma grande variabilidade neste conjunto de educadores, tanto no que diz respeito ao número de anos que trabalham (varia entre os 3 meses e os 27 anos), como ao número de anos na mesma instituição (que varia entre os 3 meses e os 26 anos).

A realização de formação profissional nos últimos dois anos é apontada pela maior parte dos educadores (12 em 15). Participaram, em média, em 35 horas de formação. As áreas sobre as quais receberam formação variam bastante. Como área privilegiada surge a planificação/avaliação (5 em 15). É menos assinalada a formação ao nível da diversidade cultural e da transição/continuidade educativa (respectivamente, 1 em 15).

De um modo geral, a grande maioria dos educadores de infância sinaliza a frequência regular de reuniões de equipa do jardim-de-infância (14 em 15) e, a maioria, com equipas de outros jardins de

¹ No sentido de não tornar o texto deste relatório demasiado exaustivo, faremos neste ponto a síntese de toda a informação recolhida no questionário. No Anexo I são apresentados com detalhe os resultados obtidos.

infância (9 em 15). As reuniões com equipas de outros níveis de ensino parecem ocorrer igualmente na maioria dos jardins-de-infância (9 em 15), mas com uma periodicidade mais variável.

3.1.3 Características das salas

Na maior parte dos estabelecimentos, a equipa da sala é constituída pelo educador e por um auxiliar de acção educativa (12 em 15). Nas salas com crianças com Necessidades Educativas Especiais (10 salas), o educador dos Apoios Educativos despende em média, na sala, 10 horas por semana.

No que se refere à organização da sala, quase todas as salas estão organizadas por áreas de interesse, sendo o tipo e número de salas bastante variáveis. O número de áreas apontadas pelos educadores oscila entre as 4 e as 12. As áreas mais comuns (em 13 salas) são a casinha, a área dos jogos de construção e área de expressão plástica. As áreas menos comuns (existentes em apenas 3 salas) são as novas tecnologias, a área das ciências e a área da matemática. Ainda foram referidas, apenas uma vez, outras áreas, relacionadas, na sua maioria, com a expressão dramática (ex. cabeleireiro, lavandaria, ferramentas).

Foi referido pelos educadores materiais variados e diversificados nos vários domínios das Orientações Curriculares, apesar de existir uma importante variabilidade entre as salas: se algumas salas se encontram bem equipadas, outras não dispõem de tantos recursos, especialmente a nível dos meios informáticos e de material específico das ciências.

3.1.4 Estratégias usadas para favorecer a transição/continuidade educativa

Todos os educadores utilizam pelo menos uma estratégia para preparar a transição das crianças para o 1º ciclo.

A maioria dos educadores organiza visitas à escola (12 em 15) e promove sessões informativas sobre transição para os pais (11 em 15). Um menor número de educadores articula este trabalho com profissionais de outros níveis de ensino (6 em 15).

No que se refere ao grau em que sentem necessidade de formação, cerca de metade dos educadores refere sentir necessidade ou muita necessidade nesta área.

3.1.5 Trabalho com famílias

Para o envolvimento das famílias, um número considerável de educadores (10 em 15) promove a participação dos pais nas actividades da sala. A maioria dos educadores tem ainda previsto momentos de atendimento periódico aos pais e organiza reuniões de carácter informativo (9 e 8 educadores, respectivamente).

Um número mais reduzido de educadores fomenta o envolvimento da família através de estratégias que implicam um papel mais activo dos pais, a nível da organização de actividades, ou de planificação e avaliação do processo educativo (6 e 5, respectivamente).

É ainda de salientar que a maioria dos educadores sente alguma necessidade de formação a nível do trabalho com famílias e de sensibilização de outros profissionais para esta temática.

3.1.6 Estratégias de avaliação usadas pelos educadores

A observação das crianças e a recolha de trabalhos são formas de avaliação usadas por quase todos os educadores (14 em 15), sendo usadas com bastante regularidade (geralmente, numa base semanal). A maioria dos educadores (11 em 15) recorre ainda a estratégias de avaliação mais estruturadas, como as escalas de avaliação, mas com uma regularidade mais variável. Os portefólios e as listas de verificação são também estratégias utilizadas por um número assinalável de educadores (10 em 15), ao contrário dos testes com referência à norma, que são usados apenas por uma minoria (3 em 15).

Todos os educadores comunicam aos pais os dados de avaliação das crianças através de reuniões individuais que ocorrem geralmente, duas a três vezes por ano. A maioria dos educadores fornece também, anualmente, essa informação por escrito (13 em 15). Para a avaliação do ambiente educativo, os educadores recorrem essencialmente à observação do envolvimento das crianças nas diferentes áreas da sala. São estratégias pouco comuns as escalas de avaliação do ambiente e a avaliação realizada por um observador externo (3 e 2, respectivamente).

De referir, quanto ao grau de necessidade de formação nesta área, que mais de metade dos educadores (8 em 15) referiu sentir muita necessidade de informação acerca de métodos de avaliação do contexto pré-escolar. É igualmente sentida, por todos os educadores, alguma necessidade de formação a nível de estratégias de avaliação das crianças.

3.1.7 Organização e desenvolvimento curricular a nível do grupo/sala

Todos os educadores deste grupo baseiam o seu trabalho nas OCEPE, considerando o seu grau de conhecimento adequado. A maioria dos educadores não utiliza, na sua prática educativa, modelos curriculares específicos (10 em 15). Os modelos apontados por 5 educadores foram a Pedagogia de Projecto, o Movimento de Escola Moderna, o Modelo Experiencial e o Modelo Curricular por Competências.

A elaboração de planos escritos é referida por todos os educadores, sendo a periodicidade com que são realizados bastante variável.

Para essa elaboração, os educadores têm, essencialmente, em conta as características do grupo e das crianças, do contexto familiar e social. Para além desses aspectos, alguns educadores referiram ter em consideração as OCEPE, o Projecto Educativo do Agrupamento, os interesses e

propostas das crianças e o espaço geográfico do jardim. Quem realiza essa planificação, de uma maneira geral, é o educador (em 13 das 15 salas).

Salientamos ainda que grande parte dos educadores considera importante existir um documento que operacionalize as intenções das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, concordando, de uma maneira bastante explícita, com possíveis aspectos positivos que a definição de competências em educação pré-escolar pode proporcionar, nomeadamente a possibilidade de servir como quadro de referência para o trabalho do educador.

3.1.8 Identificação de necessidades nas áreas de conteúdo das OCEPE

De uma maneira geral, os educadores identificam diferentes necessidades nas várias áreas das OCEPE, quer em termos de documentação, quer de materiais quer ainda no que se refere à formação.

Os conteúdos identificados por um maior número de educadores dizem respeito, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, à *Comunicação Não Verbal* (10 em 15) e à *Linguagem Escrita e Literacia Emergente* (9 em 15), especialmente a nível da documentação e da formação.

Dentro do domínio das expressões, a *Expressão Musical* é identificada por um número considerável de educadores, assim como a *Expressão Dramática*, aos vários níveis.

É ainda de salientar a necessidade de formação, de material e de documentação que a maioria dos educadores sente relativamente a temática da *Sensibilização às diferentes Ciências*.

3.2 Avaliação da qualidade

Começamos por apresentar os resultados obtidos através da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Revista (ECERS - R) para 19 dos jardins-de-infância incluídos neste trabalho². Estes resultados dizem respeito aos valores médios, máximos e mínimos obtidos em sete subescalas da ECERS-R e na escala global (ECERS-R global). Para cada subescala são também apresentadas as estatísticas descritivas citadas dos respectivos itens. Os quadros 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 sintetizam esta informação, o valor da nota global mantêm-se em todos os quadros de forma a permitir ao leitor situar o valor da subescala e dos respectivos itens em relação à nota média global de qualidade.

Os resultados globais obtidos na ECERS-R (i.e., os valores obtidos da nota global) indicam que, de uma maneira geral, se encontram asseguradas as condições mínimas de funcionamento e de resposta às necessidades básicas das crianças. Note-se, contudo, que apenas um jardim-de-infância (5%) evidenciou resultados médios que indiciam claramente a adopção de práticas

² Neste conjunto de análises foi retirado um jardim-de-infância dadas as condições atípicas de funcionamento no dia em que foi observado. A informação observada será incluída apenas a nível qualitativo.

desenvolvimentalmente adequadas. Foram encontrados resultados que sugerem a inexistência de condições básicas de funcionamento e de resposta às necessidades das crianças em 4 jardins-de-infância, ou seja, em 21% da amostra.

Quadro 3

Resultados médios para a subescala Espaço e Mobiliário e a nota global da ECERS-R

| Itens | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio-padrão |
|--|----|--------|--------|-------------|---------------|
| Subescala Espaço e Mobiliário | 19 | 1.50 | 5.75 | 3.85 | 0.94 |
| 1. Espaço interior | 19 | 1 | 7 | 5.05 | 1.78 |
| 2. Mobiliário rotina, jogo e aprendizagem | 19 | 1 | 7 | 4.89 | 2.08 |
| 3. Mobiliário descanso e conforto | 19 | 1 | 6 | 2.63 | 1.30 |
| 4. Arranjo da sala para actividades de jogo | 19 | 1 | 7 | 4.16 | 1.74 |
| 5. Espaço de privacidade | 19 | 1 | 6 | 1.84 | 1.38 |
| 6. Exposição de material relacionado com a criança | 19 | 3 | 7 | 5.11 | 1.24 |
| 7. Espaço para jogo de motricidade global | 19 | 1 | 7 | 3.58 | 1.68 |
| 8. Equipamento motricidade global | 18 | 1 | 6 | 3.44 | 1.85 |
| Nota global da ECERS-R | 19 | 1.80 | 5.68 | 3.38 | 0.93 |

A subescala 1 que avalia as condições de *Espaço e Mobiliário* apresenta o valor médio de 3.85, o que indica que, em média, pouco mais do que a existência de condições mínimas está assegurado neste conjunto de jardins-de-infância. Os itens que avaliam *Mobiliário para rotina, jogo e aprendizagem*, e *Exposição de material relacionado com a criança* obtêm valores médios (4.89 e 5.11 respectivamente) próximos de 5, apontando para a existência, em média, de condições adequadas ao desenvolvimento nestes dois aspectos. Salienta-se, no entanto, o desvio-padrão encontrado no item 4 (2.08) que indica variabilidade neste grupo de jardins-de-infância. Sobre o item 6, *Exposição de material relacionado com a criança*, salientamos o facto de ser o único item da escala que não apresenta um valor mínimo inferior a 3.

Quadro 4

Resultados médios para a subescala Rotinas/Cuidados Pessoais e a nota global da ECERS-R

| Itens | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio-padrão |
|-------------------------------------|----|--------|--------|-------------|---------------|
| Subescala Rotinas/Cuidados Pessoais | 19 | 2.00 | 6.40 | 3.35 | 1.30 |
| 9. Chegada/saída | 18 | 1 | 7 | 4.61 | 2.45 |
| 10. Refeições/merendas | 17 | 1 | 5 | 3.00 | 1.46 |
| 11. Sono/descanso | 4 | 1 | 4 | 2.50 | 1.29 |
| 12. Uso da casa de banho/fraldas | 19 | 1 | 7 | 3.16 | 2.34 |
| 13. Práticas de saúde | 19 | 2 | 7 | 3.05 | 1.90 |
| 14. Práticas de segurança | 19 | 1 | 7 | 3.32 | 2.11 |
| Nota global da ECERS-R | 19 | 1.80 | 5.68 | 3.38 | 0.93 |

A subescala 2 que avalia as condições para Rotinas e Cuidados Pessoais apresenta o valor médio de 3.35 indicando que, em média, a existência de condições mínimas está assegurada neste conjunto de jardins-de-infância.

Quadro 5

Resultados médios para a subescala Linguagem e Raciocínio e a nota global da ECERS-R

| Itens | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio-padrão |
|---------------------------------------|----|--------|--------|-------------|---------------|
| Subescala Linguagem e Raciocínio | 19 | 1.00 | 7.00 | 3.70 | 1.43 |
| 15. Livros e imagens | 19 | 1 | 7 | 2.84 | 1.54 |
| 16. Encorajar as crianças a comunicar | 19 | 1 | 7 | 3.95 | 2.12 |
| 17. Uso da linguagem para raciocínio | 19 | 1 | 7 | 3.58 | 1.86 |
| 18. Uso informal da linguagem | 19 | 1 | 7 | 4.42 | 1.86 |
| Nota global da ECERS-R | 19 | 1.80 | 5.68 | 3.38 | 0.93 |

A subescala 3 que avalia a área de Linguagem e Raciocínio apresenta o valor médio de 3.70, o que indica que, em média, pouco mais do que a existência de condições mínimas está assegurado neste conjunto de jardins-de-infância. Salienta-se o resultado baixo encontrado no item 15 (2.84) que indica, em média, a existência de condições inadequadas. O desvio-padrão encontrado no item 16 (2.12) indica variabilidade neste grupo de jardins-de-infância na forma pela qual as crianças são encorajadas a comunicar.

Quadro 6

Resultados médios para a subescala *Actividades* e a nota global da *ECERS-R*

| Itens | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio-padrão |
|---|----|-------------|-------------|-------------|---------------|
| Subescala <i>Actividades</i> | 19 | 1.11 | 4.30 | 2.84 | 0.91 |
| 19. Motricidade fina | 19 | 1 | 7 | 4.37 | 1.78 |
| 20. Arte | 19 | 1 | 7 | 4.26 | 2.21 |
| 21. Música e movimento | 19 | 1 | 4 | 2.11 | 0.99 |
| 22. Blocos | 19 | 1 | 6 | 2.05 | 1.47 |
| 23. Areia/água | 19 | 1 | 5 | 1.74 | 1.41 |
| 24. Jogo dramático | 19 | 1 | 6 | 3.84 | 1.30 |
| 25. Natureza/ciência | 19 | 1 | 7 | 3.00 | 1.94 |
| 26. Matemática/números | 19 | 1 | 7 | 3.05 | 1.47 |
| 27. TV, vídeo e/ou computadores | 15 | 1 | 6 | 2.40 | 1.55 |
| 28. Promover a aceitação da diversidade | 19 | 1 | 3 | 1.63 | 0.83 |
| Nota global da <i>ECERS-R</i> | 19 | 1.80 | 5.68 | 3.38 | 0.93 |

A subescala *Actividades* obtém um valor médio de 2.84 indicando que, em média, neste conjunto de jardins-de-infância, não estão asseguradas as condições mínimas para o funcionamento. A análise ao nível dos 10 itens que compõem esta subescala mostra os itens que poderão estar a contribuir para o baixo valor médio obtido nesta subescala: *Música e Movimento* (2.11); *Blocos* (2.05), *Areia e Água* (1.74), *Televisão/Vídeo e Computador* (2.40), *Aceitação da diversidade* (1.63).

Quadro 7

Resultados médios para a subescala Interação e a nota global da ECERS-R

| Itens | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio-padrão |
|--|----|--------|--------|-------------|---------------|
| Subescala Interação | 19 | 1.00 | 7.00 | 4.13 | 1.68 |
| 29. Supervisão actividades de motricidade global | 16 | 1 | 5 | 3.13 | 1.67 |
| 30. Supervisão geral das crianças (sem motricidade global) | 19 | 1 | 7 | 3.74 | 1.79 |
| 31. Disciplina | 19 | 1 | 7 | 3.84 | 1.67 |
| 32. Interações pessoal-criança | 19 | 1 | 7 | 4.95 | 2.41 |
| 33. Interações entre crianças | 19 | 1 | 7 | 4.79 | 2.04 |
| Nota global da ECERS-R | 19 | 1.80 | 5.68 | 3.38 | 0.93 |

A subescala da *Interação* apresenta o valor médio mais alto (4.13), sendo que os itens que avaliam as *Interações entre pessoal e crianças* e as *Interações entre crianças* obtêm valores médios (4.95 e 4.79 respectivamente) próximos de 5.

Quadro 8

Resultados médios para a subescala Estrutura do Programa e a nota global da ECERS-R

| Itens | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio-padrão |
|--|----|--------|--------|-------------|---------------|
| Subescala Estrutura do Programa | 19 | 1.00 | 7.00 | 3.20 | 1.42 |
| 34. Horário | 19 | 1 | 7 | 2.21 | 1.32 |
| 35. Jogo livre | 19 | 1 | 7 | 3.95 | 2.17 |
| 36. Tempo de grupo | 19 | 1 | 7 | 3.53 | 1.68 |
| 37. Condições crianças com incapacidades | 13 | 1 | 7 | 2.92 | 1.60 |
| Nota global da ECERS-R | 19 | 1.80 | 5.68 | 3.38 | 0.93 |

A subescala 6 que avalia a *Estrutura do Programa* apresenta o valor médio de 3.20. Os resultados mais baixos foram encontrados nos itens 34 e 37 (2.21 e 2.92 respectivamente) o que indica, em média, a existência de condições inadequadas. O desvio-padrão encontrado no item 35 (2.17) indica variabilidade neste grupo de jardins-de-infância na forma pela qual são geridos os períodos e actividades de escolha livre para as crianças.

Quadro 8

Resultados médios para a subescala Pais e Pessoal e a nota global da ECERS-R

| Itens | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio-padrão |
|---|----|--------|--------|-------------|---------------|
| Subescala Pais e pessoal | 19 | 1.17 | 5.33 | 2.94 | 0.95 |
| 38. Condições para pais | 19 | 1 | 6 | 3.21 | 1.47 |
| 39. Condições necessidades individuais do pessoal | 19 | 1 | 7 | 3.53 | 1.61 |
| 40. Condições necessidades profissionais do pessoal | 19 | 1 | 7 | 3.47 | 2.11 |
| 41. Interação e cooperação entre o pessoal | 17 | 1 | 7 | 4.35 | 2.12 |
| 42. Supervisão e avaliação do pessoal | 18 | 1 | 3 | 1.44 | 0.78 |
| 43. Desenvolvimento profissional | 18 | 1 | 7 | 1.72 | 1.52 |
| Nota global da ECERS-R | 19 | 1.80 | 5.68 | 3.38 | 0.93 |

A subescala *que avalia as condições para Pais e Pessoal* obtém um valor médio de 2.94 indicando que, em média, neste conjunto de jardins-de-infância, não estão asseguradas as condições mínimas para o funcionamento nesta área. Os itens que poderão estar a contribuir para o baixo valor médio obtido nesta subescala são a *Supervisão e avaliação do pessoal* e o *Desenvolvimento profissional* que obtêm respectivamente os valores médios de 1.44 e 1.72.

Em síntese

Os jardins-de-infância observados obtêm um nota global, na avaliação com a ECERS, de 3.38. A subescala, *Interação*; obtém o valor médio mais alto de 4.13. As subescalas que obtêm valores médios mais baixos (2.84, 2.94, respectivamente) são as que avaliam *Actividades e Condições para pais e pessoal*. Tendo em conta os critérios de qualidade da escala, valores inferiores à cotação 3 significam que não estão asseguradas as condições mínimas para o funcionamento da(s) sala(s) nos referidos aspectos.

3.3. Implementação das OCEPE: áreas fortes e limitações

Procuramos descrever a forma pela qual as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são implementadas por este grupo de jardins-de-infância. Seguindo a grelha (cf. Quadro 2) atrás exposta começamos por apresentar uma breve síntese das intenções educativas referidas nas OCEPE que fundamentaram a escolha dos itens que guiaram a observação da

Organização do Ambiente Educativo e das Áreas de Conteúdo. Tendo por base a estrutura dos itens da ECERS-R e da ECERS-E descrevemos o funcionamento dos jardins-de-infância, procurando caracterizar as suas áreas fortes e as suas limitações (áreas que requerem mais investimento). Esta descrição é complementada, sempre que relevante, com a informação obtida através do questionário, permitindo ao leitor perceber aspectos que resultam da percepção dos educadores. É ainda apresentado um quadro síntese onde estão descritos os indicadores que nos pareceram mais relevantes para descrever as áreas fortes e as limitações deste grupo de jardins-de-infância no que respeita à implementação das OCEPE.

3.3.1 Organização do ambiente educativo

3.3.1.1 Organização do espaço

A Organização do espaço nas OCEPE

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma com que estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” (ME, 1997, p.37).

A “reflexão sobre o espaço, materiais e sua organização é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças.” (ME, 1997, p.38).

São destacadas as palavras-chave: *autonomia, responsabilização, equipamento e material, critérios de qualidade, espaço exterior.*

A organização do espaço neste grupo de jardins-de-infância – dados da observação

A maioria dos jardins-de-infância tem um **espaço interior** amplo, permitindo que crianças e adultos se movimentem livremente. A maioria das salas apresenta igualmente condições adequadas de iluminação e de ventilação.

A situação é bastante mais variável no que se refere ao **espaço exterior** usualmente destinado a jogos de motricidade global. Algumas instituições apresentam espaços com boas condições, bastante amplos e organizados de forma a permitir actividades simultâneas (espaço para brincar com brinquedos de rodas, equipamento para trepar, etc.) ou com uma variedade de superfícies para diferentes tipos de jogo (com areia, relva, etc.), mas outras instituições não têm um espaço adequado, quer por ser pequeno face ao número de crianças, quer por não ser facilmente acessível ao grupo, nomeadamente, por estar longe da sala. Note-se que um dos jardins observados não dispõe de qualquer espaço exterior. Um outro

aspecto a salientar é que são poucas as instituições que têm um espaço disponível para a realização de actividades de motricidade global quando está mau tempo.

Relativamente ao **equipamento nas salas**, a grande maioria tem o mobiliário para actividades de rotina e de jogo/aprendizagem em condições muito boas ou excelentes: é adequado ao tamanho das crianças, é robusto e está em bom estado. Contudo, algumas salas não possuem mobiliário em quantidade suficiente, tendo-se verificado, nomeadamente, salas com um número de cadeiras inferior ao número de crianças.

Muitos dos móveis pertencentes às salas têm prateleiras baixas e abertas, permitindo às crianças usarem o material de forma independente. Apesar de apenas em algumas salas, é de salientar a existência de etiquetas nas prateleiras para os diferentes tipos de brinquedos e material, favorecendo ainda mais o uso autónomo por parte das crianças.

Quase todas as salas estão organizadas por **áreas de interesse**, proporcionando às crianças uma variedade de experiências ao longo do dia. O tipo e o número de áreas definidas variam de jardim-de-infância para jardim-de-infância, existindo, na maioria das salas, uma área de jogo dramático, “a casinha”, uma área de expressão plástica, com mesas e cadeiras e onde são, algumas vezes, também utilizados materiais de motricidade fina, um cantinho com livros e uma área com tapete para jogos de construção, que muitas vezes também é usada na hora de acolhimento. As áreas estão acessíveis às crianças, na maioria das vezes, durante uma parte da manhã e, novamente, à tarde. Salientamos contudo, a enorme variabilidade na organização das áreas, havendo, por exemplo, uma sala com uma área ampla com computadores acessíveis durante uma parte substancial do dia, que as crianças podem usar durante os períodos de jogo livre. Um outro exemplo, que mostra esta variabilidade, ocorre numa outra instituição, em que os três grupos de crianças (um com 4 anos e dois com 5 anos de idade) rodam ao longo do dia por três salas, apresentando cada sala áreas de interesse específicas: uma é destinada ao jogo dramático, uma outra às artes e expressões plásticas e a terceira sala é composta pelas áreas das ciências, da matemática e da leitura.

Apesar da maioria das salas dispor de vários brinquedos, jogos e outros materiais, como referiremos com maior detalhe na análise das *Áreas de Conteúdo*, no que se refere, especificamente, ao mobiliário e **material de descanso e conforto**, a maioria das salas tem pouco material macio disponível para as crianças, dispondo, apenas, de mantas e, por vezes, de algumas almofadas ou *puffs*. Grande parte das salas não tem um espaço aconchegante definido, repleto de materiais confortáveis, que permita às crianças brincarem sossegadamente ou lerem.

Da mesma forma, a maioria das salas não inclui um **espaço reservado**, que permita às crianças estarem sozinhas, protegidas da intrusão dos outros. Ou seja, na organização do espaço, parece existir, na maioria das salas observadas, uma preocupação clara em proporcionar uma variedade de actividades e de jogos através da definição de diferentes áreas de interesse, parecendo ser, no entanto, pouco

valorizadas áreas mais calmas ou aconchegantes, que permitam à criança ter um espaço de privacidade ou realizar uma actividade mais sossegada, longe de jogos mais activos das outras crianças.

No que se refere ao tipo de **material exposto nas salas**, predominam, de uma maneira geral, trabalhos realizados pelas crianças. Em algumas salas, os trabalhos são na sua maioria individualizados, ou seja, as crianças tiveram oportunidade para seleccionar o tema e/ou os materiais, enquanto que, em outras salas, há tendência para os trabalhos seguirem um modelo dado pela educadora, limitando assim a criatividade das crianças. A maioria dos trabalhos está colocada ao nível dos olhos das crianças ou em locais que as crianças podem ver com facilidade. Por vezes, os corredores da instituição são usados para expor os trabalhos das crianças, permitindo assim visualizar uma grande quantidade e variedade de trabalhos. A maioria do material exposto está relacionada com actividades recentes ou ainda em curso, o que parece indicar uma preocupação por parte dos educadores em expor material com significado e interessante para as crianças. Apenas em algumas salas estavam expostos trabalhos tridimensionais, havendo sobretudo o predomínio de trabalhos de pintura ou desenhos, em detrimento de outros materiais como o barro, a madeira ou a plasticina.

A organização do espaço neste grupo de jardins-de-infância – dados do questionário

A organização descrita com base nos dados de observação externa coincide com aquela que é apontada pelos educadores. São referidas as áreas da casinha, dos livros, da expressão plástica e ainda dos jogos de construção. Outras áreas são apontadas em menor número, não sendo explicitamente referida uma área de conforto/descanso ou uma área para a criança estar sozinha.

| Organização do ambiente educativo – <i>Organização do espaço</i> | |
|--|---|
| Aspectos Fortes | Limitações |
| <p>Espaço interior amplo permitindo que crianças e adultos se movimentem livremente.</p> <p>Condições adequadas de luz e ventilação.</p> <p>Mobiliário adequado ao tamanho da criança.</p> <p>Pelo menos três áreas de interesse definidas convenientemente equipadas possibilitando variedade de experiências.</p> <p>Muito material exposto, feito pelas crianças, relacionado com as actividades correntes.</p> | <p>Pouco material macio e aconchegante disponível para as crianças e organizado como um espaço confortável definido.</p> <p>Pouca intencionalidade na criação de um espaço que permita às crianças estarem sozinhas, protegidas da intrusão dos outros.</p> |

3.3.1.2 Organização do tempo

A organização do tempo nas OCEPE

Deve existir uma “rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.” (ME, 1997, p.40)

“O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo.” (ME, 1997, p.40)

São destacadas as palavras-chave: *rotina educativa, referências temporais, adequação espaço/tempo.*

A organização do tempo neste grupo de jardins-de-infância – dados da observação

Apesar de, raramente, se encontrar afixado na sala um **horário escrito**, a sequência de actividades que ocorrem ao longo do dia parece ser familiar às crianças, na maioria das salas observadas. De uma maneira geral, as rotinas e actividades ocorrem, sensivelmente, na mesma sequência, o que possibilita tornarem-se previsíveis para as crianças. Na maioria das situações, educadores e crianças conversam no início da manhã sobre as actividades que vão decorrer nesse dia. Os educadores geralmente aproveitam esta oportunidade para referir e registar o dia da semana e, por vezes, do mês, com a ajuda de quadros ou tabelas de dupla entrada, oferecendo assim referências temporais às crianças.

Ao longo do dia, ocorre uma variedade de actividades, permitindo oportunidades diversificadas. Há porém a salientar que, em muitas salas, não estão garantidas actividades de motricidade global numa base diária, estando estas dependentes, entre outros factores, das condições climáticas. Usualmente, são intercaladas actividades orientadas pelo educador com **períodos de jogo livre**, que tendem a ocorrer durante um período substancial do dia. Foram observadas, porém, salas em que não são proporcionadas diariamente oportunidades para jogo livre, ocorrendo apenas actividades dirigidas pelo educador e sempre em grande grupo.

As **transições** entre as actividades são, de uma maneira geral, suaves, evitando longos períodos de espera para as crianças.

A organização do tempo neste grupo de jardins-de-infância – dados do questionário

O questionário não contemplou nenhuma questão sobre a organização do tempo. Salientamos apenas o facto de que, apesar de todos os educadores referirem fazer algum tipo de planificação escrita esta não transparece sob a forma de horário escrito afixado na sala.

| Organização do ambiente educativo – <i>Organização do tempo</i> | |
|--|---|
| Aspectos Fortes | Limitações |
| <p>Horário permite equilíbrio entre estrutura e flexibilidade</p> <p>Período substancial do dia utilizado para actividades de jogo.</p> <p>Transições suaves entre acontecimentos diários.</p> | <p>Horário escrito, relacionado com o que ocorre, raramente afixado na sala.</p> <p>Nem sempre actividades de motricidade global ocorrem diariamente.</p> |

3.3.1.3 Organização do grupo

A organização do grupo nas OCEPE

“Na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interacção social e de relação entre adultos e crianças que constitui a base do processo educativo.” (ME, 1997, p.34; 35).

“A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada. (ME, 1997, p. 35).

São destacadas as palavras-chave: *crianças, em diferentes momentos de desenvolvimento, trabalho entre pares e pequenos grupos, aprendizagem cooperada, participação das crianças.*

A organização do grupo neste grupo de jardins-de-infância – dados da observação

De uma maneira geral, as actividades orientadas pelo educador ocorrem usualmente em **grande grupo** e as **actividades de jogo livre** ocorrem em pequeno grupo, pelo que se observa, na maioria das salas, a utilização de diferentes tipos de grupo, que proporcionam uma mudança de ritmo ao longo do dia. No entanto, os educadores raramente se envolvem em **interacções individuais** com as crianças, predominando a situação de grupo. Há algumas excepções a salientar. Numa das salas, foi observado um trabalho articulado entre a educadora e a auxiliar de acção educativa que permitiu que, simultaneamente, ocorresse uma actividade em pequeno grupo, orientada pela educadora, e actividades de jogo livre nas várias áreas de interesse da sala, com a auxiliar a interagir individualmente ou em pequeno grupo com as crianças. Numa situação oposta, as crianças permaneceram em grande grupo durante o período da manhã, não parecendo ser favorecidos outros tipos de grupos.

Relativamente à **constituição dos grupos**, na maioria das salas, são dadas algumas oportunidades para as crianças fazerem parte de pequenos grupos por elas seleccionados.

A organização do grupo neste grupo de jardins-de-infância – dados do questionário

Salientamos a **diversidade dos grupos** de crianças descritos pelos educadores. São descritas salas frequentadas por crianças com necessidades educativas especiais, por crianças provenientes de outros países/culturas, ou por crianças que falam outra língua em casa. Esta tendência para a diversidade também é sinalizada no Relatório Final sobre a Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar – Inquérito Extensivo (2006).

Esta diversidade faria apelo ao maior número de interações individuais e/ou de pequeno grupo, na forma como os educadores gerem as crianças na sala, e tal não foi observado. A permanência da organização de trabalho em grande grupo, com poucas **interacções individuais**, limitará as oportunidades para que a diversidade trazida pelas crianças possa ser incluída regularmente nas actividades com intencionalidade pedagógica.

Ainda sobre diversidade, no conjunto dos quinze educadores que responderam ao questionário, três referem ter recebido formação profissional a nível das necessidades educativas especiais e apenas um sinalizou formação a nível da diversidade.

No entanto, sublinhamos o facto de todos os educadores se sentirem confortáveis na forma de lidar com o grupo de crianças com que trabalham.

| Organização do ambiente educativo – <i>Organização do grupo</i> | |
|---|--|
| Aspectos Fortes | Limitações |
| Diferentes tipos de grupo proporcionam mudança de ritmo ao longo do dia. Os adultos envolvem-se em interacções educativas com pequenos grupos. | As crianças podem permanecer juntas em grande grupo a maior parte do dia. Poucas oportunidades para o adulto interagir individualmente com as crianças. |

3.3.1.4 Organização do Meio Institucional

A organização do meio institucional nas OCEPE

“Cada modalidade de educação pré-escolar tem características organizacionais próprias e uma especificidade que decorre da sua dimensão e dos recursos materiais e humanos de que dispõe.” (ME, 1997, p.41).

“Qualquer que seja a modalidade organizacional, trata-se de um contexto que permite o trabalho em equipa dos adultos que, na instituição ou instituições, têm um papel na educação das crianças. As reuniões regulares, entre educadores, entre educadores e auxiliares de acção educativa, entre educadores e professores, são um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças.” A equipa pode ainda beneficiar “do apoio de diferentes profissionais, tais como professores de educação especial, psicólogos, trabalhadores sociais e outros que, enriquecendo o trabalho da equipa, facilitam a procura de respostas mais adequadas às crianças e às famílias.” (ME, 1997, p.41).

São destacadas as palavras-chave: *trabalho em equipa, apoio de diferentes profissionais, espaço educativo alargado.*

A organização do meio institucional neste grupo de jardins-de-infância – dados da observação

No que diz respeito às **necessidades individuais** dos educadores e restante pessoal educativo, verifica-se que, de uma maneira geral, existe uma sala de estar disponível com mobiliário de adulto (embora este espaço tenha, por vezes, uma dupla função como por exemplo, escritório ou sala de reuniões), existe espaço de arrumação adequado e seguro para guardar bens pessoais e existe casa de banho separada para adultos. Alguns jardins-de-infância providenciam ainda espaços para as refeições do pessoal educativo (ex. frigorífico ou local para cozinhar). Na grande maioria dos casos, está prevista, pelo menos, uma pausa diária para descanso. Em alguns casos, contudo, não existe qualquer área especificamente destinada a adultos. É relativamente pequeno o número de jardins-de-infância que proporciona uma sala de estar sem dupla função e com mobiliário confortável, que permite mais do que uma pausa diária e em que o pessoal tenha flexibilidade para decidir quando fazer as pausas.

No que se refere às condições para **necessidades profissionais** dos educadores e auxiliares de acção educativa, há uma grande diversidade de situações: há jardins-de-infância em que os profissionais não têm espaços para arquivar ou guardar materiais necessários às actividades nem espaços para realizar reuniões individuais durante o tempo de frequência das crianças. Há, por exemplo, jardins-de-infância em que é necessário utilizar as casas de banho destinadas às crianças como espaço de arrumação de materiais. Noutros casos, estas condições estão presentes mas não há, por exemplo, acesso conveniente ao telefone (i.e., dentro da sala). Existem ainda situações em que são proporcionados espaços amplos para arquivar e guardar materiais bem como gabinetes destinados a trabalho administrativo e espaço de reuniões em que existem condições de privacidade e em que o uso partilhado não interfere com o horário.

No que diz respeito ao **trabalho em equipa**, dimensão assumidamente valorizada nas OCEPE, de uma maneira geral, verifica-se a existência de interações positivas entre os elementos da equipa educativa, com partilha adequada de responsabilidades nas actividades de rotina e de jogo e partilha diária de informação acerca das crianças (nomeadamente sobre como correm as rotinas e actividades

de jogo). Há, contudo, jardins-de-infância em que as funções do pessoal (educadores e auxiliares) não são partilhadas equitativamente, havendo, por exemplo, situações em que o educador de infância assegura a grande maioria das tarefas ou funções inerentes à realização das actividades e rotinas enquanto o pessoal auxiliar permanece pouco envolvido (com implicações óbvias para a condução das actividades e gestão do grupo de crianças). Há, pelo menos, dois jardins-de-infância em que está previsto um tempo de planificação conjunta (pelo menos quinzenal) entre os elementos da equipa que trabalham com o mesmo grupo de crianças e em que se promove a interacção positiva entre os elementos da equipa educativa (por exemplo, através da organização de acontecimentos sociais).

Na grande maioria dos jardins-de-infância participantes neste estudo não existem procedimentos de **supervisão**, não são realizadas avaliações do desempenho profissional nem é fornecido feedback acerca do trabalho desenvolvido pela equipa educativa. As poucas excepções incluem observações informais por parte da coordenação pedagógica e/ou direcção do jardim-de-infância e feedback informal por parte de colegas educadores de infância e elementos da coordenação pedagógica e/ou direcção.

No que diz respeito às **oportunidades para desenvolvimento profissional**, na grande maioria dos jardins-de-infância observados não existe nenhum tipo de orientação dirigido ao pessoal novo que entra para a instituição e não é fornecida formação em serviço. Em alguns casos, há alguma orientação para o pessoal novo (incluindo procedimentos de emergência e segurança e práticas de saúde), é fornecida alguma formação em serviço e são realizadas pelo menos duas reuniões anuais para resolver problemas administrativos. Apenas em dois casos se constataram condições mais favoráveis para o desenvolvimento profissional: orientação minuciosa do novo pessoal (incluindo questões relacionadas com as interacções com crianças e pais, métodos de disciplina e actividades adequadas), formação em serviço regular (com dispensa de serviço e apoio financeiro para custos de viagem e inscrição em conferências), reuniões mensais (com inclusão de actividades de desenvolvimento profissional) e biblioteca profissional disponível nas instalações do jardim-de-infância.

A organização do meio institucional neste grupo de jardins-de-infância – dados do questionário

Os educadores que responderam ao questionário referem a realização de reuniões com a equipa do jardim-de-infância como uma prática habitual, sendo a periodicidade destas reuniões muito variada. No entanto, treze educadores referem fazer sozinhos a **planificação escrita** para a sala e apenas duas educadoras sinalizam a equipa da sala como autora dessa planificação.

Também congruente com a informação recolhida por observação através da ECERS-R é o facto de apenas duas educadoras referirem a **avaliação do ambiente educativo** por um observador externo.

Salientamos ainda que apesar dos estabelecimentos não proporcionarem **formação em serviço** para os profissionais, os educadores referem ter participado em algum tipo de formação profissional em diferentes áreas.

| Organização do ambiente educativo – <i>Organização do ambiente institucional</i> | |
|--|--|
| Aspectos Fortes | Limitações |
| <p>Alguns espaços e mobiliário adequados para as necessidades individuais dos profissionais.</p> <p>Espaços adequados para arquivar e guardar.</p> <p>Espaços satisfatórios para reuniões e encontros em grupo.</p> <p>Comunicação frequente entre os profissionais acerca da informação relacionada com as crianças.</p> <p>Interações positivas e responsabilidades partilhadas entre profissionais.</p> | <p>Quase inexistência de supervisão dos profissionais, com avaliação e feedback acerca do seu desempenho.</p> <p>Pouca planificação na orientação do pessoal que entra de novo.</p> <p>Praticamente não é fornecida formação em serviço, incluindo a formação em contexto.</p> |

3.3.1.5 Relação com os Pais e outros Parceiros Educativos

A Relação com os Pais e outros Parceiros Educativos nas OCEPE

“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (ME, 1997, p.43).

“Porque os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos.” (ME, 1997, p.43)

“A comunicação com os pais através de trocas informais e de reuniões são ocasiões de conhecer as suas expectativas educativas, de os esclarecer sobre o processo educativo a desenvolver com o grupo e ouvir as suas sugestões. (ME, 1997, p.45)

“... o projecto educativo do estabelecimento educativo ou território deve ter em conta o meio institucional em que vivem as crianças e famílias, há vantagens que inclua a participação de outros parceiros da comunidade, como autarcas e outros serviços e instituições locais...” (ME, 1997, p.44)

Destacamos as palavras-chave: *níveis de relação família/estabelecimento, comunicação com os pais, contributo dos pais para o trabalho educativo, participação de outros parceiros.*

A relação com os pais e outros parceiros educativos neste grupo de jardins-de-infância – dados da observação

No grupo de jardins-de-infância observados, há alguma diversidade nas **condições proporcionadas aos pais** (nomeadamente no que diz respeito ao seu grau de envolvimento nas actividades). Assim, de uma maneira geral, é permitido aos pais observar a sala e o grupo da criança

antes de a inscrever e há muita partilha de informação relacionada com a criança entre pais, educadores e auxiliares de acção educativa. Destacam-se pela positiva três jardins-de-infância em que se verificam condições mais favoráveis, nomeadamente, partilha de informação com os pais acerca da filosofia e abordagens educativas (por exemplo, descrição das actividades), utilização de estratégias variadas (e, por vezes, criativas) para encorajar o envolvimento das famílias nas actividades das crianças, encorajamento da participação dos pais na avaliação das actividades e práticas através da utilização de questionários para pais e encaminhamento de pais ou famílias para outros profissionais (quando necessário). Por exemplo, um jardim-de-infância utiliza uma “saquinha das descobertas” como ponte de ligação entre a sala e a família e um outro utiliza a “saquinha das surpresas” como estratégia diária de ligação casa-jardim. Em alguns casos, os saberes específicos de pais e/ou avós é utilizado como recurso para o desenvolvimento de actividades (por exemplo, o cultivo da horta). Contudo, cerca de um terço dos jardins-de-infância observados revela dificuldades em proporcionar as condições consideradas mínimas para os pais não fornecendo qualquer informação por escrito sobre o jardim-de-infância (ex. pagamentos, horários, regras de saúde) e desencorajando a observação e o envolvimento dos pais.

A **chegada e a partida das crianças** constitui um momento privilegiado de ligação entre o contexto familiar e o contexto institucional. De uma maneira geral, a chegada e a partida das crianças é bem organizada e caracterizada por um acolhimento individual e caloroso a cada criança e seus pais e pela troca de informações entre os educadores e/ou auxiliares de acção educativa e os pais. Foi possível verificar a adopção de estratégias educativas para ajudar crianças que chegam a envolverem-se nas actividades em curso e para manter as crianças envolvidas até à hora da saída. Contudo, foram verificados alguns casos em que os pais não estão autorizados a entrar na sala (ou mesmo na instituição), nomeadamente devido a resoluções do agrupamento escolar de que os jardins-de-infância fazem parte. Nestes casos, os contactos e a troca de informações entre a educadora responsável pelo grupo e os pais das crianças não são frequentes nem espontâneos.

A **inclusão de crianças com incapacidades** torna mais premente a necessidade de promover e reforçar as relações com os pais e outros parceiros educativos. Nos jardins-de-infância observados, há grande diversidade nas condições proporcionadas às crianças com incapacidades. Há, por exemplo, alguns jardins-de-infância em que não há qualquer envolvimento dos pais para ajudar o pessoal a compreender as necessidades ou a estabelecer objectivos para as crianças enquanto em outros jardins-de-infância existe algum envolvimento dos pais e da equipa educativa no estabelecimento de objectivos (nomeadamente através de reuniões para discutir o PIE e o PIAF). Apenas num caso foi possível constatar um envolvimento frequente dos pais na partilha de informação, na definição de objectivos e no fornecimento de feedback acerca do funcionamento do jardim. Na maioria dos jardins-de-infância observados, os educadores têm informação sobre as avaliações disponíveis, as crianças com incapacidades estão envolvidas nas actividades e são realizadas modificações para responder às suas necessidades específicas (nomeadamente através da implementação de actividades e interacções

recomendadas por outros profissionais). As intervenções realizadas por outros profissionais são diversificadas, desde intervenções realizadas no âmbito das actividades regulares da sala, até intervenções realizadas em contextos especializados. O grau de participação dos educadores na avaliação das crianças, elaboração dos Planos Individualizados de Ensino/Planos Individualizados de Apoio à Família e implementação das intervenções é também diversificado.

A relação com os pais e outros parceiros educativos neste grupo de jardins-de-infância – dados do questionário

Sobre o trabalho com famílias, os educadores referem como principais **estratégias de envolvimento dos pais no processo educativo** da sala: convidar os pais para participar nas actividades da sala; proporcionar períodos de atendimento periódico sem carácter de obrigatoriedade; convidar os pais para reuniões de carácter informativo, realizadas no início e final do ano lectivo.

São ainda apontadas por cinco educadores as estratégias de enviar aos pais informação estruturada, no sentido de os ajudar a dar continuidade às aprendizagens da sala, e a participação dos pais na planificação e avaliação do processo educativo.

Um número assinalável de educadores (11) refere sentir alguma necessidade de formação sobre trabalho com famílias, enquanto que a quase totalidade refere a necessidade de sensibilizar outros profissionais para a importância do trabalho com as famílias.

Salientamos ainda a relação dos educadores com outros parceiros educativos a nível da **transição entre o pré-escolar e o 1º ciclo**. São pouco referidas por este grupo de educadores estratégias que impliquem uma planificação conjunta entre diferentes agentes educativos. Por exemplo, a organização conjunta por educadores e professores de actividades curriculares implementadas ao longo do ano é apontada por quatro educadores. Apenas três salas referem estratégias de transição que impliquem, simultaneamente, o jardim-de-infância, a escola do 1º ciclo e a família.

A necessidade de formação sobre estratégias de transição sentida neste grupo de educadores parece não ser tão acentuada como a encontrada no Relatório Final sobre a Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar – Inquérito Extensivo (2006).

| Organização do ambiente educativo – <i>Relação com pais e outros Parceiros educativos</i> | |
|--|--|
| Aspectos Fortes | Limitações |
| Partilha informal de informação relacionada com a criança entre o pessoal e os pais. Alguns esforços para encorajar o envolvimento da família nas actividades das crianças. Interações atenciosas e positivas entre os membros da família e o pessoal. | Não estão estabelecidos padrões de comunicação com especialistas no sentido de responder às necessidades individuais das crianças. Pouco clara a planificação da informação escrita transmitida aos pais. |

3.3.2 Áreas de conteúdo

3.3.2.1 Área de formação pessoal e social

A área de formação pessoal e social nas OCEPE

“A Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida.” (ME, 1997, p. 51).

“Valores que não se ensinam, mas que se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros. É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir.” (ME, 1997, p. 52)

“O desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima.” (ME, 1997, p.52)

São destacadas as palavras-chave: *valores subjacentes ao contexto relacional, independência, autonomia, partilha do poder, desenvolvimento da identidade, educação multicultural, desenvolvimento da identidade, educação multicultural, educação para a cidadania.*(ME, 1997)

A área de formação pessoal e social neste grupo de jardins-de-infância – dados da observação

Nos aspectos destacados para descrever esta área, o modo como os profissionais lidam com a **disciplina** e supervisionam as crianças, as **interacções** que estabelecem com elas, bem como as interacções que ocorrem entre as próprias crianças, encontramos em cerca de metade deste grupo de jardins-de-infância condições adequadas ao desenvolvimento.

Em cerca de um terço destes jardins-de-infância, os profissionais utilizam adequadamente métodos de **disciplina** não punitivos, reagem de forma consistente ao comportamento das crianças e organizam a sala de forma a evitar conflitos e a promover interacções adequadas à idade. Além disto, em alguns jardins, o pessoal envolve activamente as crianças na resolução dos seus problemas e conflitos e utiliza actividades para ajudar as crianças a compreender competências sociais. A intervenção dos adultos nos conflitos é calma e não ameaçadora, conduzindo as crianças para soluções pacíficas e independentes.

Também em cerca de um terço dos jardins-de-infância, os profissionais mostram estar atentos a todo grupo, mesmo quando trabalham com uma criança individualmente ou com um pequeno grupo. Supervisionam cuidadosamente todas as crianças da sala tendo em conta diferentes idades e

capacidades. Encorajam as crianças, quando necessário, a envolverem-se no jogo ou nas actividades, e mostram apreço pelos esforços e realizações das crianças.

Cerca de metade dos jardins-de-infância evidencia condições mínimas/básicas nos aspectos de **disciplina e supervisão**. Em dez jardins-de-infância, o pessoal geralmente mantém controlo suficiente para evitar que as crianças se magoem umas às outras, não utiliza métodos de punição severos e mantém expectativas, sobre o comportamento das crianças, adequadas à idade e ao nível de desenvolvimento das crianças. Em alguns destes jardins podem ainda observar-se situações de maior adequação relacionadas com a organização da sala ou com uma atitude mais activa por parte dos profissionais na gestão dos conflitos. Em oito jardins-de-infância a supervisão é suficiente para garantir a segurança das crianças, é dada atenção à limpeza dos materiais sendo prevenido o seu uso inadequado. A maior parte da supervisão é não punitiva e controlo é exercido de forma razoável.

Ainda sobre aspectos de disciplina e supervisão, foram observadas situações inadequadas em algumas salas. Três jardins-de-infância mostraram situações em que a ordem e o controlo eram exercidos com dificuldade, dando origem a uma atmosfera algo caótica, ou em que os adultos mostravam expectativas inadequadas à idade ou desenvolvimento das crianças (ex. as crianças “eram obrigadas” a estar quietas e caladas por longos períodos de tempo). Em quatro jardins-de-infância observaram-se situações inadequadas: nem sempre a segurança das crianças está garantida, podendo o pessoal deixar as crianças sem supervisão ocupando-se principalmente de outras tarefas, ou o pessoal ser excessivamente controlador (ex. utilizando constantemente o “não”).

Sobre as **interacções estabelecidas entre os profissionais e as crianças** e entre as próprias crianças encontramos em cerca de metade dos jardins-de-infância condições excelentes de adequação ao desenvolvimento das crianças. Nessas salas, os profissionais envolvidos mostram-se calorosos através de contacto físico apropriado, mostram respeito pelas crianças e respondem empaticamente àquelas que estão aborrecidas, magoadas ou zangadas. Os profissionais evidenciam que gostam de estar com as crianças e encorajam o desenvolvimento do respeito mútuo entre as crianças e os adultos (ex. esperam que as crianças coloquem as questões até ao fim, antes de responder, ouvem e valorizam as suas opiniões, não emitem para todo o grupo opiniões desagradáveis acerca das crianças e das suas famílias). É demonstrada justiça e equidade na forma como as crianças são tratadas. Em nove salas verificaram-se **interacções entre pares** geralmente positivas (ex. as crianças cooperam umas com as outras, brincam sem lutar). O pessoal é um bom modelo de competências sociais, ajuda as crianças a desenvolver comportamentos sociais adequados com pares e proporciona algumas actividades para que as crianças trabalhem em conjunto. De referir ainda que na generalidade das salas, nos momentos de chegada, as crianças são acolhidas calorosamente assim como os seus pais (ou outros familiares) criando por vezes pequenos momentos de interacção e troca de informação entre criança, família e educadora.

Em alguns jardins-de-infância foram observadas condições mínimas/básicas nos aspectos de interacção entre pessoal e crianças: os profissionais geralmente respondem às crianças de forma calorosa e apoiante, verificando-se poucas ou nenhuma interacções desagradáveis, podendo em algumas situações verificar-se uma interacção mais activa por parte dos adultos no sentido de estabelecer respeito mútuo ou ajudar crianças que se sentem menos bem. Em alguns jardins-de-infância foram também observadas condições mínimas/básicas na promoção das interacções entre as crianças. Estas são encorajadas, o pessoal põe fim a interacções negativas em que as crianças se podem magoar. Também em algumas destas salas verificou-se um envolvimento maior dos profissionais ou no sentido de modelarem competências sociais ou ajudando as crianças a desenvolver comportamentos sociais adequados entre si.

Foram ainda observadas condições inadequadas nos aspectos de interacção entre pessoal e crianças em cerca de um quinto dos jardins-de-infância. Nestas salas observou-se uma atitude pouco responsiva por parte dos adultos, não mostrando muito envolvimento com as crianças. As interacções por vezes são desagradáveis (ex. vozes tensas) e nem sempre o pessoal responde às crianças de forma calorosa e apoiante. Apenas em dois jardins-de-infância se observaram condições inadequadas para as interacções entre crianças. Nestas salas a interacção entre as crianças não era encorajada (ex. poucas oportunidades para as crianças escolherem os seus colegas de brincadeira), verificava-se pouca orientação por parte do pessoal para promover interacções positivas entre as crianças, ou verificava-se a ocorrência de interacções negativas entre pares.

As OCEPE salientam ainda na área de Formação Pessoal e Social que a “aceitação da diferença sexual, social e étnica é facilitadora da igualdade de oportunidades num processo educativo que respeita diferentes maneiras de ser e de saber, para dar sentido à aquisição de novos saberes e culturas.” (ME, 1997, p.54). Neste grupo de jardins-de-infância raramente se verificavam materiais e actividades que evidenciassem a **diversidade** humana, em termos étnicos, culturais, raciais. Mas sobre os aspectos de educação multicultural iremos reflectir na descrição relativa à área de conhecimento do mundo, dada a íntima relação entre estes conteúdos.

A área de formação pessoal e social neste grupo de jardins-de-infância – dados do questionário

Salientamos sobretudo o facto desta área parecer aquela em que os educadores identificam menos necessidades ao nível de documentação, de material e de formação. A temática da autonomia é assinalada por sete educadores a nível de necessidade de documentação e a temática da partilha de poder e valores democráticos é assinalada por seis educadores a nível de material, de documentação e de formação.

É interessante notar que os valores de qualidade, enquanto avaliada pela ECERS-R, mais elevados foram encontrados nos aspectos que avaliam as interacções entre crianças e entre crianças e adultos.

| Área de Formação Pessoal e Social | |
|--|--|
| Aspectos Fortes | Limitações |
| <p>Profissionais calorosos demonstrando respeito pelas crianças e pelas suas contribuições.</p> <p>Reacção consistente ao comportamento das crianças.</p> <p>Utilização de actividades para promover comportamentos sociais adequados entre pares.</p> <p>É dada oportunidade para que a diversidade trazida pelas crianças seja utilizada nas actividades correntes</p> | <p>Poucos materiais e actividades que evidenciem a diversidade humana (étnica, cultural, racial).</p> <p>Nem sempre a diversidade trazida pelas crianças é utilizada de forma significativa e planificada nas actividades de aprendizagem da sala.</p> |

3.3.2.2 Área de expressão e comunicação

a) Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical.

“O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos.” (ME, 1997, p.57).

“Podem diferenciar-se neste domínio quatro vertentes – expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical – que têm a sua especificidade própria, mas que não podem ser vistas de forma totalmente independente, por se completarem mutuamente.” (ME, 1997, p.57).

A - Expressão motora

O domínio da expressão motora nas OCEPE

“Tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar o seu próprio corpo.” (ME, 1997, p.58).

São destacadas as palavras-chave: *motricidade global, motricidade fina, jogos de movimento.*

O domínio da expressão motora neste grupo de jardins-de-infância – dados da observação

No que diz respeito ao **equipamento disponível para motricidade global**, verifica-se uma grande diversidade. Assim, oito dos jardins-de-infância observados disponibilizam pouco equipamento de motricidade global para as crianças e/ou o material disponível está em mau estado de conservação ou é inadequado para a idade ou capacidades das crianças (ex. escorregões demasiado altos). Outros jardins-de-infância disponibilizam diariamente algum equipamento de motricidade global, em bom estado de conservação e adequado à idade e capacidades das crianças. Há ainda jardins-de-infância que disponibilizam equipamento de motricidade global, fixo e portátil, que estimula uma variedade de competências (ex. balançar, trepar, jogar à bola, conduzir e pedalar brinquedos com rodas, etc.) e em quantidade suficiente para que as crianças não tenham que esperar muito tempo.

Também no que se refere à **supervisão de actividades de motricidade global** se verificam diferenças entre os jardins-de-infância observados. Assim, há contextos pré-escolares em que a supervisão proporcionada na área de motricidade global é inadequada para assegurar a saúde e segurança das crianças (por exemplo, foram verificadas situações em que o número de adultos presente era insuficiente para vigiar as crianças e em que as crianças foram deixadas sem supervisão) ou em que as interacções entre adultos e crianças não são as mais adequadas. No entanto, na maioria dos jardins-de-infância, a supervisão é adequada para proteger a saúde e segurança das crianças e as interacções entre adultos e crianças são positivas. Em cerca de um terço dos jardins-de-infância observados foi possível constatar a prevenção de situações perigosas por parte da equipa educativa (ex. parar brincadeiras inadequadas ou remover perigos) bem como a existência de interacções adulto-criança agradáveis e prestáveis. Nestes jardins, o pessoal ajuda as crianças a desenvolver as competências necessárias para utilizar o equipamento. Não foram observadas situações em que a equipa educativa falasse com as crianças sobre ideias relacionadas com os seus jogos, ajudasse as crianças a desenvolver o jogo ou ajudasse, de uma forma intencional, as crianças a desenvolver interacções sociais positivas.

No que diz respeito à **motricidade fina**, foram observados alguns jardins-de-infância em que existem muito poucos materiais adequados de motricidade fina acessíveis às crianças ou em que estes materiais estão incompletos ou em mau estado de conservação. No entanto, a maioria dos jardins-de-infância tem muitos materiais adequados de motricidade fina, de diferentes tipos (brinquedos pequenos para construções, materiais de arte, jogos de manipulação e puzzles) e níveis de dificuldade, acessíveis durante uma parte substancial do dia. Na maioria dos jardins, estes materiais estão bem organizados. Algumas salas proporcionam ainda rotatividade de materiais para manter o interesse das crianças e encorajam a autonomia das crianças através da utilização de caixas e prateleiras acessíveis e com rótulos (ex. imagens, formas ou palavras).

B - Expressão dramática

O domínio da expressão dramática nas OCEPE

“A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais.” (ME, 1997, p.59).

“A expressão e comunicação através do próprio corpo a que chamamos jogo simbólico é uma actividade espontânea que terá lugar no jardim-de-infância, a interacção com os outros e apoiada pelos recursos existentes. (...) também decorre da intervenção do educador a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de acções, (...). (ME, 1997, p.60).

Destacamos as palavras-chave: *jogo simbólico, jogo dramático, fantoches, sombras chinesas.*

O domínio da expressão dramática neste grupo de jardins-de-infância – dados da observação

No que diz respeito ao **jogo dramático**, verificámos que a grande maioria dos jardins-de-infância observados dispõe de uma área de jogo dramático claramente definida, com espaço para brincar e arrumar de forma organizada. Na maioria dos casos, esta área está acessível durante uma parte substancial do dia e encontra-se equipada com muitos materiais de jogo dramático, incluindo roupas para disfarce e adereços para, pelo menos, dois temas diferentes (ex. lida da casa e trabalho). Há ainda um número menor de jardins que proporciona rotatividade de materiais (possibilitando uma variedade de temas) e utiliza imagens, histórias e passeios para enriquecer o jogo dramático. Contudo, existem jardins-de-infância que não dispõem de materiais ou equipamento para disfarce ou jogo dramático acessíveis para as crianças e alguns jardins-de-infância disponibilizam apenas adereços relacionados com a lida da casa e com papéis femininos. São raros os casos em que são fornecidos adereços que representam diversidade (diferentes culturas ou capacidades) ou em que são fornecidos adereços para jogo dramático activo no exterior. A diversidade nas condições existentes para jogo dramático parece reflectir-se na vivência desta área de expressão em cada sala: por exemplo, numa das salas observadas, nenhuma criança do sexo masculino foi observada na área de jogo dramático tendo-se confirmado no decorrer da entrevista que a situação era regra no dia-a-dia da sala. Nesta sala específica não existiam adereços de jogo dramático associados a papéis masculinos e nenhum adulto conversou com as crianças que brincavam nesta área, durante o período de observação.

C - Expressão plástica

O domínio da expressão plástica nas OCEPE

“As crianças exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica, mas há que ter em conta que, se algumas crianças chegam à educação pré-escolar com uma grande experiência na sua utilização, outras não tiveram essa oportunidade.” (ME, 1997, p.61).

“As actividades de expressão plástica são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu. (...) valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais supõe que o educador estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor.” (ME, 1997, p.61).

Destacamos as palavras-chaves: *qualidade dos materiais, diversidade e acessibilidade dos materiais, expressão tridimensional, acesso à arte e à cultura.*

O domínio da expressão plástica neste grupo de jardins-de-infância – dados da observação

Relativamente à **expressão plástica**, verifica-se uma diversidade no tipo de experiências proporcionadas às crianças.

Algumas das salas observadas não oferecem oportunidades regulares para desenvolver actividades de expressão plástica ou, se as realizam, as crianças têm de seguir sempre um modelo proposto pelo adulto (ex. colorir folhas com desenhos), não permitindo a expressão individual das crianças.

Na maioria das salas, porém, são oferecidas oportunidades diárias de expressão plástica e é permitido e incentivado que as crianças realizem, à sua maneira, as actividades, propondo-lhes, em alguns casos, apenas o material ou dando-lhes, noutros casos, liberdade total.

Apenas em algumas salas se verificou que as actividades de expressão plástica eram relacionadas com outras experiências da sala ou com acontecimentos que ocorreram com aquele grupo de crianças, sendo, por isso, raramente favorecida a integração das várias actividades ou uma relação com outras vivências das crianças. Por exemplo, numa das salas observadas, apesar de se proporem às crianças actividades de arte interessantes, estas surgiam com base nos interesses do educador, não estando integradas em nenhum projecto e, limitando-se, por isso, a tarefas de trabalhos manuais. Também nesta sala, foi possível observar que a supervisão das **actividades de arte** se centrava no produto final (valorizando as opções estéticas do educador) e não no processo criativo e/ou de expressão pessoal e social.

No que se refere aos materiais, apesar de terem sido observadas salas que dispõem de muito poucos, na maioria das salas, existe uma variedade de materiais de diferentes tipos (materiais para desenhar, pintar ou colar) que as crianças podem usar por sua própria iniciativa (nomeadamente, no jogo

livre). Contudo, são raros os casos em que são incluídas com regularidade actividades **com materiais tridimensionais** (ex. barro, madeira). São também raros os casos em que existem condições para jogos de areia ou água permitindo à criança exercitar a sua criatividade através de construções na areia.

Em duas das salas observadas estavam acessíveis às crianças postais ou pequenas fotografias de pinturas de autores conhecidos estando ainda expostos trabalhos de pintura das crianças que constituíam trabalhos livres de reprodução das obras. Segundo uma das educadoras este tipo de exploração é feito com regularidade nas actividades de expressão plástica.

Alguns educadores referiram realizar com as crianças visitas de estudo a museus e outros locais de referência, mencionando porém não decorrerem com a frequência que desejariam (na maioria, anual) e havendo igualmente instituições em que tal parece não acontecer.

D - Expressão Musical

O domínio da expressão musical nas OCEPE

“A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspectos que caracterizam os sons (...).” (ME, 1997, p.63,64).

São destacadas as palavras-chave: *escutar, cantar, dançar, tocar.*

O domínio da expressão musical neste grupo de jardins-de-infância – dados da observação

No que diz respeito às **experiências de música e de movimento** proporcionadas às crianças neste conjunto de jardins-de-infância, na maioria das situações, as crianças têm um contacto regular com a música, através do recurso a CDs e cassetes por parte dos educadores de infância. São, porém, menos frequentes as oportunidades para serem as crianças a explorar os sons e os ritmos. Na maioria das vezes, o leitor de CDs/cassetes não está disponível para utilização por parte das crianças, nem existem auscultadores que permitiriam que apenas uma ou duas crianças pudesse ouvir música, sem interferir com as actividades das outras crianças. São igualmente raras as salas que disponibilizam numa base diária instrumentos e brinquedos musicais, apesar de existirem instituições que possuem uma variedade de instrumentos e que oferecem, com uma regularidade semanal, aulas de educação musical, com um professor com formação a esse nível.

São introduzidas ao longo do dia, em quase todos os jardins-de-infância, actividades de música, especialmente canções, que adultos e crianças cantam em conjunto e que implicam movimento e gestos. Na maioria das salas, foram observadas canções na hora de acolhimento (ex. canção do bom

dia, ou com referência aos dias da semana), assim como em outros momentos de rotina (antes do almoço, quando as crianças se deslocam em grupo para a casa de banho, etc.).

Foram igualmente observadas actividades que exploram de forma mais intencional o **ritmo e a expressão corporal**, sendo de salientar no entanto que, de uma maneira geral, não são proporcionadas actividades de dança regulares.

Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical – dados do questionário

Os educadores que responderam a este questionário referem a existência de variedade de material neste domínio. Os dados de observação revelaram limitações, a nível da utilização de material tridimensional na expressão plástica e a nível da diversidade de instrumentos musicais. Estas limitações não são tão visíveis nos recursos descritos pelos educadores. Não tendo sido observado este material disponível na sala para as crianças, colocamos a hipótese de que, no questionário, a resposta à existência de material nas salas tenha sido interpretada como existência de material no jardim-de-infância. Por outro lado, a nível da expressão musical, nove dos educadores que responderam ao questionário sinalizam a necessidade de material para expressão musical o que não parece ser congruente com a diversidade assinalada.

Congruente com a observação efectuada, é a limitação de material relativo à diversidade cultural para expressão dramática, sendo os adereços relativos a outras culturas apenas sinalizados em duas salas. Também congruente com os dados de observação parece ser a necessidade sinalizada pelos educadores, a nível de documentação, de material e de formação, nas expressões dramática e musical.

| Área de Expressão e Comunicação – <i>Domínio das expressões motora e plástica</i> | |
|--|--|
| Aspectos Fortes | Limitações |
| <i>Expressão motora</i> | |
| Supervisão centrada na segurança e na interacção social entre adultos e crianças | Pouca diversidade de material fixo e portátil que estimule variedade de competências. Material portátil pouco rentabilizado, só utilizado em dias específicos. |
| <i>Expressão plástica</i> | |
| Existência de variedade de materiais de expressão plástica de diferentes tipos. Muita expressão individual sobretudo a nível da pintura. Utilização de actividades de arte como experiência colectiva. | Pouca regularidade na inclusão de materiais de arte tridimensionais. Actividades de arte nem sempre relacionadas com outras vivências das crianças. Pouca exploração de obras de arte produzidas por artistas de nome reconhecido. Pouca utilização de locais privilegiados de acesso à arte. |

| Área de Expressão e Comunicação – Domínio das expressões musical e dramática | |
|--|---|
| Aspectos Fortes | Limitações |
| <i>Expressão musical</i> | |
| <p>Material (CDs e Cassetes) com diferentes tipos de música.</p> <p>Actividades de música introduzidas regularmente, especialmente cantar e ouvir música.</p> | <p>Experiências musicais raras ou pouco diversificadas.</p> <p>Pouca diversidade de instrumentos musicais acessíveis diariamente às crianças.</p> <p>Movimentação corporal e dança pouco utilizados regularmente.</p> <p>Poucos instrumentos musicais realizados pelas próprias crianças.</p> |
| <i>Expressão dramática</i> | |
| <p>Área atribuída para jogo dramático regularmente estabelecida.</p> <p>Muitos materiais para jogo dramático para representação de papéis ligados à casa e à família.</p> <p>Materiais com organização conveniente e acessíveis diariamente às crianças.</p> | <p>Pouca diversidade de materiais que permitam a representação de diferentes profissões, outras culturas, ou permitam fantasiar histórias.</p> <p>Poucas situações de jogo dramático são proporcionadas no exterior.</p> <p>Pouca intencionalidade nas actividades de dramatização.</p> |

b. Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita nas OCEPE

"A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador (...):

- Criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador constitua um modelo para a interacção e aprendizagem das crianças." (ME, 1997, p.66)

- (...) "Alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores." (ME, 1997, p.68).

A educação pré-escolar deve também permitir à criança "contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e clássica à leitura e escrita mas de facilitar a emergência da linguagem escrita." (ME, 1997, p.65).

"A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas deverão ser valorizadas e incentivadas." (ME, 1997, p.69).

"Cabe assim ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita favorecendo a emergência do código

escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio.” (ME, 1997, p.71).

“Se a linguagem oral e a abordagem à escrita merecem uma especial atenção na educação pré-escolar, as novas tecnologias da informação e comunicação são formas de linguagem com que muitas crianças contactam diariamente.” (ME, 1997, p.72).

Destacamos as palavras-chave: *literacia, fomentar o diálogo, interesse em comunicar, progressivo domínio da linguagem, exploração do carácter lúdico, diferentes situações de comunicação, comunicação não verbal, imitar a escrita e a leitura, tentativas de escrita, o livro, partilha de estratégias de leitura, registos, bibliotecas, função informativa, meios audiovisuais, educação para os media, meios informáticos.*

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita neste grupo de jardins-de-infância – dados da observação

Destacamos para descrever esta área aspectos relacionados com a promoção da **comunicação** das crianças, a utilização da linguagem para promover competências de **raciocínio**, a utilização da **linguagem informal** e a utilização de **livros e imagens**, a utilização de **letras e palavras** no ambiente da sala, actividades com os **sons das palavras e escrita emergente**.

Em cerca de metade dos jardins-de-infância observados, encontramos condições mínimas/básicas na promoção da **comunicação** e na utilização da linguagem para desenvolver competências de **raciocínio**. Em oito jardins-de-infância são utilizadas algumas actividades e estão acessíveis alguns materiais que encorajam as crianças a comunicar. Por vezes, essas actividades ocorrem quer nas actividades livres quer nas actividades de grupo ou, também por vezes, esses materiais estão acessíveis em vários locais da sala. Em dez jardins-de-infância verificaram-se algumas situações em que os profissionais falavam sobre relações lógicas ou em conceitos introduzindo-os de forma adequada para as idades e capacidades das crianças no grupo. Em nove jardins-de-infância ocorre algum diálogo entre adultos e crianças, é permitido que as crianças falem entre elas, mas existe pouca intervenção dos adultos para expandir a conversa das crianças. Em alguns casos, as crianças são encorajadas a colocar e a responder a questões. Observaram-se algumas oportunidades para os adultos falarem individualmente com as crianças.

Cinco jardins-de-infância revelaram práticas desenvolvimentalmente adequadas nos aspectos de promoção de comunicação e desenvolvimento de raciocínio através da linguagem. Nestas salas as actividades de comunicação ocorrem em diferentes tipos de actividades e com diferentes tipos de grupos. As crianças podem encontrar materiais que as encorajam a comunicar em vários locais (ex. brinquedos para jogo dramático no interior e no exterior). Os profissionais mantêm um equilíbrio entre ouvir e falar durante as actividades de comunicação (ex. dão tempo para as crianças responderem, ajudam crianças com limitações a transmitir as suas ideias aos outros). Em quatro jardins-de-infância os

profissionais expõem relações lógicas enquanto as crianças brincam com materiais que estimulam o raciocínio. Encorajam as crianças a explicar as suas ideias enquanto resolvem problemas. Nestes jardins a promoção do desenvolvimento de conceitos é feita com base em acontecimentos e experiências reais ou como resposta aos interesses e necessidades das crianças.

Espelhando a diversidade de situações num numero idêntico de jardins-de-infância foram encontradas situações inadequadas de comunicação. Em seis jardins-de-infância poucas ou nenhuma actividades eram utilizadas pelos profissionais para encorajar as crianças a comunicar ou as salas mostravam poucos materiais acessíveis para promover a comunicação das crianças. Em seis jardins-de-infância verificou-se que normalmente o pessoal não fala com as crianças sobre relações lógicas, podendo introduzir alguns conceitos mas de forma inadequada (ex. utilização de folhas de exercício, “fichas”, sem recorrer a experiências concretas).

Encontrámos características de qualidade na **utilização informal da linguagem** em cerca de metade dos jardins-de-infância. Em nove jardins-de-infância verificaram-se muitas conversas entre os adultos e as crianças quer em tempo de jogo livre quer durante as rotinas. A linguagem é usada pelo pessoal para troca de informação com a criança e para interacção social. A comunicação entre as crianças é encorajada, mesmo com aquelas que têm incapacidades. Nestas salas os adultos acrescentam informação para expandir as ideias das crianças, têm conversas individuais com a maioria delas e podem encorajá-las a darem respostas cada vez mais longas e complexas.

Sete jardins-de-infância revelaram condições mínimas básicas neste aspecto. Apesar de ser permitido às crianças falar durante a maior parte do dia, as conversas entre as crianças e os adultos são poucas ou limitadas (ex. perguntas de tipo sim/não, respostas curtas dadas às crianças).

Se na estimulação da linguagem podemos verificar diferentes exemplos de práticas consideradas excelentes, o mesmo não acontece nas condições criadas pelos jardins-de-infância para a **utilização de livros e imagens**. Apenas um jardim-de-infância revelou condições adequadas ao desenvolvimento: as crianças podiam usufruir de uma vasta selecção de livros e de material adicional de linguagem, adequados à sua idade; os adultos liam livros às crianças em diferentes situações. Nesta sala, pelo menos três livros estavam relacionados com os temas desenvolvidos no último mês. Os livros e material de linguagem eram mudados regularmente para manter o interesse. A rotatividade do material também se verifica em outras salas, havendo inclusive instituições com bibliotecas dotadas de bons recursos a que os educadores podem recorrer, no entanto, nestes casos, a quantidade de livros e de material disponibilizados diariamente às crianças na sala é reduzida.

A maior parte dos jardins-de-infância revelou condições básicas ou mínimas na utilização dos livros: alguns livros estão acessíveis às crianças e pelo menos uma actividade de linguagem receptiva realizada diariamente pelo adulto (ex. ler livros às crianças, contar uma história). No entanto estas salas são limitadas quanto à variedade de livros utilizados ou quanto à adequação e diversidade das actividades realizadas. No que diz respeito aos temas presentes nos livros acessíveis às crianças, a

lacuna mais frequente reside na inexistência de livros que reflectem diferentes culturas e capacidades. Mesmo sendo proporcionada uma área de livros, nem sempre esta estava organizada de forma confortável para as crianças (ex. com mantas, almofadas ou pequenos sofás).

Sete das salas observadas revelaram condições inadequadas, que se manifestavam na quase ausência de livros, e/ou de actividades de linguagem receptiva. Por exemplo, numa das salas observadas, nenhuma criança e nenhum adulto utilizaram um só livro durante o período de observação.

Sobre a relação das crianças com a **escrita** começamos por descrever de que forma a escrita se reflectia no ambiente da sala. A maior parte das salas não ultrapassa as condições básicas neste aspecto. Nos jardins-de-infância com condições mais inadequadas, não é dirigida a atenção das crianças para palavras ou letras em situações diferentes da leitura de livros, mesmo quando existem imagens com legendas escritas visíveis para as crianças. Nas salas que têm condições consideradas mínimas (oito salas), além de imagens legendadas, estão também expostas ao nível dos olhos das crianças algumas palavras impressas (etiquetas colocadas em prateleiras, nomes das crianças escritos nos seus desenhos ou colocados nos seus locais de arrumação). São também observadas expressões impressas expostas de forma apropriada (ex. “bem vindo” na porta, “feliz aniversário” no quadro que assinala os aniversários das crianças). Uma sala revelou condições consideradas excelentes: muitas imagens com legendas escritas colocadas ao nível dos olhos das crianças, encorajamento por parte dos adultos para as crianças identificarem palavras escritas em objectos do dia a dia e a identificar letras no seu próprio nome. Nesta sala, os adultos falam com as crianças sobre as relações entre a palavra falada e a palavra impressa e as crianças são encorajadas a reconhecer letras e palavras no material exposto na sala.

O mesmo tipo de condições foi encontrado para realizar actividades que promovam a consciência dos **sons das palavras**. A maior parte dos jardins-de-infância não revelou mais do que as condições mínimas. Em sete salas, poucos ou nenhuns poemas/rimas infantis eram declamados ou cantados. Cinco jardins-de-infância realizavam com alguma frequência actividades com rimas, sendo estas ditadas ou cantadas quer pelas crianças quer pelos adultos. Mas raramente a atenção das crianças era dirigida para sons que se repetem em palavras e/ou frases, para a composição silábica das palavras ou para a ligação entre sons e letras. No entanto, pudemos verificar em nove salas um local específico para a escrita emergente, havendo por parte do educador a preocupação de escrever o que as crianças dizem. Em três salas o objectivo da escrita era mesmo enfatizado, as crianças “escreviam” e “liam” para comunicar aos outros o seu “texto”. Esta escrita era exposta na sala para que todos a pudessem observar.

Terminamos a descrição no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita com a referência à **utilização de tecnologia** nas salas observadas.

Em nove salas foram observadas condições inadequadas: ou os materiais utilizados não eram desenvolvimentalmente adequados ou não eram permitidas actividades alternativas enquanto a

televisão/computador eram utilizados. Cinco salas apresentavam condições mínimas: computadores e outras tecnologias estavam disponíveis e acessíveis às crianças; os materiais utilizados eram de carácter educativo e podiam ser utilizados como actividade de escolha livre. No entanto nestas salas a utilização da tecnologia acontece de forma limitada, sendo raramente utilizada para apoiar as actividades correntes na sala. Apenas um jardim-de-infância evidenciou a utilização planificada da tecnologia, sendo esta coordenada com os temas desenvolvidos na sala, permitindo alargar os conhecimentos das crianças e promover a sua criatividade.

Em três salas não se verificou a existência de qualquer material tecnológico.

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita neste grupo de jardins-de-infância – dados do questionário

Tal como no domínio anterior as limitações encontradas, nos dados de observação, a nível da diversidade de livros disponíveis nas salas para as crianças, parece não transparecer nos recursos descritos pelos educadores. Novamente, colocamos a hipótese de que, no questionário, a resposta à existência de material nas salas tenha sido interpretada também como existência de material no jardim-de-infância. Os tipos de livros sinalizados por menos de metade dos educadores que responderam ao inquérito são as enciclopédias/dicionários, os livros de receitas e os livros com pictogramas. De referir ainda uma variação assinalável no número de livros existentes nas salas.

Salientamos a necessidade sinalizada pelos educadores, a nível de documentação, de material e de formação, nos conteúdos de comunicação não verbal e de linguagem escrita e literacia emergente.

A maior parte dos educadores que respondeu ao questionário, sinaliza a existência de material tecnológico, tal como foi verificado aquando da observação das salas. No entanto, as limitações verificadas através de observação na utilização de tecnologias, parecem não transparecer nas necessidades apontadas pelos educadores nesta área. Quatro educadores sinalizam necessidade a nível de documentação e seis educadores sinalizam necessidade a nível de formação. Esta tendência parece não ser verificada no Relatório Final sobre a Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar – Inquérito Extensivo (2006), onde mais de metade dos educadores sinaliza a necessidade de formação a nível da utilização de tecnologias.

| Área de Expressão e Comunicação – <i>Linguagem oral e abordagem à escrita</i> | |
|--|---|
| Aspectos Fortes | Limitações |
| <p>Muitas actividades de comunicação em grande grupo.</p> <p>Diversidade de materiais para ajudar as crianças a comunicar.</p> <p>Muitas conversas entre os profissionais e as crianças.</p> <p>São introduzidos conceitos adequados às idades e capacidades das crianças.</p> <p>Área atribuída para a utilização dos livros.</p> <p>Utilização de diferentes quadros e tabelas que permitam sistematizar informação.</p> <p>Rótulos escritos para identificar material e áreas da sala, e para explorar os sons das diferentes letras.</p> <p>Exposição de textos escritos pelo educador ditados pelas crianças.</p> | <p>Nem sempre as crianças são encorajadas a dizer em voz alta ou a explicar o seu raciocínio.</p> <p>Pouca utilização das experiências reais para o desenvolvimento de conceitos.</p> <p>Utilização limitada da tecnologia.</p> <p>Nem sempre os profissionais acrescentam informação para expandir as ideias das crianças.</p> <p>Poucas oportunidades para falar individualmente com as crianças.</p> <p>Nem sempre a comunicação falada das crianças é relacionada com a linguagem escrita.</p> <p>A área dos livros não é suficientemente organizada e convidativa para as crianças.</p> <p>Quantidade e diversidade de livros limitada.</p> <p>Pouca leitura informal com diferentes agrupamentos de crianças.</p> <p>Raramente se encontra uma área destacada para a escrita.</p> <p>Não são evidentes livros relacionados com o tema corrente da sala.</p> <p>A escrita espontânea das crianças é pouco exposta na sala.</p> |

c. Domínio da matemática

O domínio da matemática nas OCEPE

“As crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia a dia. O papel da matemática na estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futuras, determina a atenção que lhe deve ser dada na educação pré-escolar, cujo quotidiano oferece múltiplas possibilidades de aprendizagens matemáticas.” (ME, 1997, p.73).

Assim cabe ao educador:

- "partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas." (ME, 1997, p.73).

- proporcionar "experiências diversificadas" e apoiar "a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas" (ME, 1997, p.74).

- propor "situações problemáticas" e permitir "que as crianças encontrem as suas próprias soluções, (...) estando atento a que todas as crianças tenham oportunidade de participar no processo de reflexão." (ME, 1997, p.78).

São destacadas as palavras-chave: *princípios lógicos, classificação, formar conjuntos, seriar e ordenar, número, encontrar formas e padrões, tempo, espaço, utilização de materiais, medir, pesar, resolução de problemas.*

O domínio da matemática neste grupo de jardins-de-infância – dados da observação

No domínio da **matemática** foram recolhidos indicadores sobre a generalidade dos **materiais e das actividades** realizados nesta área. Procurou-se ainda observar evidências sobre a utilização da **contagem** e da **leitura de números**, a utilização das **formas** e do **espaço**, a **seriação**, a **classificação** e a **comparação**.

A maior parte dos jardins-de-infância revela condições básicas nesta área. Estão acessíveis às crianças alguns **materiais** que permitem trabalhar noções de matemática ou número (ex. balanças, régua, puzzles com números, números magnéticos, formas geométricas). Em alguns jardins-de-infância pôde observar-se maior diversidade de material em boas condições e com uma organização adequada, e noutros jardins aconteciam quase diariamente actividades para promover a aprendizagem de noções matemáticas. No entanto estas duas condições raramente se puderam observar simultaneamente neste grupo de jardins.

Apenas um jardim-de-infância evidenciou actividades que exigem maior contribuição dos adultos e alternava com frequência o material de forma a manter o interesse das crianças.

Quanto à utilização do **número** e da **contagem**, os jardins não ultrapassam as condições consideradas mínimas. Em onze jardins-de-infância existem poucos recursos à disposição das crianças que encorajem actividades de contagem. Em sete dos jardins algumas rotinas são utilizadas para as crianças poderem contar, os números são nomeados e existem posters com números representados. Por exemplo, uma educadora utiliza o momento da chegada para trabalhar o conceito de número (pedindo às crianças para contar o número de meninos, o número de meninas e o número total de crianças), de par (pedindo às crianças para contar o número de pares menina/menino), de

igual/diferente, etc. A mesma educadora utiliza o momento de arrumação após a merenda da manhã para encorajar as crianças a contar o número de pacotes de leite utilizados. Aproveitando o momento de registo das presenças, um outro educador pedia diariamente a uma criança do grupo para contar o número total de crianças presentes e para registar o respectivo número na coluna do quadro de presenças referente a esse dia. Finalmente, uma terceira educadora, utiliza o registo de presenças como uma oportunidade de construir gráficos simples com as crianças. No entanto, na quase totalidade dos jardins, não se observaram situações em que os números fossem associados às quantidades, e não se verificou a utilização de números ordinais nem situações planificadas para os adultos se envolverem com as crianças em actividades específicas para trabalhar o conceito de número.

Raramente se observou uma **área/cantinho da matemática** bem equipada com jogos, objectos e livros sobre números.

Na maior parte dos jardins ou não é dada atenção à **leitura e escrita de números** simples, ou não há exposição de números ou posters com números na sala. São poucas as actividades planeadas que envolvem números, ou actividades em que o número é associado a um objectivo prático (ex. etiquetar produtos no cantinho da casa, colocar o número dos anos num bolo de aniversário). Excepcionalmente verificou-se a possibilidade das crianças brincarem com imitação de dinheiro num cantinho que representava uma loja, mas as suas brincadeiras não tinham a participação do adulto orientando-as para o conhecimento do dinheiro.

Também num número considerável de jardins (sete) a **forma** dos objectos raramente era comentada durante as actividades ou rotinas correntes. Foram verificadas poucas evidências de trabalho contínuo sobre as formas dos objectos. Há, porém, excepções. Por exemplo, numa das salas, as crianças marcam a presença numa tabela com o recurso às figuras geométricas (cada criança tem uma determinada forma com uma determinada cor).

O trabalho pouco se afasta além do conhecimento básico do círculo, quadrado, rectângulo e triângulo.

Uma das intenções educativas das Orientações Curriculares prende-se com a **exploração do espaço** através de materiais de maior dimensão. Estes por serem demasiado caros poderão ser substituídos por material de desperdício. A generalidade das salas observadas mostrou condições muito limitadas neste aspecto. Há poucos **blocos** (ex. paralelepípedos, cubos, pirâmides, caixas de alimentos, recipientes, etc.) para as crianças brincarem enriquecendo os seus jogos. Observamos apenas uma sala em que existia um conjunto de blocos suficientes para construir várias estruturas independentes, situados fora do espaço de circulação e organizados de acordo com o seu tipo. Cinco jardins-de-infância revelaram condições básicas proporcionando algum espaço e blocos para brincar, mas em quantidade e variedade reduzidas.

As actividades de **seriação, classificação e comparação** não foram observadas com evidência. De um modo geral, as crianças não são encorajadas a seriar, a classificar e a comparar, ou raramente os adultos conversam acerca destes conceitos e proporcionam actividades para os demonstrar.

Domínio da matemática – dados do questionário

Os educadores que responderam a este questionário, sinalizam a existência de uma diversidade de material para trabalhar diferentes aspectos do domínio da matemática. No entanto, também referem, num número assinalável, a necessidade de material para trabalhar conteúdos relacionados com **número, medidas e quantidades, tempo e espaço e utilização de gráficos**. Sobre a utilização de gráficos oito educadores sinalizam sentir necessidade de formação a este nível.

Também neste domínio as limitações verificadas através da observação parecem não transparecer nas necessidades apontadas pelos educadores.

| Área de Expressão e Comunicação – <i>Domínio da matemática</i> | |
|---|--|
| Aspectos Fortes | Limitações |
| <p>Alguns materiais que promovem conceitos matemáticos/número.</p> <p>Utilização de actividades da rotina diária para trabalhar conceitos de matemática/número.</p> | <p>Pouco material que permita medir, pesar, comparar, etc.</p> <p>Blocos de tamanho adequado para construir estruturas de tamanho considerável, praticamente inexistentes.</p> <p>Os materiais disponíveis são pouco utilizados com a presença de um profissional.</p> <p>Poucas evidências de actividades que permitam seriar, classificar e ordenar.</p> <p>São pouco evidentes actividades que permitam realizar/ilustrar pequenas operações numéricas.</p> |

d. A Área de Conhecimento do Mundo

A Área de Conhecimento do Mundo nas OCEPE

“A área do Conhecimento do Mundo inclui o alargamento de saberes básicos necessários à vida social que decorrem de experiências proporcionadas pelo contexto de educação pré-escolar ou que se relacionam com o seu meio próximo.... Mas esta área pressupõe também a abordagem de aspectos científicos que ultrapassam a experiência directa da criança e as suas vivências imediatas.” (ME, 1997, p. 81).

São destacadas como intenções educativas: *curiosidade desejo de saber, saberes sobre meio próximo e sobre o mundo, saberes sociais, sensibilização às ciências (biologia, física/química,*

meteorologia, geografia, geologia, história); método científico, educação para a saúde, educação ambiental. (ME, 1997)

A Área de Conhecimento do Mundo neste grupo de jardins-de-infância – dados de observação

Sobre o Conhecimento do Mundo começamos por salientar que neste grupo de jardins-de-infância, de uma maneira geral, não se observaram **materiais** (fotografias, bonecas, brinquedos em miniatura, CDs e vídeos, vestuário étnico, etc.) que evidenciassem **diversidade cultural ou racial**, diversidade de profissões, pessoas de diferentes géneros ou com diferentes capacidades a desempenhar diferentes tipos de trabalhos. Raras excepções consistiam na presença de um boneco de raça negra, e num só caso, de raça chinesa, no espaço destinado ao jogo dramático Também não foram observadas actividades que promovessem a compreensão e a aceitação da diversidade humana. Esta ausência de material multicultural foi também observada em salas frequentadas por crianças de outras raças (ex. de origem africana).

Apesar da questão da diversidade não se espelhar na sala a nível dos materiais e das actividades, foram encontradas **experiências de intercâmbio** entre o jardim-de-infância e jardins-de-infância de outros países. Relatamos o contacto regular estabelecido entre uma educadora e jardins-de-infância de Espanha (Andaluzia), Polónia e França em que as crianças se correspondiam com alguma regularidade com crianças de outros países, *via email*, e com a ajuda da educadora. Neste mesmo jardim, pudemos observar o contacto com o pai de uma criança ucraniana, no qual a educadora procurava perceber as rotinas habituais dessa criança no sentido de “suavizar” a transição para a rotina do jardim-de-infância. Foram também encontradas situações em que educadoras procuravam aprender palavras-chave de outras línguas para facilitar a comunicação com crianças oriundas de outros países. Noutro jardim, uma educadora utilizava no contexto da rotina diária expressões na língua inglesa no contexto situacional adequado.

A ausência de materiais e actividades que espelhem a diversidade cultural não implica que seja ignorada a **diversidade das crianças** do grupo (reflectindo diferentes contextos pessoais, familiares e sociais). Verificámos na generalidade dos jardins-de-infância situações em que essa diversidade era reconhecida (ex. as crianças têm possibilidade de falar sobre as suas vivências, de trazer objectos significativos, de expor objectos realizados pelos pais). Mas este reconhecimento não é utilizado, de forma planificada, significativa e regular, como base para as actividades de aprendizagem.

Devemos ainda assinalar que, de um modo geral, não foram observados sinais de preconceitos contra “outros diferentes”. Registamos, contudo, o facto de três educadoras terem referido a existência pontual de situações de discriminação entre as crianças, dirigida a crianças provenientes de meio sócio-económico baixo.

Sobre os aspectos de **natureza e ciência** encontramos em dois jardins-de-infância condições que podem ser consideradas excelentes nesta área: estes jardins incluíam com regularidade actividades de natureza e ciência bem como livros/ imagens e/ou materiais para adicionar informação ou expandir as experiências concretas das crianças. Nestes jardins, o registo sistemático das experiências realizadas (incluindo a monitorização e registo dos efeitos ao longo do tempo) demonstra a exploração do método científico de um modo desenvolvimentalmente adequado. Nestes jardins-de-infância, a presença de estagiárias de educação de infância parece constituir um recurso adicional para o desenvolvimento e registo de actividades. Mas em oito jardins-de-infância verificou-se, praticamente, a inexistência de jogos, materiais (incluindo materiais naturais) ou actividades acessíveis para trabalhar questões de natureza/ciência. Em nove jardins-de-infância foram encontradas condições básicas mínimas para o trabalho nesta área: existem alguns materiais, jogos ou actividades acessíveis e as crianças são encorajadas a trazer coisas naturais para a sala (ex. folhas das árvores, colecções de sementes, etc.).

A maior parte dos jardins-de-infância deste grupo não inclui no arranjo da sala uma **área para a ciência**. Também não foram observadas evidências de exploração do ambiente físico utilizando conceitos e palavras científicas (ex. como é que os materiais mudam, mergulham, flutuam utilizando termos como, dissolver, impulso, força, etc.). Exceptuando dois casos, também não se verificam evidências sobre a exploração do método científico na realização de experiências, promovendo a observação cuidada, a colocação de questões e de hipóteses, a experimentação, a comunicação e interpretação de resultados. A preparação de alimentos pode ser verificada em alguns dos jardins-de-infância, mas realizava-se de forma esporádica e nem sempre com a intencionalidade de utilizar terminologia específica (ex. derreter, dissolver).

Apesar de não serem regra neste grupo de jardins, verificam-se situações pontuais de experiências relacionadas com **educação ambiental** e **educação para a saúde**. Podemos citar exemplos de separação de lixos, tratamento de pequenas hortas e cuidados com animais, bem como, na área da educação para a saúde, actividades sobre alimentação adequada e cuidados individualizados nesta área, (ex. educadora valoriza quando as crianças trazem lanche adequado para a sala), visitas a centros de saúde, visitas de técnicos de saúde ao jardim-de-infância para falar com as crianças sobre temáticas específicas. Mas estas experiências parecem ter um carácter difuso, sendo pouco utilizadas, de forma significativa e integrada, em aprendizagens unificadas e desenvolvidas ao longo do tempo.

A Área de Conhecimento do Mundo neste grupo de jardins-de-infância – dados do questionário

Tal como já referimos, os educadores que responderam ao questionário sinalizam a existência de pouco material que represente diferentes culturas.

Sobre a temática da **Ciência** apenas um número reduzido de educadores sinaliza a existência de material como, binóculos, pinças ou microscópio. As necessidades sentidas pelos educadores são sinalizadas na sensibilização às diferentes ciências a nível de documentação, de material e de formação. Sobre a utilização do método experimental é menor o número de educadores que sinaliza sentir necessidade nos diferentes níveis. Tal como se salientou nos dados de observação, a maior parte dos educadores não sinaliza uma área de ciência na organização da sua sala.

| Área de Conhecimento do Mundo | |
|---|--|
| Aspectos Fortes | Limitações |
| <p>Diferentes actividades planificadas intencionalmente na área de educação ambiental.</p> <p>Experiências intencionalizadas na área da saúde</p> <p>Alguns materiais sobre natureza/ciência acessíveis, como jogos e livros.</p> <p>Colecções de elementos naturais (folhas, conchas, sementes) ou elementos vivos para cuidar.</p> <p>Utilização de algumas actividades para aprender acerca de natureza ciência.</p> | <p>Variedade limitada de livros que fazem referência a outras culturas, bem como a temas de natureza e ciência.</p> <p>Ausência de área dedicada à ciência ou disposição adequada de materiais sobre natureza/ciência em diferentes áreas da sala.</p> <p>Poucas experiências utilizadas para observar, colocar hipóteses, experimentar, verificar (processos científicos)</p> <p>Poucas evidências de materiais/actividades relativos às diferentes ciências.</p> |

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este conjunto de informações aponta para uma **heterogeneidade de práticas educativas** neste conjunto de jardins-de-infância. Se, por um lado, poderão ser encontrados exemplos de práticas excelentes, por outro, infelizmente, são evidentes exemplos de práticas consideradas inadequadas ao desenvolvimento. O conjunto de resultados neste grupo de jardins-de-infância parece indicar a existência de uma grande diversidade nas características dos contextos pré-escolares em estudo e, conseqüentemente, nas experiências disponíveis para as crianças entre 3 e 5 anos de idade. Há evidentemente um problema de igualdade de oportunidades uma vez que a "oferta de qualidade" é tão díspar. Estes resultados encontram paralelo nos dados apresentados pela OCDE (Ministério da Educação, 2000) e reforçam as preocupações expressas por este organismo.

Resultados de um estudo recente sobre qualidade em educação pré-escolar em contexto europeu (mais especificamente em Inglaterra), oferecem-nos um **termo de comparação** atualizado e relevante para discutir os resultados globais de qualidade encontrados nesta amostra de jardins-de-infância. Assim, utilizando o mesmo instrumento de avaliação da qualidade (a ECERS-R), Kathy Sylva e colaboradores (2006) apuraram valores médios de qualidade de 4.34 (com um desvio-padrão de 1.00). Considerando a média de 3.38 apurada para a nossa amostra de jardins-de-infância, podemos afirmar que os nossos resultados globais de qualidade se situam cerca de um desvio-padrão abaixo dos valores obtidos em Inglaterra.

Preocupa-nos o baixo resultado médio obtido na subescala **Actividades**. Esta escala sintetiza, de alguma forma, o núcleo central da componente pedagógica em jardim-de-infância e era vital que os resultados fossem superiores e espelhassem adequação ao desenvolvimento. Os materiais, actividades e interacções não surgem articulados em torno de um eixo de temas significativos para as crianças, permitindo unificar e integrar a aprendizagem. Os temas emergem mas o seu desenvolvimento ao longo do tempo é pouco planificado e intencionalizado. Em áreas específicas como a **literacia**, a matemática e as ciências, há poucas oportunidades para as crianças utilizarem de forma significativa as competências dessas áreas integrando-as nas actividades/temas correntes na sala. Estes dados são de vital importância, especialmente se tivermos em conta os baixos resultados obtidos pela população portuguesa a nível da literacia e da numeracia no estudo internacional PISA (OCDE, 2004). Alguns trabalhos realizados em Portugal fundamentam igualmente a necessidade de intervir precocemente a nível da literacia. Num estudo sobre a implementação de um programa de desenvolvimento de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar (Bairrão, Leal, Gamelas, Alves, & Grego, 2002; Leal, Gamelas, Cadima, & Silva, 2005), é salientada a relação entre a participação neste programa de literacia e a aprendizagem da leitura. Os resultados indicam que uma maior intensidade de

participação no programa de literacia se relaciona com melhores resultados na aprendizagem da leitura e na aquisição das competências que a suportam.

Valorizamos, apesar de também serem encontradas salas com condições inadequadas, o facto das **Interacções** aparecerem como área forte. Tal como está explícito nas OCEPE, “o desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima” (Ministério da Educação, 1997, p.52).

Pensamos que alguns destes valores poderão ser relativizados e compreendidos à luz da análise detalhada dos indicadores dos instrumentos e da informação qualitativa recolhida. No entanto, uma hipótese parece-nos plausível: neste conjunto de jardins-de-infância as **OCEPE** não surgem de forma integrada e como um todo coerente. Salientamos que a maioria dos educadores considera importante a operacionalização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, através da definição de competências podendo esta definição proporcionar um quadro de referência para o trabalho do educador.

Sendo as OCEPE baseadas no conhecimento actual acerca do estabelecimento de práticas adequadas ao desenvolvimento e sinalizadas por todos os educadores como um documento de referência na educação pré-escolar não fica clara a justificação para o facto de não transparecerem no processo educativo observado. Coloca-se, então, a questão de saber de que forma este conhecimento é transmitido aos educadores, quer durante a formação inicial quer durante a formação em serviço. Questão esta corroborada, no Relatório Final sobre a Caracterização dos Contextos Pré-Escolares – Inquérito Extensivo (2006), pelos educadores ao sinalizaram a necessidade de formação em diferentes áreas incluídas nas OCEPE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS

Bairrão, J., Leal, T., Fontes, P., & Gamelas, A.M. (1999) *Educação pré-Escolar em Portugal. Estudo de qualidade*. Relatório final apresentado à Fundação Calouste Gulbenkian. (Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Linha de Investigação 3: Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança, FPCE-UP).

Bairrão, J., Leal, T., Lima, I. A., & Morgado, R. (1997). Educação Pré-Escolar. In DAPP/ME (Eds.), *A Evolução do sistema educativo e o PRODEP. Estudos temáticos (Vol. II)*. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Bairrão, J., Leal, T., Gamelas, A. M., Alves M. J. & Grego, T. (2002). Contributos para o Desenvolvimento da Literacia em Crianças de Idade Pré-Escolar. Implementação de um estudo de investigação/intervenção (1ª Fase). Relatório Final enviado à Fundação Calouste Gulbenkian. Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Linha de investigação 3: Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança.

Bryant, D.M., Burchinal, M., Lau, L.B., & Sparling, J.J. (1994). Family and classroom correlates of Head Star children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 289-309.

Burchinal, M.R., Roberts, J.E., Nabors, L. & Bryant, D.M. (1996). Quality of center infant care and infant cognitive and language development. *Child Development*, 67, 606-620.

Burchinal, M.R., Roberts, J.E., Riggins, R., Zeisel, S., Neebe, E., & Bryant, D.M. (2000). Relating quality of center child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71, 339-357.

ECCE-Study Group (1997a). *European Child Care and Education: Cross National Analyses of the Quality and Effects of Different Types Early Childhood Programs on Children's Development*. Final report package # 1 submitted to European Union DG XII: Science, Research and Development. RTD Action: Targeted Socio-Economic Research.

Gamelas A M. (2003) *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Harms, T., & Clifford, R. M. (1980). *Early childhood environment rating scale*. Nova Iorque: Teachers College Press. (Equipa portuguesa do ECCE, Trad.)

Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition*. New York: Teachers College Press. (Centro de Psicologia da Universidade do Porto – Desenvolvimento Contextos Familiares e Educativos, Trad.)

Howes, C., & Smith, E.W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional, security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.

Howes, C., Phillips, D.A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 7, 340-369.

Leal, T., Gamelas, A. M., Cadima, J. & Silva, P. (2005). Contributos para o desenvolvimento da literacia. A aprendizagem da leitura e da escrita ao longo do 1º ciclo do ensino básico. *IberPsicología*, 10.3.4

(Disponível em <http://fs-morente.filos.ucm/es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa/leal/leal.htm>)

Ministério da Educação (Ed.) (1997). *Educação pré-escolar. Orientações curriculares*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (Ed.) (2000). *A Educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal. Relatório preparatório*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

Naeyc (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: Author.

NICHD Early Child Care Research Network. (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD Study of Early child Care and Youth Development*. The Guilford Press: New York.

OCDE (2004). *Learning for Tomorrow's World: First results from PISA 2003*. Organization for Economic Co-Operation and Development. Disponível em:
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagan, S. L., Yazejian, N., Byler, P., Rustici, J., & Zelazo, J. (2000). *The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: Technical report*. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center. (Disponível em <http://www.fpg.unc.edu/~ncedl/PDFs/CQO-tr.pdf>).

Phillips, D.A., McCartney, K., & Scarr, S. (1987). Child care quality and children's social development. *Developmental Psychology*, 23, 537-543.

Rossbach, H.G., Clifford, R.M., & Harms, T. (1991) *Dimensions of the early childhood environment rating scale*. Comunicação apresentada na "Aera Annual Conference", Chicago.

Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2003). *Early Childhood Environment Rating Scale.-extension. Four Curricular Subscales*. (Filomena Gaspar, Trad.)

Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K., & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92.

Tietze, W.; Bairrão, J.; Leal, T. & Rossbach, H. G. (1998). Assessing quality characteristics of center-based early childhood environments in Germany and Portugal. A cross-national study. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 283-298.

ANEXO I

CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DESCRIÇÃO DETALHADA ESTUDOS DE CASO

OBJECTIVOS DO QUESTIONÁRIO

O questionário tinha como objectivos 1) complementar informação acerca das características dos jardins de infância e da comunidade educativa, 2) recolher informação acerca das práticas educativas desenvolvidas pelos educadores nos jardins de infância, nomeadamente, 2.1) como é feita a articulação com outros níveis educativos e quais as estratégias usadas para favorecer a continuidade educativa; 2.2) de que forma a família é envolvida no processo educativo e quais as estratégias mais usadas pelos educadores a este nível, 2.3) os processos de avaliação utilizados.

Pretendia ainda 3) recolher informação sobre a forma como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar estão a ser aplicadas no contexto educativo e como os educadores desenvolvem a sua planificação; 4) Conhecer a opinião dos educadores relativa à definição de competências em educação pré-escolar e, por fim, 5) identificar necessidades nas diferentes áreas das Orientações Curriculares, em termos de documentação de apoio, recursos materiais e de formação.

II. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

1. CARACTERÍSTICAS DOS ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Apresentamos de seguida, as características relativas à Direcção Regional de pertença do estabelecimento, à sua tipologia em termos de rede (Pública, Privada sem Fins Lucrativos e com Fins Lucrativos) e ao tipo de valências integradas pelo estabelecimento.

1.1. Distribuição dos estabelecimentos de educação pré-escolar por Direcção Regional de Educação e por tipologia:

No Quadro 1, é apresentada a distribuição dos jardins de infância por Direcção Regional de Educação (DRE) e por tipologia.

Quadro 1. Distribuição dos estabelecimentos por DRE e por rede.

| | DREN | DREC | DREL | DREAlent | DREAlg | Total |
|---|------|------|------|----------|--------|-------|
| Estabelecimentos públicos | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 10 |
| Estabelecimentos privados sem fins lucrativos | - | 2 | - | - | 1 | 3 |
| Estabelecimentos privados com fins lucrativos | - | 1 | - | - | 1 | 2 |
| Total | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 15 |

Como se pode analisar a partir do Quadro 1, 2 jardins de infância pertencem à DREN; 4 à DREC, 3 à DREL, 2 pertencem à DRE do Alentejo (DREAlent) e 4 à do Algarve (DREAlg). O número mais elevado de jardins de infância por DRE ocorre na DREC e na DREAlg, as únicas que incluem estabelecimentos privados sem e com fins lucrativos.

Ainda no que respeita à distribuição dos jardins de infância pelas diferentes redes (Pública, Privada sem Fins Lucrativos e com Fins Lucrativos), consultando o mesmo Quadro (cf. Quadro 1), verifica-se que a maioria dos estabelecimentos de educação pré-escolar pertence à rede Pública (N=10), 3 à rede Privada sem Fins Lucrativos e 2 à rede Privada com Fins Lucrativos.

1.2. Valências que a instituição integra:

Os estabelecimentos sinalizaram a integração das valências de creche, jardim de infância, 1º ciclo do ensino básico ou outras.

Os estabelecimentos públicos são constituídos apenas pela valência de jardim de infância. Um dos jardins públicos funciona em regime itinerário, apresentando por isso características diferentes, nomeadamente na constituição do grupo de crianças, como será referido posteriormente.

Relativamente à rede privada sem fins lucrativos, 1 instituição, à semelhança da rede pública, tem apenas a valência de jardim de infância enquanto os outros 2 estabelecimentos têm creche e ATL.

No que respeita aos estabelecimentos privados com fins lucrativos, para além da valência de jardim de infância, 1 das instituições tem creche, tendo a outra, 1º ciclo do ensino básico e ATL.

2. CARACTERÍSTICAS DO GRUPO DE CRIANÇAS

Para a caracterização da composição dos grupos de crianças é descrito o número total de crianças que deles fazem parte, pelas idades das crianças, pelo número de crianças com Necessidades Educativas Especiais, com problemas de desenvolvimento e com problemas de comportamento, pelo número de crianças provenientes de outros países e ainda pelo número de crianças que falam outra língua em casa.

2.1. Número de crianças por sala:

No Quadro seguinte, é apresentado o número médio de crianças na sala, assim como o número mínimo e máximo de crianças encontrado a este nível.

Quadro 2. Nº médio de crianças por sala.

| | N | IMDP | Mínimo | Máximo |
|-------------------------------|----|---------------|--------|--------|
| Nº médio de crianças por sala | 15 | 20,60 4,91 | 10 | 28 |

A partir do Quadro 2, verifica-se que o número de crianças na sala é, em média, 20. A sala com um menor número de crianças corresponde a uma modalidade de Educação Pré-Escolar Itinerante, existindo 2 salas e um domicílio, com um total de 10 crianças.

A sala com um número de crianças mais elevado, da rede privada com fins lucrativos, tem 28 crianças.

É ainda de referir que, numa das instituições da rede pública, dois grupos de crianças diferentes frequentam a mesma sala, um de manhã (com 22 crianças) e outro à tarde (com 20 crianças).

2.2. Distribuição das salas pelo número de crianças:

Na Figura seguinte, é apresentada a distribuição das salas relativamente ao número de crianças.

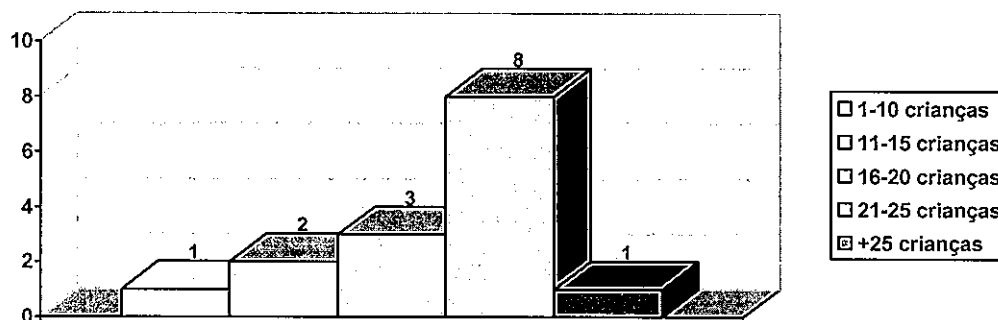


Figura 1. Distribuição das salas relativamente ao número de crianças (N=15).

Como se pode ver a partir da Figura 1, a maioria das salas (8) compreende 21 a 25 crianças, 3 salas têm entre 15 e 20 crianças e 2 salas entre 11 e 15 crianças. O grupo com menos crianças, 10, pertence ao jardim de infância itinerante, como já referimos.

Apenas 1 das salas tem mais de 25 crianças (cf. Figura 1).

2.3. Distribuição das salas relativamente ao grupo etário:

Relativamente à idade das crianças, a maioria das salas (10) contém grupos homogéneos, com crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. As restantes 5 salas têm grupos heterogéneos, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

2.4. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, com problemas de desenvolvimento e de comportamento:

No que respeita às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), verifica-se que 5 salas não têm crianças com estas necessidades, tendo, por isso, a maioria das salas (10), pelo menos uma criança acompanhada pela Equipa dos Apoios Educativos. O número de crianças com NEE nestas salas varia entre uma e três.

Os educadores assinalaram ainda o número de crianças que na sua sala tem problemas de desenvolvimento. 8 educadores identificaram pelo menos uma criança na sua sala, não tendo as restantes 7 salas crianças com esse tipo de problemática. Das salas que integram crianças com problemas de desenvolvimento, 2 salas têm uma criança, 4 salas, duas crianças e 1 das salas, 3 crianças.

No que se refere às crianças com problemas de comportamento, a maioria dos educadores (10) referiu não ter no seu grupo crianças com essas características. Nas restantes salas, 2 salas têm uma criança, 2 têm duas crianças e 1 sala conta com 3 crianças com problemas de comportamento.

2.5. Crianças da sala provenientes de outros países, culturas ou etnias e que falam outra língua em casa:

A maioria das salas (9) inclui crianças provenientes de outros países, culturas ou etnias. O número de crianças nessas salas varia bastante. Em 6 salas, existe entre uma e duas crianças, 1 sala tem três crianças e 1 sala, seis crianças.

De referir que, na sala com um maior número de crianças provenientes de outros países, culturas ou etnias (com 22 crianças), que pertence à DREL, todas as crianças são de raça negra. Esta última sala inclui igualmente o número mais elevado de crianças que falam outra língua em casa (7 crianças). Outras 7 salas incluem entre 1 e 3 crianças que falam outras línguas.

2.6. Grau de conforto do educador responsável com o seu grupo de crianças:

Ainda no que se refere ao grupo de crianças, apresenta-se a Figura seguinte, que diz respeito ao grau de conforto dos educadores.

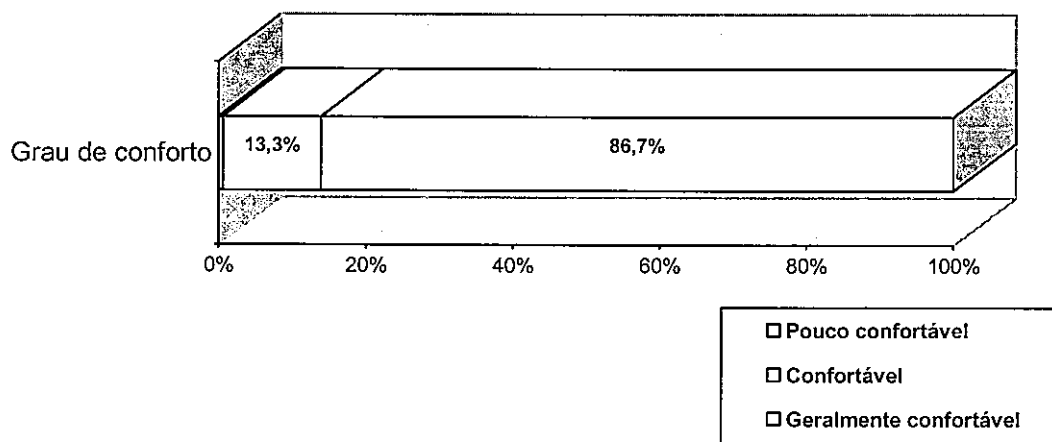


Figura 2. Grau de conforto do educador de infância com o seu grupo de crianças (N=15).

Relataram sentir-se confortáveis 2 educadores de infância (13,3%), sentindo-se a maior parte dos educadores (13, 86,7%) geralmente confortáveis a lidar com o seu grupo de crianças (cf. Figura 2).

3. CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

Para a caracterização do grupo de educadores de infância, são apresentadas, em seguida, para além da idade e sexo, aspectos relacionados com a formação inicial e profissional e com a experiência profissional.

3.1. Características gerais:

Neste grupo de educadores, 14 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Como mostra o Quadro seguinte, têm idades compreendidas entre 23 e 51 anos, sendo a idade média de 39 anos (Desvio-Padrão = 8,92).

No que respeita à formação inicial, 11 educadores têm bacharelato e 4 a licenciatura. Dos 11 educadores com bacharelato, 9 prosseguiram com a licenciatura em Educação de Infância.

Relativamente à formação superior em áreas afins, 2 educadores têm formação, respectivamente, em Educação Especial e Supervisão Pedagógica.

O número médio de anos de experiência profissional é 14 anos e 9 meses (DP=9,62). Há a salientar, no entanto, que a experiência profissional varia entre os 3 meses e os 27 anos. No que se refere ao tempo de trabalho na instituição actual, o valor médio situa-se nos 6 anos e 9 meses (DP=6,73), existindo um educador que trabalha há 3 meses e um outro há 26 anos (cf. Quadro 3).

Quadro 3. Idade do educador de infância, anos de experiência profissional e anos a trabalhar na instituição actual

| | N | M/DP | Mínimo | Máximo |
|--|----|---------------|--------|--------|
| Idade do educador | 15 | 38,73 8,92 | 23 | 51 |
| Experiência profissional | 15 | 14,84 9,62 | 0,25 | 27 |
| Anos a trabalhar na instituição actual | 15 | 6,73 7,84 | 0,25 | 26 |

3.2. Formação profissional nos últimos anos lectivos:

Relativamente à formação profissional, foi pedido aos educadores para assinalarem as áreas em que receberam formação, no presente ano lectivo e no ano lectivo anterior. As áreas de formação contempladas no questionário tiveram por base as Orientações Curriculares, como se pode visualizar na Figura seguinte.

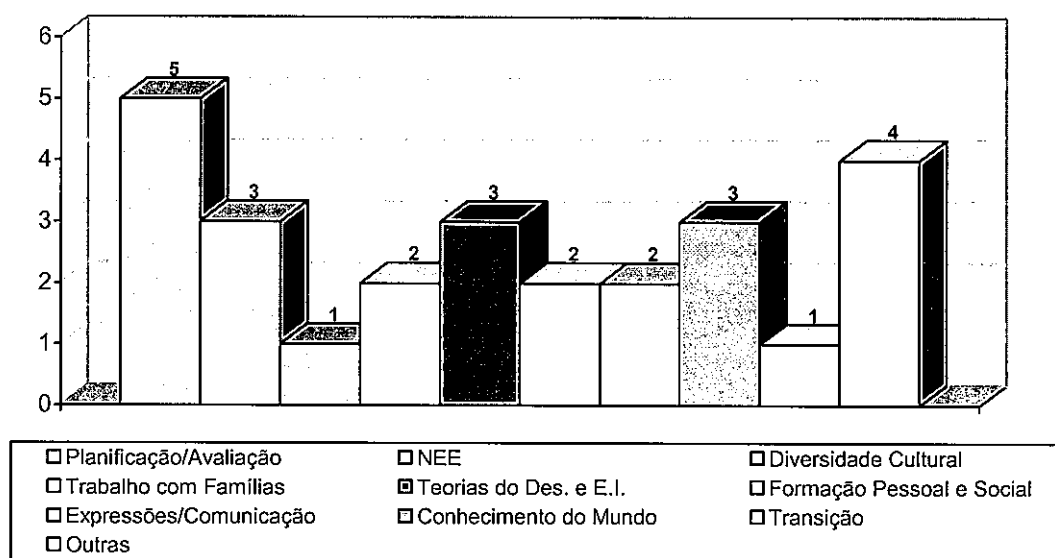


Figura 3. Número de educadores que receberam formação profissional nos dois últimos anos lectivos em cada área (N=12).

Quando questionados relativamente à formação profissional, a maioria dos educadores (12) referiu ter recebido algum tipo de formação. Estes educadores participaram, em média, nos últimos dois anos, em 35 horas de formação. As áreas sobre as quais receberam formação variam bastante, como se pode verificar a partir da Figura 3: 5 educadores receberam formação a nível da Planificação/Avaliação, 3 a nível das NEE, do trabalho com famílias e sobre Teorias do Desenvolvimento e Educação de Infância. As áreas nas quais apenas 1 educador recebeu formação dizem respeito à Diversidade Cultural e à Transição.

É ainda de referir que 4 educadores receberam formação em outras áreas, 2 dos quais em áreas relacionadas com as Tecnologias, tendo os outros 2 participado em Encontros ou Fóruns.

3.3. Grau de adequação da formação dos educadores:

Relativamente ao grau de adequação da formação dos educadores, são apresentadas na Figura seguinte, os resultados obtidos.

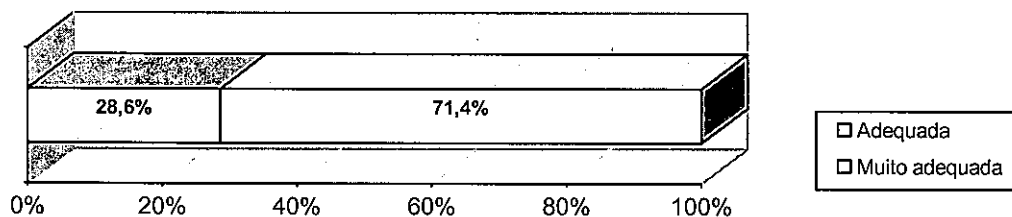


Figura 4. Opinião sobre o grau de adequação da formação dos educadores para as tarefas que desenvolvem (N=14).

Quando questionados sobre a adequação da sua formação, como mostra a Figura, todos os educadores consideram a sua formação adequada (4, 28,6%) ou muito adequada (10, 71,4%) para as tarefas que desenvolvem (cf. Figura 4).

3.4.Periodicidade das reuniões com actividades para desenvolvimento profissional:

Relativamente à periodicidade de reuniões nas quais os educadores participam e que incluem actividades de desenvolvimento profissional, são apresentados, na Figura seguinte, os resultados obtidos.

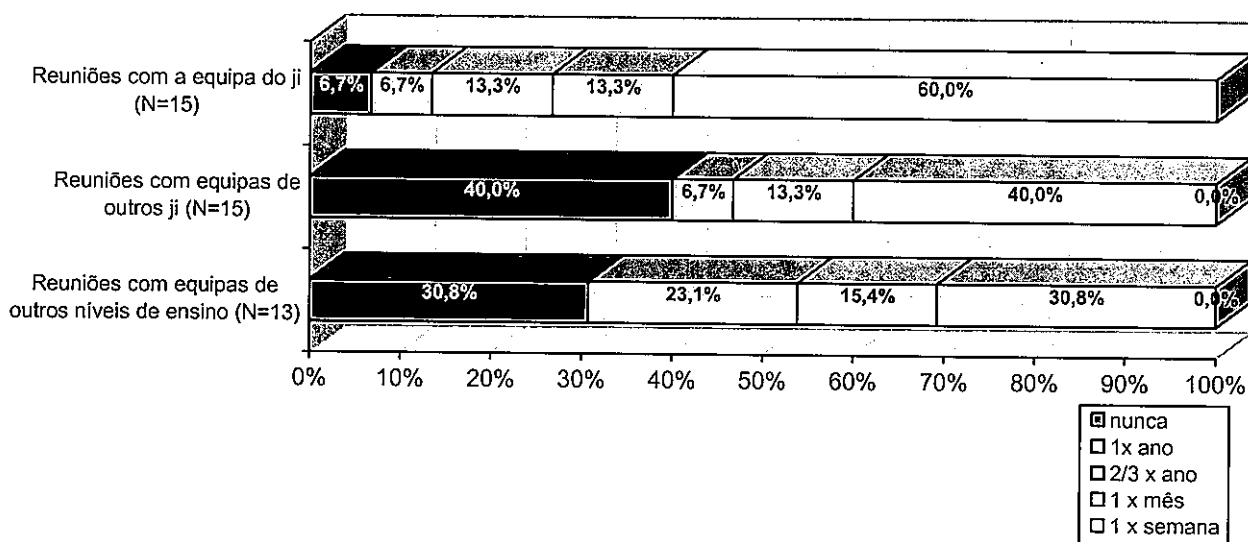


Figura 5. Periodicidade das reuniões com a equipa do jardim de infância, com equipas de outros jardins e com equipas de outros níveis de ensino.

Na Figura 5, verifica-se que quase todos os educadores (14) realizam reuniões com a equipa de jardim de infância. Na maioria destes estabelecimentos (9), a periodicidade destas reuniões é semanal. Num número mais reduzido de instituições, as reuniões são realizadas mensalmente (2) ou tri/semestralmente (2). Numa das instituições, as reuniões desta natureza realizam-se apenas anualmente.

No que respeita a reuniões com equipas de outros jardins de infância, o número de educadores que as realiza baixa para 9. Estas reuniões ocorrem, sobretudo mensalmente (6). Em 2 instituições, realizam-se com uma periodicidade de 2 a 3 vezes por ano, enquanto que num estabelecimento, as reuniões ocorrem anualmente.

No que se refere à articulação com outros níveis de ensino, em 9 estabelecimentos, são realizadas reuniões entre os educadores e profissionais de outros graus de ensino. A frequência com que tais reuniões ocorrem é muito variável: em 4 instituições, têm uma periodicidade mensal, em 3, anual e em 2, realizam-se duas a três vezes por ano.

CARACTERIZAÇÃO DA SALA

De modo a caracterizar a sala, passamos a apresentar informação relativa à equipa de profissionais envolvidos regularmente na sala, ao tipo de áreas contempladas na organização da sala e aos recursos materiais existentes na generalidade dessas áreas.

4.1. Equipa da sala:

Na grande maioria das salas (12), para além do educador, existe também um auxiliar de acção educativa. As excepções verificam-se a nível de 1 das salas, em que dois auxiliares de acção educativa prestam serviço; a nível de uma outra sala, em que o educador está sozinho e, finalmente, a nível de uma outra sala, em que, apesar do educador receber o apoio de um auxiliar de serviços gerais em determinados momentos, está, a maior parte do tempo, sozinho na sala.

Para além destes elementos, 3 salas contam respectivamente, com o apoio de uma monitora de ATL, de uma tarefeira ou de um educador estagiário.

Relativamente às salas com crianças com NEE, o educador dos Apoios Educativos está, em média, na sala, 10 horas por semana. É de salientar que, numa das salas, existem 2 educadores de Apoios Educativos e ainda que, noutra sala, o educador dos Apoios Educativos está a tempo inteiro (27 horas) com o grupo de crianças.

No que se refere ao número de horas que os educadores estão sozinhos com o grupo de crianças, 7 educadores contam sempre com o apoio de outro profissional, enquanto que 2, como referimos, estão sozinhos com o grupo de crianças durante todo o tempo lectivo. Os restantes educadores estão, em média, 6 horas por semana sozinhos com as crianças.

4.2. Grau de satisfação com a equipa da sala:

A Figura 6 apresenta o grau de satisfação dos educadores com a equipa da sua sala.

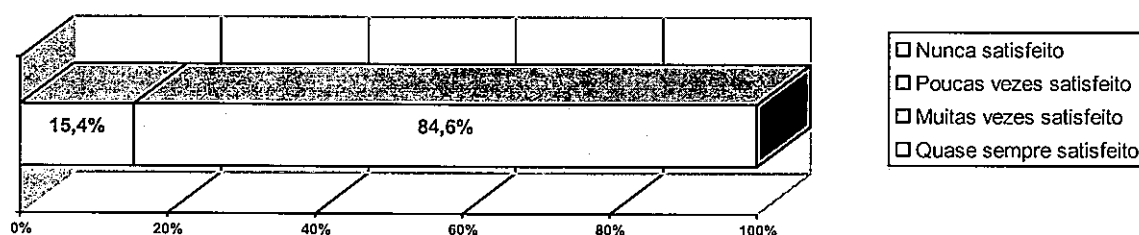


Figura 6. Grau de satisfação dos educadores com a equipa da sala (N=13).

Quando questionados relativamente ao grau de satisfação que sentem com a sua equipa, a grande maioria de educadores (11, 84,6%) refere estar quase sempre satisfeito, estando 2 (15,4%) muitas vezes satisfeitos (cf. Figura 6).

4.3. Organização da sala por áreas distintas e recursos materiais:

4.3.1. Áreas da sala:

No que respeita à organização da sala, quase todas as salas (N=14, 93,3%) estão organizadas por áreas de interesse. O tipo e número de áreas definidas variam, no entanto, de sala para sala, existindo uma grande diversidade na forma como as áreas estão organizadas. O número oscila entre 4 e 12, situando-se, em média, nas 6 áreas.

Na Figura seguinte, são apresentadas as áreas mais comuns às várias salas.

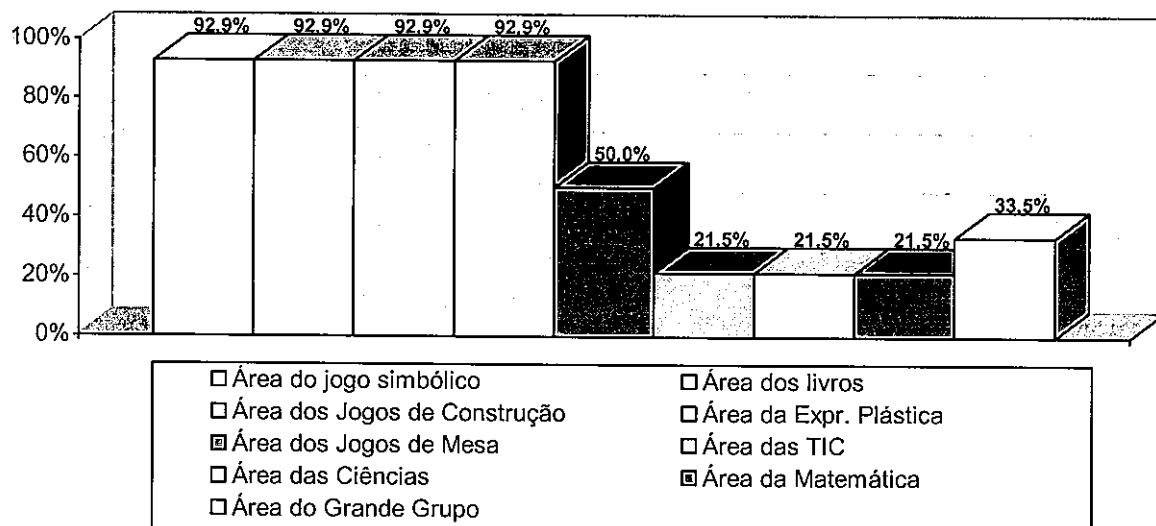


Figura 7. Áreas disponíveis na sala (N=14).

Verifica-se que, em 13 salas (92,9%), existe uma área de jogo simbólico, a casinha, um cantinho com livros, uma área destinada aos jogos de construção e uma área de expressão plástica. Há ainda 7 salas que reservam uma área para os jogos de mesa (50,0%). Em 5 salas, pode-se encontrar uma área destinada ao grande grupo (33,5%) e em 3 salas, existe a área das Novas Tecnologias/Computador, a área das Ciências e a área da Matemática (21,5%).

Para além das áreas contempladas na Figura 7, foram ainda referidas, apenas uma vez (6,7%), as áreas da *escrita*, da *música* e dos *trabalhos* e ainda outras relacionadas com a expressão dramática: das *ferramentas*, do *supermercado*, *mercearia*, *cabeleireiro*, do *disfarce*, de *quarto dos bebés*, de *cozinha* e da *lavandaria*.

4.3.2. Recursos materiais:

Como referimos anteriormente, o questionário que serviu de base à presente análise incluía uma lista de material que se pode encontrar nas salas de jardins de infância, sendo solicitado aos educadores que sinalizassem o material que existia na sua sala e, em caso afirmativo, indicassem a sua quantidade.

De seguida, apresentamos o tipo e a quantidade de materiais, tendo por base as diferentes áreas de conteúdos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE): Domínio da *Linguagem Oral e Abordagem à Escrita* e das *Novas Tecnologias*; Domínio das *Expressões Plástica, Dramática e Musical*; Domínio da *Matemática* e *Área do Conhecimento do Mundo*.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:

“O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. (...) para além de livros de literatura infantil em prosa e em poesia, são ainda indispensáveis na educação pré-escolar outro tipo de livros, como dicionários, enciclopédias, e também jornais, revistas, etc. Dispor de uma grande variedade de textos e formas de escrita é uma forma de ir aprendendo as suas diferentes funções.” (ME, 1997, p. 70)

Na Figura seguinte, apresentam-se a os resultados obtidos a nível dos diferentes tipos de livros.

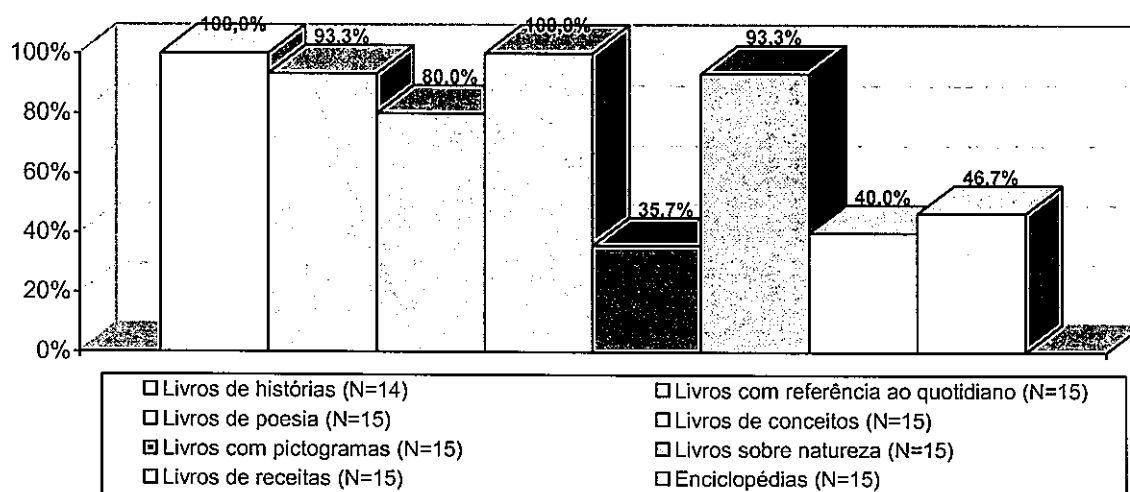


Figura 8. Livros das salas.

Como se pode verificar na Figura 8, todas as salas têm livros de histórias e livros de conceitos. Quase todas as salas (14; 93,3%) têm livros com referência ao quotidiano das crianças e sobre natureza. 12 salas (80,0%) têm ainda livros de poesia.

Um número menor de salas possui outros tipos de livros: 7 salas possuem enciclopédias e/ou dicionários, 6 têm livros de receitas e 5 salas possuem livros com pictogramas.

É de referir ainda que, numa das salas, apesar de não ter livros com referência ao quotidiano, de poesia e com pictogramas, o educador referiu possuir estes recursos na instituição.

Relativamente ao número médio de livros de cada tipo na sala, verificamos que as salas possuem, em média, cerca de 43 livros de histórias. No entanto, o número de livros deste tipo varia bastante de sala para sala, como se pode verificar a partir do número mínimo de livros (6) e máximo (213), apresentados no Quadro 4.

Quadro 4. Número de livros de cada tipo por sala.

| | N | Média | DP | Mínimo | Máximo |
|-------------------------------------|----|-------|-------|--------|--------|
| Livros de histórias | 11 | 42,91 | 59,67 | 6 | 213 |
| Livros com referência ao quotidiano | 11 | 7,27 | 6,57 | 1 | 20 |
| Livros de poesia/lengalengas | 9 | 3,22 | 2,28 | 1 | 8 |
| Livros de conceitos | 9 | 5,44 | 3,40 | 1 | 12 |
| Livros com pictogramas | 5 | 1,80 | 0,84 | 1 | 3 |
| Livros sobre natureza | 11 | 4,64 | 4,41 | 1 | 15 |
| Livros de receitas | 6 | 1,83 | 1,17 | 1 | 4 |
| Enciclopédias | 5 | 4,80 | 2,78 | 2 | 8 |

Relativamente aos restantes tipos de livros, o número médio de livros por sala decresce bastante, sendo, para os livros com referência ao quotidiano, de 7 unidades e, para os livros de conceitos, enciclopédias e/ou dicionários e livros sobre natureza, de 5 unidades. O número médio de livros de poesia ou lengalengas é ainda mais baixo, sendo cerca de 3.

Neste grupo de jardins de infância, os tipos de livros que estão em menor quantidade nas salas são os livros de receitas e os livros com pictogramas, sendo a média de 2.

A Figura seguinte apresenta a percentagem de salas que tem outros materiais relacionados com a linguagem oral e escrita.

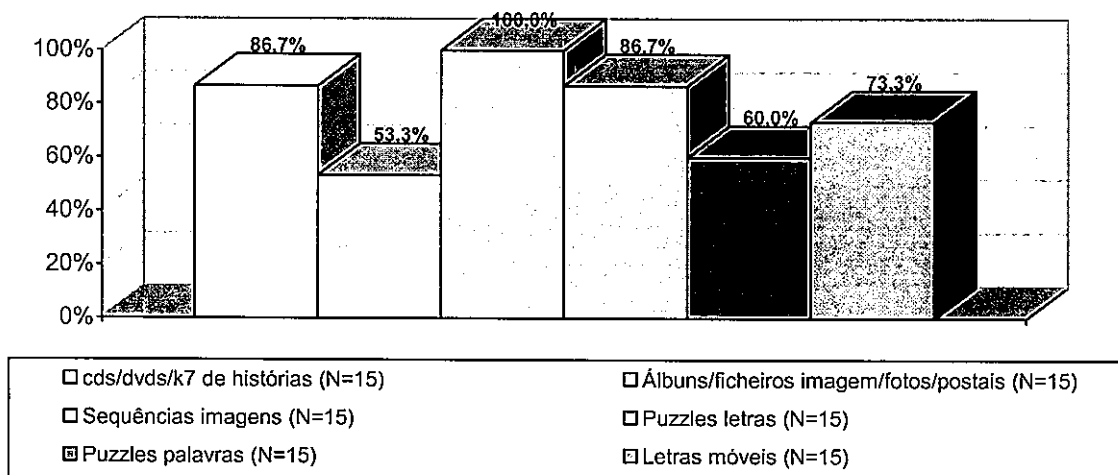


Figura 9. Outro material das salas relacionado com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

A partir da Figura 9, verifica-se que a grande maioria das salas possui materiais diversificados. Em todas as salas (15), existem imagens para as crianças descreverem e sequenciarem, em 13 salas (86,7%), existem também cds, dvds ou cassetes de histórias e puzzles de letras. Em 11 salas (73,3%), existem ainda letras móveis e em 9 salas (60%), puzzles de palavras. No que respeita a fotos, imagens ou gravuras, 8 salas (53,3%) possuem este tipo de recurso.

Numa das instituições, à semelhança do que se verifica com alguns livros, os álbuns e os puzzles de letras existem, não na sala, mas na instituição.

Novas Tecnologias:

“Se a linguagem oral e a abordagem à escrita merecem uma especial atenção na educação pré-escolar, as novas tecnologias da informação e comunicação são formas de linguagem com que muitas crianças contactam diariamente” (ME, 1997, p.72)

A maioria das salas conta com algum equipamento audiovisual: todas as salas têm um leitor de cds, 10 (66,7%) têm vídeo e 9 (60,0%) têm televisão e projector de slides. No que respeita à informática, existem menos salas que dispõem destes recursos: 7 salas (46,7%) possuem computador, 6 (40,0%) impressora e 3 (20,0%) têm ainda scanner (cf. Figura 10).

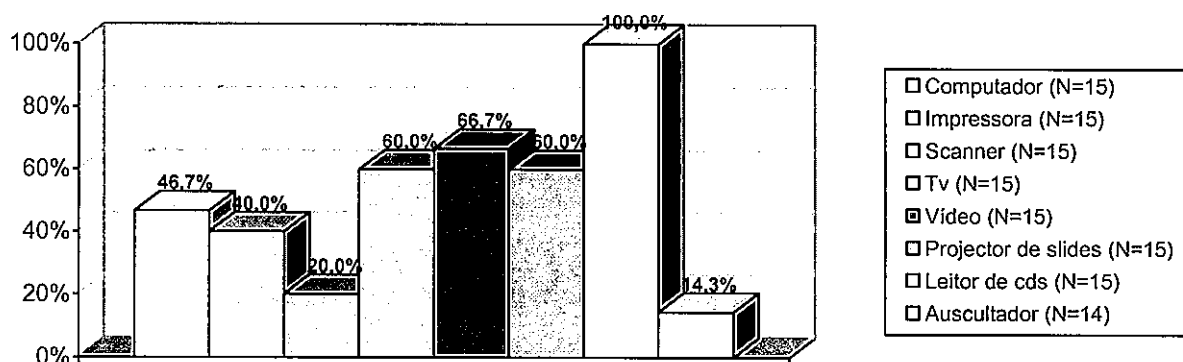


Figura 10. Material das salas relativo as tecnologias.

Em duas instituições, o computador, a impressora e o projector de slides, apesar de não estarem na sala, encontram-se disponíveis na instituição. Uma das instituições tem ainda scanner, televisão e vídeo.

Relativamente aos auscultadores, são poucas as salas (2, 14,3%) que têm este equipamento disponível para as crianças.

Domínio das Expressões: Expressão Plástica:

“A diversidade e acessibilidade dos materiais utilizados permite outras formas de exploração. (...) Também a utilização de materiais, vários tipos de papel e pano, lãs, linhas, cordel, aparas de madeira, algodão, elementos da naturezas, etc. são meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão.” (ME, 1997, p. 62 e 63)

No que se refere aos materiais de expressão plástica, a grande maioria das salas (14, 93,3%) apresenta uma grande variedade: têm diferentes tipos de papel, tintas, pincéis de diferentes tamanhos e lãs.

Um número considerável de salas tem ainda barro (13, 92,9%), teques (12, 80%), plasticina e trinchas (11, 73,3%).

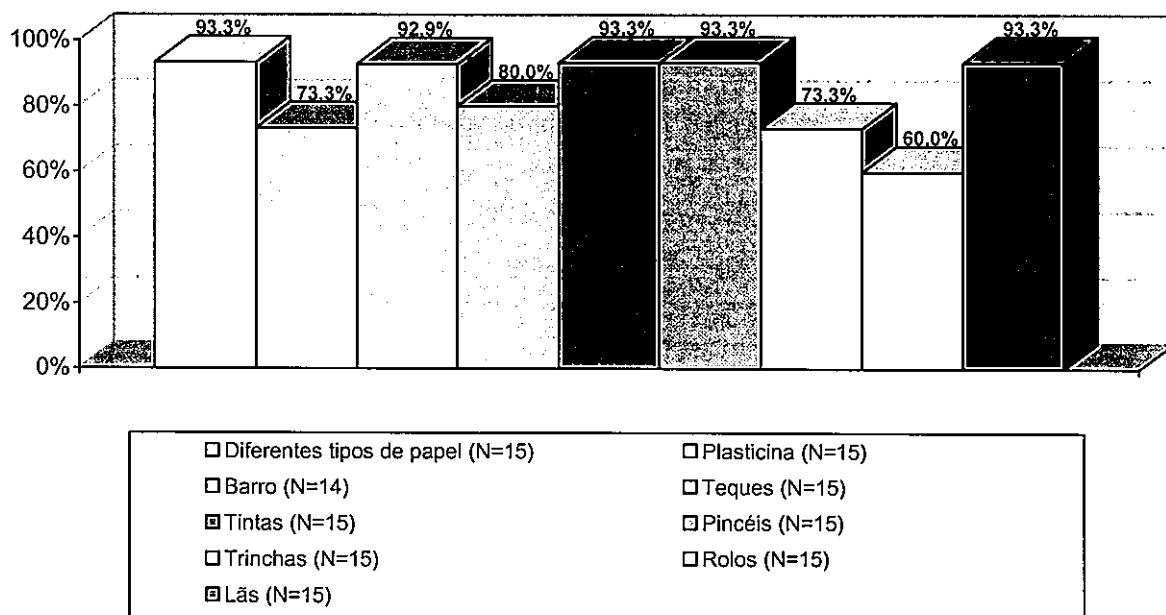


Figura 11. Material de apoio à expressão plástica.

Como acontece com materiais de outras áreas, um educador referiu possuir estes materiais a nível da instituição.

Domínio das Expressões – Expressão Dramática

“Materiais que oferecem diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo à criança recriar experiências da vida quotidiana (...) O domínio da expressão dramática será ainda trabalhado através da utilização de fantoches, de vários tipos e formas, que facilitam a expressão e a comunicação” (ME,1997, p. 60)

Relativamente à Expressão Dramática, todas as salas possuem vários materiais relacionados com as actividades domésticas: painéis e tachos, louças de cozinha, talheres, alimentos em plástico.

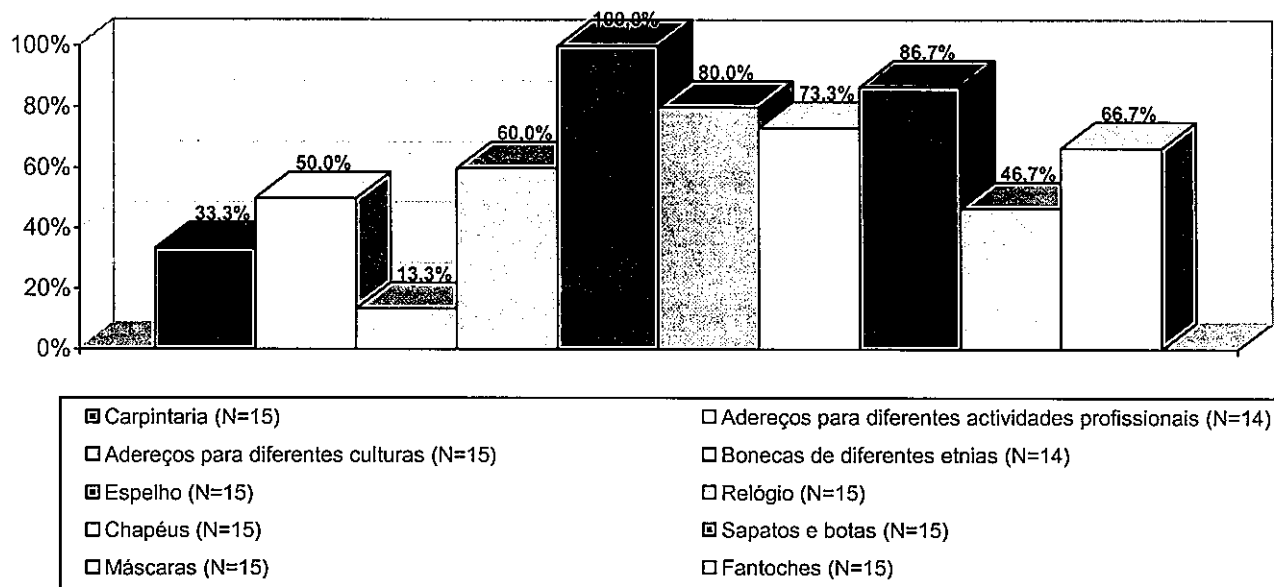


Figura 12. Material de apoio à expressão dramática.

A maioria das salas possui ainda material de disfarce ou fantasia: todas as salas têm roupas diversas, 14 salas têm sacas, pastas, carteira ou chaves, 13 (86,7%) têm sapatos e botas, 12 (80,0%) relógios. Existem chapéus em 11 salas (73,3%), fantoches em 10 salas (66,7%) e máscaras num menor número de salas (7, 46,7%).

A existência de materiais que possibilitam à criança o conhecimento do mundo, através de diferentes actividades profissionais é sinalizada em 7 salas (50,0%). No que respeita ao material relativo à diversidade cultural, podem ser encontradas bonecas de diferentes etnias em 9 salas (60,0%), enquanto que os adereços para diferentes culturas é apenas sinalizado em 2 (13,3%).

Domínio das Expressões: Expressão Musical:

“Se instrumentos de percussão simples podem ser construídos pelas crianças, (...) estas poderão também utilizar instrumentos musicais mais complexos e com outras possibilidades – jogos de sinos, triângulos, pandeiretas, xilofones, etc. –” (ME, 1997, p. 65)

No que respeita à expressão musical, a maioria das salas possui alguma diversidade de instrumentos musicais: todas as salas têm guizos, 14 salas (93,3%) têm pandeiretas, 13 salas (86,7%) têm castanholas, 12 salas (80,0%) têm claves, sinos, reco-reco e maracas e em 11 salas (73,3%) existem pratos e triângulos.

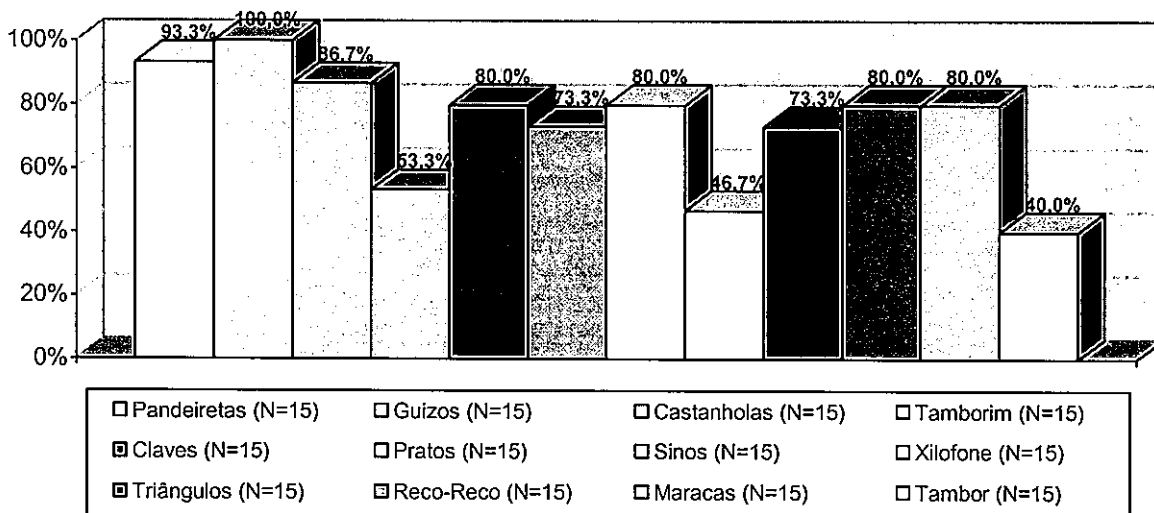


Figura 13. Instrumentos musicais.

O tamborim, o xilofone e o tambor existem em menos salas (8, 7 e 6, respectivamente, correspondente a 53,3%, 46,7% e 40,0%).

Em 2 situações, os educadores referiram possuir alguns instrumentos na instituição.

Domínio da Matemática:

“A diversidade de materiais para desenvolver as mesmas noções através de diferentes meios e processos, constitui um estímulo para a aprendizagem da matemática.”

“Também os materiais de construção usados na educação pré-escolar permitem uma manipulação dos objectos no espaço e uma exploração das suas propriedades e relações em que assentam aprendizagens matemáticas. (...). Nestes materiais de construção podem distinguir-se aqueles que dão uma grande liberdade de realização, sendo os mais habituais, cubos, “leggos” (...) os materiais ditos “autocorrectivos” (...) “puzzles” e dominós (...) o material Cuisenaire e calculadores multibásicos, blocos lógicos (...)” (ME, 1997, p. 75 e 76)

Relativamente ao domínio da Matemática, verifica-se que todas as salas têm jogos de classificação, de seriação e de associação, blocos/legos, blocos lógicos e dominós, 14 salas (93,3%) têm réguas e lotos.

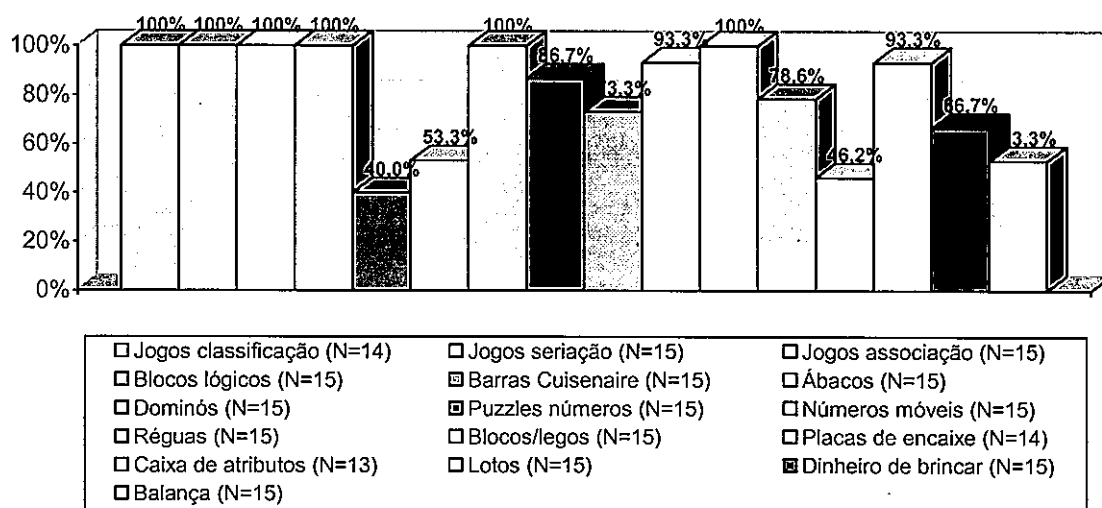


Figura 14. Material de apoio à Matemática.

Encontram-se puzzles de números em 13 salas (86,7%), placas de encaixe em 12 salas (78,6%) e números móveis em 11 (73,3%). Em 10 salas (66,7%), as crianças podem brincar com dinheiro, em 8 (53,3%) há balanças e ábacos.

Os materiais menos comuns são as barras de Cuisenaire, existentes em 6 salas (40,0%), assim como a caixa de atributos, igualmente presente em 6 salas (46,2%).

Área do Conhecimento do Mundo:

“Uns são materiais de consulta tais como livros, jornais, vídeos, diapositivos, computador; outros são materiais para a realização de experiências. Entre estes há materiais muito simples da vida corrente ou do ambiente natural que podem ser usados, e há também materiais específicos tais como imans, lupas, binóculos, microscópios... (...) É importante que as crianças utilizem instrumentos deste tipo e explorem as suas possibilidades, como forma de introdução à ciência.”
(ME, 1997, p. 82)

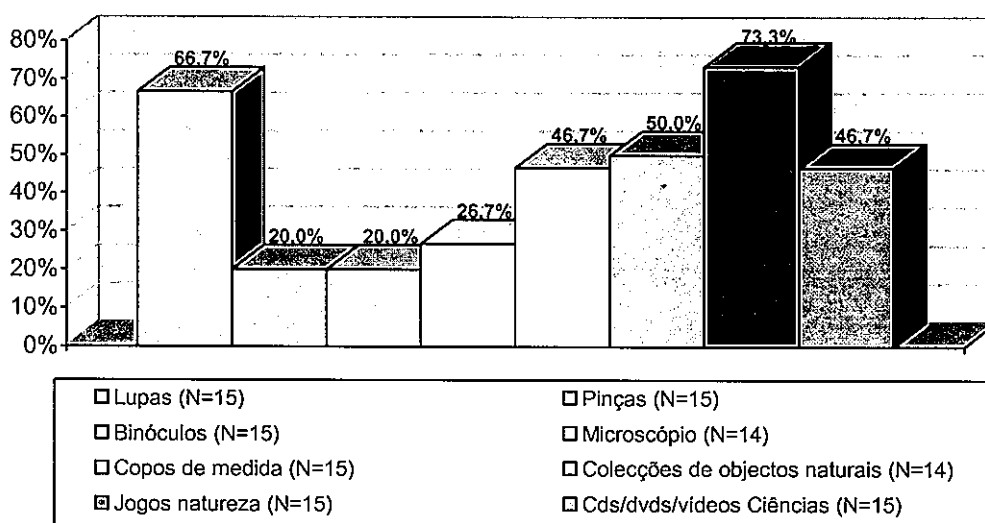


Figura 15. Material relacionado com o Conhecimento do Mundo

No que respeita ao Conhecimento do Mundo, verifica-se que, em 11 salas (73,3%) existem jogos sobre natureza. Em 7 salas foi sinalizada a existência de copos de medida (46,7%), de colecções de objectos naturais (50,0%) e de cds/dvds/vídeos sobre ciências (46,7%). Apesar de, em 10 salas (66,7%) existirem lupas, são poucas as que têm outros materiais específicos de Ciência: 4 salas (26,7%) têm microscópio e 3 salas (20,0%) possuem pinças e binóculos.

5. ESTRATÉGIAS USADAS PARA FAVORECER A TRANSIÇÃO/CONTINUIDADE EDUCATIVA

Relativamente à continuidade educativa, era contemplado no questionário uma lista de possíveis estratégias de transição entre o pré-escolar e o 1º ciclo EB, desde as menos estruturadas, como *visitas ao espaço físico da escola*, até às mais estruturadas, como *educador(a), professores e pais planificam e desenvolvem em conjunto planos de transição*. Para cada alternativa os educadores assinalavam se a estratégia em causa era ou não utilizada pelo estabelecimento.

O número de estratégias diferentes a que cada educador recorre varia bastante de jardim para jardim: há 2 educadores que utilizam apenas uma das estratégias apresentadas, enquanto que 1 educador utiliza todas as contempladas no questionário.

De forma a conhecer as estratégias mais usadas, apresentamos o Quadro 5 com as estratégias e o número de educadores que as utilizam, por ordem decrescente.

Quadro 5. Estratégias de transição e respectivo número de educadores que as utilizam.

Estratégias de transição

| | Nº | No |
|---|----|---------------|
| Educador e crianças visitam o espaço físico da escola | 15 | 12 (80%) |
| Educador promove sessões informativas sobre transição e adaptação para pais | 15 | 11 (73,3%) |
| Educador e crianças participam em festas e outras iniciativas do 1º ciclo EB | 14 | 10 (67%) |
| Coordenadores/Responsáveis do 1º ciclo EB vêm ao jardim para conhecer crianças e espaço | 15 | 6 (40,0%) |
| Jardim de infância e Escola 1º ciclo EB planificam (avaliam e estabelecem objectivos) em conjunto a transição de crianças com Necessidades Educativas Específicas | 15 | 6 (40,0%) |
| Educador e professores promovem sessões informativas sobre transição/adaptação para pais | 15 | 5 (33,3%) |
| Educador e professores planificam em conjunto actividades para as crianças | 14 | 4 (28,7%) |

| | | |
|--|----|--------------|
| Escola 1º ciclo EB e jardim de infância organizam em conjunto planos de actividades curriculares que são implementados ao longo do ano. | 15 | 4 (26,7%) |
| Professores e crianças da escola participam activamente nas actividades do jardim de infância | 14 | 4 (26,7%) |
| Escola 1º ciclo EB em colaboração com o jardim de infância procura manter alguma semelhança com modelo de organização/gestão da sala do jardim | 14 | 3 (20,0%) |
| Educador e crianças participam activamente em aulas nas salas de actividade do 1º ciclo EB | 14 | 3 (20%) |
| Escola 1º ciclo EB e jardim de infância organizam visitas guiadas para os pais sobre dinâmica e funcionamento da escola | 13 | 3 (20%) |
| Educador, professores e pais planificam e desenvolvem em conjunto planos de transição | 14 | 3 (20%) |

As estratégias de transição que os educadores mais utilizam com o seu grupo de crianças são a visita ao espaço físico da escola, a organização de sessões informativas para os pais e a participação em festas e outras iniciativas do 1º ciclo EB (cf. Quadro 5).

É de salientar que são utilizadas estratégias, ainda que por um número menor de salas, que implicam o trabalho conjunto entre educadores e professores, nomeadamente, a promoção de sessões informativas e a planificação conjunta de actividades de transição.

5.1. Grau de necessidade de formação a nível das estratégias de transição:

A Figura 16 indica o grau de necessidade de formação dos educadores no que diz respeito à transição.

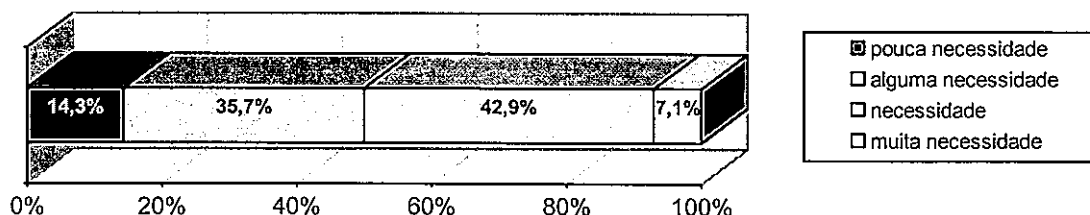


Figura 16. Grau de necessidade dos educadores de formação a nível da transição (N=14).

Quando questionados acerca do grau em que sentem necessidade a nível das estratégias de transição, como se mostra na Figura 16, metade dos educadores que responderam (7, 50%) referem sentir necessidade ou muita necessidade de formação (cf. Figura 16).

6. TRABALHO COM AS FAMÍLIAS

Tal como no ponto anterior, o questionário contemplava uma lista de possíveis formas de envolvimento dos pais no processo educativo da sala, algumas implicando uma participação menos activa por parte das famílias, outras apontando para o envolvimento dos pais na planificação e avaliação do processo educativo. Foi pedido aos educadores para assinalarem as três alternativas que melhor descreviam o processo de envolvimento dos pais no processo educativo da sua sala.

Apresenta-se, no Quadro seguinte, os resultados obtidos relativamente ao modo como os pais são envolvidos no processo educativo.

Quadro 6. Estratégias para o envolvimento das famílias e respectiva percentagem (N=15).

Estratégias de envolvimento das famílias

Os pais/outros familiares são convidados a virem ao jardim de infância para participar nas actividades da sala.

Estão previstos no horário momentos de atendimento periódico aos pais sem carácter de obrigatoriedade.

Os pais são convidados a participar em reuniões de carácter informativo realizadas no início e no final do ano lectivo.

Os pais são encorajados a organizar actividades no jardim-de-infância de acordo com o projecto de sala.

É enviada informação para casa acerca das actividades desenvolvidas na sala, de forma a dar continuidade às aprendizagens iniciadas.

Está assegurada a participação dos pais na planificação e avaliação do processo educativo, através de mecanismos tais como: reuniões, questionários, livros de vai e vem, caixas de sugestões, etc.

Os pais/outros familiares são convidados a virem ao jardim de infância para assistir a acções de formação.

| | % |
|----|---------|
| 10 | (66,7%) |
| 9 | (60,0%) |
| 8 | (53,3%) |
| 6 | (40,0%) |
| 5 | (33,3%) |
| 5 | (33,3%) |
| 4 | (26,7%) |

Como se pode verificar a partir do Quadro 6, a estratégia a que a maioria dos educadores (10) recorre para envolver as famílias é a participação dos pais em actividades da sala. Em 9 salas, o envolvimento dos pais é assegurado através de momentos de atendimento periódico previsto no horário do educador. Outra estratégia também utilizada pela maioria dos educadores (8) é concretizada através de reuniões de carácter informativo, realizadas no início e no final do ano.

É de salientar ainda que alguns educadores utilizam estratégias que implicam um envolvimento dos pais mais activo, através da organização de actividades, da planificação e avaliação do processo educativo.

A estratégia de envolvimento menos utilizada diz respeito à organização de acções de formação para os pais.

6.1. Grau de necessidade de formação a nível do trabalho com as famílias:

Na Figura seguinte, é apresentada a forma como os educadores se posicionam relativamente ao grau de necessidade de formação a nível do trabalho com famílias e de sensibilização de outros profissionais para essa área.

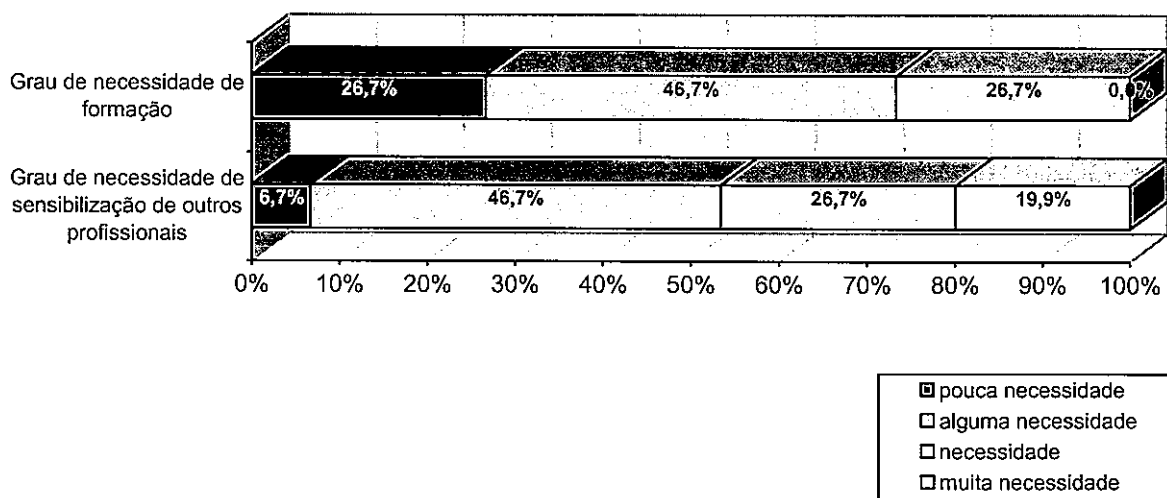


Figura 17. Grau de necessidade dos educadores de formação a nível do trabalho com famílias (N=15).

Como se pode verificar, a partir da Figura 17, apesar de nenhum educador sentir muita necessidade, vários educadores (11, 73,4%) referem ter necessidade ou alguma necessidade de formação a nível do trabalho com as famílias.

Relativamente à sensibilização de outros profissionais, a necessidade dos educadores é mais premente: alguns educadores (3, 19,9%) sentem muita necessidade e são vários (7, 46,7%) os que indicam sentir alguma necessidade de sensibilizar outros profissionais para a importância do trabalho com as famílias.

7. ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO

De seguida, são apresentadas formas de actuação dos educadores a nível da avaliação das crianças e a nível da avaliação do ambiente educativo: as estratégias utilizadas e a forma como a informação é comunicada aos pais. Tal como em pontos anteriores, os educadores foram questionados sobre a necessidade de formação sentida nesta área.

7.1. Estratégias de avaliação das crianças:

Na Figura 18 são apresentadas as estratégias de avaliação das crianças usadas pelos educadores, assim como a frequência com que são utilizadas.

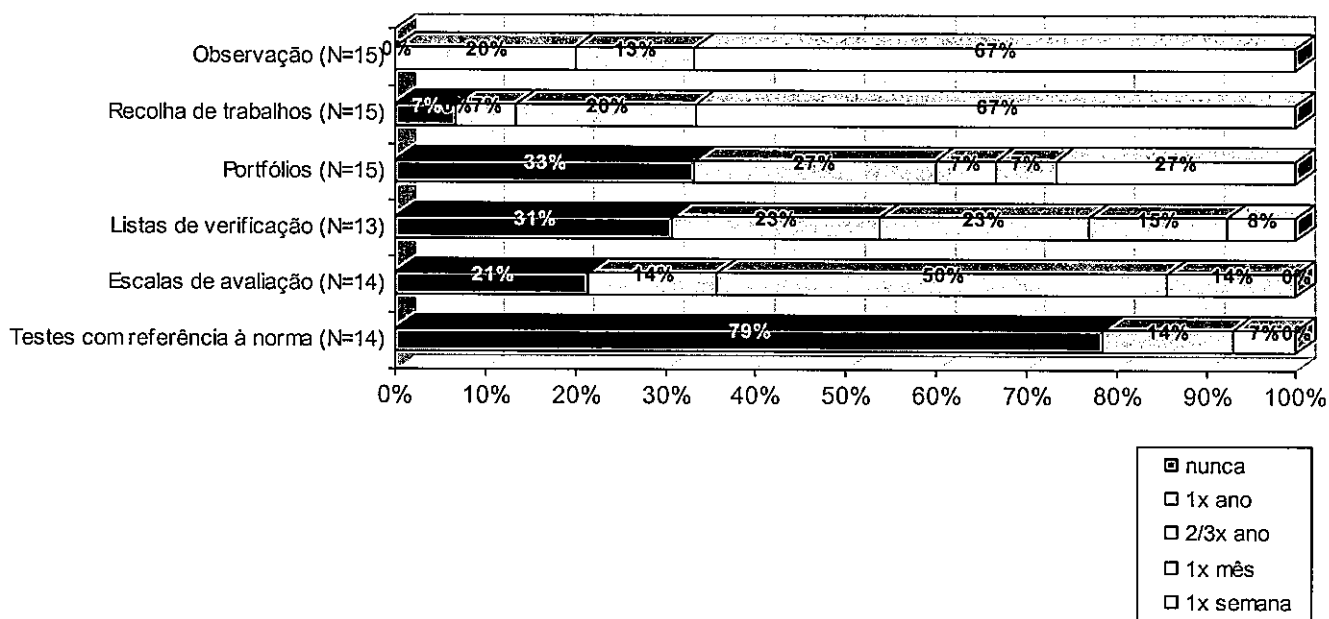


Figura 18. Percentagem de utilização e respectiva frequência de cada estratégia de avaliação das crianças.

Como é possível verificar através da Figura 18, a maioria dos educadores utiliza estratégias diversificadas de avaliação.

Todos os educadores realizam observações das crianças e quase todos (14) utilizam a recolha de trabalhos das crianças como estratégias de avaliação, a maioria dos quais semanalmente. Grande parte dos educadores (11) utiliza escalas de avaliação, geralmente, duas a três vezes por ano. A maioria (10) recorre ainda aos portfólios, com uma frequência variável. As listas de verificação são igualmente utilizadas por um número assinalável de educadores (9), também com frequência variável.

Apenas 3 educadores usam testes com referência à norma.

7.2. Comunicação dos dados da avaliação das crianças aos pais:

Na Figura seguinte são apresentadas as estratégias através das quais os educadores comunicam aos pais os dados de avaliação das crianças.

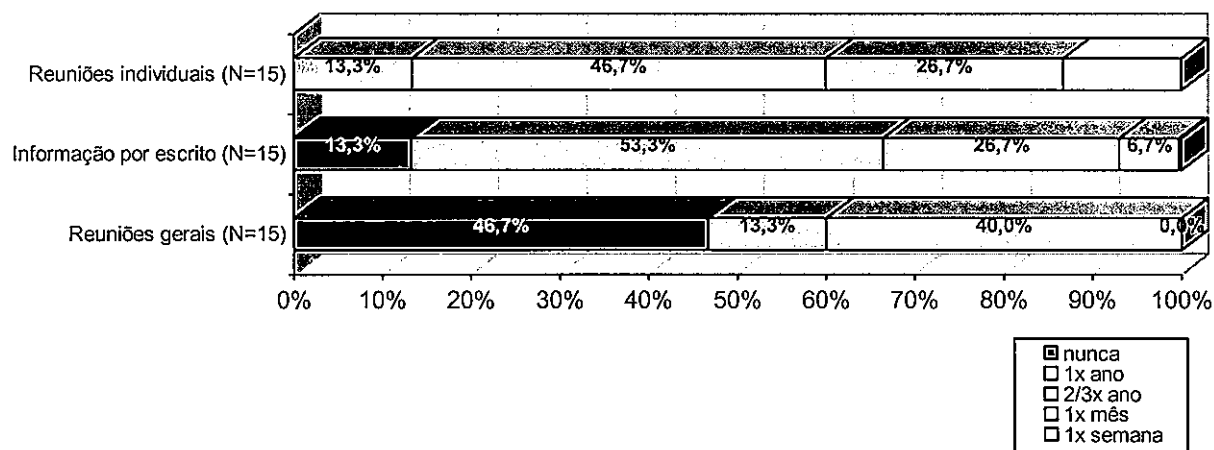


Figura 19. Percentagem da utilização de estratégias de comunicação aos pais dos dados de avaliação das crianças.

A partir da Figura 19, verifica-se que todos os educadores transmitem os dados de avaliação aos pais através de reuniões individuais, com uma regularidade variável. Grande parte dos educadores (13, 86,7%) fornece essa informação por escrito, geralmente, uma vez por ano. As reuniões gerais são menos utilizadas para transmitir essa informação.

7.3. Estratégias de avaliação do ambiente educativo da sala

No que diz respeito à avaliação do ambiente educativo, apresenta-se, na Figura 20, os resultados obtidos.

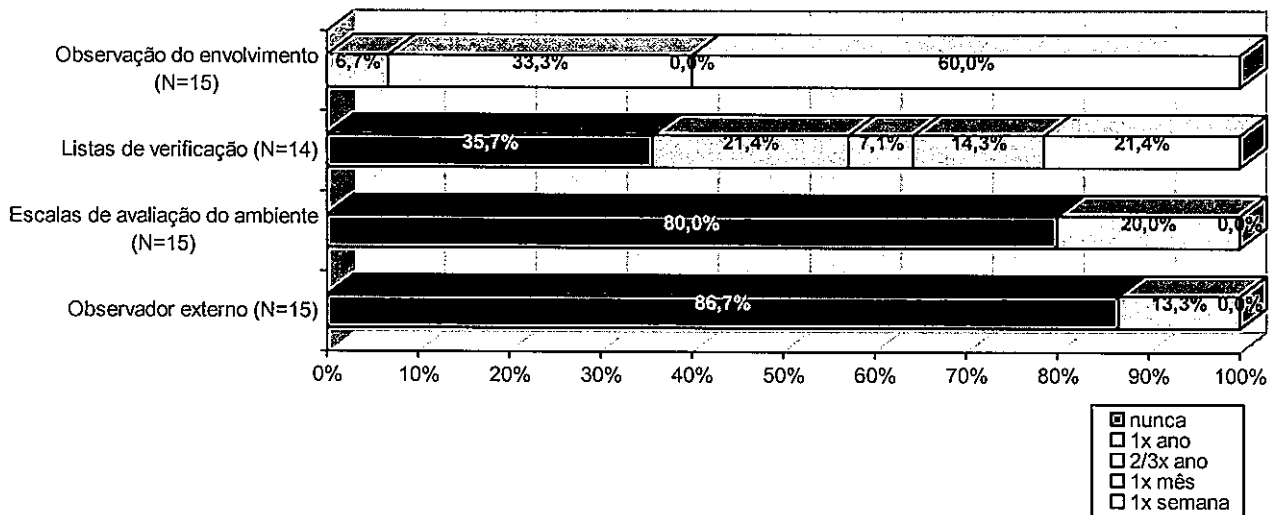


Figura 20. Percentagem da utilização de estratégias de avaliação do ambiente educativo da sala.

No sentido de avaliar o ambiente educativo, todos os educadores recorrem à observação do envolvimento das crianças nas diferentes áreas da sala, na maioria dos casos com uma periodicidade semanal.

Um número assinalável de educadores (9) utiliza também listas de verificação, com uma frequência de utilização mais variável.

São estratégias menos recorrentes as escalas de avaliação do ambiente, utilizadas apenas por 3 educadores, uma vez por ano, e a avaliação por um observador externo, que ocorre anualmente em 2 salas.

7.4. Grau de necessidade de formação a nível das estratégias de avaliação:

Na Figura seguinte é descrito o grau de necessidade dos educadores em termos de formação relativamente às estratégias de avaliação.

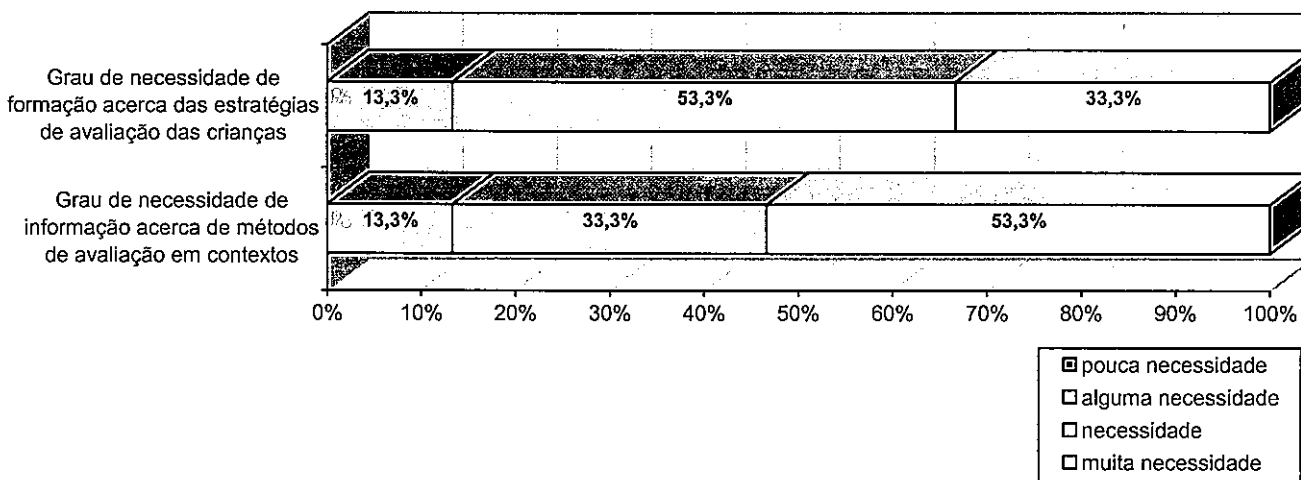


Figura 21. Grau de necessidade de formação sobre estratégias de avaliação das crianças e grau de necessidade de informação acerca de métodos de avaliação em contextos de educação pré-escolar (N=15).

No que diz respeito às estratégias de avaliação das crianças, como se pode ver a partir da Figura 21, a grande maioria refere sentir necessidade (8, 53,3%) ou muita necessidade (5, 33,3%) de formação.

É de salientar, no que se refere à avaliação do ambiente educativo, que mais de metade dos educadores (8, 53,3%) sente muita necessidade de mais informação acerca de métodos de avaliação desta natureza.

8. ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR A NÍVEL DO GRUPO/SALA

De seguida, descrevemos o modo como os educadores percebem a adequação do seu conhecimento acerca das OCEPE, os possíveis modelos curriculares adoptados pelos educadores, a planificação escrita utilizada e a forma como os educadores se posicionam face à abordagem por competências em educação pré-escolar.

8.1. Grau de adequação do conhecimento e de aplicação das Orientações Curriculares para a Educação do Pré-Escolar (OCEPE):

No que respeita às Orientações Curriculares para a Educação do Pré-Escolar (OCEPE), 5 educadores consideram o seu conhecimento adequado (33,3%) e 10 muito adequado (66,7%) (cf. Figura 22).

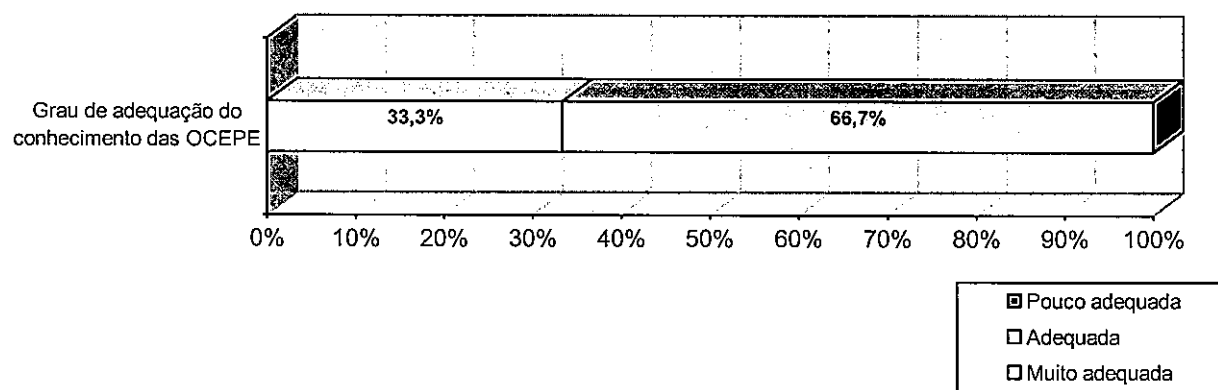


Figura 22. Grau de adequação do conhecimento dos educadores das OCEPE (N=15).

Da mesma forma, todos os educadores baseiam sempre ou quase sempre o seu trabalho nas OCEPE (cf. Figura 23).

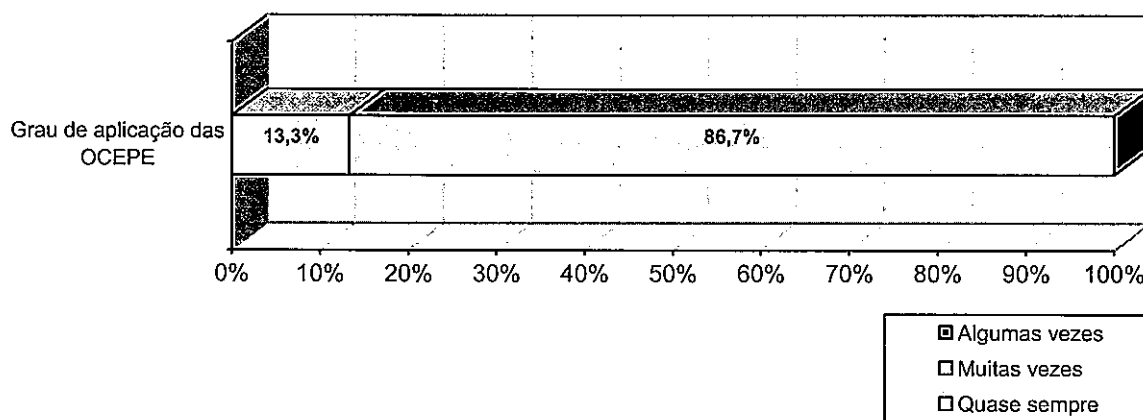


Figura 23. Grau de aplicação das OCEPE (N=15).

8.2. Modelos curriculares adoptados:

A maioria dos educadores não recorre a outros modelos na sua prática educativa, para além das OCEPE. Apenas 5 educadores baseiam o seu trabalho num modelo curricular específico de educação pré-escolar, tendo sido referidos os modelos Pedagogia de Projecto, Movimento da Escola Moderna, Modelo Experiencial e o Modelo Curricular por Competências.

8.2. Desenvolvimento curricular: Planificação escrita:

Relativamente à planificação escrita, os educadores foram questionados acerca da sua utilização, em que se baseavam para planificar, a periodicidade e os autores dessa planificação e, ainda, em que grau consideravam que o seu plano era cumprido.

No que se refere à planificação, todos os educadores referem elaborar a sua planificação por escrito, baseando-se, essencialmente, nas características do grupo, da criança e do contexto familiar e social. As directrizes da instituição são igualmente tidas em conta por 6 educadores.

Para além destes aspectos, alguns educadores referiram ainda que, na elaboração dos seus planos de trabalho, têm em consideração as OCEPE e o Projecto Educativo do Agrupamento, os interesses e propostas das crianças e o espaço geográfico do jardim.

A Figura 24 ilustra os aspectos referidos pelos educadores sobre os quais baseiam a sua planificação.

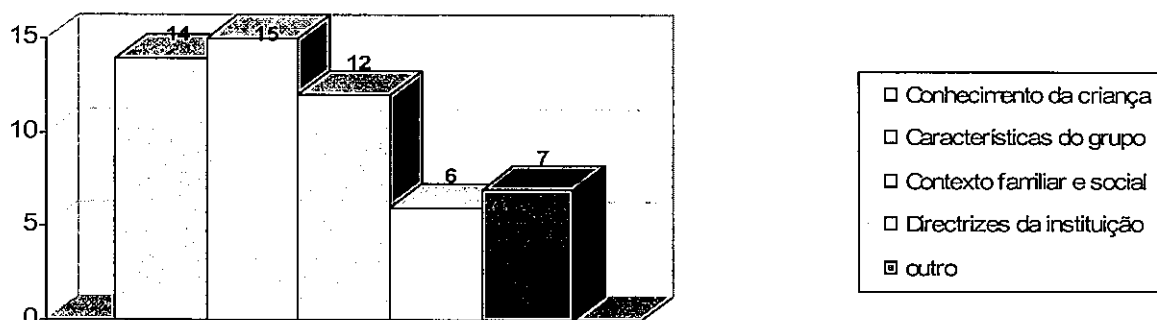


Figura 24. Percentagem de educadores que se baseiam no conhecimento da criança, nas características do grupo, no contexto familiar e social e nas directrizes da instituição na planificação escrita (N=15).

8.2.1. Periodicidade dos planos escritos:

A periodicidade com que os planos escritos são elaborados varia bastante de jardim para jardim.

Apresenta-se na Figura seguinte a periodicidade da planificação escrita.

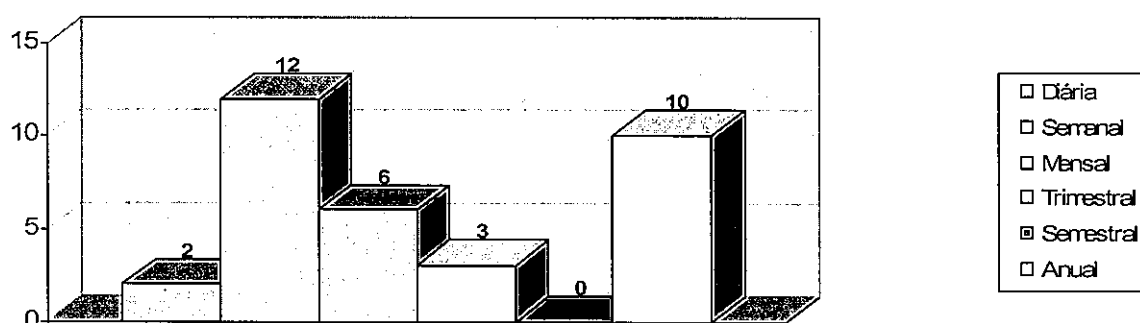


Figura 25. Periodicidade dos planos escritos (N=15).

Verifica-se, a partir da Figura 25, que a grande maioria dos educadores (12) elabora semanalmente os seus planos escritos. Os planos escritos são igualmente elaborados uma vez por ano, por um número assinalável de educadores (10).

8.2.2. Intervenientes na elaboração dos planos escritos:

Na Figura seguinte, apresentamos os intervenientes na elaboração dos planos escritos.

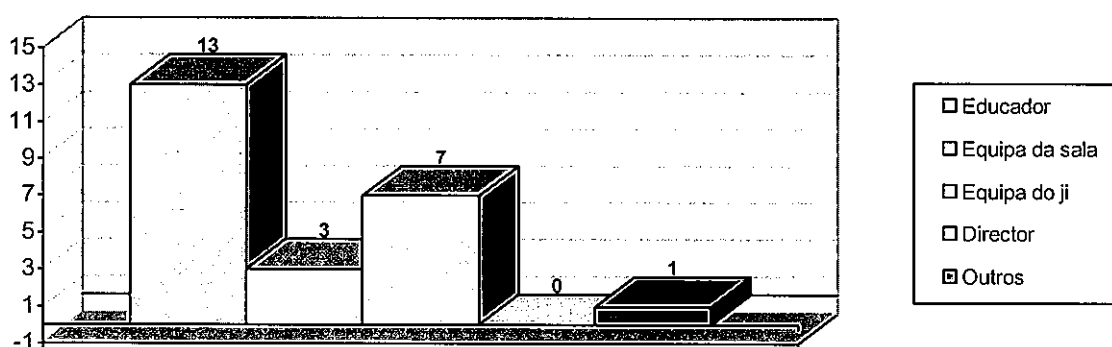


Figura 26. Percentagem dos intervenientes na planificação escrita (N=15).

Como se pode verificar a partir da Figura 26, quem elabora os planos escritos, em grande parte dos estabelecimentos (13), é o educador. É de salientar que nas restantes salas (2) é a equipa da sala quem planifica. A equipa do jardim de infância participa também nesta tarefa em 7 salas.

Ainda no que respeita à planificação escrita, quase todos os educadores (14) referem que o plano previamente estabelecido é muitas vezes ou quase sempre cumprido (cf. Figura 27).

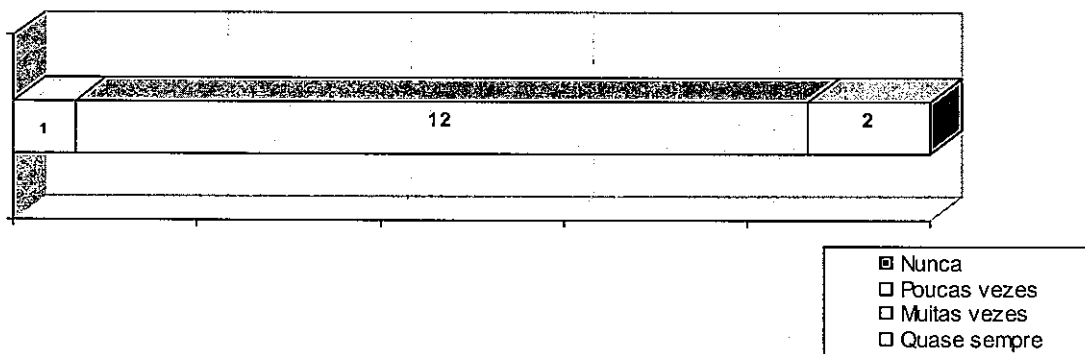


Figura 27. Grau em que é cumprido o plano escrito (N=15).

É ainda de salientar que 13 educadores sentem necessidade da existência de um documento onde se operacionalizem as intenções educativas das OCEPE.

8.3. Abordagem por competências em Educação Pré-Escolar

Relativamente à definição de competências em Educação-Pré-Escolar, 13 educadores consideram importante definir essas competências, tendo todos os educadores debatido já esta questão com a equipa do jardim de infância.

Com o intuito de conhecer a percepção dos educadores quanto às vantagens e desvantagens da definição de competências em educação pré-escolar, foram apresentadas no questionário cinco afirmações (cf. Figura 28), sendo-lhes pedido para indicarem o grau com que concordavam ou discordavam de cada uma delas.

Os resultados obtidos são apresentados na Figura seguinte.

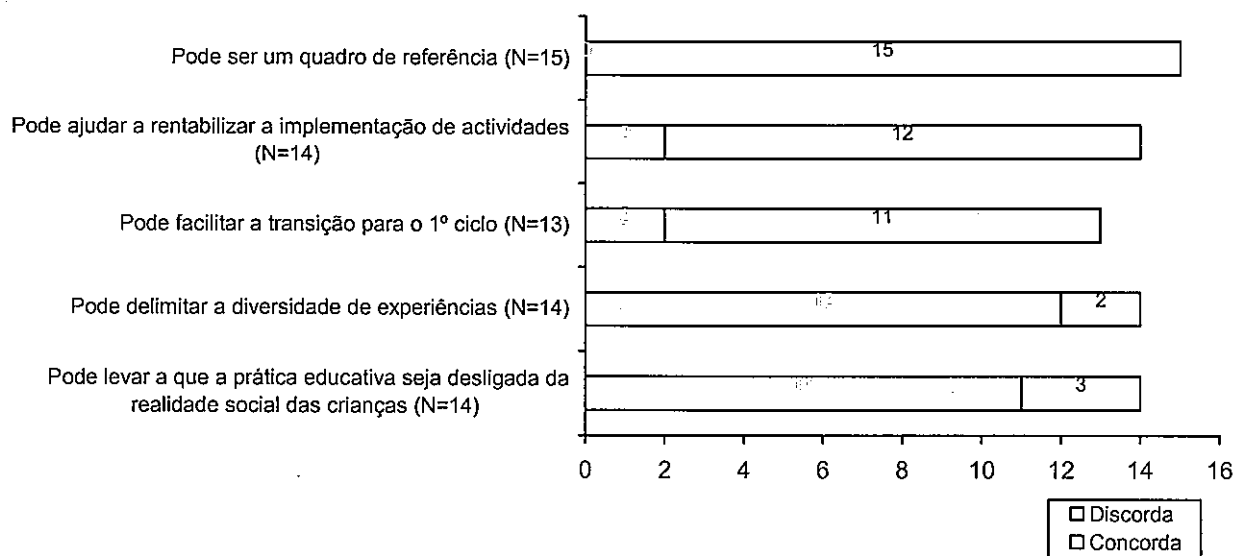


Figura 28. Opinião dos educadores relativamente à definição de competências.

Verifica-se, a partir da Figura 28, que os educadores deste grupo consideram relevante a definição de competências: todos concordam que a definição de competências pode ser um quadro de referência que ajude o educador no processo de avaliação do desenvolvimento das crianças, 12 consideram que ajuda a rentabilizar a forma pela qual um projecto/actividade/experiência é implementado na sala com o grupo e 11 estão de acordo quanto a facilitar a transição/continuidade entre o pré-escolar e o 1º ciclo.

Por outro lado, 12 educadores discordam da ideia que a definição de competências pode limitar a diversidade de experiências/criatividade dos intervenientes no processo educativo e 11 educadores não concordam com a possibilidade da definição de competências poder levar a que a prática educativa se centre em experiências de aprendizagem desligadas da realidade social e cultural das crianças.

9. IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES

Tal como referimos anteriormente, o presente trabalho pretende identificar necessidades sentidas pelos educadores nas diferentes áreas das OCEPE. Através do questionário, foi pedido aos educadores para, em cada domínio das Orientações Curriculares, seleccionar três necessidades sentidas a nível da documentação, do material e de formação. Passamos a apresentar as necessidades identificadas.

9.1. Formação Pessoal e Social

Na área de Formação Pessoal e Social, 12 educadores identificaram pelo menos uma necessidade a nível da documentação e da formação e 11 a nível do material.

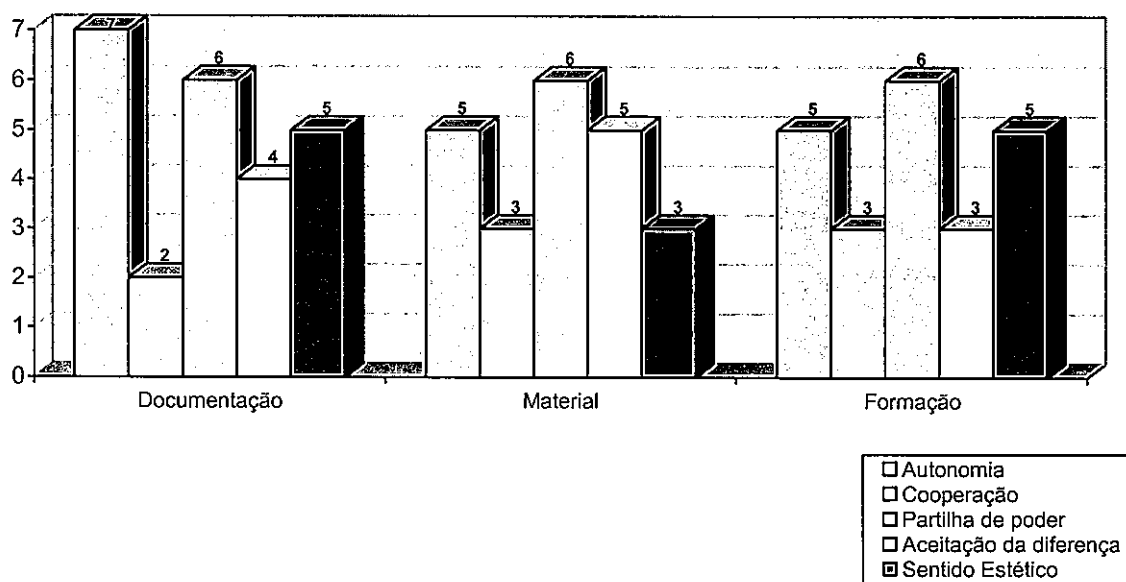


Figura 29. Necessidade de documentação, de material e de formação a nível da Formação Pessoal e Social (N=15).

A partir da Figura 29, verifica-se que 7 educadores sentem necessidade de documentação acerca da *Autonomia*. Outro conteúdo relevante para este conjunto de educadores é a *Partilha de Poder e Valores Democráticos*, tendo 6 educadores assinalado sentirem necessidade de documentação, de material e de formação.

9.2 Área de Expressão e Comunicação

9.2.1 Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, 14 educadores identificaram pelo menos uma necessidade a nível da documentação, 13 a nível do material e todos a nível da formação.

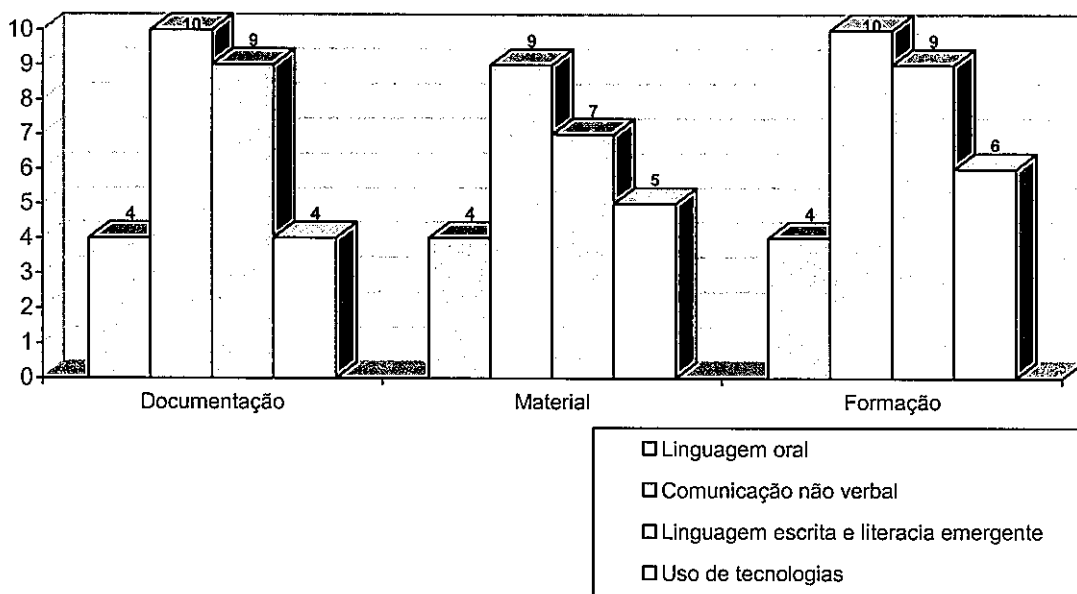


Figura 30. Necessidade de documentação, de material e de formação a nível da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (N=15).

Atendendo à Figura 30, verifica-se que um dos conteúdos que recebe maior atenção por parte dos educadores é a *Comunicação Não Verbal*, sendo identificadas necessidades quer a nível da documentação (10), quer da formação (10), quer ainda do material (9).

Outro dos conteúdos mais relevantes para estes educadores é a *Linguagem Escrita e Literacia Emergente*, especialmente a nível da documentação (9) e da formação (9). Cerca de metade dos educadores (7) refere ainda sentir necessidade de material neste sub-domínio.

9.2.2 Domínio das Expressões

No domínio das Expressões, 13 educadores identificaram pelo menos uma necessidade a nível da documentação, 12 a nível do material e 14 a nível da formação.

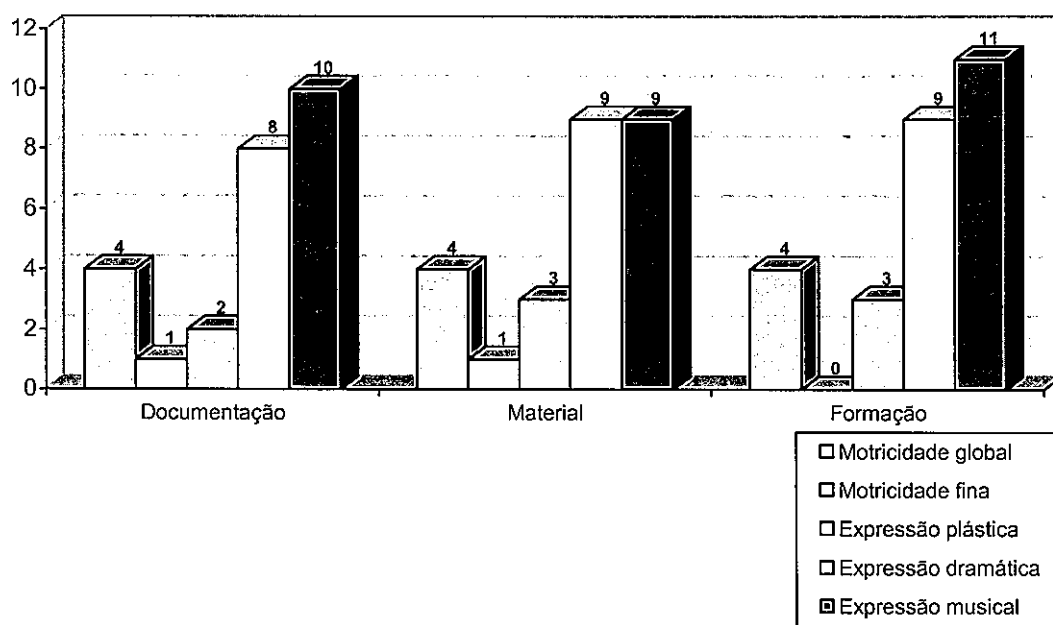


Figura 31. Necessidade de documentação, de material e de formação a nível das Expressões (N=15).

Como se pode verificar a partir da Figura 31, a maior parte dos educadores refere sentir necessidade de formação (11) e de documentação (10) relativamente à *Expressão Musical*. É também de salientar o número de educadores (9) que refere sentir necessidade de material neste sub-domínio.

A *Expressão dramática* é também referida por um número considerável de educadores, ao nível do material e da formação (9) e ainda ao nível da documentação (8).

9.2.3 Domínio da Matemática

No domínio da Matemática, 12 educadores identificaram pelo menos uma necessidade a nível da documentação, 14 a nível do material e 10 a nível da formação.

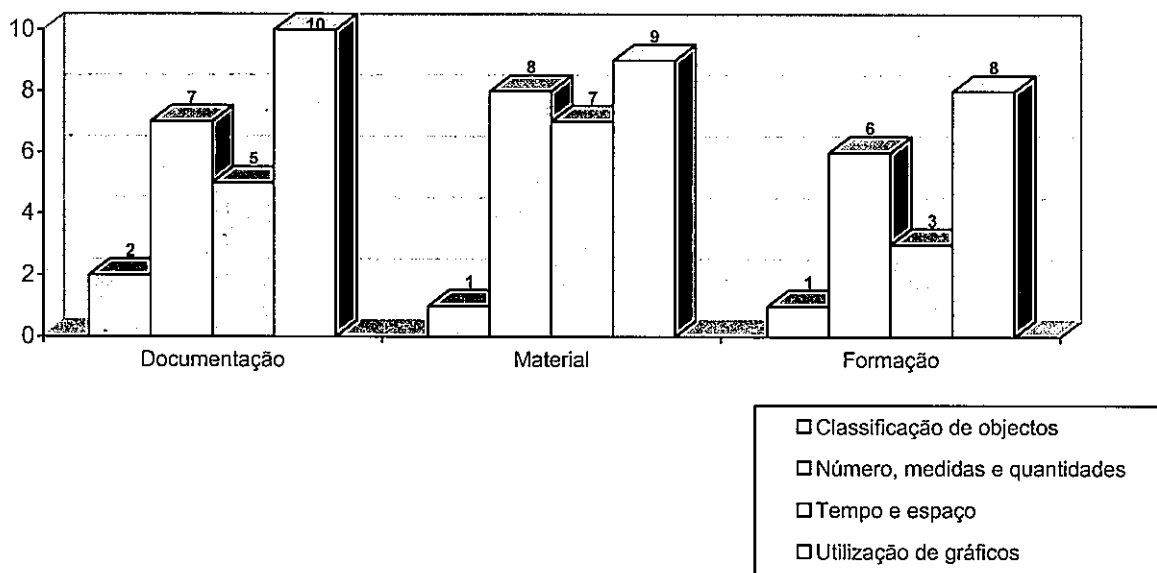


Figura 32. Necessidade de documentação, de material e de formação a nível da Matemática (N=15).

Como se verifica através da Figura 32, a maioria dos educadores sente necessidade de documentação, de material e de formação no conteúdo *Utilização de Gráficos* (10, 9 e 8, respectivamente).

É ainda de salientar que os educadores sinalizam necessidades, especialmente a nível do material (8) e de documentação (7), nos sub-domínios *Número, Medidas e Quantidades* e sinalizam necessidades de material (7), ao nível do sub-domínio *Tempo e Espaço*.

9.3 Área do Conhecimento do Mundo

Na área do Conhecimento do Mundo, todos os educadores identificaram pelo menos uma necessidade a nível da documentação e a nível do material e 14 a nível da formação.

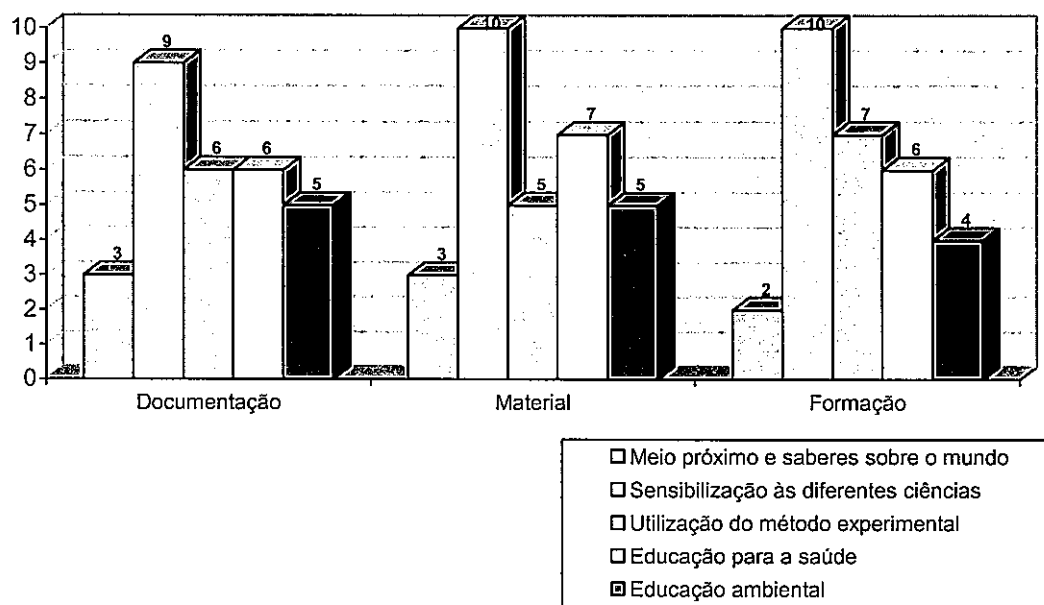


Figura 33. Necessidade de documentação, de material e de formação a nível da Área do Conhecimento do Mundo (N=15).

Como mostra a Figura 33, a *Sensibilização às diferentes Ciências* é identificada como necessidade por um número considerável de educadores, tanto a nível de material (10), de formação (10), como de documentação (9).

A nível da formação, é de salientar o sub-domínio *Utilização do Método Experimental* (7) e, a nível do material, o sub-domínio *Educação para a Saúde* (7). Em termos de documentação, estes dois sub-domínios são referidos por um número idêntico de educadores (6).