

Escola Superior de Educação de Castelo Branco



14493

Caracterização de contextos educativos pré-escolares: o caso do sistema público no concelho de Castelo Branco

001.89 PER Car

MARIA JOSÉ PINTO INFANTE LOPES PEREIRA

**CARACTERIZAÇÃO DE CONTEXTOS
EDUCATIVOS PRÉ-ESCOLARES**

**O CASO DO SISTEMA PÚBLICO NO CONCELHO
DE CASTELO BRANCO**

Mestrado em Supervisão

Especialidade de Educação de Infância e Ensino Básico (1º Ciclo)

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

1996

MARIA JOSÉ PINTO INFANTE LOPES PEREIRA

EDUCATIVOS PRÉ-ESCOLARES

O caso do sistema público no concelho de Castelo Branco

**CARACTERIZAÇÃO DE CONTEXTOS
EDUCATIVOS PRÉ-ESCOLARES
O CASO DO SISTEMA PÚBLICO NO CONCELHO
DE CASTELO BRANCO**

UNIVERSIDADE DE AVEIRO
ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
CASTELO BRANCO
OFERTA

34493

Mestrado em Supervisão

Especialidade de Educação de Infância e Ensino Básico (1º Ciclo)

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

1996

CARACTERIZAÇÃO DE CONTEXTOS
EDUCATIVOS PRÉ-ESCOLARES

O caso do sistema público no concelho de Castelo Branco

Maria José Pinto Infante Lopes Pereira

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

Dissertação elaborada sob a orientação da
Professora Doutora Carolina Silva Sousa

1996

AGRADECIMENTOS

A realização do estudo que aqui se apresenta não se teria tornado possível sem a ajuda e encorajamento de muitas pessoas, algumas das quais não poderíamos deixar de referir.

À Professora Doutora Carolina Silva Sousa, nossa orientadora, pela compreensão e disponibilidade com que sempre nos gratificou ao longo da realização deste trabalho.

Aos professores da Universidade de Aveiro, cujo apoio se prolongou para além da parte curricular do Mestrado.

À Comissão Instaladora da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, pelo voto de confiança que em nós depositaram e condições de trabalho que disponibilizaram.

A todas as Educadoras de Infância, Pais e Autarcas que connosco colaboraram e tão bem nos acolheram.

A todos os familiares e amigos, em especial aos meus filhos, de quem em troca de indisponibilidade recebi alento.

ÍNDICE

	Pág.
Agradecimentos	i
Índice	ii
Tábua de Abreviaturas	iv
Lista de Tabelas	v
Lista de Gráficos	viii
Resumo da Investigação	x
Abstract	xi
Capítulo I — Introdução	1
1. Formulação do Problema	4
2. Pressupostos da Investigação	6
3. Objectivos do Estudo	7
4. Questões de Investigação	7
5. Pertinência do Estudo	8
Capítulo II — Enquadramento Teórico	10
1. O período pré-escolar e o desenvolvimento infantil	10
1.1 Teorias do desenvolvimento da criança	13
2. Importância das teorias do desenvolvimento da criança para a educação pré-escolar	17
3. A criança na actualidade	19
4. Evolução histórica dos serviços de atendimento à criança	22
5. Argumentos a favor da educação pré-escolar	29
6. Funções específicas da educação pré-escolar	33
7. Reflexões em torno do aumento da qualidade	37

8.	A situação actual da educação pré-escolar portuguesa	40
9.	Os jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação (JIRP-ME)	44
10.	Educadores de Infância – Formação inicial, perfil e estatuto	47
10.1.	Formação contínua e supervisão	52
Capítulo III – Metodologia		57
1.	Caracterização do estudo	57
2.	Sujeitos da investigação	58
3.	Fases e instrumentos de recolha de dados	60
3.1.	As entrevistas	60
3.2.	Organização e análise dos dados das entrevistas	63
3.3.	Os questionários	66
3.4.	Organização dos dados dos questionários	68
Capítulo IV – Análise e interpretação dos dados		71
1.	Caracterização dos sujeitos da investigação	76
2.	Caracterização do meio em que se inserem os JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco	84
3.	Caracterização dos JIRP-ME e JIA, do concelho de Castelo Branco	86
4.	Caracterização dos grupos de crianças que frequentam os JIRP-ME e JIA, do concelho de Castelo Branco	93
5.	Caracterização das salas de actividades dos JIRP-ME e JIA, do concelho de Castelo Branco	95
6.	Caracterização da EPE na opinião de Educadores de Infância, Pais e Autarcas dos JIRP-ME e JIA, do concelho de Castelo Branco	96
Capítulo V – Conclusões e Recomendações		118
Referências Bibliográficas		127
Anexos		138

TÁBUA DE ABREVIATURAS

CAE	Coordenação da Área Educativa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRSS	Centro Regional de Segurança Social
EPE	Educação Pré-Escolar
Est. Int. CRSS	Estabelecimentos Integrados do Centro Regional de Segurança Social
IGE	Inspecção Geral de Educação
IPSS	Instituição Privada de Solidariedade Social
J. I.	Jardim de Infância
JIA	Jardim de Infância Autárquico
JIRP-ME	Jardim de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação*
ME	Ministério da Educação
MESS	Ministério do Emprego e Segurança Social
PE	Pré-Escolar

* Segundo a designação usada por VASCONCELOS (1990: 38).

LISTA DE TABELAS

	Pág.	
Tabela nº 1	Participantes no estudo.	59
Tabela nº 2	Distribuição das crianças em idade pré-escolar, por ano de nascimento (dados referentes a 1994 no concelho de Castelo Branco).	71
Tabela nº 3	Distribuição dos vários tipos de J. I. pelas localidades do concelho de Castelo Branco (dados referentes a 1994).	73
Tabela nº 4	Caracterização Pessoal e Académica dos Autarcas do concelho de Castelo Branco.	76
Tabela nº 5	Caracterização pessoal dos Pais respondentes.	77
Tabela nº 6	Caracterização pessoal dos Educadores respondentes.	78
Tabela nº 7	Distância da residência dos educadores respondentes ao local de trabalho.	79
Tabela nº 8	Habilitações académicas dos Educadores respondentes.	79
Tabela nº 9	Situação Profissional dos Educadores de Infância dos JIRP-ME e JIA, do concelho de Castelo Branco.	80
Tabela nº 10	Tempo de serviço dos Educadores de Infância dos JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco.	81
Tabela nº 11	Formação Contínua realizada pelos Educadores dos JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco.	82
Tabela nº 12	Outros cargos desempenhados pelos Educadores respondentes.	83
Tabela nº 13	Organismos de tutela dos J. I. em estudo.	86
Tabela nº 14	Entrada em funcionamento dos J. I. em estudo.	86
Tabela nº 15	Caracterização do Grupo de Crianças dos JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco.	93
Tabela nº 16	Caracterização das salas de actividades (JIRP-ME e JIA) do concelho de Castelo Branco.	95

Tabela nº 17	Funções da Educação Pré-Escolar, na opinião dos Educadores de Infância dos JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco.	96
Tabela nº 18	Agentes educativos com quem o Educador de Infância (JIRP-ME e JIA) do concelho de C. Branco mantém relações de trabalho.	98
Tabela nº 19	Forma de contacto do Educador com os Pais (JIRP-ME e JIA) do concelho da C. Branco.	99
Tabela nº 20	Aspectos que mais influenciam o trabalho do Educador de Infância (JIRP-ME e JIA) do concelho de Castelo Branco.	100
Tabela nº 21	Razões que precederam à escolha do Jardim de Infância por parte dos Pais respondentes.	101
Tabela nº 22	Entidades competentes para resolver os problemas do Jardim de Infância, na opinião dos Pais respondentes.	101
Tabela nº 23	Forma de comunicação dos Pais entre si e com a Educadora (JIRP-ME e JIA) do concelho de C. Branco.	102
Tabela nº 24	Tipo de apoio prestado pelas autarquias aos J. I. em estudo (concelho de C. Branco).	102
Tabela nº 25	Entidades competentes para resolver os problemas do J. I., na opinião dos Autarcas do concelho de C. Branco.	103
Tabela nº 26	Forma de comunicação entre os Autarcas, a Educadora e os Pais, na opinião dos Autarcas (JIRP-ME e JIA do concelho de C. Branco).	104
Tabela nº 27	Problemas actuais dos JIRP-ME e JIA do concelho de C. Branco na opinião dos Educadores de Infância.	105
Tabela nº 28	Principais problemas dos JIRP-ME e JIA do concelho de C. Branco, na opinião dos Pais.	106
Tabela nº 29	Principais problemas dos JIRP-ME e JIA do concelho de C. Branco, na opinião dos Autarcas.	107
Tabela nº 30	Sugestões de resolução dos problemas detectados, na opinião dos Pais participantes no estudo.	108

Tabela nº 31	Sugestões de resolução dos problemas detectados, na opinião dos Autarcas participantes no estudo.	109
Tabela nº 32	Sugestões de resolução dos problemas detectados, na opinião dos Educadores participantes no estudo.	110
Tabela nº 33	Soluções para o 1º Problema: O Jardim de Infância não corresponde às necessidades dos Pais.	111
Gráfico nº 1	Opiniões dos Pais sobre a existência de problemas no Jardim de Infância	72
Gráfico nº 2	Opiniões dos Pais sobre a existência de problemas no Jardim de Infância	73
Gráfico nº 3	Opiniões dos Pais sobre a existência de problemas no Jardim de Infância	74
Gráfico nº 4	Opiniões dos Pais sobre a existência de problemas no Jardim de Infância	75
Gráfico nº 5	Opiniões dos Pais sobre a existência de problemas no Jardim de Infância	76
Gráfico nº 6	Opiniões dos Pais sobre a existência de problemas no Jardim de Infância	77
Gráfico nº 7	Opiniões dos Pais sobre a existência de problemas no Jardim de Infância	78
Gráfico nº 8	Opiniões dos Pais sobre a existência de problemas no Jardim de Infância	79
Gráfico nº 9	Opiniões dos Pais sobre a existência de problemas no Jardim de Infância	80
Gráfico nº 10	Opiniões dos Pais sobre a existência de problemas no Jardim de Infância	81
Gráfico nº 11	Opiniões dos Pais sobre a existência de problemas no Jardim de Infância	82
Gráfico nº 12	Opiniões dos Pais sobre a existência de problemas no Jardim de Infância	83
Gráfico nº 13	Opiniões dos Pais sobre a existência de problemas no Jardim de Infância	84
Gráfico nº 14	Opiniões dos Pais sobre a existência de problemas no Jardim de Infância	85
Gráfico nº 15	Opiniões dos Pais sobre a existência de problemas no Jardim de Infância	86
Gráfico nº 16	Opiniões dos Pais sobre a existência de problemas no Jardim de Infância	87
Gráfico nº 17	Opiniões dos Pais sobre a existência de problemas no Jardim de Infância	88
Gráfico nº 18	Soluções positivas para o 2º Problema: Insuficiência de horários	112
Gráfico nº 19	Soluções positivas para o 2º Problema: Insuficiência de horários	113

LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.	
Gráfico nº 1	Distribuição das crianças em idade pré-escolar, por idades (dados referentes a 1994 no concelho de Castelo Branco)	72
Gráfico nº 2	Número de crianças em idade pré-escolar, por tipo de Jardim de Infância (dados referentes a 1994)	72
Gráfico nº 3	Taxa de cobertura de Jardins de Infância a nível de localidades do concelho de Castelo Branco	74
Gráfico nº 4	Caracterização do meio em que se situam os JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco	84
Gráfico nº 5	Existência de transportes diários para a sede de concelho	85
Gráfico nº 6	Serviços disponíveis nas localidades onde se situam os J. I. (totalidade dos JIRP-ME e JIA do concelho)	85
Gráfico nº 7	Localização dos J. I. em estudo	87
Gráfico nº 8	Caracterização dos JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco quanto ao tipo de edifício	88
Gráfico nº 9	Estado de conservação dos J. I. em estudo	88
Gráfico nº 10	Horário de funcionamento dos J. I. em estudo	89
Gráfico nº 11	Condições verificadas nos JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco	90
Gráfico nº 12	Responsáveis pelo suporte económico de refeições e transportes nos JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco	90
Gráfico nº 13	Número de salas por Jardim de Infância (JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco)	91
Gráfico nº 14	Número de crianças por J. I. Em estudo (concelho de Castelo Branco)	92
Gráfico nº 15	Número de Educadores de Infância dos J. I. em estudo	92
Gráfico nº 16	Funções do Jardim de Infância, na opinião dos Pais (JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco)	97
Gráfico nº 17	Funções do Jardim de Infância, na opinião dos Autarcas (JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco)	98
Gráfico nº 18	Soluções possíveis para o 2º Problema: Inexistência de Instalações	112
Gráfico nº 19	Soluções possíveis para o 3º Problema: Insuficiência de Material Didáctico	113

Gráfico n° 20	Soluções possíveis para o 4° Problema: Baixa frequência ou desertificação	113
Gráfico n° 21	Soluções possíveis para o 5° Problema: Falta de vínculo ao Ministério da Educação	114
Gráfico n° 22	Soluções possíveis para o 6° Problema: Falta de apoio dos serviços de Coordenação e Inspeção	115
Gráfico n° 23	Soluções possíveis para o 7° Problema: Desempenho profissional pouco satisfatório de Educadores e Auxiliares de Acção Educativa	116
Gráfico n° 24	Soluções possíveis para o 8° Problema: Falta de reconhecimento da importância da Educação Pré-Escolar	116

Descrição

Educação pré-escolar - Sistema público de Educação Pré-escolar português - Jardim de Infância - Cuius in quaeritur contextos educativos - Educação Regional - Problemas do Sistema público de Educação Pré-Escolar

RESUMO DA INVESTIGAÇÃO

Na valorização dos direitos da criança face às constantes mudanças operadas no seio familiar e no papel que a Educação Pré-Escolar (EPE) pode exercer como alternativa educativa de qualidade, em co-responsabilidade com os pais, residem os pressupostos deste estudo.

Acreditando que a melhor opção para a criança pode ser fornecida através do sistema público pré-escolar assumido pelo Estado, caracteriza-se a sua actual situação, considerada, pela generalidade dos teóricos, profissionais e outros elementos da comunidade educativa, de expectativa, relativamente aos objectivos que se propunha atingir aquando da sua criação.

Através da metodologia de estudo de caso, identificam-se características dos Jardins de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação no concelho de Castelo Branco e procede-se igualmente ao levantamento de problemas actuais, de acordo com a opinião de vários elementos da comunidade educativa.

Descrita a singularidade dos resultados, chegámos a algumas conclusões demonstrativas das problemáticas vividas no seio deste sector educativo, designadamente no que respeita às responsabilidades do Ministério da Educação, cujas ausências operativas são sentidas e denunciadas pelos sujeitos da investigação e à necessidade de reformulação de aspectos relativos ao seu funcionamento, por forma a conciliar os interesses das famílias, das crianças e de outros elementos da comunidade educativa, salvaguardando os direitos dos educadores de infância.

Descritores:

Educação pré-escolar — Sistema público de Educação Pré-Escolar português — Jardins de Infância — Caracterização de contextos educativos — Educação Regional — Problemas do sistema público de Educação Pré-Escolar.

ABSTRACT

This study is based upon two main assumptions: 1) children's rights need to be valued when facing the continuous changes affecting their family environment; 2) Preschool education can play the role of a quality educational alternative sharing its responsibility with parents.

Starting with the belief that the best option for a child can be supplied by the present preschool education system assumed by the portuguese state, we characterized the present situation, which is considered by the majority of researchers, professionals and other elements of the educational community as a situation of expectancy in relation to the aims stated when this system was created.

Using a study case methodology, we identified main characteristics of the preschools run by the Ministry of Education in Castelo Branco municipality and presented the main problems which, according to several elements of the educational community, affect the present situation.

Despite the singularity of the results achieved we arrived at some conclusions which confirm the problems raised in the review of the literature. One of them concerns the responsibilities of the Ministry of Education whose operational absences are felt and exposed by the subjects in this study. The other issue raised was the need to change some organizational aspects of the system in order to conciliate the interests of families, children and other elements of the educational community, safeguarding nonetheless the rights of the preschool educators.

Descriptors:

Preschool education — Portuguese state preschool education system — Preschools — Characterization of educational contexts — Local education — Problems in the Portuguese preschool education system.

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Da Declaração dos Direitos da Criança (1959) aos dias de hoje, observa-se que pouco se fez, sobretudo em relação ao contexto português, para que se cumpram os princípios nela enunciados. A acreditar nos números, estamos ainda longe de oferecer à criança serviços de atendimento de qualidade que equacionem as necessidades dos pais com as das crianças, contribuindo para a educação de cidadãos plenos.

Conscientes do potencial único de cada criança e do crescente estatuto valorativo da Educação Pré-Escolar (EPE), vários organismos têm vindo a realizar investigação nesta área, no sentido de congregar esforços e efectuar um planeamento mais eficaz a este nível. Sendo assim, MEIRELES-COELHO (1989: 6) identifica algumas dessas *démarches*, designadamente :

- i) Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação (1969);
- ii) Simpósios organizados pelo Conselho da Europa (1975, 1979, 1983, 1985, 1987, 1988);
- iii) Balanço efectuado pela Comunidade Europeia (1980);
- iv) Relatórios da OCDE (de 1975 a 1981/82);
- v) Trabalhos da UNESCO sobre a EPE (1974, 1976, 1981, 1985);
- vi) Projecto nº 8 do Conselho da Europa, que remete para a necessária introdu-

ção da Educação Pré-Escolar na Escola Básica.

Em Portugal, o Ministério da Educação assumiu a tutela de uma rede pública de EPE, em 1976/77, o que parecia provar que lhe era reconhecido o seu valor, considerando como prioridade a criação de jardins de infância em zonas desfavorecidas, na tentativa de combater o insucesso, o isolamento (perspectiva compensatória) e promover uma maior igualdade de oportunidades.

Um decreto de 1989 garantia mesmo aos pais a possibilidade de inscrever os seus filhos na EPE, «pelo menos no ano anterior ao 1º ano de escolaridade» (nº 1 do artº 3º do Dec.-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto).

Um relatório da Comissão das Comunidades Europeias manifesta a actual preocupação em conciliar as responsabilidades familiares com as profissionais, afirmando que a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, crianças e adultos, é uma questão complexa e um dos maiores desafios que se colocam a uma Europa dos anos 90. Neste sentido se escreve: «Une mauvaise organisation de la garde des enfants empêche les femmes de participer pleinement au marché de l'emploi...», e continuam: «a des effets délétères sur le bien-être et le fonctionnement de la cellule familiale» e ainda «a un impact sur la qualité de la vie, le bien-être et le développement des enfants». Finalmente, sublinha que o ponto de partida para a elaboração de planos de acção a este nível «doit se fonder sur les besoins des enfants» (Cf. COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, 1990: 1-3).

Contudo, relegando para segundo plano estas recomendações, «as políticas educativas no que se refere à educação pré-escolar [portuguesa] tardam sempre» (CNE, 1994: 14).

A caracterização de contextos educativos, como primeira etapa no processo de planeamento da educação, permite um levantamento de necessidades, capaz de uma melhor clivagem dos problemas e uma selecção de respostas mais adequadas.

A mesma ideia foi confirmada por KAUFFMAN (1973), advogando que se pode falar mesmo em «planificação do êxito da educação». Igualmente convicto do valor deste pressuposto, também VIANNA selecciona como primeira etapa o «conhecimento da realidade que deverá envolver e contar com a participação do maior número possível de membros da Comunidade» (1986: 60). Por sua vez, BARBIER (1993) evidencia o conjunto de operações que devem preceder a «démarche de elaboração de projecto» e fala em «operações de identificação» e «análise da situação».

No fundamental, o estudo que nos propomos realizar organizar-se-á em torno de dois grandes núcleos: o enquadramento teórico e uma pesquisa empírica, que de alguma forma poderá contribuir para um maior aprofundamento e reflexão sobre a problemática da EPE no concelho de Castelo Branco.

O enquadramento teórico apresenta-nos uma panorâmica sobre a EPE, debruçando-se sobre aspectos como: o desenvolvimento infantil (com especial incidência no período pré-escolar), as teorias do desenvolvimento da criança, a criança no contexto sócio-económico actual (evolução histórica dos serviços de atendimento à criança), funções e qualidade da EPE e situação portuguesa, bem como algumas reflexões em torno da temática supervisão.

A focagem deste primeiro núcleo situar-se-á ao nível das estruturas, organização e funcionamento do sector PE, tendo por finalidade contribuir para a clarificação conceptual das questões inerentes à pesquisa empírica. Questões específicas de metodologia e didáctica da educação infantil não se integram no quadro dos objectivos do estudo,

pelo que, quando a elas se faz alusão, é no sentido meramente complementar e de compreensão genérica das ideias apresentadas.

A pesquisa empírica terá como finalidade a caracterização, não exaustiva, de uma determinada tipologia de EPE — os Jardins de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação (JIRP-ME) e Jardins de Infância Autárquicos (JIA) circunscritos, no espaço geográfico, ao concelho de Castelo Branco.

Da análise descritiva e interpretativa dos dados, serão formuladas algumas conclusões e recomendações.

1. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Do inquestionável valor da EPE (CLIFFORD, 1990) à concretização de planos adequados ao contexto português, sobressai uma descontinuidade real de procedimentos que contribui para a existência de problemas concretos no sistema educativo pré-escolar.

Relativamente à situação portuguesa, SAMPAIO (1994: 20) afirma ser «tarefa essencial para o país, instituir a educação pré-escolar generalizada, a partir principalmente de uma Rede Pública».

A análise de estudos relativos à EPE evidenciou o consenso de opinião que manifestam os seus autores acerca da falta de investigação ou inexistência de «um trabalho descritivo sobre educação infantil que possa ser utilizado como quadro conceptual» ou, dito de outra forma, «escassa informação existente» (BAIRRÃO, BARBOSA, BORGES, CRUZ e MACEDO-PINTO, 1990: 8; Parecer n.º 1 sobre Educação pré-escolar (CNE), 1994; CARDONA, 1993; European Child Care and Education Study (ECCE), Gul

benkian, 1990; FENPROF, 1988 e MARQUES, 1986).

Conhecer e caracterizar as necessidades dos vários membros da comunidade educativa e dos contextos em que interagem poderá ser um bom caminho para o delineamento de «soluções criativas e inovadoras, ajustadas à nossa cultura e introduzindo modelos que salvaguardem uma resposta adequada ao desenvolvimento infantil e à realidade portuguesa...» (VASCONCELOS, 1990: 7).

Cientes da importância de uma avaliação constante e inerente a todo o processo educativo face ao carácter efémero das estratégias de acção, KAUFFMAN (1973) e BARBIER (1993) elegem-na como primeira fase, por forma a garantir a maximização de resultados pedagógicos.

CARDONA afirma mesmo que «continua a faltar uma análise aprofundada das características de cada distrito, sem a qual não é possível chegarmos a uma verdadeira compreensão do que se passa...» (1993: 10)

Nesta linha de pensamento, RODRIGUES e ESTEVES (1993: 12) defendem a ideia de que «a análise de necessidades surge associada a um dispositivo de pesquisa, que se quer científica, susceptível de fornecer informação precisa para orientar e guiar a acção».

Também o distrito de Castelo Branco, em termos de investigação educacional, não se apresenta como excepção à regra. Num estudo de índole regional que pretendeu «fazer o ponto de situação deste sector», aponta a falta de um levantamento de necessidades capaz de combater o «peso da interioridade e das assimetrias intra-regionais» (cf. CARROLO e MOURA, 1986: 201-206).

Preocupado com as questões da EPE, MARQUES é de opinião que, às Escolas Superiores de Educação (ESEs) cabe a tarefa de recolher «dados estatísticos de todos os

centros de educação infantil dos seus distritos e realizar sondagens e estudos de atitude sobre a opinião de professores e pais acerca dos efeitos da pré-escola...» (1986: 37).

Além das ESEs, também as Coordenações das Áreas Educativas (CAEs), no entender de SALDANHA, VIEIRA e CAMPELO, podem contribuir para a «constante recolha de informação e levantamento de necessidades sentidas» (1993: 47)

Esta investigação, ao pretender caracterizar uma tipologia específica de EPE — Jardins de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação (JIRP-ME) e Jardins de Infância Autárquicos (JIA), do concelho de Castelo Branco —, tem como objectivo perceber que tipo de funções atribuem à EPE alguns dos mais representativos membros da Comunidade Educativa e auscultar as suas opiniões quanto aos problemas e soluções possíveis, o que permitirá aos organismos locais, com funções de planeamento educativo, actuar dentro de um quadro de referência facilitador de uma planificação mais ajustada (modelo sistémico de planificação).

Particularmente sensibilizados para esta problemática, esperamos não ser ambiciosos ao afirmar que, em última instância, o estudo poderá contribuir para a melhoria da EPE no concelho.

2. PRESSUPOSTOS DA INVESTIGAÇÃO

Do conjunto de pressupostos teóricos que nortearam o nosso estudo distinguem-se:

1. O planeamento educativo pré-escolar, delineado a partir da análise da caracterização dos sujeitos e dos contextos em que actuam, tornar-se-á mais eficaz e participativo;

2. A escassez de informação sobre EPE no concelho de Castelo Branco dificulta a realização de estudos de planificação, supervisão, avaliação e investigação;
3. A análise das opiniões dos vários elementos da comunidade educativa relativamente a um conjunto de questões inerentes à EPE permitirá que os resultados obtidos a partir da investigação traduzam as suas perspectivas;
4. O conjunto de dados recolhidos através desta pesquisa poderá ser utilizado para a melhoria da qualidade de estudos posteriores.

3. OBJECTIVOS DO ESTUDO

Da multiplicidade de objectivos supostamente implicados em pesquisas deste tipo explicitam-se os seguintes:

1. Identificar aspectos inerentes à estrutura, organização e funcionamento dos JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco;
2. Descrever características dos JIRP-ME e JIA;
3. Caracterizar os educadores, pais e autarcas directamente ligados aos JIRP-ME e JIA;
4. Analisar e avaliar as opiniões de educadores, pais e autarcas, relativas às funções, problemas e soluções dos JIRP-ME e JIA;
5. Contribuir para a melhoria da EPE no concelho de Castelo Branco.

4. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Em consequência do exposto pela formulação do problema, o estudo foi intencionalmente direccionado para dar resposta às seguintes questões:

1. Quais as características pessoais e profissionais de educadores, pais e autarcas dos JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco?
2. Quais as características do meio em que se inserem os JIRP-ME e JIA?
3. Quais as características do espaço físico dos JIRP-ME e JIA?
4. Quais as características das crianças que frequentam os JIRP-ME e JIA?
5. Que tipo de relação estabelecem os autarcas com os JIRP-ME e JIA?
6. Na opinião dos pais e autarcas, qual(is) a(s) entidade(s) competente(s) para resolver os problemas dos JIRP-ME e JIA?
7. Quais as razões que influenciam os pais na escolha dos JIRP-ME e JIA?
8. Quais as funções da EPE na opinião de educadores, pais e autarcas dos JIRP-ME e JIA?
9. Quais os problemas específicos e soluções possíveis que identificam os educadores, pais e autarcas dos JIRP-ME e JIA?
10. Qual a ordenação que atribuem os educadores a um conjunto de soluções previamente seleccionadas para alguns dos problemas do sistema público de EPE?

5. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

A EPE em Portugal vive, na actualidade, uma fase de expectativa. Estudos de "análise da situação" (ZABALZA, 1992) constituem oportunidade única de retratar a singularidade de cada região, procedendo a um levantamento de dados imprescindíveis na fase de "planeamento da Educação" (KAUFFMAN, 1973; BARBIER, 1993).

Conscientes do papel destas pesquisas e movidos por questões profissionais,

como docentes da formação inicial, contínua e especializada de educadores de infância, assume para nós particular relevância o conhecimento reflexivo e aprofundado da realidade onde protagonizamos a nossa acção educativa.

Assim se considerou que esta pesquisa, elaborada com o intuito de caracterizar uma determinada tipologia de EPE — os JIRP-ME e JIA — pode levantar algumas questões, contribuindo, eventualmente, para o levantamento de hipóteses conducentes a um planeamento educativo mais eficaz, neste sector.

CAPÍTULO II — ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O PERÍODO PRÉ-ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Após um período caracterizado pelo obscurantismo face à importância da infância na vida de todos os indivíduos, em que a criança era olhada como um «adulto em miniatura» (SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993: 54) — na melhor das hipóteses tratada a quatro tempos evidenciados pelo provérbio popular «Aos 3 assenta, aos 6 adenta, ao ano andante, aos 2 falante», vivemos uma época em que nos é possível, através de numerosos dados fornecidos pelas diversas áreas científicas, propiciar à criança programas de desenvolvimento de qualidade.

BARTOLOMEIS afirma que «A pesquisa psicológica e a experimentação didáctica puseram a claro a importância da infância para a constituição e estruturação das características e de impulsos que exercem um peso dominante sobre todo o ulterior desenvolvimento do indivíduo» (1968: 7). Em 1982, uma equipa de investigadores sublinha que o reconhecimento «of the importance of early childhood in cognitive development has increased» (SCHICKEDANZ, SCHICKEDANZ, FORSYTH, 1982: 273). Mais recentemente, numa análise reflexiva sobre a Educação Pré-Escolar em Portugal, o Conselho Nacional de Educação ressalta que «a preocupação pela criança é uma conquista da civilização actual» (CNE, 1994: 15).

O fluxo do crescimento apresenta-se-nos como um *continuum* que, por mera conveniência de estudo, nos é apresentado pelos especialistas, por níveis ou fases. GESELL (1979: 31) refere mesmo que «a apreciação fase por fase ajuda-nos a estabelecer comparações entre níveis contíguos e a adquirir o sentido do fluxo desenvolvimentista».

Por sua vez, PIAGET, citado por SPRINTHALL *et al.* (1993: 125) defende que «a criança vem ao mundo geneticamente equipada para produzir certas respostas motoras, que constituem a fundação sobre a qual as estruturas mentais posteriores se irão construir».

De facto, PIAGET apresenta-nos detalhadamente as formas como a criança se adapta ao meio através de «esquemas de acção», gradativamente mais elaborados, de actividade sensório-motora. Quando interiorizados, esses esquemas dão origem a representações mentais que são a base do pensamento. Durante o mesmo período assistimos, pois, a uma sequência de fases que vão dos primeiros reflexos inatos à aquisição dos primeiros hábitos, que, de início, se centram no seu próprio corpo e, mais tarde, se orientam para a manipulação de objectos exteriores. Durante esta fase a criança comunica em função de comportamentos essencialmente expressivos, estabelecendo uma ligação ímpar com a mãe. Resumindo, os três primeiros anos de vida da criança «são um período de progresso rápido e decisivo no seu desenvolvimento físico e intelectual» (GEP, 1990a: 36). Habitualmente designado por “segunda infância” o período dos 3 aos 6 anos (período pré-operatório, segundo PIAGET), é essencialmente caracterizado por muitos progressos a nível da linguagem. Segundo SOUSA (1993), na obra de PIAGET, a linguagem não ocupa um plano central, mas tem a sua importância, na medida em que se sucede às aquisições cognitivas básicas que a criança faz sobre o plano sensório-motor. A linguagem contribui para ajudar a criança a dominar o meio ambiente, permitindo-

lhe posteriormente, alargar ao infinito as ligações entre as coisas e os conceitos (*Idem*). Com efeito, a criança aprende um grande conjunto de vocábulos (de cerca de 200 aos 2 anos a 2 mil aos 6), domina consideravelmente o seu significado e tem prazer na sua utilização indiferenciada. Dotada de um modo de aprendizagem essencialmente intuitivo, a criança fala, na grande maioria das vezes, para se ouvir a si própria. PIAGET designa esta actividade por «monólogo colectivo», apresentando-se com um cariz marcadamente egocêntrico. Sequenciar um conjunto de ideias próprias com as de um colega é algo que se torna ainda difícil, bem como compreender as relações e as transformações. Num estudo de 1990 pode ler-se a propósito do período pré-operatório que a característica dominante é a «irreversibilidade: ou seja a incapacidade de retroceder ao ponto de partida, percorrendo o mesmo caminho em sentido oposto» (GEP, 1990a: 38). Nesta fase dos 3-6 anos, a inteligência da criança assume um carácter eminentemente prático, estando centrada na resolução de problemas de acção, em que o desenvolvimento intelectual se processa a um ritmo rápido, passando a criança por seis subestádios que alternam do nível dos exercícios reflexos ao da descoberta de meios por «combinações interiorizadas» (SOUSA, 1993). É no decorrer deste período que a criança elabora um conjunto de subestruturas cognitivas que servirão de base às suas construções perceptivas e intelectuais posteriores. É um período de construção do real através de esquemas do objecto permanente, do espaço, do tempo e da causalidade, em que o despoletar da função semiótica permitirá o aparecimento da linguagem, o jogo simbólico e a imagem mental: surgem já os pré-conceitos ou pré-relações (*Idem*).

FLAVELL, referido por SPRINTHALL *et al.* (1993: 108), acrescenta, contudo, que «a aprendizagem pré-operatória é rápida como um relâmpago e flexível. É o início do pensamento simbólico, em que as ideias substituem a experiência concreta.»

SOUSA afirma mesmo que «O período pré-operatório e o das operações concretas são conducentes a uma organização das aprendizagens, sobretudo ao nível pré-escolar...» (1993: 107).

Em síntese, SCHICKEDANZ *et al.* resumem, em algumas frases, as características dominantes deste período: «Children's reasoning becomes more logical. Physical skills develop rapidly, which makes a new degree of independence possible. The last vestiges of child language begin to disappear and the child begins to use almost completely mature speech» (1982: 273).

Finalizam, fazendo referência aos grandes progressos das crianças em idade pré-escolar na aprendizagem do comportamento social.

1.1. TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Pela análise das diversas formulações teóricas sobre o desenvolvimento da criança torna-se-nos possível compreender o enfoque específico de cada teoria (físico, cognitivo ou da personalidade). Enquanto algumas sublinham o papel da hereditariedade sobre a influência do meio, outras elegem o meio como determinante sobre a hereditariedade. Autores há que sugerem que o desenvolvimento é contínuo, outros afirmam que o desenvolvimento ocorre por estádios.

A Teoria Maturacionista sugere que «individual differences in behavior are due to individual differences in the genes inherited» (*Idem*, 49). Esta tese, defendida por HALL (fins do século XIX e início do século XX), construída a partir de pressupostos darwinistas sobre a evolução da espécie, reteve igualmente as concepções de DALTON, quando sublinha que a origem das habilidades intelectuais é determinada pela hereditariedade. Tendo negligenciado o papel do meio, esta teoria contribuiu, de forma

positiva, para o aprofundamento de estudos científicos sobre a base genética do comportamento humano. Também as concepções de GESELL «who described the average ages at which skills such as walking and talking develop» enriqueceram o conteúdo desta teoria (*Idem*, 50). Os seus estudos sugerem que o comportamento muda com a idade dado o processo de maturação que, por sua vez, é controlado por um esquema. Estava lançada a ideia de “biological readiness” (“aptidão biológica”) que veio a ser rebatida por argumentos que salientam a importância do meio e das experiências diversificadas para o desenvolvimento.

As Teorias Psicanalistas focam-se no desenvolvimento social e emocional, tendo sido principais investigadores FREUD e ERIKSON.

FREUD apresenta-nos uma concepção renovada sobre o instinto. Até então, definido como «comportamento inato dos animais», passou a designar «representações mentais dos estados do corpo ou das necessidades» (Cf. SCHICKEDANZ *et al.*, 1982). Esta nova concepção de instinto foi a base de toda a sua teoria. O Autor considera que o comportamento é determinado pelos instintos, especialmente o sexo e organismos de defesa inconscientes. O estudo do inconsciente mereceu especial atenção a FREUD, cuja teoria é apelidada de psicosexual «indicating that the crises have their basis in bodily states, such as sexual arousal» (*Id.*, *Ibidem*).

ERIKSON e a sua Teoria Psicosexual coloca a tónica no consciente e no efeito que a sociedade exerce em todas as funções do ego, afirmando que a realidade varia de sociedade para sociedade e que, dentro de cada sociedade, as exigências diferem com a idade. ERIKSON estruturou o desenvolvimento em oito estádios.

Contrariamente às Teorias Psicanalistas, os Behavioristas partem da assunção de que as teorias psicológicas «should be based only on observable behaviour and stimuli,

and should exclude references to consciousness or cognition» (*Id.*, *Ibidem*).

O Behaviorismo de PAVLOV (1849-1936), designado especificamente por "classical conditioning", edificado com base na ideia de "reflexo condicionado", sugeria que este reflexo «exige um estímulo identificável que imediatamente solicita a resposta, mesmo que não tenha ocorrido aprendizagem» (SPRINTHALL *et al.*, 1993: 211).

Mas, para melhor percebermos a utilidade do conhecimento das diversas teorias do desenvolvimento, tomemos como ponto de referência a reflexão do mesmo Autor quando salienta que «uma das razões pela qual os educadores precisam de conhecer o condicionamento é que um grande número de reflexos autónomos podem ser condicionados ao longo de toda a escolaridade» (*Idem*).

Continua, apontando experiências de condicionamento realizadas com base nos trabalhos de PAVLOV e WATSON, criando situações de disciplina rígida, não promotora de um desenvolvimento harmonioso da criança.

THORNDIKE, um outro comportamentalista (behaviorista) — 1905 — ligado à teoria de "instrumental conditioning", sugere que o comportamento é determinado por estímulos — recompensas ou castigos — que estão definidos *a anteriori*.

SKINNER, o mais destacado comportamentalista-associacionista, constrói a sua teoria em torno da estrita ligação do comportamento com o meio. Na opinião de SPRINTHALL, SKINNER «Encara a aprendizagem como uma associação entre estímulos (E) e respostas (R), embora nem sempre por esta ordem, realçando tanto as associações R-E, como as associações E-R; isto é, verificou-se que «o condicionamento ocorre quando a resposta é seguida de um estímulo reforçador» (SPRINTHALL *et al.*, 1993: 226).

A teoria de aprendizagem de ROTTER (1961) e BANDURA (1973, 1977), subli-

na que o comportamento não se adquire por modelagem gradual, mas é rapidamente formado através da observação e da imitação. Mais recentemente, um outro autor, MISHELL (1976), refere que se pode prever o nosso comportamento se percebermos a situação e o conjunto de competências, interpretações, valores, expectativas que lhe estão directamente relacionados, isto é, o mesmo estímulo não produz o mesmo efeito em todos os indivíduos. Cada um interpretará, de forma singular, o estímulo e produzirá uma resposta *sui generis*. Os teóricos da aprendizagem social acreditam que as qualidades humanas não são directamente observáveis. A generalidade dos behavioristas é unânime ao afirmar que o meio altera o comportamento físico.

A insuficiência das explicações sobre a natureza do comportamento proporcionou o crescimento de uma outra teoria explicativa — a Cognitivista — com o principal contributo de PIAGET. O argumento principal desta teoria incide sobre a ideia de que o comportamento é influenciado por dois grandes grupos de factores: aquilo que a pessoa sabe e as características da situação específica. Interessando-se pela génese da inteligência da criança, PIAGET explica-a como uma questão de adaptação ao mundo exterior realizada através de dois processos: assimilação e acomodação. Deste acto dialéctico se consegue a adaptação ao mundo exterior realizada de forma activa pela criança.

O Método Piagetiano é essencialmente construtivista, isto é, «é o próprio indivíduo que constrói as estruturas que estão na base da actividade cognitiva, numa adaptação constante às interacções que se lhe apresentam» (BRÁS, 1987: 14). PIAGET definiu os seguintes estádios de desenvolvimento: Sensorio-motor (até aos 2 anos); Pré-operatório (2 - 7/8 anos); Operações concretas (7/8 anos - 11/12 anos) e Operações formais (a partir dos 12 anos).

Passamos, de seguida, a referir um outro teórico do desenvolvimento cognitivo

— BRUNER. A escolha recaiu sobre estes dois investigadores dado que, como refere BRÁS (1987: 12) «as suas teorias, mais que quaisquer outras têm a preocupação de se transporem para o plano da teoria e prática educativa...»

Construída a partir de quatro princípios base (motivação, estrutura, sequência e reforço), a teoria de BRUNER é uma teoria de instrução, fornecendo ao educador pistas para «conduzir a criança para além do mero condicionamento, ou da aprendizagem F [física]. O interesse de BRUNER localiza-se mais na organização cognitiva, na compreensão, na aprendizagem LM [lógico-matemática]» (SPRINTHALL *et al.*, 1993: 243).

BRUNER apela para a importância do envolvimento activo da criança na procura de soluções e preconiza a aprendizagem pela descoberta, «na medida em que permite uma maior intervenção da criança no processo de ensino-aprendizagem, assim como a faz sentir-se mais confiante relativamente aos resultados esperados» (SOUSA, 1993: 133), argumentando em desfavor de uma aprendizagem centrada em estratégias de memorização e condicionamento.

Para uma aprendizagem com sucesso o educador deverá adaptar os assuntos à “criança real” com quem trabalha.

2. IMPORTÂNCIA DAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Falar em teorias do desenvolvimento da criança, em investigação educacional, parece inevitável, dado que os currículos Pré-Escolares aí buscam o seu substrato (GASPAR, 1991).

A autora indica três importantes concepções psicológicas que mais influenciam o referido processo, designadamente:

- Concepção sócio-maturacionista (GESELL, FREUD e ERIKSON);
- Concepção comportamentalista (THORNDIKE, SKINNER e BANDURA);
- Concepção cognitivo-desenvolvimentista ou interaccionista (PIAGET).

Segundo GAMMAGE (1988), referido na mesma investigação (GASPAR, 1991: 104), sentiram-se, na Europa, maiores influências de FREUD, PIAGET e ERIKSON. Nos Estados Unidos, como é sabido, desenvolveu-se uma corrente de índole behaviorista.

Relativamente ao caso português, a Autora afirma, com base em estudos de BAIRRÃO *et al.* (1990), Projecto Alcácer (1990) e BAIRRÃO, MARQUES e ABREU (1986), que o currículo pré-escolar integra concepções teóricas da Psicologia, apontando para metodologias psicodinâmicas, e da teoria cognitivo-desenvolvimentista (*Id.*, *Ibidem*). Contudo, um outro relatório, por nós consultado, põe em relevo que «os educadores seguem, muitas vezes, práticas pedagógicas indiferenciadas, o que pode contribuir para uma falta de estruturação das aprendizagens no jardim de infância» (VASCONCELOS, 1990: 41).

Reportando-nos ainda às conclusões de GASPAR (1991: 124) quando escreve que «... as educadoras têm uma opinião positiva em relação às teorias sócio-maturacionista e cognitivo-desenvolvimentista, independentemente do número de anos de serviço, do tipo de escola em que se formaram e do tipo de instituição em que exercem a sua actividade profissional», podemos inferir que, também em Portugal, a influência das referidas teorias se faz sentir. No entanto, partilhamos do sentir da mesma Autora quando aponta como limitação do estudo o facto de a investigação não ter recorrido à observação como técnica de recolha de dados, o que seria aconselhável numa temática deste tipo, para uma mais consistente generalização e validade dos resultados.

3. A CRIANÇA NA ACTUALIDADE

Ao fazermos uma análise da actual situação da infância tomámos como referência as palavras de VIDIGAL, quando afirma que, no início do séc. XX, a grande maioria dos países da Europa Ocidental «já garantira índices de protecção à infância que faziam esquecer os tempos da industrialização inicial e do trabalho em larga escala» (VIDIGAL, 1993: 74).

A partir de uma situação em que a taxa de analfabetismo atingia os 75%, a Primeira República, em Portugal, valorizou o ensino oficial, gratuito e para todos, e multiplicou os Jardins-escola.

Assistiu-se, desde então, a um movimento gradual conducente a uma época — aquela em que vivemos — em que a criança é uma preocupação central. Este "puerocentrismo" deu origem aquilo que habitualmente se designa por "século da criança" (*Idem*: 76).

No entanto, a vida da criança de hoje raramente é acompanhada pela família "alargada", dita tradicional, em que a aprendizagem da vida é feita de forma intuitiva.

A actividade espontânea das crianças, que outrora era vivida no campo, na rua, sob a vigilância de organizações informais (vizinhas e creches familiares), faz-se hoje em «locais especializados, parques, jardins ou creches onde se oferece à criança um material tão variado quanto possível e numerosas actividades de grupo» (WALLON e WILDE, 1981: 169).

A alteração do tecido social e económico, designadamente, a crescente urbanização, o trabalho feminino, a diminuição dos contactos com a natureza e o meio social inerente ao ritmo de vida acelerado da família nuclear, a falta de tempo para o diálogo com a criança, obriga o Homem a repensar estratégias em relação à infância.

Reportando-se ao contexto português, um manual de apoio aos profissionais de Educação Pré-Escolar recomendava que «a sociedade deve preocupar-se com a saúde, a educação, a estimulação da criança em idade pré-escolar, tomando a seu cargo tarefas noutros tempos entregues à família alargada e que a família nuclear não pode assumir» (UNESCO/IFAS, 1978: 12).

Na ausência desta disponibilidade familiar e dado que «...há muito começámos a identificar as múltiplas formas através das quais a quantidade e a qualidade das nossas experiências precoces nos afectam psicológica e fisicamente» (SPRINTHALL *et al.*, 1993: 73), proliferam respostas institucionais que vão desde os serviços de cariz assistencial, de guarda ou essencialmente educativos.

À família caberá a função de escolher o que melhor se adaptar às suas necessidades, oferecendo à criança um tipo de educação que lhe dê «o sentimento de segurança afectiva de que terá necessidade para aceitar a mudança de um mundo em contínua transformação e nele participar com confiança» (UNESCO/IFAS, 1978:12).

Também JOÃO dos SANTOS elege a componente afectiva como principal mola para o desenvolvimento global da criança, convida-nos à reflexão e confronta-nos com a seguinte questão: «vamo-nos interessar mais pelo funcionamento afectivo das crianças, do que pelo seu funcionamento mecânico?» (SANTOS, 1980)

Numa análise sobre o tipo de intervenção educativa ao nível infantil já BARTOLOMEIS (1968: 12) denunciava a situação contraditória da criança de então sujeita a programas pré-escolares em que «são pouco frequentes os casos em que a expressão do mundo infantil leve decididamente a melhor». Este autor partilha o cepticismo de JOÃO dos SANTOS (referido anteriormente) quanto à qualidade da educação

infantil, afirmando mesmo que «Muitas inovações são mais aparentes do que reais.»

(*Idem*, 1968: 13)

Quanto ao papel da família em relação à criança, os investigadores são unânimes em afirmar que esta deve continuar a ser a instituição educativa por excelência em torno da qual gravitem todo o conjunto de apoios que possam contribuir para a melhoria de vida, de todos os intervenientes com especial relevo para as crianças. O Jardim de Infância deverá, pois, assumir uma função de complementaridade educativa.

WALLON e WILDE sustentam que, em relação às refeições e ao tempo que a criança permanece no J. I., «é preferível esperar que a adaptação no jardim de infância esteja concluída para tentar este novo passo» e ainda que «um dia inteiro na escola é demasiado tempo para uma criança pequena» (1981: 194). No entanto, torna-se cada vez menos possível à família nuclear, dos nossos dias, atender a esta necessidade básica. Estratégias de apoio social às famílias devem ser planeadas de acordo com as necessidades de cada caso, por forma a que cada criança viva num ambiente saudável, calmo e de qualidade alimentar.

A criança frequentará o Jardim de Infância não só pela falta de disponibilidade dos pais — perspectiva do J. I. como serviço de guarda, mas também porque a família «não fornece tudo aquilo de que a criança tem necessidade, não a encaminha para a iniciativa e para a autonomia, não lhe oferece o necessário campo experimental com uma orientação, uma atmosfera e materiais eficientes» (BARTOLOMEIS, 1968: 19) — perspectiva de J. I. como serviço educativo.

Apesar da diversidade de princípios, finalidades e objectivos dos diferentes modelos de Educação Pré-Escolar será pacífica a afirmação de que «l'action pédagogique à des degrés divers et selon un équilibre harmonieux dans les domaines du développement

physique, affectif, cognitif.» (DURANT, 1990)

4. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS SERVIÇOS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA

Os problemas relativos à educação de infância no mundo actual carecem de uma profunda análise, para a qual a caracterização diacrónica da vida infantil pode dar grande contributo.

Remonta à Antiguidade a preocupação pela educação das crianças pequenas, defendida por autores como Platão, Aristóteles, Séneca e Quintiliano. De sublinhar a actualidade de alguns pressupostos defendidos por estes autores. Por incrível que pareça, já Aristóteles sublinhava o papel da observação e do contacto precoce com o ambiente escolar como forma de a criança melhor se adaptar a ele e obter, no futuro, bons resultados escolares (cf. GARRIDO, 1986: 48). No entanto, ARIÈS (1988), mencionado por VIDIGAL (1993: 74) afirma que na Idade Média «o sentimento da infância não existia», sendo-lhes vetado o direito a identidade própria, o que não significava que «as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas». Com efeito, apesar da ausência de organizações de educação infantil, existem testemunhos da existência de instituições de caridade, designadamente «rodas», «refúgios», «hospícios» e «asilos» (cf. GOMES, 1986: 13). A criança medieval crescia, imitando os adultos cujas performances deveria atingir tão cedo quanto possível, por duas ordens de razões. Em primeiro lugar, por razões de acréscimo ao rendimento familiar; por outro, a criança, sendo "aprendiza", tinha oportunidade de aperfeiçoar as suas qualidades profissionais futuras. O vasto património histórico permite-nos confirmar que, desde a organização do espaço e do tempo, às rotinas diárias, ao vestuário, a criança vivia num mundo em que era vista como um ser inacabado, miniatura do "homem pleno" (VIDIGAL, 1993: 75).

O Renascimento vê nascer uma concepção humanista da Educação, defendida por Autores como Coménio, o primeiro a falar em «escuela materna», apesar de não se referir a uma instituição própria mas à importância da aprendizagem infantil no seio familiar (GARRIDO, 1986: 49). A criança adquire agora novo estatuto, vivendo-se uma nova relação, baseada na concepção de que a criança é «fonte de prazer para o adulto — "mignotage"» (VIDIGAL, 1993: 75). Participando da vida familiar, a criança estabelecia relação quase exclusiva com as mulheres (mães, irmãs, amas ou avós), frequentando, uma escassa minoria, um sistema de ensino elitista, que esteve na base da chamada "Escola Tradicional", norteadada por objectivos moralistas, de dura disciplina. Na análise de FERREIRA, «A sociedade precisava, cada vez mais, de homens fortes, cultos e, acima de tudo, virtuosos, o que acarretava uma valorização da educação e implicava uma atenção mais responsabilizante dos educadores para com a criança» (1988: 65).

Estavam criadas as bases de um sistema de ensino fechado, em que a criança era considerada "tábua-rasa", que viria a encontrar em ROUSSEAU (1712-1778) um forte opositor. Contrapondo as ideias da "Escola Tradicional" — «assente afinal na fórmula Estímulo + Resposta = Hábito, independentemente das características ou das necessidades próprias de cada indivíduo» (VIDIGAL, 1993: 76), ROUSSEAU apelava para a autonomia da criança, princípio base da "Escola Nova" — fins do século XIX.

PESTALOZZI, fazendo uso do seu saber empírico foi pioneiro ao referir que a educação devia ter como base aspectos da psicologia. Essencialmente preocupado com propostas metodológicas, deu largo contributo à educação de infância. As suas ideias exerceram forte influência num seu discípulo — FRÖEBEL (1782-1852) — que viria a construir teoria pedagógica de referência no seio da educação de infância. FRÖEBEL foi, por muitos, considerado o «iniciador da educação pré-escolar sistemática» (ROLLA e

ROLLA, 1994: 7).

Na opinião de GOMES, «pode dizer-se que as instituições para a educação sistemática de crianças em idade pré-escolar datam da 2^a metade do séc. XVIII e sobretudo do séc. XIX» (1986: 13).

A situação das crianças desta época, nas classes baixas (sobretudo filhas de operários) era degradante, existindo situações de pobreza, doença, morte precoce, trabalho infantil, etc.. Os relatórios Villérme (1840) e Ashley (primeira metade do sé. XIX) denunciam a exploração do trabalho infantil em França e Inglaterra. Com o objectivo de acolher as crianças durante o período de trabalho das mães, (nos campos ou nas fábricas), e garantir uma vida mais digna às crianças, surgiram um conjunto de instituições, na época da Revolução Industrial. São de referir as primeiras instituições de apoio à criança que surgiram nesta época.

Em França, OBERLIN (1760), a quem GOMES (*Idem*: 14) afirma ficar-se a dever «a criação da primeira instituição para a educação de infância»; na Escócia, OWEN (1816), designando Buchanan para a tarefa da criação das “infant schools”; em Londres, WILDERSPIN (1820); COCHIN cria, em 1830, na França, as salas de asilo, base das futuras “écoles maternelles”.

A Alemanha assistiu, com FRÖEBEL (1782-1852) ao nascimento dos “Kindergarten”, sob a influência de PESTALOZZI. A influência de FRÖEBEL alargou-se à maioria dos países da Europa e também se fez sentir na América.

A Bélgica cedo se preocupou com a formação de educadores e, embora influenciada pela teoria de FRÖEBEL, beneficiou fortemente das teorias de DECROLY.

A educação das crianças espanholas era exercida nas chamadas “escuelas de párvulos” (um misto de Jardins de Infância e de creches designadas por “amigas”) e deve a

sua grande implantação a PABLO MONTESINO, também ele marcado por FRÖEBEL.

A Itália sofreu influência do mestre APPORTI (1791-1858), AGAZZI e, claro, MONTESSORI, com as suas "Casas da Criança".

As teorias de ROUSSEAU e PESTALOZZI contribuíram positivamente para que a Suíça se tornasse "o berço da pedagogia", sendo de realçar, a nível de educação de infância, o contributo de AUDERMAS e LAFENDEL, ao realizarem uma simbiose dos métodos FRÖEBEL, MONTESSORI e DECROLY.

Apesar desta explosão de iniciativas institucionais a nível da educação infantil, na opinião de GARRIDO «no comienzo a haber Educación Preescolar propriamente dicha hasta que se produce el nacimiento de los sistemas públicos de educación» (1986: 49).

Relativamente a Portugal, a educação de infância viveu um percurso similar ao da restante Europa, mas com «significativo atraso no que concerne ao calendário e sobretudo ao número de estabelecimentos» (GOMES, 1986: 20).

No seu início, as instituições de apoio à criança eram de cariz predominantemente assistencial e privado, de que destacamos, a título de exemplo, as doze "Casas de Asilo da Infância Desvalida", criadas de 1834 a 1894. Sempre perseguindo objectivos de protecção à infância, observando os resultados obtidos por este tipo de medidas, o governo de então (1878) determinou, pautando-se por objectivos pedagógicos, a criação de asilos de educação que apoiariam as escolas primárias (*Idem*: 20-22).

Para todos os que se debruçam sobre a história da educação de infância, torna-se particularmente difícil distinguir «as instituições que se propunham e propõem objectivos predominantemente sociais ou de assistência das que se propunham e propõem objectivos predominantemente pedagógicos ou educativos» (*Idem*: 13).

Apesar desta dificuldade, o mesmo autor refere o facto de que «cada vez mais se vão esbatendo ou esfumando as fronteiras» em relação às finalidades dos serviços de atendimento à criança (*Idem*: 14).

O primeiro Jardim de Infância de Lisboa — Escola Fröebel — foi frequentado de 1882 a 1892 por 2932 crianças, dos 3 aos 7 anos de idade. Em finais do séc. XIX foram feitos esforços no sentido de alargar a rede de apoio à infância e achou-se importante a formação de educadores especializados. De grande significado para a educação de infância foram, sem dúvida, os Jardins-Escolas João de Deus. Durante a Primeira República deu-se a criação do Ensino Infantil, que seria comum aos dois sexos e teria como objectivo a educação e pleno desenvolvimento das crianças dos 4 aos 7 anos de idade, por forma a permitir uma base de aprendizagem para o ensino primário. Este ensino seria exercido por «professoras diplomadas na especialidade, pelas escolas normais e abrangem tantas classes quantas as precisas para uma boa administração do ensino» (*Idem*: 57).

Não obstante o facto de a Primeira República ter sido profícua em legislação favorável à expansão da educação de infância, apenas foram criadas doze "escolas infantis", para além de algumas iniciativas privadas, e este panorama manteve-se nos anos que se seguiram a 28 de Maio de 1926 (GOMES, 1986: 81-90).

O Estado Novo considerou as escolas infantis uma "ficção" e acabou por as extinguir, argumentando, para tal, que, alargar este tipo de ensino a toda a população seria inoportuno para o Estado e além disso era contra a filosofia de educação vigente: estimular a iniciativa privada e a acção da família como entidade de responsabilidade exclusiva na educação dos seus filhos.

Na década de 60 ocorreram alguns trabalhos de planeamento da acção educativa liderados por Galvão Teles, considerando a educação pré-escolar essencial, «atendendo a

que a criança entra na escola primária carecida de uma ambientação que se torna fundamental» (*Idem*: 111). Estavam lançadas as bases para a Reforma Veiga Simão que previa a oficialização da educação pré-escolar e a criação de escolas de formação de educadores de infância.

Com a revolução de Abril agudizam-se os problemas sociais e instala-se uma certa dispersão de acções que não beneficiaria, em nada, a normal evolução das etapas ganhas pela reforma Veiga Simão. Assim, para obviar a esta situação, o conselho de ministros de 6 de Fevereiro de 1976 emitiu uma Resolução que previa a criação de uma comissão interministerial para a Educação e Protecção Infantil (CIEPI), com o objectivo de reorganizar as acções em curso.

A Constituição da República Portuguesa (2 de Abril de 1976) atribuiu ao Estado a incumbência da criação de um sistema público de EPE. Assim, a Assembleia da República, pela Lei n.º 5/77, de 1 de Fevereiro, cria o sistema público de EPE e a Lei n.º 6/77, de 1 de Fevereiro, cria as Escolas Normais de Educadores de Infância. Mais tarde surge o Dec.-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro, que veio clarificar aspectos relativos ao subsistema da EPE e aprova o Estatuto dos Jardins de Infância. Este é o panorama legal que ainda hoje permanece em articulação com o Estatuto dos Educadores de Infância (Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Dec.-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril).

A aposta na EPE, após a Revolução de 1974, foi tal que, segundo FERNANDES (1973) os estabelecimentos de educação infantil passaram de 289 em 1969/70, a 685 em 1974/75. Quanto ao número de crianças (3-6 anos) inscritas, elas passaram de 15 153 a 42 490 e os educadores de 651 a 1830 (para as mesmas datas). Socorrendo-nos dos números apresentados pelo mesmo autor, observamos que a EPE foi o subsistema de edu-

cação que registou a maior subida percentual (2,9 vezes) desde 1974 a 1977.

Apesar do reconhecimento da importância da EPE, o poder instituído ao longo de 20 anos pouco fez em questões de organização do sistema público previsto pela Constituição e confirmado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E. — Lei nº 46/86, de 14 de Outubro).

A EPE em geral e o sistema público em particular, debatem-se actualmente com graves problemas, na sequência de políticas educativas inoperantes face aos requisitos necessários à sua implementação e optimização.

Corroborando esta análise, MARTINS (1994: 21) refere que apesar da mensagem explícita da Lei «o dispositivo constitucional é letra morta» e que «a subalternização da educação pré-escolar significa um grave retrocesso».

Por sua vez, SAMPAIO (1994: 20) classifica de "negativa" a política governativa para este sector e chama-nos a atenção para o facto de que «o mais rendoso de todos os investimentos é o humano».

Quando analisa o percurso histórico da EPE em Portugal, MOITA (1991) aponta quatro etapas distintas que consideramos uma boa forma de resumir este ponto de análise, designadamente:

- i) Da Resposta a Necessidades Sociais à Preocupação Educativa (das obras assistenciais ao fim de século);
- ii) Dos Discursos e das Intenções à Exiguidade de Realizações (do fim do regime monárquico ao Estado Novo);
- iii) Da criação da "Obra das Mães pela Educação Nacional" ao Discurso da Igualdade de Oportunidades (Do Estado Novo a 1973-1974);
- iv) Das Iniciativas Populares à Proclamação da Lei de Bases do Sistema Educati-

vo (Da Revolução de Abril à L.B.S.E.-1986).

5. ARGUMENTOS A FAVOR DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Retomando ideias já expostas ao longo deste trabalho, é-nos permitido afirmar que, em pleno "século da criança" poucos serão os que não reconhecem importância à EPE. Na verdade, investigações realizadas um pouco por toda a parte do mundo, especialmente nos Estados Unidos e na União Soviética, têm demonstrado os resultados positivos da EPE (MARQUES, 1986).

Apesar deste reconhecimento ser sustentado por argumentos que giram em torno do valor da criança como alicerce do Homem de amanhã, mesmo os menos despretos para esse potencial valor da criança, dotados de visões mais economicistas da Educação, deviam estar atentos. SAMPAIO (1994: 20) afirma que «quem sabe fazer contas atribui alta taxa de rendimento à educação pré-escolar, cujos benefícios, humanos e de produção, se colhem no futuro».

Sendo o desenvolvimento o resultado da interacção de vários factores (maturação, experiências com os objectos, transmissão social e equilibração) a frequência de programas pré-escolares de qualidade poderá ser oportunidade única para o promover. Com isto não se significa que, estando os pais impossibilitados do acompanhamento integral dos seus filhos, por razões profissionais, ou por considerarem que a EPE é contributo valioso, para a educação dos seus filhos, a criança deva ser sujeita a uma escolarização precoce. ABREU, SEQUEIRA e ESCOVAL (1990: 11) afirmam ser sintomática desta situação «uma certa tendência para uma instrução académica e formal nas idades mais baixas». O Conselho Nacional de Educação (CNE) afirma mesmo que em face da questão *obrigatoriedade no Pré-Escolar, sim ou não?* «a pergunta só terá sentido

para as crianças dos 3 aos 6 anos» (1994: 25). Corroborando esta opinião, BONÇA e SILVA, defendendo posturas sindicais em relação a esta questão, sugerem que é urgente «equacionar com algum cuidado esta questão da obrigatoriedade» (1993: 129).

Em relação à primeira infância (0 - 3 anos) existe também alguma celeuma quanto às melhores opções para o atendimento à criança em face da indisponibilidade dos pais. PORTUGAL sublinha que «a creche é uma realidade e uma necessidade para muitas famílias ainda que não seja solução para todas as situações pois não existem soluções simples e universais. As soluções dependem das crianças e suas características, contextos e circunstâncias individuais» (1993: 12). Por seu lado, MARQUES (1986: 16) defende que «Antes dos 3 anos, o local ideal parece ser a casa e os agentes de desenvolvimento, sobretudo, os pais, familiares e vizinhos», indicando a creche como um “local de recurso”.

Elege-se, assim, os 3 anos, como a idade ideal para o começo da EPE. Afirma-se mesmo que «crianças de 3 anos beneficiam muito mais com as experiências enriquecedoras do que crianças dos 7 ou 8 anos» (SPRINTHAL *et al.*, 1993: 77).

Sabendo-se hoje que até aos 6 anos de idade a criança formará praticamente dois terços da sua capacidade cognitiva e confirmada a importância das experiências precoces no desenvolvimento do ser humano, mais seguramente deveríamos investir na EPE.

Também o já citado relatório da UNESCO/IFAS (1978: 12) sublinha que «a educação precoce e adaptada não exige meios particularmente onerosos ou difíceis de obter». Ainda no seguimento deste pressuposto, SPRINTHALL *et al.* (1993: 86) confirmam que a EPE «é um bom investimento para a sociedade».

A educação das crianças que no passado era tida como um luxo para alguns e uma filantropia para outros, «surge, no panorama educacional, como um estágio de ri-

quíssimo potencial, pelo qual deveriam passar todas as crianças com menos de sete anos de idade» (QUELUZ, 1984: 82).

Como a autora, também RIBEIRO alude aos benefícios trazidos pela frequência de EPE: «As consequências do desenvolvimento cognitivo, afectivo-social e psico-motor atingido pelas crianças que frequentam Jardins de Infância de qualidade, fazem-se sentir nos anos de escolaridade primária...» (1989: 10).

No final da década de 70 foi criado o *Consortium for Longitudinal Studies* que contribuiu para a investigação dos efeitos da EPE. Algumas pesquisas realizadas desde então, defendem que os programas pré-escolares de qualidade favorecem a aquisição de pré-requisitos necessários a um bom desempenho futuro. Este pressuposto é tanto mais verdadeiro quanto mais baixo é o nível sócio-económico das crianças.

A avaliação a esses programas pôs em evidência quatro aspectos positivos:

- i) Diminuição de crianças a frequentar o Ensino-Especial;
- ii) Aumento significativo do Q.I. e dos resultados escolares das crianças com baixo rendimento;
- iii) Diminuição do número de crianças com insucesso;
- iv) Aumento da expectativa dos pais e a melhoria da auto-estima das crianças.

Para além do carácter de nivelamento social, a EPE estimula outros aspectos do desenvolvimento. As conclusões da investigação a este nível, apresentadas por MARQUES (1986), defendem que a EPE promove:

- i) O desenvolvimento cognitivo — HUNT (1991); BLOOM (1964); SKEELS (1969);
- ii) O desenvolvimento social — WALSH (1931); KAWIN e HOFFER (1931); MALLAY (1935); JERSILD e FITE (1939); THOMPSON (1944); SCHWEI-

NHART e WEIKART (1980);

- iii) A melhoria do aproveitamento escolar posterior — SCHWEINHART e WEIKART (1980; 1984); UZZOLINO (1983); MOON (1948); TRAMBLY (1982).

Mais recentemente, os estudos de KATZ (1993) e WEIKART (1993) destacados pelo CNE (1994) concluem: «os maus serviços educacionais ao nível pré-escolar representam uma oportunidade perdida de contribuir de modo significativo para a qualidade de vida e para o futuro da criança» e «qualquer actividade que não seja de alta qualidade representa uma oportunidade perdida de oferecer às crianças um bom serviço para todo o resto da sua vida».

SCHICKEDANZ *et al.* afirmam que as crianças beneficiarão desses programas se realizados como «before formal academic instruction but it should not be construed as meaning that children of this age are incapable of learning» (1982: 273).

Ao falar do desenvolvimento infantil, HESPANHA comunga da ideia de que o pré-escolar pode ser «uma experiência socializadora que parece favorecer positivamente o processo de maturação emocional e social» (1991: 32).

VASCONCELOS sublinha que «o Jardim de Infância poderá ser eventualmente a antecâmara» (1993: 83).

Das inúmeras recomendações constantes no relatório FAURE (1972) a EPE distingue-se como prioridade, sendo considerada uma primeira etapa, do processo de educação permanente.

6. FUNÇÕES ESPECÍFICAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Opção ou recurso, face ao contexto sócio-económico presente, a EPE tende a expandir-se. Ultrapassada positivamente a questão da sua existência, importa congregardes esforços para delinear os contornos precisos de uma verdadeira política de EPE.

BARTOLOMEIS falava em «fisionomia especial para ir ao encontro de exigências especiais». Na opinião deste Autor, a função da escola infantil estará sempre relacionada com a forma como encararmos a sua necessidade, a concepção que temos do desenvolvimento infantil, a responsabilidade que se lhe atribui e tantos outros aspectos que, resumidamente, se poderão designar por filosofia da educação pré-escolar (cf. BARTOLOMEIS, 1968: 16-18).

Aprendemos, com a interpretação das várias teorias do desenvolvimento, que este não ocorre por acaso nem espontaneamente, pelo emergir das suas capacidades inatas. O meio e a qualidade dos estímulos são determinantes. A EPE poderá ser facilitadora deste processo quando integra a criança num grupo, permitindo-lhe melhorar as suas performances, confrontar-se com outras realidades e desenvolver saudavelmente a sua personalidade.

Uma adequada observação da criança permitirá a despistagem precoce de inaptações ou anomalias do seu desenvolvimento (cf. MINISTÈRE DE L'EDUCATION, 1981: 7-8).

Em complementaridade com a família, que será sempre a principal responsável pela educação da criança, a EPE poderá ajudar a criança a adaptar-se ao macrocosmos que a rodeia, não se confinando ao seu microcosmos familiar. Da conjugação de esforços dos dois mais representativos agentes educativos das crianças (família e Jardim de Infância) se conseguirá uma acção educativa eficaz. Nem a família se poderá demitir do

seu grau de responsabilidade, nem a EPE poderá reclamar a tutela educativa (cf. BARTOLOMEIS, 1968: 16-19).

Como testemunho da crescente preocupação com a criança nasceu, em 1948, a OMEP (Organização Mundial de Educação Pré-Primária) que, em prol da defesa dos direitos da criança, se propunha organizar o sistema de educação pré-escolar.

Numa época em que o Homem se começa a preocupar seriamente com a dignificação dos seus direitos, um extenso número de programas «were funded in the 1960s and 1970s through Head Start as part of the War of Poverty» (STALLINGS e STIPEK, 1986: 727).

Apesar de ter sido considerado como um fracasso, dado que a criança não beneficiava de acompanhamento de qualidade quando voltava ao seu ambiente familiar, o projecto Head Start «ha servido para estimular políticas de distribución de recursos a tenor de las necesidades sociales» (FUENTE, 1986: 133).

Contudo, das conclusões extraídas de estudos "follow up" elaborados posteriormente ao Head Start, STALLINGS *et al.*, afirmam que «prescholl programs can follow several different formats and be effective...» (1986: 740).

Na mesma data, MARQUES apela para o facto de que «A educação compensatória só produz efeitos positivos se for combinada com programas de assistência social e de educação de pais» (1986: 34). E continua, referindo um estudo de RICCIUTI (1981) realizado na Colômbia em que se conclui que um programa de orientação cognitivista só se tornará eficaz se combinado com programas de apoio a nível alimentar e de saúde (*Idem*).

Para que a educação de infância seja uma etapa gratificante, devemos pensar definir, com clareza, qual a função do Jardim de Infância. ASSIS (1985: 1-3) indica duas

concepções distintas em relação ao pré-escolar: uma delas “de extensão do lar”, em que a preocupação central é a de tratar da criança na ausência dos pais, fornecendo-lhe alimentação e brincadeiras organizadas com materiais adequados e em que o educador exerce uma vigilância segura da sua acção; uma segunda, em que o pré-escolar deve preparar a criança na aquisição de pré-requisitos essenciais à sua escolaridade futura. A educadora organiza previamente um conjunto de tarefas em que a criança tem que reproduzir modelos, chegando, em alguns casos específicos, a alfabetizar precocemente a criança (*Id., ibidem*). Desprestigiando as concepções anteriormente relatadas, apelidando-as de redutoras para o desenvolvimento da criança, ASSIS defende uma terceira, promotora do desenvolvimento global, sustentando que «o ser humano é uma totalidade» e, abraçando a teoria de PIAGET, rejeita currículos centrados num só aspecto do desenvolvimento, preocupados com o nível seguinte, descurando a riqueza do momento presente (*Idem, ibidem*).

PEREIRA fala sobre o «direito ao conhecimento no Jardim de Infância» assente no «mundo próprio» do indivíduo e afirma que «esse direito não passa por aprendizagens precoces, por resultados exteriores necessariamente autoritários» (1988: 16).

Apesar da distinta realidade sociológica e cultural entre os Estados Unidos e Portugal, aderiu-se, a título experimental, ao modelo C. O. C. (Currículo de Orientação Cognitiva) descrito na obra *A Criança em Acção* (Fundação Calouste Gulbenkian) que apresenta os seguintes princípios básicos:

- i) Assumir que a criança é um ser activo do seu próprio desenvolvimento;
- ii) Compreender a construção do seu pensamento;
- iii) Perceber a relação entre os processos de desenvolvimento cognitivos e psico-

sociais (cf. ROSA, 1987: 9-10).

BRÁS defende que «nenhuma actividade do Jardim de Infância é neutra, mas que umas facilitam e optimizam o desenvolvimento enquanto outras podem inibi-lo ou retardá-lo e induzir comportamentos que serão obstáculo ao processo eficaz de aprendizagem» (1987: 6).

No seguimento desta tese, MARQUES alude ao facto de que os modelos curriculares cognitivo-desenvolvimentistas serem pouco conhecidos e os menos levados à prática, defendendo que «são os que mais favorecem o desenvolvimento da criança» (1988: 21).

Independentemente de tudo o que foi dito sobre as funções da EPE, permitimo-nos subscrever a preferência de FUENTE, ou seja, «la felicidad del niño», que considera ser uma preocupação inerente aos vários organismos do pré-escolar (1986: 133). O Autor defende um conjunto de aspectos que devem ser rigorosamente analisados para que a Educação Pré-Escolar cumpra tal função, designadamente:

- i) objectivos da EPE;
- ii) técnicas adequadas;
- iii) selecção e formação de pessoas especializadas;
- iv) informação dos pais;
- v) estudos aprofundados sobre as necessidades das crianças;
- vi) definição do papel dos diversos estabelecimentos;
- vii) importância da estabilidade (continuidade e unidade) na vida da criança;
- viii) direito da criança à sua personalidade;
- ix) bem estar da criança independentemente das zonas geográficas onde vive (cf.

Idem, Ibidem).

A felicidade da criança tornou-se uma problemática de difícil equação nas sociedades modernas, devido, entre outras razões, à escassez de meios humanos disponíveis (mães ausentes, divórcios, aumento de mães solteiras...) Quando fala dos efeitos da relação familiar no desenvolvimento da criança, PORTUGAL, influenciada por estudos de BRONFENBRENNER, refere-se a «irrational involvement» chegando a afirmar que «alguém tem de ser doido por aquela criança» (PORTUGAL, 1990: 51).

No nosso país, a Lei nº 5/77 instituiu o sistema público de EPE e «apesar da feição sintética dos seus objectivos não deixa de atribuir a missão de corrigir os efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais» e apela para uma intervenção prioritária em zonas rurais e suburbanas. Por sua vez, o Estatuto dos Jardins de Infância (Dec.-Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro) identifica uma concepção de EPE como estratégia «compensatória e como aprontamento/preparação» (REIS, 1991: 26). O estudo apresentado pela Autora concluiu que, apesar das intenções de compensação, a EPE precisa, para atingir os objectivos com um mínimo de eficácia, que sejam garantidas condições de suporte a programas inovadores (*Idem*, 27-28).

Por sua vez, PIRES, ao interpretar a Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.) de 1986 afirma que «A clara demarcação da educação pré-escolar em relação ao ensino básico, nomeadamente ao seu primeiro ciclo, define desta vez e sem ambiguidade a natureza não preparatória da educação pré-escolar» (PIRES, 1987: 41).

7. REFLEXÕES EM TORNO DO AUMENTO DA QUALIDADE

Para o sucesso de programas de Educação de Infância, MYERS recomenda um conjunto de princípios orientadores, nomeadamente: 1) Um princípio relativo aos Direitos Humanos; 2) Um princípio moral e social; 3) Um princípio económico; 4) Um prin-

cípio de eficácia; 5) Um princípio de igualdade social; 6) Um princípio político; 7) Um princípio científico; 8) A mudança das circunstâncias sociais e demográficas (MYERS, 1990/91: 56-57).

Em Portugal, o relatório final da Comissão da Reforma Educativa (CRSE), quando fala em programas de reorganização do sistema educativo, contempla a EPE através de quatro sub-programas, que apresentamos em seguida:

- «1) Diversificação das modalidades de educação pré-escolar com recurso a soluções adaptadas às situações concretas;
- «2) Melhoria qualitativa educacional nos J.I. e noutras soluções existentes;
- «3) Incremento de esquemas de formação de educadores de infância;
- «4) Alargamento da rede física da educação pré-escolar.» (CRSE, 1988: 21-26).

No entanto, o Parecer nº 1 do CNE refere-se à «não priorização da educação pré-escolar na reforma educativa» (CNE, 1994). Para tal apresenta três razões: a interpenetração de problemas da infância e problemas sociais, culturais e económicos; a «convicção de que as crianças devem ser educadas no seio da família», a falta de força dos «clientes imediatos» da EPE (as crianças e as famílias) e o isolamento dos educadores que os impede de se afirmarem perante o poder (*Idem*).

RAMIREZ (1990: 21), ao falar da qualidade na EPE, apresenta resultados de experiências no estrangeiro em que «o factor quantidade, as taxas de cobertura elevadas, deixaram, em alguns países, sobrepor-se ao factor qualidade». E continua, alertando para a posição privilegiada de Portugal, que ao ter a possibilidade de reflectir sobre o resultado destas experiências, pode evitar cair no mesmo erro. Afirma, em jeito de conclusão, que «O preço de uma má qualidade de serviços é tão ou mais pernicioso do que a ausência dos mesmos» (*Idem*).

A mesma Autora colaborou num estudo da Rede Europeia de Acolhimento de Crianças, cujo relatório veio a intitular-se «Qualidade dos serviços às crianças», articulado a partir de três perspectivas: a das crianças, a dos pais e a dos profissionais de educação infantil, em geral. Defendendo os valores básicos ao pleno desenvolvimento humano, o trabalho realizado permitiu encontrar categorias de análise, apresentadas em questões abertas, precioso auxiliar para a construção de escalas de avaliação a instituições educativas. Pela riqueza do teor de análise, mas por razões de parcimónia descritiva, apenas apresentamos os padrões de qualidade identificados: A) Admissão e utilização; B) Ambiente; C) Actividade educativa; D) Aspectos relacionais; E) Pontos de vista dos pais; F) A comunidade; G) Apreciação da diversidade; H) Apreciação das crianças e avaliação dos resultados; I) Indemnização dos custos; J) Ética. (Cf. COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, s/data).

Para a obtenção da garantia da qualidade, apresentam, igualmente, um conjunto de aspectos a ter em conta, designadamente: A) Política; B) Legislação e normalização; C) Financiamento e recursos; D) Planeamento e controlo; E) Conselho e ajuda; F) Pessoal; G) Formação; H) Recursos Físicos; I) Investigação e Desenvolvimento; J) Integração e coordenação dos serviços. (Cf. *Idem, Ibidem*).

A qualidade dos serviços de EPE não é mais uma preocupação exclusiva de teóricos/investigadores ou políticos. Com efeito, também os pais têm vindo a adquirir uma maior consciência da sua importância. Traduzindo esta tomada de consciência os pais tornam-se gradualmente mais exigentes na hora da escolha do Jardim de Infância dos seus filhos.

COLBERT preocupou-se com a construção de um guião orientador para a escolha de um "Day Care Center", identificando as seguintes áreas: «1) The center's staff;

2) The center's parent relations; 3) The physical and teaching environment; 4) The curriculum; 5) Staff-child environment; 6) The administration; and 7) [parents]'s child's view of the center» (1993).

8. A SITUAÇÃO ACTUAL DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PORTUGUESA

Do optimismo educativo dos anos 60, ao presente viveram-se momentos de avanço e recuo, de confronto de ideias, tidos como fases normais de um processo de inovação.

«Após o 25 de Abril de 1974, várias alterações foram introduzidas ainda na continuidade dos objectivos de universalização e democratização do direito à educação. Mas ao longo da década que se seguiu, elas foram bem tímidas, quer relativamente a tão ambiciosos objectivos, quer relativamente ao que aconteceu por essa Europa fora» (LEMOS, NEVES, CAMPOS, CONCEIÇÃO E ALAÍZ, 1992: 13).

Apesar das vontades de alguns, consubstanciadas em algumas leis e decretos, das poucas estruturas, da renovação do sistema de formação de professores (inicial e contínua), dos novos sistemas de avaliação e outras medidas importantes, a situação educativa actual é preocupante e a EPE não é excepção.

Após uma fase de crescimento positivo (1981-82 e 1985-86) da rede pública de EPE, em que o sector particular apresentou «uma regressão acentuada, o panorama tem vindo a degradar-se. No período de 1973-74 a 1984-85 a frequência da EPE varia de 41,1 milhares para 116,3 (+ 183,0%). No sector oficial passa de 3,6 milhares para 85,1 (+ 263,9%)» (FENPROF, 1988: 3).

Numa análise da conjuntura educativa actual AFONSO e OLIVEIRA são pe-
remptórios ao afirmar que «O pessimismo dominante é confirmado pelos dados estatísti-

cos», aludindo a um estudo de Guy Coq, sobre a democratização escolar, em que o Autor a apelida de «A grande mentira da educação para todos» e apostam em situações que prevêm a articulação do sector público e do privado. (Cf. AFONSO e OLIVEIRA, 1993: 50-52). Os autores do mesmo texto referem Manuela du Bois-Reymond, que adjectiva as escolas de «ultrapassadas» com «crianças modernas» sujeitas a situações políticas, cujos resultados se assemelham a uma manta de retalhos sem resolver os problemas de fundo. (Cf. *Idem*).

O panorama pré-escolar não se afasta do cenário atrás delineado, com graves prejuízos para os pais, crianças, profissionais do sector e população em geral.

Esta situação, já de si gravosa, apresenta-se ainda mais desanimadora, dado que este sub-sistema era o único que, por razões conjunturais, se apresentava definido e com um quadro de referência legal (Lei nº 5/77, de 1 de Fevereiro — Sistema público de EPE; Dec.-Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro — Estatuto dos J.I.; Dec.-Lei nº 519-R2/79, de 29 de Setembro — Estatuto das Escolas Normais de Educadores de Infância e Dec.-Lei nº 59/86, de 21 de Março, e Portaria nº 652/86, de 8 de Julho, que atribuem às Escolas Superiores de Educação (ESEs) os cursos de Formação Inicial de Educadores de Infância), que permitiria a estabilidade necessária ao delineamento de linhas orientadoras para um eficaz planeamento.

A toda esta «situação de privilégio» podia corresponder um sistema público de EPE de qualidade, mas a observação da realidade actual é prova viva do contrário.

Salientemos a taxa de pré-escolarização:

O CNE (1994: 21) afirma que «tem havido algumas dúvidas acerca da taxa de cobertura dos serviços de educação pré-escolar, em Portugal». BAIRRÃO, BARBOSA, BORGES, CRUZ e MACEDO-PINTO, apresentam-nos, utilizando como fonte Estatís-

ticas da Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (ME), Direcção Geral do Ensino Básico e Cooperativo (ME), Direcção Geral de Segurança Social (MESS), uma taxa de cobertura das instituições, com Alvará do ME e do MESS, de 32,06%, para o nível etário de 3-6, no ano de 1984 (1990: 15). No entanto, reportando-se à taxa relativa aos contextos formais e informais de atendimento à criança, tendo por base dados do Departamento da Programação e Gestão Financeira (DEPGF), para o ano de 1991/92, não especificando os níveis etários, o CNE indica-nos a percentagem de 53%. Relativamente à taxa dos JIRP-ME indica 21% (1994: 22).

Complementarmente a esta análise, apresentamos, ainda, um outro valor — o de uma taxa de cobertura de 28,8%, nas crianças de cinco anos — cf. questionário da World Media (AFONSO *et al.*, 1993: 52).

Através de um estudo da Inspeção Geral de Educação (IGE) podemos verificar que «a rede pública de jardins de infância do Ministério da Educação abrange 21% relativamente ao universo [alunos que frequentam, no ano lectivo de 1991/92, a 1ª fase do Ensino Básico]» (1992: 9-10).

Quaisquer dos números apresentados nos revelam que a taxa de cobertura, apesar de ter registado algumas subidas (relativamente à globalidade dos vários contextos) continua a ser a mais baixa da Comunidade Europeia, ficando «aquém do objectivo político definido pelo Governo no PRODEP — atingir em 1993 uma cobertura de 90% para as crianças de cinco anos e 50% para as crianças de três a quatro anos» (CNE, 1994: 22). Atentemos em algumas das conclusões resultantes da análise de diversos dados estatísticos. São as seguintes: existem assimetrias regionais; as taxas mais baixas situam-se nos distritos do Porto (39%), de Braga (40%), de Setúbal (41%), de Faro (44%) e Viana do Castelo (45%); as mais elevadas são as da Guarda (76%), de Bragança (71%) e

de Castelo Branco (67%); na Região Autónoma dos Açores a taxa de cobertura, para as crianças de cinco anos de idade é de 82%, sendo a maioria, 89%, assegurada por J. I. da Rede Pública (Cf. *Idem*).

Se analisarmos ainda as taxas relativas à frequência dos J. I. do ME (Rede Pública), verificamos que, segundo a FENPROF, a situação se vem agravando e afirmam que «se na maioria dos distritos, a posição melhorou, noutros piorou, designadamente nos de Castelo Branco (- 6) [por cento], Évora (- 2), Leiria (- 3), Porto (- 7)» denunciando a demissão do ME em relação à rede pública de EPE (1988: 4).

Do cenário apresentado, facilmente se concluirá que a EPE se debate com um amplo conjunto de problemas, dos quais destacámos alguns dos mais insistentemente denotados:

- 1) Baixa taxa de frequência;
 - 2) Compartimentação dos serviços educativos do ME;
 - 3) Falta de articulação entre a EPE e o 1º ciclo do Ensino Básico;
 - 4) Falta de reconhecimento da EPE como "antecâmara" para o 1º ciclo;
 - 5) Existência de maior número de contextos assistenciais em detrimento dos serviços educativos;
 - 6) Falta de coordenação dos J. I. públicos;
 - 7) Falta de controle/inspecção dos J.I. privados sob a tutela do MESS;
 - 8) Diferenças de estatuto dos educadores e de encargos financeiros para os pais.
- (Cf. CNE, 1994: 22).

A fim de se proceder a um apurado levantamento de necessidades foi criada uma Comissão de Análise (da DGEBS) que aponta para três grandes objectivos: o alargamento da rede pré-escolar — o aspecto da quantidade, a promoção da qualidade, sobre-

tudo através da formação contínua dos educadores de infância e, por último, «o da clarificação do modelo organizacional da educação pré-escolar» (GELPI e NORONHA, 1991: 15).

Da série de factores que concorrem negativamente para a situação actual evidenciamos, ainda, a falta de investigação neste sector, a grande desarticulação entre os diversos serviços de atendimento à criança e um outro (salientado pela FENPROF), a existência de diversos tipos de redes de EPE, a saber:

- 1) Rede pública do ME;
- 2) Rede pública da Segurança Social;
- 3) Rede subsidiada pela Segurança Social;
- 4) Obras e Serviços Sociais dos diferentes Ministérios;
- 5) Rede das Autarquias;
- 6) Nos hospitais. (1988: 13)

9. OS JARDINS DE INFÂNCIA DA REDE PÚBLICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (JIRP-ME)

Reportando-nos ao disposto no Estatuto dos Jardins de Infância e na Lei de Bases do Sistema Educativo, poderemos rever os aspectos inerentes ao funcionamento desta modalidade de educação de infância.

Os objectivos do trabalho a desenvolver centram-se nos seguintes aspectos: estabilidade e segurança afectivas, capacidades de expressão, comunicação e criação, desenvolvimento individual e grupal, estimulação da natural curiosidade pela observação do meio envolvente, autonomia e responsabilidade, aquisição de higiene e saúde, diagnóstico precoce de irregularidades no normal desenvolvimento da criança, desenvolvimento

de actividades que promovam a socialização, a solidariedade e a colaboração com as famílias (cf. Dec.-Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro e Lei nº 46/86, de 14 de Outubro).

Continuando a análise do Dec.-Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro, poderemos proceder a uma apresentação sumária das características destes estabelecimentos de EPE, nele enunciadas.

Os Jardins de Infância da rede pública do Ministério da Educação recebem a designação da própria localidade e são numerados, nos casos da existência de vários. São criados por portaria conjunta dos ministros da Administração Interna, das Finanças, dos Assuntos Sociais e da Educação. Para a sua implantação, deverá proceder-se a um levantamento das necessidades, por forma a conseguir-se uma cobertura adequada.

Como critérios para a sua criação, deverão atender-se aos seguintes aspectos: características da zona, com especial atenção às zonas com elevada população activa feminina, zonas rurais e suburbanas, localidades com falta de equipamentos sócio-culturais e de apoio médico às crianças de 3-6 anos, zonas de fraco rendimento escolar no 1º ciclo do Ensino Básico, ou locais que não disponham do ensino obrigatório.

A construção das instalações pré-escolares do ME deverá ter em conta a elaboração de programas preliminares pelos organismos competentes para tal. Quanto a obras de ampliação, adaptação ou manutenção poderão ser realizadas pelas autarquias.

Funcionando em regime de externato — a criança frequenta um ou ambos dos períodos diários, (cada um com duração não inferior a 2 h e 30 m a 3 horas), podendo, no entanto, praticar outro tipo de atendimento definido pelos órgãos competentes do ME depois de ouvidas as autarquias e as famílias.

O J. I. funcionará 5 horas por dia, encerrando 45 dias no Verão e 2 semanas para as férias de Natal e Páscoa.

A sua frequência é gratuita e facultativa e destina-se a crianças dos 3 anos até à idade de ingresso na escolaridade obrigatória. As crianças mais velhas terão prioridade na entrada.

Cada educador terá, no máximo, um grupo de 25 crianças, sendo reduzido para 15, se se tratar de um grupo homogéneo de crianças de 3 anos.

As actividades serão desenvolvidas de forma articulada com a família, considerando-se a informação mútua um benefício para o sucesso da acção educativa.

Cabe ao educador a elaboração de um projecto de trabalho anual, bem como um relatório das actividades desenvolvidas. Para cada criança, o educador organizará um registo biográfico.

A gestão do J. I. será assegurada por um director — o educador, no caso dos J. I. de um só lugar. Nomeado pelo director escolar do distrito, sob proposta do conselho consultivo, no caso dos J. I. de dois lugares. Eleito, por escrutínio secreto, no caso de J. I. de três ou mais lugares. Além do director, a gestão do J. I. será ainda exercida pelo conselho pedagógico (o director e os restantes educadores em exercício) e pelo conselho consultivo (o director, os educadores, um elemento do pessoal auxiliar eleito, dois representantes dos pais e um representante da autarquia). A administração dos JIRP-ME será assegurada pela direcção do distrito escolar.

Para apoio ao trabalho com as crianças o J. I. conta com auxiliares de acção educativa (cf. Dec.-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro).

Muito do que foi preconizado pelo Estatuto não chegou a ser posto em prática. Vejamos, a título de exemplo, o caso das instalações: nas «disposições finais e transitórias» o referido estatuto consentia o funcionamento dos J.I. «em salas disponíveis de estabelecimentos do ensino primário e em salas cedidas através das autarquias locais» en-

quanto se verificarem carências. (Cf. Dec.-Lei n° 542/79, de 31 de Dezembro: 306). Até hoje, a maioria dos J. I. vive nesta situação.

A diversidade na EPE é uma realidade, até mesmo na própria rede pública existem grandes discrepâncias: a nível de instalações, pessoal de apoio, horários, objectivos, projectos de trabalho, custos, verbas atribuídas, condições de segurança, número de crianças por sala, condições de trabalho, equipamentos, espaços..., factor que concorre para um grande «emaranhado de instituições», «diversidade de funcionamento», «dispersão de competências», «trágico *salve-se quem puder*» (RAMIREZ, 1990: 21).

10. EDUCADORES DE INFÂNCIA – FORMAÇÃO INICIAL, PERFIL E ESTATUTO

A educação de crianças em idade pré-escolar foi, inicialmente, assumida por professores primários com reconhecida capacidade para tal.

Fruto da importância atribuída à educação infantil, surgiram durante a Primeira República algumas iniciativas a nível da formação de pessoal, de que são exemplo as várias especializações no estrangeiro, para contacto com métodos inovadores de educação infantil. Às Escolas Normais foram também atribuídas funções de formação de professores do ensino infantil. De 1937 a 1973 a formação foi exclusivamente realizada em escolas particulares. No espírito da renovação de Abril, confirmando o valor que começava a ser atribuído à EPE, são criadas as Escolas Normais de Educação de Infância (ENEI's), em 1977. Mais tarde, em 1986/87 é atribuída às Escolas Superiores de Educação (ESE's) essa função, mencionando o decreto da sua criação que «o seu objectivo fundamental é o de formar educadores de infância e professores do ensino básico» (Dec.-Lei n° 59/86, de 21 de Março). Organizado em 6 semestres, o curso passa a conferir o diploma profissional de Bacharelato em EPE.

Quando reflecte sobre questões inerentes à Reforma Educativa, RIBEIRO (1989) afirma que simultaneamente ao reconhecimento da importância da formação inicial se dá uma diminuição da necessidade de novos professores para o sistema educativo. Esta constatação realista ganha, no panorama educacional pré-escolar, uma relevância especial dado o congelamento a que está sujeita a expansão da rede pública do ME.

BAIRRÃO *et al.* referem-se à importância das escolas oficiais de educadores de infância, a partir de 1981 (1990: 12).

O CNE classifica a formação de educadores de infância de "normal", relativamente ao contexto europeu. Considera, contudo, que o seu reflexo na prática não se faz sentir de forma tão positiva dados os problemas com que se debate a EPE, em Portugal, neste momento (1994: 22).

TIETZE, reportando-se ao contexto pré-escolar internacional, afirma não existir uma «imagem-padrão caracterizadora do educador de infância, do seu grau de formação e do seu estatuto profissional e remuneratório» (1990: 17).

O mesmo Autor denuncia a diversidade de situações e fala das tentativas da melhoria da qualidade da formação. Além disso, realça um aspecto que tantas vezes concorre negativamente para a promoção da sua auto-estima pessoal e profissional: «Com excepção de alguns países as qualificações exigidas e os salários dos educadores de infância são mais baixos do que os dos professores do ensino primário, o que ilustra a opinião, de algum modo generalizada, de que, quanto mais pequenas as crianças, menor é o grau de formação a exigir ao educador» (*Idem*).

Os princípios a ter em conta no delineamento do perfil do educador não diferem das características indicadas para professores de outros níveis de ensino.

MIALARET (1981) aponta quatro categorias em torno das quais se deve organi-

zar a formação do professor: o saber, a sociedade, a prática pedagógica e o saber pedagógico.

Uma adequada formação permitir-lhe-á agir num «espaço onde se encontram presentes todos os factores que agem sobre a sociedade», actuando «a nível pessoal, do grupo, da escola, da comunidade e da sociedade» (cf. ARFWEDSON, 1981: 1-15).

FORMOSINHO (1986) é de opinião que o perfil do professor se define pelo papel que a escola assume no momento. No seguimento desta ideia podemos inferir que nos devemos preocupar em formar educadores para o J. I. de hoje, conscientes de que, face às constantes mudanças da sociedade, os planos de formação deverão ser sujeitos a avaliações regulares, sendo cada vez mais efémeros os conteúdos dos pressupostos de que partem. Não delineando o perfil do educador, o estatuto do J. I. enumera, contudo, uma lista de deveres ou funções.

A problemática do "professor ideal" é uma das questões mais discutidas em educação. Deverá o professor perseguir o objectivo de se tornar um mito, sendo dotado de «todas as virtudes e não ter quaisquer fraquezas humanas?», ou adoptar uma postura mais realista, na busca de um comportamento de bom senso entre a «disparidade do mito e a realidade da escola», preparando o aluno para uma vida real e não para uma vida ideal? (Cf. SPRINTHALL *et al.*, 1993: 359-361).

Partilhando da perspectiva de que o educador de infância pode ser «o instrumento essencial da qualidade da educação pré-escolar» (CNE, 1994: 24), a questão do perfil desejável para estes profissionais deverá ser equacionada em torno de três questões fundamentais. Por um lado, o educador como pessoa total cuja escolha profissional seja uma opção; por outro, a questão da qualidade da sua formação inicial, e, por último, a sua formação contínua.

As características do educador, como pessoa, são hoje muito debatidas. Numa época em que se diz necessitarmos de rever os códigos axiológicos, os mais radicais chegam mesmo a classificar dicotomicamente as finalidades da educação. Por um lado, o desenvolvimento dos aspectos da dimensão pessoal, com enfoque nos processos, por outro, a eficácia da acção, com forte preocupação pelos produtos. Contudo, as duas vertentes não se excluem mutuamente, antes podem nortear a acção do educador, resultando numa *praxis* equilibrada e promotora do bem-estar de todos os agentes educativos.

PORTUGAL, inspirada nos trabalhos de BRONFENBRENNER (1963), sublinha o conjunto de características pessoais «instigativas do desenvolvimento», que interagindo com «outras forças e factores constituintes do sistema ecológico global», permitem um determinado desenvolvimento. (Cf. PORTUGAL, 1994: 236-238).

No contexto da formação inicial é já lugar comum apontarem-se três vertentes fundamentais, a que também BRÁS alude: o saber — formação teórica (sublinhando a interdisciplinaridade dos diversos conteúdos temáticos); o saber fazer — formação teórico-prática (dominando uma fundamentação científica da prática que lhe permita reflectir sobre a sua acção) e o saber ser e saber estar — formação humana (que lhe possibilite enfrentar a prática, numa atitude consciente da sua função como facilitadores do desenvolvimento das crianças e a decidir qual o melhor percurso a seguir para uma concretização dos seus projectos pessoais e profissionais. (Cf. BRÁS, 1989: 15-16).

De salientar que estas três vertentes, divididas por conveniência de análise, devem transparecer como um todo, num estilo único e pessoal de cada educador.

Também MOITA afirma ser «impossível separar o eu profissional do eu pessoal» e destaca que «o educador é o principal “utensílio” do seu trabalho e que é o agente

principal da sua formação» (1993: 57).

Qualquer supervisor vê o seu esforço recompensado se se mostrar capaz de motivar os seus alunos (futuros educadores) a adoptar esta postura questionadora da sua prática. Diremos mesmo, ajudá-lo a construir a sua filosofia de educação, reconhecendo-a como ponto de partida: «A necessidade de uma filosofia de educação é pois fundamentalmente a necessidade de descobrir o que é de facto a educação.» (DEWEY, 1934: 4).

A valorização da EPE é um factor importante para o reconhecimento do estatuto do educador, «contudo não tem havido qualquer referência explícita à importância da educadora de infância, o que se tem traduzido em muitos casos numa apreciação verdadeiramente retrógrada do seu papel» (FENPROF, 1988: 10).

A este respeito, também TIETZE nos informa da situação a nível europeu, em que «foram adoptadas medidas no sentido de melhorar a qualidade da formação e do estatuto profissional dos educadores de infância» (1990: 17).

No seguimento desta tese SIMÕES é de opinião que «essa especificidade de que a educação de infância continua a revestir-se no plano formativo e interventivo, liga-se ainda bastante às crenças dominantes sobre as representações do papel do educador de infância e da função que a sua intervenção deve assumir» (1994: 73).

Esta falta de reconhecimento pode igualmente ser percebida através das múltiplas designações utilizadas quando nos referimos aos jardins de infância, educadores e funções exercidas: «Também no que se refere à denominação profissional, a confusão é idêntica, desde educadores de infância a professores do ensino pré-primário» numerosas têm sido as designações deste «léxico de uma profissão» (SILVA, 1993: 46-47).

Igualmente sensibilizados para a importância da formação dos professores, TISHER e WIDEEN estabelecem um paralelismo entre a qualidade da educação que as

crianças recebem e três outros aspectos: o conhecimento, a inteligência e os *skills* profissionais dos professores; a selecção dos candidatos a futuros professores; a qualidade da formação inicial e contínua (1990: 1).

10.1. FORMAÇÃO CONTÍNUA E SUPERVISÃO

A aposta numa formação contínua de qualidade apresenta-se como uma forma de dar resposta às necessidades de formação dos educadores e um válido contributo para enfrentar a «curva do desencanto» (FÜLLER e BOWN, 1975).

Do contacto inicial com a realidade, ao término da sua carreira, o educador vive um percurso com necessidades específicas. KATZ (1972) considera quatro estádios de desenvolvimento dos Educadores de Infância, designadamente:

1. Sobrevivência — necessidade de apoio no terreno e de aconselhamento técnico;
2. Consolidação — necessidade de apoio no JI, recurso a especialistas, colegas e orientadores;
3. Renovação — necessidade de assistir a conferências, associações de professores, leituras específicas e centros de formação;
4. Maturidade — seminários, pós-graduações e investigação.

Apesar das grandes expectativas dos professores face à formação contínua, a estrutura mostrou-se, à partida, ineficaz. Segundo GRAÇA «urge clarificar a situação numa perspectiva conforme com a LBSE em que os educadores e professores se assumam como os principais protagonistas da sua formação» (1990: 9-10).

A corrida pela frequência de acções de formação contínua parece não ter contribuído, de forma significativa, para «o desenvolvimento experimental e inovação peda-

gógica» (RIBEIRO, 1989), mas apenas para a obtenção de créditos necessários à progressão na carreira.

Um relatório do GEP (1990b) salienta algumas condições inerentes a uma formação contínua eficaz: por um lado, as acções desenvolvidas devem constituir resposta aos interesses e necessidades dos professores e das escolas em que trabalham; por outro, é necessário que tanto os professores como as suas escolas se impliquem nessa formação.

Independentemente do conceito de supervisão que tomemos como referência, a supervisão está inerente a qualquer estratégia ou processo de formação contínua de professores.

Tendo em atenção o conceito de supervisão de ALARCÃO e TAVARES (1987) «alternativa à designação orientação da prática pedagógica» e uma outra, mais recente, «actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação» (VIEIRA, 1993: 28) e analisando as finalidades e objectivos da formação contínua no Dec.-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, que apelam para o envolvimento do docente numa «permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos», «aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica», à auto-formação, ao desenvolvimento de práticas de investigação, à mudança, à inovação..., parece-nos lícito afirmar que várias formas de supervisão se poderão levar à prática, nas diversas modalidades previstas no mesmo decreto.

Dos modelos conhecidos, da análise da estruturação da formação contínua em Portugal e do conjunto de resultados actuais, impera uma reflexão: que tipo de modelo estará implícito nas modalidades levadas a cabo, nesta “primeira experiência”?

Vislumbra-se alguma contradição entre o espírito das propostas enunciadas no já referido decreto (Regime Jurídico da Formação Contínua), que apela para a liberdade

das instituições de formação, para a autonomia científico-pedagógica, para a descentralização, que parecia permitir finalmente que a visão "funcionarizada" dos professores fosse «substituída por uma imagem dos professores como profissionais reflexivos» (NÓVOA, 1991: 15) e o conjunto de medidas que têm sido levadas à prática.

Atentemos em alguns desses aspectos:

- i) o prestígio atribuído ao papel do professor especialista;
- ii) a graduação entre acções de iniciação e aprofundamento, leccionadas por professores especialistas que quase sempre são exteriores à escola, transmitindo saberes, de fora para dentro.

Em face do exposto nos parece residir a tal contradição, entre um modelo mais interaccionista, previsto no Regime Jurídico e um modelo mais transmissivo, da análise dos resultados da prática.

O professor adquire alguns saberes que lhe são transmitidos, indo, poucas vezes, de encontro às suas necessidades, a não ser aquelas que lhe permitem progredir na carreira.

Retomando a ideia de interpenetração de modelos de supervisão/modelos de formação, consideremos as palavras de ALARCÃO e TAVARES (1987: 131), quando afirmam que «a realidade supervisão [após a profissionalização do professor] não deve desaparecer, embora assuma novas formas». E continuam, sublinhando o papel da auto-supervisão, da supervisão clínica, destacando o professor como protagonista e gestor autónomo da sua formação.

Referimos, de seguida, alguns teóricos defensores de outros modelos de supervisão capazes de acompanhar uma reforma inovadora e proporcionar «uma nova visão paradigmática da formação contínua dos professores, entendida como uma variável es-

sencial ao desenvolvimento dos homens e das organizações» (NÓVOA, 1991: 22).

Do conjunto de literatura consultada, salientamos:

A análise de ALARCÃO e TAVARES (1987: 141-142) em relação à supervisão clínica, fazendo alusão aos trabalhos de Smyth (Austrália), em que o autor destaca o contexto da formação contínua como aquele em que uma "relação de colaboração" pode acontecer sem o fantasma da avaliação e com um certo «nivelamento do supervisor e do formando». Esta dinâmica formativa (de Smyth) organiza-se em torno de «três grandes vectores: acção, reflexão e colaboração» (*Idem*: 142).

ZEICHNER (1983: 4) indica o Modelo Personalista de supervisão, defendendo que a formação de professores «is a form of adult development, a process of "becoming" rather than merely a process of educating someone how to teach». Salienta, ainda, que neste modelo «prospective teachers are encouraged to find their own best ways to function as teachers» (*Idem*: 5).

CORTESÃO (1991) elege o Modelo Apropriativo, reportando-se aos estudos de Lesne, em que o professor toma consciência dos seus limites de actuação, das questões inerentes à sua profissão e se torna sujeito activo, tirando partido de situações que lhe permitem alguma liberdade de acção.

Contudo, em escritos mais recentes, sobre a supervisão/formação de professores, o paradigma reflexivo é insistentemente referido, retomando teses defendidas por DEWEY, exploradas, nos anos oitenta, por SCHÖN (1983, 1987). Este paradigma alicerçado na ideia de que o professor, ao reflectir sobre a sua prática, promoverá o desenvolvimento do seu pensamento e da sua acção, recupera a ideia de que a experiência é a base para a construção de teorias práticas. As acções de formação serão organizadas em torno das práticas dos professores e dos problemas do seu quotidiano pedagógico.

Também NÓVOA (1991: 25) partilha da ideia de que «Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas».

Já SHORT (1982) apresentava quatro critérios a ter em conta na elaboração de estratégias de acção para a formação contínua, designadamente: 1) serem práticas; 2) serem apropriadas; 3) serem realistas; 4) serem prudentes.

Assumindo papel de actores, ao invés de meros espectadores, também os Educadores de Infância estarão mais preparados para compreender «todas as potencialidades de uma intenção pedagógica centrada cada vez menos na informação e na transmissão do saber (...) voltada decididamente para a formação reflexiva e para a apropriação crítica dos saberes» (NÓVOA, 1990: 61).

CAPÍTULO III — METODOLOGIA

Este estudo foi elaborado para caracterizar os Jardins de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação (JIRP-ME) e os Jardins de Infância Autárquicos (JIA) do concelho de Castelo Branco. Em tudo semelhantes, apenas se distinguem pelo facto de os «autárquicos» estarem sob a tutela provisória das autarquias, esperando a sua oficialização pelo Ministério da Educação.

1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Em face da diminuta informação disponível sobre EPE seria bastante enriquecedor alargar esta pesquisa para além do caso do concelho de Castelo Branco.

Por constrangimentos diversos, a que não são alheios a própria falta de informação, falta de recursos, mas também limitações temporais, o estudo circunscreveu-se ao espaço geográfico referido: aquele da qual faz parte a capital de distrito.

Esta pesquisa pode ser encarada como um estudo de caso, no sentido de que nele se caracterizam os protagonistas do sector em estudo, a realidade em que actuam e evidenciam sentires da comunidade educativa envolvente, pertencendo estes a uma parte do todo nacional mais vasto — sistema público de EPE, em Portugal.

A investigação poderá eventualmente tornar-se pertinente pela singularidade

dos seus dados «mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações» (LÜDKE e ANDRÉ: 17).

Por sua vez, a peculiaridade deste caso impede a generalização dos seus resultados — uma das suas limitações.

Ao proceder à análise factual de uma determinada realidade, num espaço e num tempo definidos, assume um carácter descritivo, uma forma holística, característicos de uma abordagem naturalista.

MARCELO (1991: 12) avança-nos uma definição para o estudo de caso: «contribuye esencialmente al conocimiento y comprensión de un fenómeno educativo, sea este individual, organizativo, social o situacional».

Apesar do pormenorizado estudo das suas características, torna-se impossível fazê-lo de uma forma estanque, desligada da realidade mais alargada. Com efeito, o mesmo autor salienta que seria impossível fazê-lo «sin atender a la historia de éste, o bien a las perspectivas de las personas que desde dentro o fuera tienen que ver con el mismo». Além disso, esta pesquisa pode «constituir una base de datos para múltiples propósitos, incluso distintos de aquellos para los que fueron realizados» [*Idem*: 19].

2. SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

O trabalho pedagógico do sistema público de EPE é desenvolvido em estreita colaboração com outros sectores da comunidade educativa. Para uma mais completa caracterização dos JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco, optámos por integrar neste estudo as opiniões de elementos pertencentes aos diversos grupos da comunidade

educativa: educadores de infância, pais, autarcas e inspetora, que conosco colaborou na primeira fase de recolha de dados — entrevista. No que respeita aos educadores de infância e aos autarcas, foi estudado todo o universo; em relação aos pais, trabalhamos com uma pequena amostra (2 pais ou mães por cada grupo de crianças de Jardim de Infância), dado que o nosso objectivo, em relação aos dados a recolher dos seus questionários, era meramente o de cruzarmos algumas respostas com o que seria apurado junto dos outros dois grupos de inquiridos.

Apresentamos em seguida, a distribuição obtida:

Tabela N° 1 - Participantes no Estudo

Localidades do concelho com JIRP-ME e/ou JIA	JIRP-ME	JIA	Salas	Educa-dores	Autar-cas	Pais	Inspec-tores	Total
Fase de recolha de dados				1	1	1	1	4
3ª fases de recolha de dados								
Castelo Branco	2*	2	8	8	1	16		
Alcains	2	-	4	4	1	8		
Escalos de Cima	1	-	1	1	1	2		
Escalos de Baixo	1	-	1	1	1	2		
Lousa	1	-	1	1	1	2		
Lardosa	1	-	1	1	1	2		
Malpica do Tejo	-	1	1	1	1	2		
Sarzedas	1	-	1	1	1	2		
Salgueiro do Campo	-	1	1	1	1	2		
Juncal do Campo	-	1	1	1	1	2		
Freixial do Campo	1	-	1	1	1	2		
Sobral do Campo	1	-	1	1	1	2		
Ninho do Açor	1	-	1	1	1	2		
Póvoa Rio Moinhos	1	-	1	1	1	2		
Tinalhas	1	-	1	1	1	2		
Louriçal do Campo	-	1	1	1	1	2		
Pais	16	14	6	26	27	17	53	1
								98

* Uma das salas está a funcionar em regime autárquico.

Obtivémos, assim, 98 sujeitos da investigação, 20 JIRP-ME e JIA e 16 localidades do concelho.

3. FASES E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Todo o desenrolar do processo empírico conheceu avanços e retrocessos marcados por um questionamento reflexivo sobre a mais adequada forma de conduzir a pesquisa. Das diversas fases deste percurso destacamos uma primeira, com características de estudos exploratórios (análise de documentos e entrevistas), uma segunda, mais situada, com objectivos específicos mais seguramente delineados (questionários) dirigidos aos três grupos de sujeitos da investigação e uma terceira, de clarificação de resultados — 2º questionário para educadores.

Para a elaboração dos instrumentos de recolha de dados considerámos vários aspectos, designadamente: i) um conjunto de saberes empíricos relativos à realidade a estudar; ii) um conjunto de saberes teóricos sistematizados e actualizados numa primeira revisão de literatura e também algumas entrevistas e questionários de caracterização de contextos educativos de outras pesquisas do género.

Orientados por este conjunto de aspectos, articulámo-los com as questões de investigação previamente definidas e, sempre norteados pelos objectivos do estudo, chegámos a uma primeira identificação de blocos temáticos da entrevista.

3.1. AS ENTREVISTAS

Tomando como referência as recomendações de GHIGLIONE e MATALON (1993: 115) quando afirmam que «um processo de inquirição deve começar por uma fase

qualitativa, sob a forma de um conjunto de entrevistas não directivas ou estruturadas a que se segue uma fase quantitativa», optámos por uma primeira fase de recolha de dados através da realização de entrevistas a quatro membros da comunidade educativa directamente ligados ao trabalho realizado nos JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco, com o objectivo específico de identificar tópicos potencialmente geradores de ítems dos questionários a construir. Assim, por escolha intencional, a que presidiu um critério de «facilidade de contacto», foram seleccionados os seguintes elementos da comunidade educativa:

- Educadores de Infância — 1
- Inspectora da Educação Pré-Escolar — 1
- Presidente de Junta de Freguesia — 1
- Mãe de uma criança a frequentar JIRP-ME — 1

A entrevista teve como objectivo geral a obtenção de tópicos de opinião sobre a Educação Pré-Escolar — Rede pública, designadamente em três aspectos:

- Funções e objectivos dos JIRP-ME e JIA;
- Problemas actuais dos JIRP-ME e JIA;
- Sugestões de resolução dos problemas detectados.

Não se pretendeu, nesta fase, circunscrever o levantamento de opiniões à análise do panorama do concelho por acreditarmos que, alargando o espectro de análise, seria encontrado um maior número de tópicos para a elaboração dos questionários. Apesar de tudo, o registo das entrevistas permitiu-nos concluir que os entrevistados manifestaram tendência para falar da Educação Pré-Escolar, reportando-se e exemplificando com casos relativos à sua realidade, como é natural quando se pede a alguém para falar de problemas relativos à sua profissão.

No decurso do processo de investigação empírica orientámo-nos pelas recomendações inseridas na vasta literatura sobre metodologia da investigação.

A entrevista é, na opinião de ESTRELA (1986: 364), «a recolha de dados de opinião que permitam não só fomentar pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo».

FOX (1981: 605) sugere a realização de entrevistas quando o investigador deseja «hacer preguntas al nivel consciente y quiere utilizar la inter-acción personal». Para que essa interacção se tornasse proveitosa, seguimos alguns passos recomendados pelo GEP (1991: 17): i) apresentámos o tema; ii) criámos um ambiente facilitador da comunicação; iii) deixámos o entrevistado à vontade; iv) utilizámos um código comunicativo analógico confirmativo; v) procurámos formular as perguntas de forma neutra.

Utilizámos uma entrevista de tipo «semi-directiva» e «de exploração», fazendo uso das definições de GHIGLIONE e MATALON (1993). Com efeito, as temáticas em questão eram já do conhecimento da entrevistadora, tendo como finalidade a obtenção de «reacções por parte do inquirido» (*Idem*: 72).

Em face das características da entrevista, construímos um guião de entrevista (anexo nº 1) que nos serviu de orientação. FOX (1981: 607) refere-se ao guião de entrevista como «recordatório para el entrevistador de los temas que hay a tratar».

Destas «conversas com um objectivo», assim designadas por BINGHAM e MOORE (1924) citados por GHIGLIONE e MATALON (1993: 70), foi obtido registo áudio a que se seguiu a passagem a protocolo escrito (anexo nº 2).

Os dados recolhidos forneceram-nos alguma segurança quanto à pertinência das questões a colocar aos sujeitos de investigação.

3.2. ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

Realizadas as entrevistas, procedemos, em seguida, à análise de conteúdo das mesmas.

Tendo como referência as múltiplas concepções da técnica das entrevistas, não podíamos, contudo, deixar de citar a definição encontrada por BERELSON (1952), referida num estudo do GEP (1991: 18) em que a mesma é utilizada: «técnica de investigação que permite a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação». Conforme recomendações deste estudo, também nós tirámos partido desta técnica «mista» quando descrevemos e classificámos o conteúdo expresso nos protocolos da entrevista. Citado por VALA (1986), também KRIPPENDORF (1980) a entendia como «uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto».

✓ De sublinhar que as entrevistas realizadas não constituíam o principal instrumento de recolha de dados da nossa investigação; tinham apenas o papel de recurso auxiliar na elaboração dos questionários.

Retendo o preconizado por BARDIN (1979: 95), o processo desenrolou-se em três fases, designadamente: i) pré-análise (organização dos protocolos e leitura inicial); ii) exploração do material (formulação de hipóteses de categorização); iii) tratamento dos dados, inferência e interpretação.

De acordo com o objectivo geral da entrevista e das questões iniciais referidas no seu guião, procedemos à sistematização de unidades de sentido (unidades temáticas) categorizadas em torno da lógica «pertinência para a questão formulada». Para facilitar esta tarefa foi construída uma grade de análise de conteúdo (anexo nº 3).

Os procedimentos referidos permitiram o agrupamento dos dados em três categorias, a saber:

- i) Categoria 1 - Funções e Objectivos dos JIRP-ME e JIA;
- ii) Categoria 2 - Problemas detectados no funcionamento dos JIRP-ME e JIA;
- iii) Categoria 3 - Sugestões de resolução dos problemas detectados.

Da pormenorizada análise das unidades temáticas inseridas em cada categoria, foi-nos possível agrupá-las em diversas sub-categorias.

Sub-categorias face à categoria 1:

1. — Desenvolvimento da criança;
2. — Aprendizagem de regras e disciplina;
3. — Guarda das crianças;
4. — Preparação para o 1º Ciclo do Ensino Básico;
5. — Apoio social.

Sub-categorias face à categoria 2:

1. — Falta de apoio à família:
 - 1.1. — Horário desadaptado;
 - 1.2. — Ausência de cantinas;
2. — Falta de vínculo ao Ministério da Educação (ME);
3. — Falta de verbas;
4. — Falta de instalações;
5. — Falta de reconhecimento da Educação Pré-Escolar (EPE);

6. — Desertificação;
7. — Falta de organização do sistema Pré-Escolar (PE);
8. — Isolamento;
9. — Falta de obrigatoriedade na frequência

Sub-categorias face à categoria 3:

1. — Prolongamento do horário:
 - 1.1. — Com educadores de infância ou outros profissionais de educação;
 - 1.2. — Com apoio das Autarquias;
2. — Obrigatoriedade na frequência;
3. — Criação de cantinas;
4. — Criação de instalações próprias;
5. — Divulgação do trabalho do JI;
6. — Incentivos para os educadores isolados;
7. — Criação de rede de transportes;
8. — Conjugação de interesses da comunidade educativa;
9. — Reconversão dos espaços do JI;
10. — Criação de lugares para pessoal de apoio;
11. — Itinerância dos serviços educativos pré-escolares;
12. — Atribuição de verbas específicas.

Após esta análise, categorização e sub-categorização, tornou-se-nos possível elaborar um esboço de questionário.

Nesta fase não nos preocupámos em distinguir as questões dos diversos questionários, dado que os blocos temáticos iriam ser os mesmos para os diversos grupos de respondentes - educadores, pais e autarcas. Apenas nos norteava um pressuposto; o questionário dos educadores iria ser de análise mais completa, dada a sua formação específica face à temática em estudo.

3.3. OS QUESTIONÁRIOS

Através dos processos referidos anteriormente, determinámos, então, um conjunto de questões fundamentais para a caracterização dos JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco e de levantamento dos problemas com que se debatem actualmente.

Os questionários foram construídos em duas (2) grandes secções: uma primeira de caracterização através de “dados mortos” (ESTRELA: 1986), também chamados “de estrutura” e uma segunda, de caracterização através de elementos de opinião, igualmente designados de “dinâmicos”. Para a primeira secção, tivémos como referência todo o conjunto de recomendações da legislação em vigor para os JIRP-ME e JIA, bem como da revisão da literatura realizada para esta pesquisa. Quanto à segunda secção, o núcleo duro das questões baseou-se no resultado das entrevistas.

Foi assim obtida uma matriz para a construção dos questionários, que passamos a descrever:

Elementos de estrutura — “dados mortos”:

- 1) Elementos de caracterização do meio em que se inserem os JIRP-ME ou JIA;

- 2) Elementos de caracterização dos JIRP-ME ou JIA;
- 3) Elementos de caracterização dos sujeitos de investigação;
- 4) Elementos de caracterização dos grupos de crianças que frequentam os JI em estudo;
- 5) Elementos de caracterização das salas de actividades dos JI em estudo.

Elementos de opinião "dados dinâmicos":

- 6) Elementos de caracterização da Educação Pré-Escolar, a três níveis:
 - a) Funções e objectivos;
 - b) Problemas actuais;
 - c) Sugestões de resolução.

Para os questionários dos pais e autarcas, julgámos importante colocar apenas questões relativas aos pontos 3 e 6, dado que, no que respeitava aos pontos números 1, 2, 4 e 5, seria conveniente recolher a perspectiva do educador (especialista) e ainda dado o cariz factual dos dados de estrutura.

Quanto a questões específicas, no questionário dos pais inserimos um parâmetro para as «razões que presidiram à escolha daquele Jardim de Infância»; no caso do questionário dos autarcas, foram inquiridos sobre o tipo de «apoio que prestam aos J. I.». Em ambos os casos nos baseámos naquilo que a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) prevê para a colaboração dos pais nos J. I. e das Autarquias, na vida dos JIRP-ME e JIA.

Chegados a uma primeira versão dos questionários, procedeu-se a uma fase de pré-testagem. Pretendíamos, com este procedimento, receber *feed-back* sobre o modo como os respondentes percebiam as questões, morosidade do processo, opinião sobre o conteúdo ou qualquer outro tipo de sugestão que nos permitisse aumentar a qualidade

deste instrumento de recolha de dados. Distribuímos, assim, três (3) questionários a educadores de infância, não pertencentes ao grupo de sujeitos da pesquisa; um (1) questionário a um membro da autarquia e um (1) questionário a um pai (de meio urbano) e a uma mãe (de meio rural). Assim chamados a pronunciar-se, forneceram-nos algumas indicações úteis para a reformulação de determinados aspectos, nomeadamente na forma de redacção dos ítems. Após este processo de refinamento dos questionários, sujeitámo-los, então, à apreciação de especialistas (método dos juízes). Feita a sua validação, prosseguimos com a fase de aplicação.

Os questionários tinham como propósito «descrever uma população» (GHIGLIONE e MATALON, 1993: 116) — os educadores de infância, os autarcas e alguns pais directamente relacionados com os JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco, caracterizando simultaneamente o contexto onde actuam, bem como as suas opiniões.

Pretendíamos, ao proceder desta forma, que os questionários pudessem responder às questões de investigação.

Nesse sentido, deles constavam perguntas relativas a “factos” (distância da residência do local de trabalho, dados pessoais, acções de formação realizadas, etc.), que poderiam ser obtidas em outros registos (*curriculum vitae*, registos profissionais, livros de inscrições, etc.) e «questões de opinião» (*Idem*: 126).

3.4. ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS

Após esta segunda fase de recolha de dados através dos questionários para educadores nº 1 e nº 2, questionário para os pais e questionário para autarcas, procedemos

a uma primeira, mas cuidada, leitura dos resultados obtidos. Tendo por objectivo recolher um conjunto de sugestões para os problemas actuais dos JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco, a última questão dos questionários aos participantes no estudo foi deixada em aberto. Contudo, a taxa de retorno à mesma questão, no caso dos educadores, foi baixa (48%) em relação às nossas expectativas.

Por nos parecer enriquecedor para esta investigação, e por sugestão da professora orientadora, procedeu-se a uma terceira fase de recolha de dados através da aplicação de um 2º questionário para educadores com o objectivo de aumentar e clarificar as opiniões quanto à forma de resolver os problemas da EPE.

Esta decisão esteve sedimentada em fundamentos metodológicos que tivemos oportunidade de consultar em obras da especialidade. Desses fundamentos destacámos: «A fim de responder às exigências da planificação, avaliação e investigação, será necessário, por vezes, recolher novos conjuntos de dados e reorganizar os dados existentes...» (UNESCO/GEP, 1989: 9).

Para a construção do segundo questionário tivemos como referência o resultado das entrevistas e a análise de conteúdo à última questão dos questionários já respondidos. Dessa forma obtivemos uma listagem dos problemas característicos das instituições em estudo. Para cada um desses problemas atribuímos 3 soluções possíveis. Os educadores, participantes no estudo, teriam, desta feita, que ordenar as três soluções, atribuindo o nº 1 à solução que considerassem desejável, o nº 2 à que considerassem aceitável e o nº 3 à solução sofrível. Para além dos dados das respostas já percebidas, através da análise dos questionários da 2ª fase de recolha de dados, tivemos como referência para a elaboração da listagem de soluções, o preconizado no enquadramento teórico e o conjunto de leis inerentes ao sistema público de EPE. Este questionário foi novamente apli-

cado à totalidade dos educadores a exercer funções nos JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco.

Em 2007, o Conselho Municipal de Educação prescreveu, por parte de estabelecimentos de ensino, a realização de cursos de formação de professores.

Ano de realização	Alunos em 1.º ano	Número de docentes
2007	10	30
2008	10	30
2009	10	30
Total	30	90

A oferta de formação é possível para alunos que detêm 120 horas de curso de licenciatura, 120 (100%) ou 1 ano e 117 (25%) com mais horas.

CAPÍTULO IV — ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Ainda que esta investigação seja um estudo circunscrito aos JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco, para um melhor enquadramento dos dados recolhidos, optámos por iniciar este capítulo pela apresentação de alguns elementos relativos a outras instituições de EPE do mesmo concelho, das quais nos foi possível obter dados.

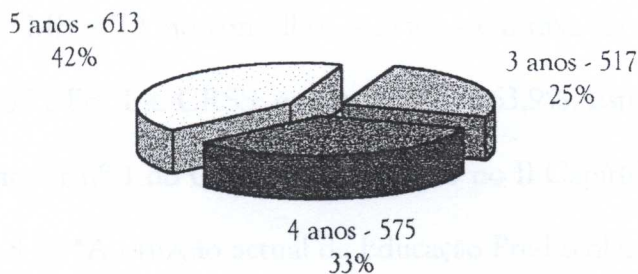
Conforme elementos recolhidos junto da Conservatória do Registo Civil de Castelo Branco, e agrupados na tabela nº 2, encontravam-se registadas, em 1994, 1705 crianças em idade pré-escolar, no concelho de Castelo Branco.

Tabela nº 2: Distribuição das crianças em idade pré-escolar, por ano de nascimento (dados referentes a 1994 no concelho de Castelo Branco)

Ano de nascimento	Idade em 1994	Número de crianças
1991	3	517
1990	4	575
1989	5	613
Total		1705

A leitura do gráfico nº 1 permite-nos afirmar que destas 1705 crianças, 613 (42%) têm cinco anos, 575 (33%) têm 4 anos e 517 (25%) têm três anos.

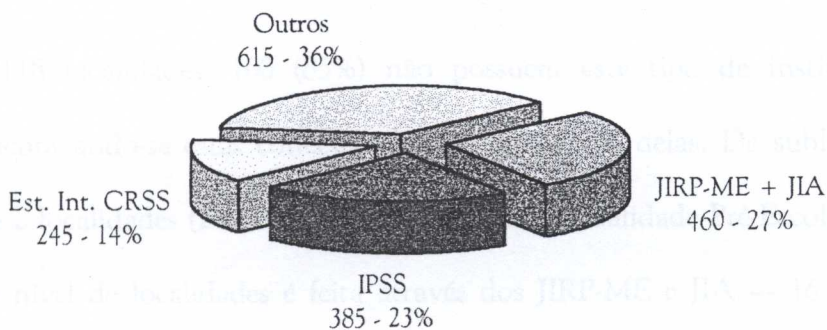
Gráfico n.º 1: Distribuição das crianças em idade pré-escolar, por idades (dados referentes a 1994 no concelho de Castelo Branco)



Parece-nos de interesse aqui salientar o decréscimo do número de nascimentos nestes últimos três anos.

Segundo dados fornecidos pelo Centro Regional de Segurança Social (CRSS) de Castelo Branco e da Coordenação da Área Educativa (CAE) da mesma cidade, são 1090 as crianças que frequentam os J. I. e Infantários que aquelas instituições coordenam. Seleccionando os dados, chegámos à seguinte distribuição pelas várias instituições referidas.

Gráfico n.º 2: Número de crianças em idade pré-escolar, por tipo de Jardim de Infância (dados referentes a 1994)



Das instituições especialmente criadas para a EPE, os JIRP-ME e JIA detêm o maior número de crianças — 460 (27%) —, seguindo-se as IPSS com 385 (23%) e os Estabelecimentos Integrados do CRSS com 245 (14%). Grande parte das crianças — 615

(36%) encontra-se a frequentar outros sistemas (formais ou informais) dos quais não se encontram dados disponíveis. Através destes dados é-nos possível encontrar a taxa de cobertura dos JIRP-ME e JIA no concelho — 27% — e a taxa de cobertura a nível dos JIRP-ME e JIA, IPSS e Est. Int. CRSS, que se situa nos 63,9%. Este número aproxima-se do indicado no Parecer nº 1 do CNE (1994), referido no II Capítulo — Enquadramento Teórico —, ponto 8 — “A situação actual da Educação Pré-Escolar portuguesa”, quando se refere à taxa de cobertura pré-escolar do distrito de Castelo Branco (67%).

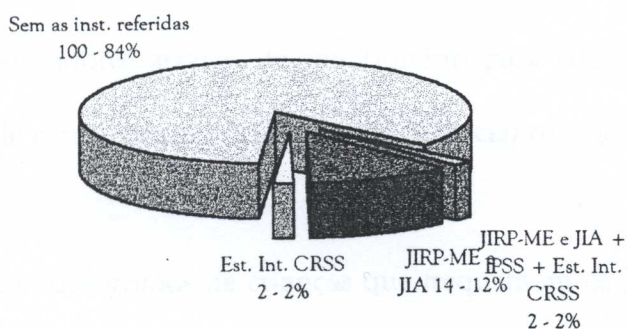
A leitura da tabela nº 3 e do gráfico nº 3 realçam um facto muito significativo para o concelho de Castelo Branco — a baixa taxa de cobertura de Jardins de Infância a nível das localidades existentes.

Tabela nº 3: Distribuição dos vários tipos de J. I. pelas localidades do concelho de Castelo Branco (dados referentes a 1994)

Tipo de Estabelecimento	Nº de localidades
JIRP + IPSS + Est. Int. CRSS	2
JIRP	14
IPSS	2
Sem as instituições referidas	100
Nº total de localidades	118

Das 118 localidades, 100 (85%) não possuem este tipo de instituições pré-escolares, encontrando-se estas concentradas em apenas 18 delas. De sublinhar ainda que somente 2 localidades (2%) têm mais do que uma modalidade Pré-Escolar. A maior cobertura, a nível de localidades é feita através dos JIRP-ME e JIA — 16 localidades. Analisando os dados da tabela nº 1, do III Capítulo — Metodologia — e os constantes do gráfico nº 2, relacionando o número de crianças com o número de salas e sabendo que a cada sala corresponde um educador, obtemos o *ratio* educador/crianças para os JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco de 1/17.7.

Gráfico n.º 3: Taxa de cobertura de Jardins de Infância a nível de localidades do concelho de Castelo Branco



Concluída esta apresentação sumária do panorama pré-escolar no concelho de Castelo Branco, passamos à explicação de como iremos organizar e apresentar a análise e interpretação dos dados recolhidos propositada e especificamente para a caracterização dos J. I. em estudo.

Assim, este capítulo passará, a partir deste ponto, a ser estruturado em várias secções organizadas similarmente aos blocos dos diversos questionários dos participantes no estudo.

Referente à realidade em estudo obtivemos dados relativos à:

1) Caracterização dos sujeitos da investigação.

A informação para este ponto foi obtida através do ponto 1 do questionário dos autarcas, do ponto 1 do questionário dos pais e do Bloco A — Elementos de caracterização do Educador, ítems 1 a 9, do questionário para Educadores n.º 2.

2) Caracterização do meio em que se inserem os JIRP-ME e JIA, do concelho de Castelo Branco.

Esta caracterização foi conseguida através do questionário para educadores n.º

1 (Bloco A — Elementos de caracterização do meio).

3) Caracterização dos JIRP-ME e JIA, do concelho de Castelo Branco.

Foram os educadores através do questionário para educadores (Bloco B — Elementos de caracterização do Jardim de Infância) os sujeitos emissores desta informação.

4) Caracterização dos grupos de crianças que frequentam os JIRP-ME e JIA, do concelho de Castelo Branco.

Também esta caracterização foi feita pelos educadores através do questionário para educadores n.º 2 (Bloco B — Elementos de caracterização do grupo de crianças).

5) Caracterização das salas de actividades dos JIRP-ME e JIA, do concelho de Castelo Branco.

As salas de actividades foram caracterizadas pelos educadores através da resposta ao questionário n.º 2 (Bloco C — Elementos de caracterização das salas de actividades).

6) Caracterização da EPE na opinião de Educadores de Infância, Pais e Autarcas dos JIRP-ME e JIA, do concelho de Castelo Branco:

- a) Funções, objectivos e outras características;
- b) Problemas actuais;
- c) Sugestões de resolução.

A EPE foi caracterizada pelos educadores de infância através do questionário n.º 2 (Bloco D — Elementos de caracterização da EPE) e através de um 2.º questionário para Educadores de Infância elaborado e aplicado numa terceira fase de recolha de dados.

Também os pais foram chamados a opinar sobre este ponto, através do questionário aos pais (pontos 3 a 7). Quanto às opiniões dos autarcas sobre este aspecto, as mesmas foram recolhidas do questionário aos autarcas (pontos 3 a 7).

Foram ainda incluídas duas questões específicas, uma para cada grupo de sujeitos da investigação. Para o dos pais, uma questão relativa às razões de escolha do JI (questionário dos pais — ponto 2); para os autarcas uma questão que se prendia com o tipo de apoio prestado pelas Juntas de Freguesia aos JI (questionário aos autarcas — ponto 2).

1. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Características Pessoais e Profissionais dos Respondentes

Dos 16 questionários administrados aos autarcas do concelho de Castelo Branco, foram recolhidos e analisados 13, o que corresponde a uma taxa de retorno de 81,25%.

Tabela n° 4: Caracterização Pessoal e Académica dos Autarcas do concelho de Castelo Branco

	TOTAL	%	Urbano		Semi-Urbano		Rural	
			Total	%	Total	%	Total	%
Masculino	12	92,31	1	7,69	1	7,69	10	76,92
Feminino	1	7,69	0	0,00	0	0,00	1	7,69
Idade média (anos)	50,5		62		38		50,5	
Habilitações académicas								
4ª classe	5	38,46	0	0,00	0	0,00	5	38,46
Ciclo preparatório	2	15,38	1	7,69	0	0,00	1	7,69
Curso Geral	1	7,69	0	0,00	0	0,00	1	7,69
Curso Complementar	3	23,08	0	0,00	1	7,69	2	15,38
Bacharelato	1	7,69	0	0,00	0	0,00	1	7,69
Licenciatura	1	7,69	0	0,00	0	0,00	1	7,69

A leitura da tabela nº 4 permite-nos afirmar que os autarcas do concelho de Castelo Branco são maioritariamente do sexo masculino (92,3%), com idade média de 50.5. Quanto às habilitações académicas, os níveis de habilitação mais pontuados situam-se nos 38,4% para a "4ª classe", 15,3% para o "ciclo preparatório" e 23% para o "curso complementar".

No que respeita aos 52 questionários administrados aos pais conseguiu-se uma taxa de retorno de 82,6%.

Tabela nº 5: Caracterização pessoal dos Pais respondentes

	TOTAL		Urbano		Semi-Urbano		Rural	
		%	Total	%	Total	%	Total	%
Nº de questionários respondidos	43	100,00	12	27,91	6	13,95	25	58,14
Sexo: Masculino	8	18,60	3	6,98	1	2,33	4	9,30
Feminino	35	81,40	9	20,93	5	11,63	21	48,84
Estado civil:								
Solteiro(a)	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Casado(a)	43	100,00	12	27,91	6	13,95	25	58,14
Viúvo(a)	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Divorciado(a)	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Idade média (anos)		31,7		33,7		33,8		30,1

As respostas a estes questionários foram maioritariamente fornecidas por mães (81,4%) e 18,6% por pais. Todos (100%) os respondentes a este questionário eram casados e com idade média de 31.7.

Dos 26 questionários administrados a educadores de infância, 25 foram respondidos, obtendo-se uma taxa de retorno de 96,15%.

Analisando os dados constantes da tabela observamos que a totalidade dos educadores respondentes é feminina, o que corresponde, aliás, a uma das características específicas desta profissão.

Quanto ao nível etário, os valores percentuais são baixos quando se trata de níveis “abaixo de 30” (4%), “de 41 a 50” (12%) e “acima de 51” (12%). A clara maioria (72%) tem entre “31 e 40” anos de idade, com um valor de 38,8 para a idade média em 1995, o que nos possibilita concluir que se trata de uma classe jovem, mas da qual não fazem parte grande número de educadores “abaixo de 30”, facto a que não é certamente alheia a falta de abertura de Jardins de Infância.

Tabela nº 6: Caracterização pessoal dos Educadores respondentes

	TOTAL		Urbano		Semi-Urbano		Rural	
		%	Total	%	Total	%	Total	%
1 - Sexo: Masculino	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Feminino	25	100,00	8	32,00	4	16,00	13	52,00
2 - Idade: Ano de nascimento								
Idade média em 1995	38,8		44,6		36		36	
Nível etário:								
abaixo de 30	1	4,00	0	0,00	1	4,00	0	0,00
31 a 40	18	72,00	4	16,00	3	12,00	11	44,00
41 a 50	3	12,00	2	8,00	0	0,00	1	4,00
acima de 51	3	12,00	2	8,00	0	0,00	1	4,00
3 - Estado civil:								
Solteiro(a)	4	16,00	2	8,00	1	4,00	1	4,00
Casado(a)	19	76,00	6	24,00	3	12,00	10	40,00
Viúvo(a)	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Divorciado(a)	2	8,00	0	0,00	0	0,00	2	8,00

De interesse realçar que o nível etário das educadoras em serviço em meio urbano se situa entre a faixa dos “41 a 50” (8%) e “acima de 51” (8%), sendo de 0% para o meio semi-urbano e 4% para o meio rural, o que nos permite confirmar a influência da idade (se correspondente a anos de serviço) como factor de aproximação do meio urbano.

O estado civil da maioria dos educadores respondentes é “casada”.

Tabela n° 7: Distância da residência dos educadores respondentes ao local de trabalho

	TOTAL		Urbano		Semi-Urbano		Rural	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Localidade	11	44,00%	8	32,00%	3	12,00%	0	0,00%
10 - 20 Km	10	40,00%	0	0,00%	1	4,00%	9	36,00%
> 20 Km	4	16,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	16,00%

A análise da tabela n° 7 permite-nos afirmar que 44% dos educadores respondentes residem na localidade onde exercem a sua profissão, situação que não acontece relativamente ao meio rural (0%). De registar que dos 40% que residem a "10 —20 Km", 36% se situa em meio rural. Na situação "a mais de 20 Km" encontram-se 16% dos educadores respondentes, situação exclusiva do meio rural.

Tabela n° 8: Habilitações académicas dos Educadores respondentes

	TOTAL		Urbano		Semi-Urbano		Rural	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Básico/Secundário								
- antigo 5º ano	5	20,00	3	12,00	1	4,00	1	4,00
- antigo 7º ano	12	48,00	6	24,00	1	4,00	5	20,00
- antigo propedêutico	2	8,00	0	0,00	0	0,00	2	8,00
- 12º ano	3	12,00	0	0,00	0	0,00	3	12,00
Curso Educador de Infância	25	100,00	8	32,00	4	16,00	13	52,00
Pós-Graduado	2	8,00	0	0,00	0	0,00	2	8,00
Outra Formação	10	40,00	3	12,00	2	8,00	5	20,00

A leitura desta tabela fornece-nos informação sobre as habilitações académicas dos educadores respondentes.

A totalidade dos educadores respondentes (100%) tem o Curso de Educadores de Infância. Há, no entanto, grande diversidade de formação a nível de Básico, Secundário e estudos realizados *a posteriori* do curso da Educadores de Infância. Com o "antigo 5º

ano” existem 20%, com o “antigo 7º ano”, 48%, sendo de 8% para o “antigo propedêutico” e 12% para o “12º ano”.

De grande interesse se reveste a análise deste ponto, dado que os educadores que adquiriram outra formação (40%) ou com uma pós-graduação (8%) exercem funções em J. I. de meio rural, o que parece ir de encontro ao que se afirma no Enquadramento Teórico em relação ao isolamento dos educadores e à sua necessidade de contactar com outros ambientes educativos.

Tabela nº 9: Situação Profissional dos Educadores de Infância dos JIRP-ME e JIA, do concelho de Castelo Branco

	TOTAL		Urbano		Semi-Urbano		Rural	
		%	Total	%	Total	%	Total	%
Educadora Efectiva	16	64,00	8	32,00	3	12,00	5	20,00
Quadro Distrital Vinculação	8	32,00	0	0,00	0	0,00	8	32,00
Contratada	1	4,00	0	0,00	1	4,00	0	0,00

Quanto à situação profissional apresentada nesta tabela, verifica-se a seguinte distribuição: 64% das educadoras respondentes são efectivas, 32% pertencem ao quadro distrital de vinculação e apenas 4% são contratadas, podendo dizer-se que o corpo docente, a este nível, apresenta alguma estabilidade, não se verificando constantes mudanças anuais nos JIRPME e JIA do concelho de Castelo Branco.

A tabela nº 10 é elucidativa do tempo de serviço dos educadores respondentes, em que destacamos com maior percentagem o nível “11 a 15” (36%), distribuindo-se os restantes valores por 24% para o nível “6 a 10”, 12% para o nível “16 a 20” e 24% para o nível “mais de 20”.

Salientamos novamente o baixo valor (4%) de educadores com “5 ou menos” anos de serviço, o que corrobora o dito anteriormente na análise do seu nível etário.

Tabela nº 10: Tempo de serviço dos Educadores de Infância dos JIRP-ME e JIA, do concelho de Castelo Branco

	TOTAL		Urbano		Semi-Urbano		Rural	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Anos Serviço								
5 ou menos	1	4,00	0	0,00	1	4,00	0	0,00
6 a 10	6	24,00	0	0,00	0	0,00	6	24,00
11 a 15	9	36,00	2	8,00	2	8,00	5	20,00
16 a 20	3	12,00	2	8,00	1	4,00	0	0,00
mais de 20	6	24,00	4	16,00	0	0,00	2	8,00
No actual Jardim de Infância.								
1 ou menos	13	52,00	3	12,00	1	4,00	9	36,00
2 a 5	4	16,00	1	4,00	1	4,00	2	8,00
6 a 10	3	12,00	0	0,00	2	8,00	1	4,00
11 a 15	3	12,00	3	12,00	0	0,00	0	0,00
mais de 15	2	8,00	1	4,00	0	0,00	1	4,00

A análise ao ítem “tempo de serviço” no actual J. I. permite-nos concluir que a maioria (52%) tem “1 ou menos” anos de serviço no actual J. I., sendo que 36% desse valor se situa para o meio rural. Os restantes valores distribuem-se entre 16% para “2 a 5 anos”, 12% para “6 a 10 anos”, 12% para “11 a 15 anos” e 8% para “mais de 15 anos”.

Quanto à formação contínua realizada antes de 1992 pelos educadores respondentes, a maioria (52%) registou o número de acções realizadas — uma média de 10.6 — enquanto que os restantes (48%) não o fizeram, referindo a dificuldade da resposta e a necessidade da consulta ao seu *curriculum vitae* ou a outro apoio à sua memória.

Quanto às áreas de formação que frequentaram: a maioria participou em “Expressões” (76%), “Registos de Observação” (60%), “Necessidades Educativas Especiais” (56%) e “Metodologias Específicas” (52%). Alguns frequentaram ainda “Estatuto da Carreira Docente e Sistema Educativo” (40%) e “Teoria da Educação” (28%) e poucos frequentaram “Outras” (24%), designadamente “Computadores”, “Dinâmica de grupos e Espaço Pedagógico”, “Novas Tecnologias”, “Avaliação”, “Educação para os valores” e

“Saúde”.

Tabela nº 11: Formação Contínua realizada pelos Educadores dos JIRP-ME e JIA, do concelho de Castelo Branco

	TOTAL		Urbano		Semi-Urbano		Rural	
		%	Total	%	Total	%	Total	%
Áreas de Formação Contínua antes de 1992:								
Nº acções antes 92	13	52,00	4	16,00	1	4,00	8	32,00
Expressões	19	76,00	7	28,00	2	8,00	10	40,00
Teoria Educação	7	28,00	2	8,00	0	0,00	5	20,00
Met. Específicas	13	52,00	5	20,00	2	8,00	6	24,00
Reg. Observação	15	60,00	5	20,00	1	4,00	9	36,00
Estat. C .Doc. Sist. Educ.	10	40,00	3	12,00	2	8,00	5	20,00
Nec. Educ. Especiais	14	56,00	6	24,00	1	4,00	7	28,00
Outras	6	24,00	3	12,00	1	4,00	2	8,00
Áreas de Formação Contínua de 1992 até à actualidade:								
Nº acções após 92	15	60,00	4	16,00	3	12,00	8	32,00
FOCO	3	12,00	1	4,00	0	0,00	2	8,00
Motricidade Infantil	1	4,00	1	4,00	0	0,00	0	0,00
Matemática	2	8,00	2	8,00	0	0,00	0	0,00
Expressões	5	20,00	2	8,00	0	0,00	3	12,00
Teoria Educação	3	12,00	2	8,00	0	0,00	1	4,00
Met. Específicas	4	16,00	2	8,00	0	0,00	2	8,00
Reg. Observações	2	8,00	1	4,00	0	0,00	1	4,00
Estat. Car. Doc. Sist. Educ	4	16,00	1	4,00	0	0,00	3	12,00
Nec. Educ. Especiais	2	8,00	1	4,00	0	0,00	1	4,00

No que respeita a acções de formação contínua realizadas desde 1992 até à actualidade, a maioria (60%) referiu o número de acções em que participou — uma média de 8.1. No entanto, é imperioso afirmar-se que a diversidade de designações para as acções de formação levou os educadores respondentes a considerarem “acções de formação contínua” às mais diversas modalidades de funcionamento, e daí o número tão elevado de acções que referem ter frequentado recentemente (em 3 anos, aproximadamente). Quanto às áreas em que incidiram essas acções de formação: “FOCO” (assim as designam, já que a questão era aberta) (12%), “Motricidade Infantil” (4%), “Matemática” (8%),

“Expressões” (20%), “Teoria da Educação” (12%), “Metodologias Específicas” (16%), “Registos de Observação” (8%), “Estatuto da Carreira Docente e Sistema Educativo” (16%) e “Necessidades Educativas Especiais” (8%).

Tabela n° 12: Outros cargos desempenhados pelos educadores respondentes

	TOTAL		Urbano		Semi-Urbano		Rural	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Jardim de Infância CRSS	4	16,00	1	4,00	0	0,00	3	12,00
Jardim de Infância IPSS	7	28,00	3	12,00	2	8,00	2	8,00
Jardim de Infância Partic.	10	40,00	5	20,00	1	4,00	4	16,00
Ensino Especial	3	12,00	1	4,00	1	4,00	1	4,00
Sindicatos	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Hospitais	1	4,00	1	4,00	0	0,00	0	0,00
ATL	4	16,00	0	0,00	1	4,00	3	12,00
Museus	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Docência	3	12,00	1	4,00	2	8,00	0	0,00
Coordenação	1	4,00	0	0,00	0	0,00	1	4,00
Inspecção	1	4,00	0	0,00	0	0,00	1	4,00
Form. Ed. Infância	2	8,00	1	4,00	0	0,00	1	4,00
Outras	3	12,00	2	8,00	0	0,00	1	4,00

A consulta à tabela n° 12 permite-nos apurar que outros cargos foram ou são desempenhados pelos educadores respondentes, além daquele para o qual possuem habilitação própria.

Uma grande percentagem (40%) exerceu funções em JI particulares. Grande parte (28%) em IPSS e (16%) em CRSS. Alguns também exerceram funções no Ensino Especial (12%), ATL (16%) e foram docentes de outros graus de ensino (12%).

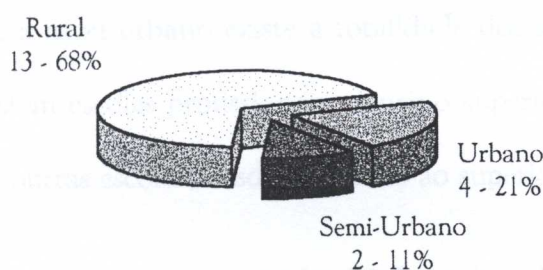
Nenhum dos educadores respondentes exerceu funções em “Sindicatos” e “Museus” e somente uma pequena percentagem o fez na “Inspecção” (4%), “Coordenação” (4%), “Hospitais” (4%) e “Formação de Educadores de Infância” (8%).

Afirmaram ainda ter exercido outras funções (nem sempre as designando) 12% dos educadores inquiridos, de que se destaca o cargo de director de J. I..

2. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO EM QUE SE INSEREM OS JIRP-ME E JIA DO CONCELHO DE CASTELO BRANCO

A análise do gráfico n.º 4 fornece-nos uma visão sobre o tipo de meio em que se inserem os J. I. em estudo.

Gráfico n.º 4: Caracterização do meio em que se situam os JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco



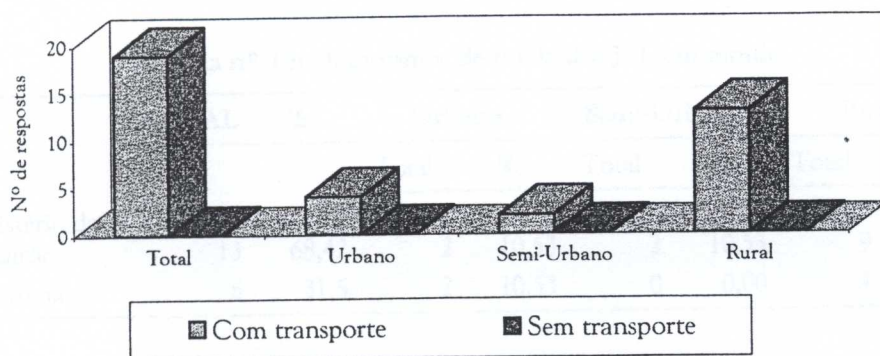
As localidades em que se inserem pertencem: ao meio rural (13), o que corresponde a 68,4%, sendo que 4 (21%) pertencem ao meio urbano e 2 (10,5%) ao meio semi-urbano.

Conforme dados constantes do gráfico n.º 5, facilmente se verifica que a totalidade (100%) dos J.I. em estudo dispõe de transportes diários para a sede de concelho.

Quanto a serviços disponíveis, a consulta ao gráfico n.º 6 é bastante elucidativa. Em 100% das localidades com JIRP-ME ou JIA existe uma “escola do 1.º ciclo do ensino básico”. De registar a existência de “centros de saúde” em 15 localidades (78,9%), de “parques infantis” (78,9%), de “comércio” (84,2%), de “associações culturais, recreativas e desportivas” (73,6%), de “farmácias” (63,1%), de “bibliotecas” (36,8%) e de “indústria”

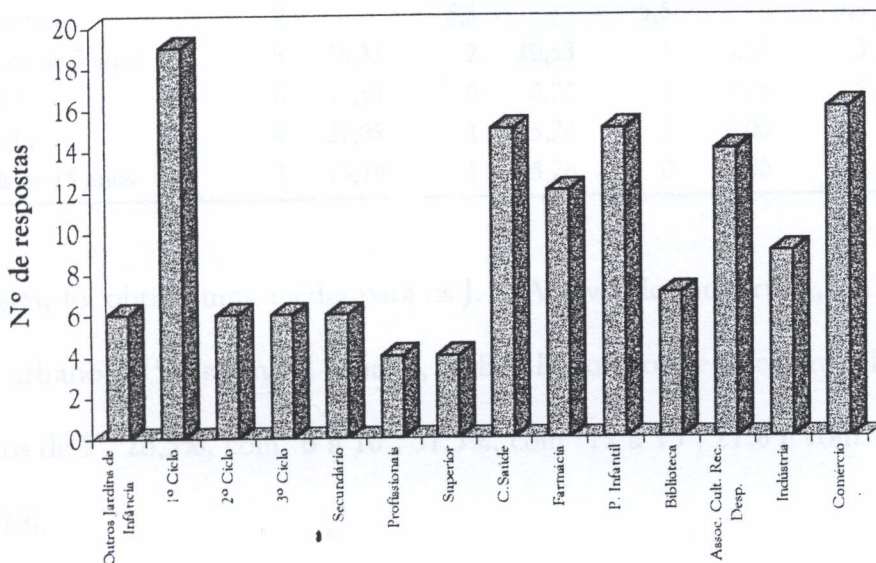
(47,3%). Em menor número existem ainda outros J. I. (31,5%), outras escolas — do “2º ciclo” (31,5%) e do “3º ciclo” (31,5%), “profissionais” (21%) e “ensino superior” (21%).

Gráfico nº 5: Existência de transportes diários para a sede de concelho



De salientar que a nível urbano existe a totalidade dos serviços, em meio semi-urbano apenas não existem escolas profissionais e ensino superior e nas localidades rurais faltam outros J. I. e outras escolas, desde o 2º ciclo ao superior.

Gráfico nº 6: Serviços disponíveis nas localidades onde se situam os J. I. (totalidade dos JIRP-ME e JIA do concelho)



3. CARACTERIZAÇÃO DOS JIRP-ME E JIA DO CONCELHO DE CASTELO BRANCO

Os J. I. em estudo são, na sua maioria (68,4%) tutelados pelo Ministério da Educação, sendo que 31,5% se encontram sob tutela das autarquias.

A nível semi-urbano não existem J. I. tutelados por autarquias (tabela nº 13).

Tabela nº 13: Organismos de tutela dos J. I. em estudo

	TOTAL	%	Urbano		Semi-Urbano		Rural	
			Total	%	Total	%	Total	%
Ministério da Educação	13	68,42	2	10,53	2	10,53	9	47,37
Autarquia	6	31,5	2	10,53	0	0,00	4	21,05

A questão relacionada com a entrada em funcionamento possibilitou-nos determinar a idade dos JI em estudo.

Tabela nº 14: Entrada em funcionamento dos J. I. em estudo

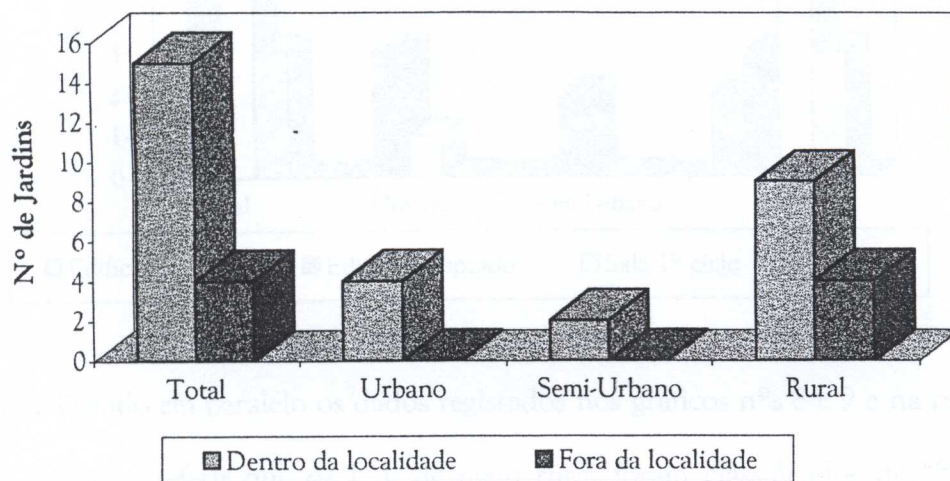
Ano	TOTAL	%	Urbano		Semi-Urbano		Rural	
			Total	%	Total	%	Total	%
Idade média	9		8,5		5,5		9,3	
Menos de 5 anos	5	26,32	2	10,53	1	5,26	3	15,79
6 a 10	6	31,58	0	0,00	1	5,26	5	26,32
11 a 15	4	21,05	1	5,26	0	0,00	3	15,79
Mais de 15 anos	3	15,79	1	5,26	0	0,00	2	10,53

Assim, foi obtida uma média para os J. I. A nível do meio rural, ela é de 9,3, a nível semi-urbano de 5,5 e a nível urbano, de 8,5. Encontrou-se a seguinte distribuição: com “menos de 5”, 26,3%, com “6 a 10”, 31,5%, com “11 a 15”, 21% e com “mais de 15 anos”, 15,7%.

A análise ao gráfico nº 7 permite-nos afirmar que a franca maioria dos J. I. em

estudo, 15 (78,9%) se situa “dentro das próprias localidades”, enquanto que apenas 4 (21%) se situam “fora” das mesmas, com a particularidade destes últimos pertencerem ao meio rural.

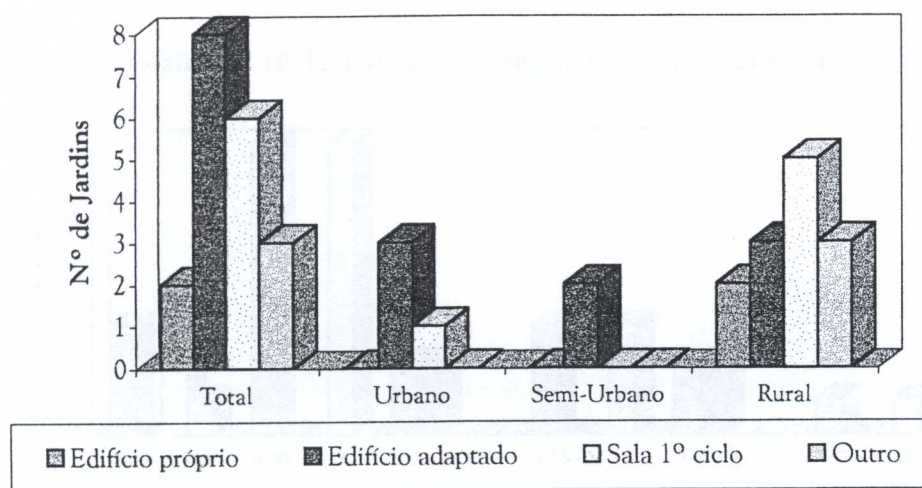
Gráfico n° 7: Localização dos J. I. em estudo



No que respeita à classificação dos edifícios (gráfico n° 8) os educadores respondentes afirmam que 2 J. I. (10,5%) funcionam em “edifício próprio”, 8 (42,1%) em “edifício adaptado”, 6 (31,5%) em “salas devolutas do 1º ciclo” e 3 deles (15,7%) funcionam “noutro tipo de edifício”. De salientar que a maioria dos J. I. são adaptados (42,1%) ou funcionam em salas do 1º ciclo (31,5%) e que a nível urbano e semi-urbano os edifícios construídos especificamente para o efeito são inexistentes.

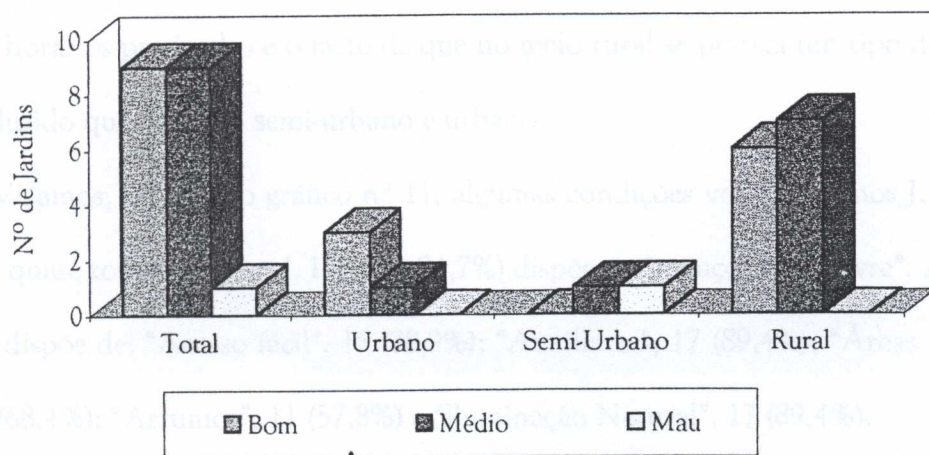
Tendo sido confrontados com a questão que solicitava uma avaliação ao estado de conservação dos J. I. (gráfico n° 9), as opiniões dos educadores dividem-se entre 9 em “Bom” estado (47,3%), 9 em estado “Médio” (47,3%) e 1 em “Mau” estado (5,2%).

Gráfico nº 8: Caracterização dos JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco quanto ao tipo de edifício



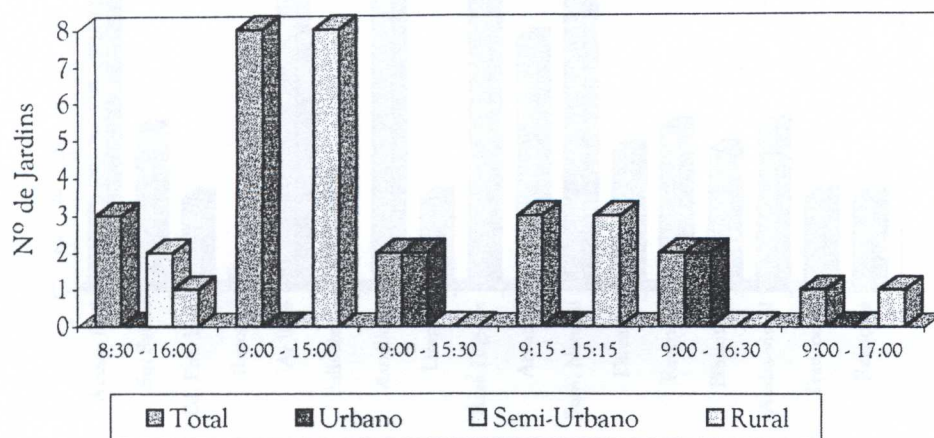
Analisando em paralelo os dados registados nos gráficos nºs 8 e 9 e na tabela nº 14, é de interesse referir que os J. I. de meio rural foram classificados de “Bom” ou “Médio” estado de conservação, sendo que esses estabelecimentos são edifícios próprios, adaptados ou salas de 1º ciclo e uma grande percentagem (42,1%) tem entre 6 a 10 anos ou menos de 5 anos.

Gráfico nº 9: Estado de conservação dos J. I. em estudo



O gráfico n° 10 permite-nos uma clara percepção do tipo de horário em funcionamento nos JI em estudo.

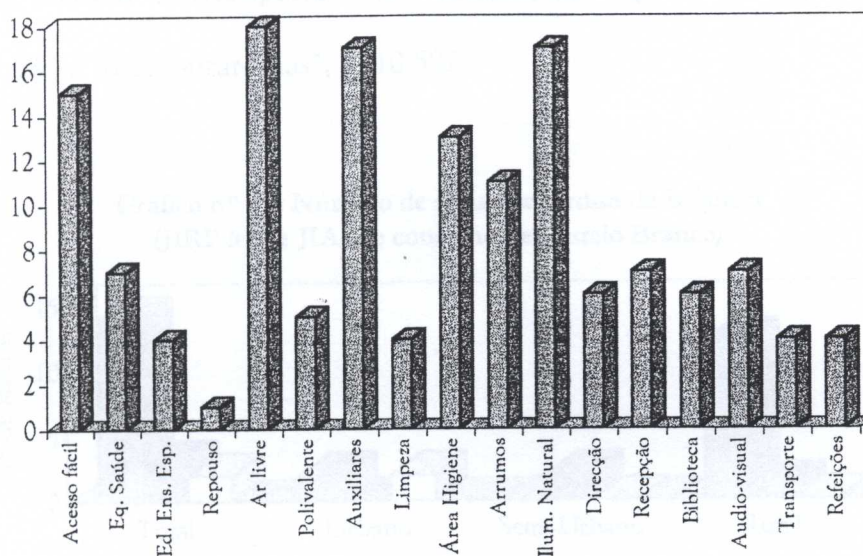
Gráfico n° 10: Horário de funcionamento dos J. I. em estudo



Assim se observa que o horário praticado por maior número de JI é o de “9:00 - 15:00”, exclusivo do meio rural, (8 J. I., 42,1%). O horário de “8:30 — 16:00” é praticado em 3 J. I. (15,7%). Com igual percentagem se encontra o horário “9:15 — 15:15”, logo seguido do horário “9:00 — 15:30” e “9:00 — 16:30” com 10,5% de percentagem respectivamente. Apenas um J. I. pratica o horário “9:00 — 17:00” (5,2%). Notória é a diversidade de horários praticados e o facto de que no meio rural se pratica um tipo de horário mais reduzido que no meio semi-urbano e urbano.

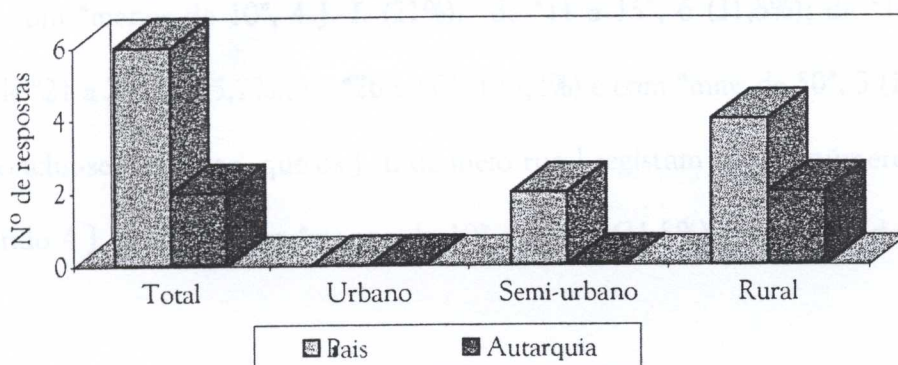
Vejamos, através do gráfico n° 11, algumas condições verificadas nos J. I. em estudo. A quase totalidade dos J. I. (18 — 94,7%) dispõe de “espaços ao ar livre”. A grande maioria dispõe de: “Acesso fácil”, 15 (78,9%); “Auxiliares”, 17 (89,4%); “Áreas de Higiene”, 13 (68,4%); “Arrumos”, 11 (57,8%) e “Iluminação Natural”, 17 (89,4%).

Gráfico n° 11: Condições verificadas nos JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco



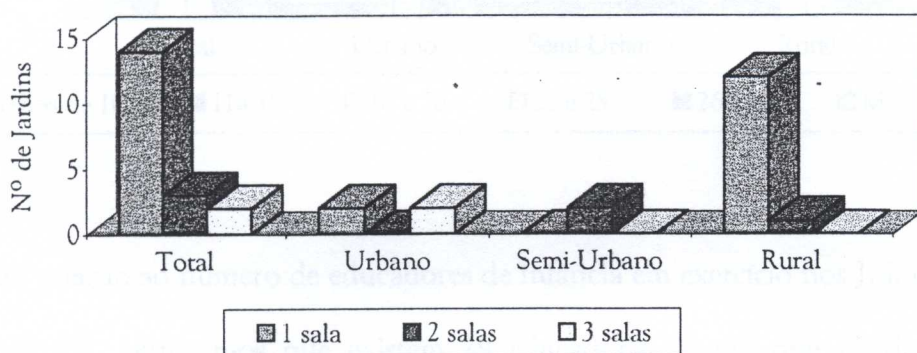
Já menor número de J. I. dispõem de: “Visitas regulares de equipas de saúde”, 7 (36,8%); “Espaço Polivalente”, 5 (26,3%); “Gabinete da Direcção”, 6 (31,5%); “Recepção”, 7 (36,8%); “Biblioteca”, 6 (31,5%) e “Audio-Visuais”, 7 (36,8%). As condições menos verificadas são ao nível dos “Transportes”, 4 (21%), “Refeições”, 4 (21%), “Educadoras do Ensino Especial”, 4 (21%) e “Áreas de Repouso”, 1 (5,2%).

Gráfico n° 12: Responsáveis pelo suporte económico de refeições e transportes nos JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco



Analisando o gráfico n° 12, obtemos a informação de que nos 8 J. I. (42,1%) em que existem serviços de transporte e/ou refeições, as despesas são suportadas: “pelos pais”, 6 (31,5%) e “pelas autarquias”, 2 (10,5%).

Gráfico n° 13: Número de salas por Jardim de Infância (JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco)

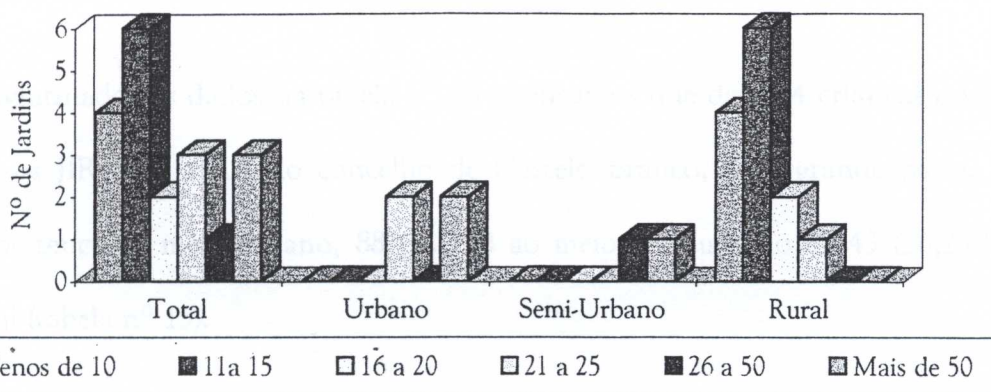


É bem clara, através deste gráfico (n° 13), a percepção de que a franca maioria dos J. I. — 14 (73,6%) — tem apenas “uma sala” de actividades comumente designados J. I. de um só lugar. Desta percentagem o maior número situa-se em meio rural (63,1%). Há, no entanto, 3 J. I. com “2 salas” (15,7%) e 2 com “3 salas” (10,5%), estes últimos situados em meio urbano.

Quanto ao número de crianças por J. I. (gráfico n° 14) registam-se os seguintes números: com “menos de 10”, 4 J. I. (21%); de “11 a 15”, 6 (31,5%); de “16 a 20”, 2 (10,5%); de “21 a 25”, 3 (15,7%); de “26 a 50”, 1 (5,2%) e com “mais de 50”, 3 (15,7%).

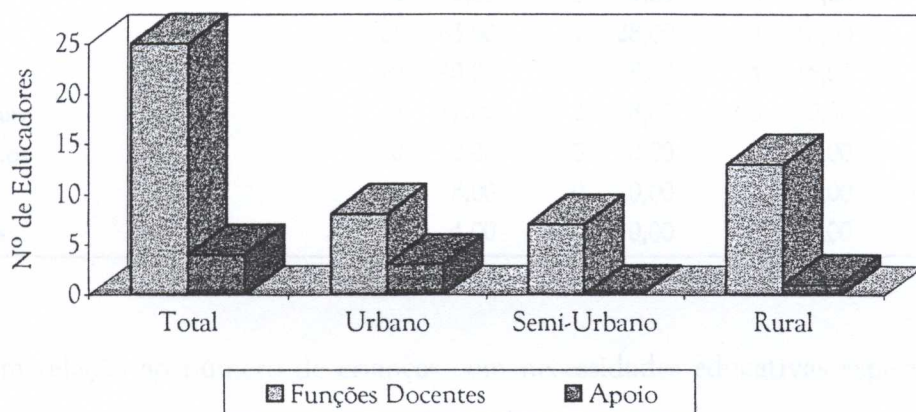
Conclui-se, portanto, que os J. I. de meio rural registam menor número de crianças, havendo 4 J. I. (21%) com “menos de 10” e 6 J. I. (31,5%) com totais de “11 a 15” crianças.

Gráfico n° 14: N° de crianças por J. I. em estudo
(concelho de Castelo Branco)



Em relação ao número de educadores de infância em exercício nos J. I. em estudo (gráfico n° 15), verificamos que existem 29 educadoras, sendo que 25 das mesmas (86,2%) exercem funções docentes e 4 (13,7%) se encontram em apoio. Se relacionarmos o número obtido com o número de salas de J. I., obtemos um *ratio* de 1.1.

Gráfico n° 15: Número de Educadores de Infância dos J. I. em estudo



4. CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS DE CRIANÇAS QUE FREQUENTAM OS JIRP-ME E JIA DO CONCELHO DE CASTELO BRANCO

Aglutinados os dados na tabela nº 15 verificamos que das 394 crianças que frequentam os JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco, uma grande parte, 163 (41,3%) pertence ao meio urbano, 88 (22,3%) ao meio semi-urbano e 143 (36,2%) ao meio rural (tabela nº 15).

Tabela nº 15: Caracterização do Grupo de Crianças dos JIRPME e JIA do concelho de Castelo Branco

	TOTAL		Urbano		Semi-Urbano		Rural	
		%	Total	%	Total	%	Total	%
Nº de crianças	394	100,00	163	41,30	88	22,30	143	36,20
Crianças com necessidades educativas especiais nos 25 grupos								
Não	15	60,00						
Sim	10	40,00						
Quantas	15							
Têm apoio	7							
Não têm apoio	3							
Responsáveis pela guarda das crianças após o encerramento do Jardim de Infância								
Pais	24	96,00	7	28,00	4	16,00	13	52,00
Irmãos	4	16,00	1	4,00	0	0,00	3	12,00
Avós	21	84,00	7	28,00	4	16,00	10	40,00
Amas	10	40,00	2	8,00	4	16,00	4	16,00
Vizinhas	3	12,00	2	8,00	0	0,00	1	4,00
Sozinhos	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
ATL	2	8,00	0	0,00	0	0,00	2	8,00
Outros	1	4,00	0	0,00	0	0,00	1	4,00

Em relação ao número de crianças com necessidades educativas especiais, recolhemos a seguinte informação: dos 25 grupos de crianças dos J. I. participantes no estudo, 10 (40%) têm crianças com necessidades educativas especiais e 15 (60%) não reúnem crianças nessa situação. São 15 as crianças identificadas com necessidades educativas

especiais e inseridas em 10 grupos de JIRPME e JIA do concelho de Castelo Branco. Destas 15 crianças 7 recebem apoio do ensino especial e 3 dele não beneficiam. Das restantes 5 não se obteve qualquer informação.

Pela análise da última questão da tabela nº 15 podemos identificar os responsáveis pela guarda das crianças após o encerramento do J. I. São eles: pais (96%), avós (84%) e amas (40%), para referir os grupos mais cotados no exercício de tal função. Outros grupos de apoio à sua guarda, como: irmãos (16%), vizinhas (12%), ATL (8%) e outros (4%) assumem pouca relevância. De salientar que na situação “sozinhos” a percentagem foi nula.

Os resultados deste bloco de questões (Caracterização dos grupos...) revelou-se particularmente significativo, já que o total do número de crianças que as educadoras indicaram frequentar os JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco não coincide com os dados que anteriormente tínhamos recolhido junto da CAE. Relembre-se que esta instituição nos tinha indicado 460 crianças e os educadores respondentes indicaram 394.

Em relação aos restantes pontos do Bloco B — Elementos de caracterização do grupo de crianças — revelou-se-nos uma grande discrepância de dados fornecidos, que não coincidiam com os totais que indicaram, pelo que resolvemos anulá-los e excluí-los para análise.

5. CARACTERIZAÇÃO DAS SALAS DE ACTIVIDADES DOS JIRP-ME E JIA DO CONCELHO DE CASTELO BRANCO

Através da tabela nº 16 é-nos possível descrever algumas características (tidas como necessárias) das salas de actividades dos JI em estudo.

A totalidade das salas (100%) tem "Iluminação e arejamento naturais". Nas restantes características e em grandes percentagens situam-se: "Aquecimento" (88%), "Piso lavável" (84%), "Área de recepção/Convívio/Conto" (84%), "Área de Biblioteca" (84%), "Áreas de Jogos" (80%), "Mobiliário adequado" (76%), "Ligação com o exterior" (72%), "Área de Expressão Plástica" (68%) e "Área central livre" (60%).

As mesmas salas dispõem de menores percentagens de "Área de Expressão Musical" (44%), "Área de Expressão Dramática" (44%) e "Área da Natureza" (28%).

Tabela nº 16: Caracterização das salas de actividades (JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco)

	TOTAL		Urbano		Semi-Urbano		Rural	
		%	Total	%	Total	%	Total	%
A sala de actividades dispõe de:								
Iluminação Natural	25	100,00	8	32,00	4	16,00	13	52,00
Arejamento Natural	25	100,00	8	32,00	4	16,00	13	52,00
Ligação com exterior	18	72,00	7	28,00	3	12,00	8	32,00
Piso lavável	21	84,00	7	28,00	4	16,00	10	40,00
Aquecimento	22	88,00	8	32,00	2	8,00	12	48,00
Mobiliário adequado	19	76,00	8	32,00	2	8,00	9	36,00
Mat. Pedagógico-didáctico	13	52,00	5	20,00	2	8,00	6	24,00
Área Expressão Plástica	17	68,00	3	12,00	2	8,00	12	48,00
Área Expressão Dramática	11	44,00	4	16,00	0	0,00	7	28,00
Área Expressão Musical	11	44,00	4	16,00	0	0,00	7	28,00
Área Recepção/Convívio/Conto	21	84,00	6	24,00	4	16,00	11	44,00
Áreas de Jogos	20	80,00	5	20,00	4	16,00	11	44,00
Área de Biblioteca	21	84,00	6	24,00	4	16,00	11	44,00
Área da natureza	7	28,00	1	4,00	0	0,00	6	24,00
Área central livre	15	60,00	4	16,00	3	12,00	8	32,00

6. CARACTERIZAÇÃO DA EPE NA OPINIÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA, PAIS E AUTARCAS DOS JIRP-ME E JIA DO CONCELHO DE CASTELO BRANCO.

a) Funções, objetivos e outras características

Foi solicitado aos Educadores respondentes que, de uma lista de 10 tópicos referentes às funções da EPE, seleccionassem as cinco (5) mais importantes (tabela nº 17).

Aquelas que consideraram mais importantes foram: “Desenvolvimento Cognitivo” (100%), “Desenvolvimento Afectivo” (100%), “Desenvolvimento Psicomotor” (88%), “Despiste de inadaptações” (84%) e “Ajudar os Pais na educação” (68%).

Tabela nº 17: Funções da Educação Pré-Escolar, na opinião dos Educadores de Infância dos JIRP-ME e JIA, do concelho de Castelo Branco

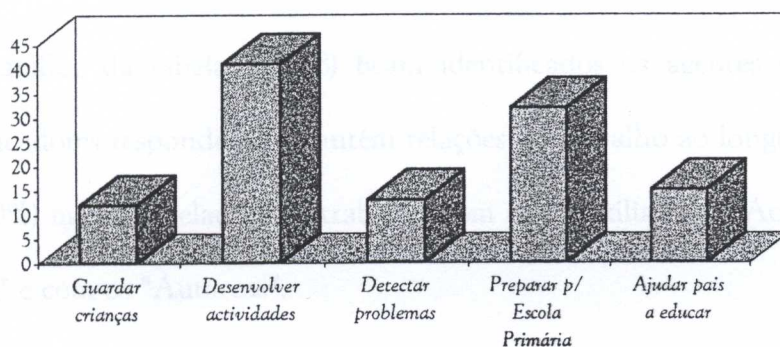
	TOTAL		Urbano		Semi-Urbano		Rural	
		%	Total	%	Total	%	Total	%
Desenvolvimento cognitivo	25	100,00	8	32,00	4	16,00	13	52,00
Despiste inadaptações	21	84,00	7	28,00	3	12,00	11	44,00
Ocupar a criança	2	8,00	0	0,00	0	0,00	2	8,00
Desenvolvimento afectivo	25	100,00	8	32,00	4	16,00	13	52,00
Ensinar ler ,escrever, contar	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Garantir qualidade alimentar	1	4,00	1	4,00	0	0,00	0	0,00
Desenvolvimento sócio-moral	10	40,00	2	8,00	1	4,00	7	28,00
Ajudar pais na educação	17	68,00	7	28,00	4	16,00	6	24,00
Desenvolvimento psicomotor	22	88,00	7	28,00	4	16,00	11	44,00
Garantir vigilância médica	2	8,00	0	0,00	0	0,00	2	8,00

Com valores mais baixos, consideram ainda como funções da EPE o “Desenvolvimento sócio-moral” (40%), “Garantir vigilância médica” (8%), “Ocupar a criança” (8%) e “Garantir a qualidade alimentar” (4%). De salientar a unanimidade das respostas dos Educadores participantes no estudo, quando afirmam que “Ensinar a ler, escrever e contar” não é função da EPE (0%).

Já na opinião dos pais, registada no gráfico n.º 16, as funções da EPE são “Desenvolver actividades” adaptadas às crianças (95,3%) e “Preparar para a Escola Primária” (74,4%), começando por referir as mais cotadas.

No que respeita às restantes funções, acharam-nas igualmente importantes, ainda que em menor escala: “Ajudar os pais a educar” (34,8%), “Detectar problemas” (30,2%) e “Guardar as crianças” (27,9%).

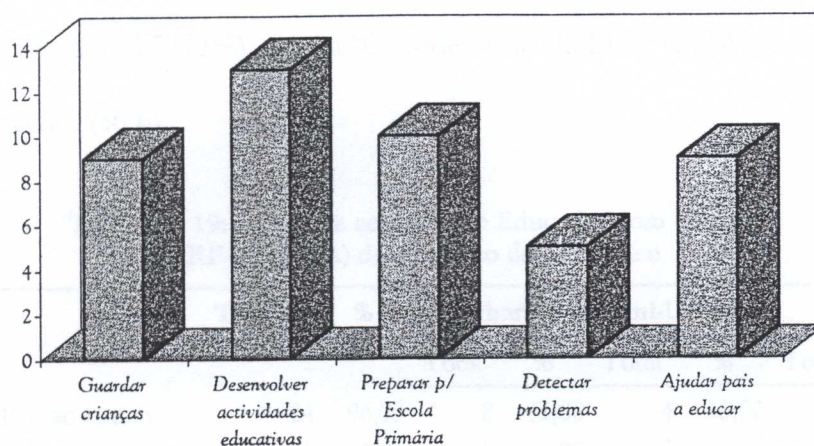
Gráfico n.º 16: Funções do Jardim de Infância, na opinião dos Pais (JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco)



Pelos valores encontrados, podemos supor que os pais participantes pertencem já a um grupo de pais minimamente esclarecido sobre as funções do Jardim de Infância.

Confrontados com um conjunto de funções inerentes à EPE, todos (100%) os autarcas entenderam que “Desenvolver Actividades” é uma dessas funções. As restantes funções reuniram os seguintes valores: “Preparar para a Escola Primária” (76,9%), “Ajudar os pais a educar” (69,2%), “Guardar crianças” (69,2%) e “Detectar problemas” (38,4%).

Gráfico n.º 17 Funções do Jardim de Infância, na opinião dos Autarcas (JIRP-ME e JIA do concelho de C. Branco)



Pela análise da tabela (n.º 18) ficam identificados os agentes educativos com quem os educadores respondentes mantêm relações de trabalho ao longo do ano. A totalidade (100%) mantém relações de trabalho com os “Auxiliares de Acção Educativa”, com os “Pais” e com os “Autarcas”.

Tabela n.º 18: Agentes educativos com quem o Educador de Infância (JIRP-ME e JIA) do concelho de C. Branco mantém relações de trabalho

	TOTAL		Urbano		Semi-Urbano		Rural	
		%	Total	%	Total	%	Total	%
Auxiliar de acção educativa	25	100,00	8	32,00	4	16,00	13	52,00
Pais	25	100,00	8	32,00	4	16,00	13	52,00
Autarcas	25	100,00	8	32,00	4	16,00	13	52,00
Membros comunidade	24	96,00	8	32,00	4	16,00	12	48,00
Equipa Educação Especial	14	56,00	5	20,00	4	16,00	5	20,00
Coord. educ. pré-escolar	16	64,00	5	20,00	2	8,00	9	36,00
Inspect. educ. pré-escolar	18	72,00	5	20,00	4	16,00	9	36,00
Especialistas	9	36,00	5	20,00	1	4,00	3	12,00
Professores	19	76,00	6	24,00	2	8,00	11	44,00
Outros Educadores Inf.	23	92,00	8	32,00	4	16,00	11	44,00
Sindicalistas	10	40,00	5	20,00	0	0,00	5	20,00
Outros	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00

A maioria procede do mesmo modo com “Membros da comunidade educativa” (96%), com “Outros Educadores de Infância” (92%), com “Outros Professores” (76%), com “Inspectores da EPE” (72%), com a “Coordenação da EPE” (64%) e com “Equipas da Educação Especial” (56%).

Tabela nº 19: Forma de contacto do Educador com os Pais (JIRP-ME e JIA) do concelho de C. Branco

	TOTAL		Urbano		Semi-Urbano		Rural	
		%	Total	%	Total	%	Total	%
Vinda dos Pais ao Jardim	24	96,00	8	32,00	4	16,00	12	48,00
Visita domiciliária	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Reuniões	25	100,00	8	32,00	4	16,00	13	52,00
Encontros informais	22	88,00	8	32,00	4	16,00	10	40,00
Caderneta pessoal	2	8,00	0	0,00	0	0,00	2	8,00
Fichas informativas	1	4,00	0	0,00	0	0,00	1	4,00

Alguns destes profissionais de educação também se relacionam com “Outros especialistas” (36%) e “Sindicalistas” (40%), sendo que ninguém referiu outros agentes educativos com quem mantenham relações de trabalho.

Quanto à forma de contacto dos educadores com os pais participantes no estudo, a totalidade (100%) afirmou fazê-lo através das “Reuniões de pais”. A maioria indicou a “Vinda dos pais ao Jardim” (96%) e os “Encontros informais” (88%). Como formas pouco usuais de contacto, surgem a “Caderneta pessoal” (8%) e as “Fichas informativas” (4%). A forma “Visita domiciliária” não é referida por nenhum deles (0%).

Quanto aos aspectos que mais influenciam o seu trabalho, de uma lista de 9 tópicos em que tiveram de escolher os 5 que mais os influenciassem, apontam a “Formação metodológica ou didáctica” (88%), a sua “Formação pessoal” (88%), as “Características do meio” (76%), a sua “Formação teórica” (68%), as “Relações com a

comunidade educativa” (52%). Referem ainda “Necessidades educativas especiais” (52%) o “Número de crianças” (36%), as “Condições físicas do Jardim” (32%) e o “Material pedagógico-didático” (28%).

Tabela nº 20: Aspectos que mais influenciam o trabalho do Educador de Infância (JIRP-ME e JIA) do concelho de Castelo Branco

	TOTAL		Urbano		Semi-Urbano		Rural	
		%	Total	%	Total	%	Total	%
Formação teórica	17	68,00	6	24,00	4	16,00	7	28,00
Formação metod. didáctica	22	88,00	8	32,00	4	16,00	10	40,00
Formação pessoal	22	88,00	8	32,00	1	4,00	13	52,00
Condições físicas jardim	8	32,00	6	24,00	0	0,00	2	8,00
Material pedag.-didático	7	28,00	3	12,00	2	8,00	2	8,00
Relações comun. educativa	13	52,00	5	20,00	0	0,00	8	32,00
Número crianças	9	36,00	0	0,00	2	8,00	7	28,00
Neces. educativas especiais	13	52,00	2	8,00	3	12,00	8	32,00
Características do meio	19	76,00	2	8,00	4	16,00	13	52,00

Em relação a aspectos de caracterização da EPE, específicos da opinião dos pais das crianças dos JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco, recaem os primeiros dados sobre as razões que precederam à escolha do J. I. por parte dos Pais (tabela nº 21).

As opiniões dos pais respondentes distribuem-se pelas várias razões apresentadas, não existindo uma ou um número reduzido de razões que caracteristicamente influenciassem a sua escolha. Ainda assim, são de referir os valores encontrados. Como mais cotadas, as razões: “Não havia outro” (46,5%), “Gostei dos Educadores” (48,8%), “Gostei do ambiente de trabalho” (41,8%) e “Ofereceu-me segurança” (30,2%).

Com valores mais baixos, “Agradaram-me as instalações” (25,5%) e “Outras” (20,9%) — tendo discriminado a “Proximidade de casa” (11,6%), sem qualquer referência dos restantes (9,3%). As questões “Agradou-me o horário” (16%), “Tinha transporte” (6,9%) e “Tinha refeições” (2,3%) também foram referidas.

Tabela nº 21: Razões que precederam à escolha do Jardim de Infância por parte dos Pais respondentes

	TOTAL		Urbano		Semi-Urbano		Rural	
		%	Total	%	Total	%	Total	%
Não havia outro	20	46,51	0	0,00	0	0,00	20	46,51
Tinha refeições	1	2,33	0	0,00	0	0,00	1	2,33
Tinha transporte	3	6,98	0	0,00	3	6,98	0	0,00
Gostei dos educadores	21	48,84	6	13,95	6	13,95	9	20,93
Gostei ambiente trabalho	18	41,86	6	13,95	4	9,30	8	18,60
Agradou-me horário	7	16,28	3	6,98	0	0,00	4	9,30
Agradaram-me instalações	11	25,58	2	4,65	4	9,30	5	11,63
Ofereceu-me segurança	13	30,23	3	6,98	2	4,65	8	18,60
Outras, nomeadamente:	9	20,93	7	16,28	0	0,00	2	4,65
Proximidade casa	5	11,63	5	11,63	0	0,00	0	0,00

A tabela (nº 22) identifica as entidades competentes para resolver os problemas do J. I. em estudo, na opinião dos pais respondentes.

Tabela nº 22: Entidades competentes para resolver os problemas do Jardim de Infância, na opinião dos Pais respondentes

	TOTAL		Urbano		Semi-Urbano		Rural	
		%	Total	%	Total	%	Total	%
Educadores	6	13,95	1	2,33	1	2,33	4	9,30
Pais	3	6,98	0	0,00	0	0,00	3	6,98
Autarcas	2	4,65	0	0,00	1	2,33	1	2,33
Ministério Educação	3	6,98	0	0,00	1	2,33	2	4,65
Pais + Educ. + Autarc. + M.Educ.	38	88,37	11	25,58	4	9,30	23	53,49
Outros	1	2,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00

A clara maioria (88,3%) destaca a equipa “Pais, Educadores e Autarcas com o apoio do ME” na resolução dos problemas. As restantes opiniões dividem-se entre: “Educadores” (13,9%), “Pais” (6,9%), “Autarcas” (4,6%), ME (6,9%) e “Outros” (2,3%).

Tabela nº 23: Forma de comunicação dos Pais entre si e com a Educadora (JIRP-ME e JIA) do concelho de C. Branco

	TOTAL		Urbano		Semi-Urbano		Rural	
		%	Total	%	Total	%	Total	%
Rua, quando os encontro	12	27,91	4	9,30	1	2,33	7	16,28
Jardim Infância, ao ir buscar	32	74,42	10	23,26	1	2,33	21	48,84
Reuniões de pais	31	72,09	9	20,93	5	11,63	17	39,53
Bilhetes escritos	9	20,93	3	6,98	0	0,00	6	13,95

A análise desta tabela permite-nos afirmar que, à semelhança dos valores encontrados quando questionámos os educadores em relação a esta aspecto, as “Reuniões de pais” (72%) e os contactos “No J. I.” (74,4%) são as formas privilegiadas de contacto dos educadores com os pais e vice-versa.

Além destas, também se comunicam através de “Bilhetes escritos” (20,9%) e “Na rua” (27,9%) — contactos informais.

No que concerne a aspectos da caracterização da EPE específicos da opinião dos autarcas do concelho de Castelo Branco, obtivemos dados que agrupámos nas tabelas nºs 24, 25 e 26.

Tabela nº 24: Tipo de apoio prestado pelas autarquias aos J. I. em estudo (concelho de C. Branco)

	TOTAL		Urbano		Semi-Urbano		Rural	
		%	Total	%	Total	%	Total	%
Manutenção do edifício	12	92,31	0	0,00	1	7,69	11	84,62
Subsídio de limpeza	2	15,38	0	0,00	0	0,00	2	15,38
Manutenção do mobiliário	8	61,54	0	0,00	0	0,00	8	61,54
Apoio a visitas e passeios	10	76,92	1	7,69	1	7,69	8	61,54
Repres. no Cons. Consultivo	6	46,15	0	0,00	1	7,69	5	38,46
Transportes	4	30,77	0	0,00	1	7,69	3	23,08
Refeições	3	23,08	0	0,00	0	0,00	3	23,08
Outras	6	46,15	0	0,00	0	0,00	6	46,15
Subsídios diversos	4	30,77	0	0,00	0	0,00	4	30,77
Pagamento l funcionária	1	7,69	0	0,00	0	0,00	1	7,69
Cedência Instalações	1	7,69	0	0,00	0	0,00	1	7,69

A análise à tabela nº 24 permite-nos identificar as áreas em que as Juntas de Freguesia do concelho prestam apoio aos JIRP-ME e JIA implicados no estudo.

O apoio prestado pelas Autarquias situa-se ao nível de: “Manutenção do edifício” (92,3%), “Apoio a visitas e passeios” (76,9%), “Manutenção do mobiliário” (61,5%), “Representação no Conselho Consultivo” (46,1%), “Transportes” (30,7%), “Subsídio de limpeza” (15,3%), “Refeições” (23%) e “Outras” (46,1%), identificando-as (“Subsídios diversos” — 30,7%, “Pagamento de uma funcionária” — 7,6% e “Cedência de instalações” — 7,6%).

Tabela nº 25: Entidades competentes para resolver os problemas do J. I., na opinião dos Autarcas do concelho de C. Branco

	TOTAL		Urbano		Semi-Urbano		Rural	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Educadores	3	23,08	0	0,00	0	0,00	3	23,08
Pais	2	15,38	0	0,00	1	7,69	1	7,69
Autarcas	1	7,69	0	0,00	0	0,00	1	7,69
Ministério Educação	4	30,77	0	0,00	1	7,69	3	23,08
Pais+Educ.+Autarc.+M. Educ.	13	100,00	1	7,69	1	7,69	11	84,62
Outros	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00

À semelhança do que já tinha acontecido com os resultados a esta questão emitidos pelos pais, também os autarcas, neste caso na sua totalidade (100%), considera que as entidades competentes para resolver os problemas do J. I. em estudo são os “Pais, Educadores e Autarcas com o apoio do ME”. A segunda maior percentagem (30,7%) elege o “ME” e atribui aos “Educadores” (23%), aos “Pais” (15,3%) e aos “Autarcas” (7,6%) a competência para a sua resolução. De referir que a alternativa “Outros” não foi indicada por nenhum dos autarcas (0%).

Tabela nº 26: Forma de comunicação entre os Autarcas, a Educadora e os Pais, na opinião dos Autarcas (JIRP-ME e JIA do concelho de C. Branco)

	TOTAL		Urbano		Semi-Urbano		Rural	
		%	Total	%	Total	%	Total	%
Rua, quando os encontro	3	23,08	0	0,00	1	7,69	2	15,38
Jardim Infância	13	100,00	1	7,69	1	7,69	11	84,62
Reuniões de pais	8	61,54	0	0,00	1	7,69	7	53,85
Bilhetes escritos	1	7,69	0	0,00	0	0,00	1	7,69

Em face da questão sobre as formas de comunicação entre os autarcas, a educadora e os pais, as respostas mais cotadas continuam (à semelhança dos resultados obtidos nos questionários dos pais e dos educadores) a ser “Jardim de Infância” (100%) e “Reuniões de pais” (61,5%). Quanto ao item “Na rua” (encontros informais) obteve 23% e “Bilhetes escritos” (7,6%).

b) Problemas actuais dos JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco.

Aos educadores, pais e autarcas participantes nesta investigação foi apresentada uma listagem de potenciais problemas dos J. I. a que se encontram directamente ligados. Face à referida lista, teriam que considerar quais os que seriam característicos dos Jardins de Infância e identificar outros através da opção “Outros — quais?”. Da análise de dados apurámos o seguinte:

Na opinião da maioria dos educadores respondentes são problemas actuais do seu J. I. a “Falta de verbas” (56%), a “Falta de reconhecimento da EPE” (52%) e a “Ausência de obrigatoriedade na frequência” (52%). E prosseguem, seleccionando a “Falta de material” (48%), a “Ausência de refeições” (40%), o “Horário desajustado” (36%), a “Falta de sensibilidade das autarquias” (36%), a “Falta de formação das auxiliares” (28%), a “Baixa frequência” (24%) — exclusivamente do meio rural, a “Falta de

apoio da coordenação educativa” (24%), a “Falta de instalações” (24%), a “Falta de apoio de técnicos especializados” (20%), a “Falta de resolução dos problemas” (16%) e a “Falta de vínculo ao ME” (16%).

Tabela nº 27: Problemas actuais dos JIRP-ME e JIA do concelho de C. Branco na opinião dos Educadores de Infância

	TOTAL		Urbano		Semi-Urbano		Rural	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Horário desajustado	9	36,00	2	8,00	2	8,00	5	20,00
Ausência refeições	10	40,00	1	4,00	2	8,00	7	28,00
Falta de material	12	48,00	3	12,00	2	8,00	7	28,00
Crianças em lista de espera	1	4,00	1	4,00	0	0,00	0	0,00
Baixa frequência	6	24,00	0	0,00	0	0,00	6	24,00
Falta de instalações	6	24,00	1	4,00	2	8,00	3	12,00
Falta de vínculo ao ME	4	16,00	2	8,00	0	0,00	2	8,00
Falta reconhecimento	13	52,00	3	12,00	2	8,00	8	32,00
Falta de transporte	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Falta de verbas	14	56,00	5	20,00	2	8,00	7	28,00
Falta resolução problemas	4	16,00	1	4,00	0	0,00	3	12,00
Falta sensib. autarquias	9	36,00	4	16,00	2	8,00	3	12,00
Falta apoio coord. educativa	6	24,00	2	8,00	0	0,00	4	16,00
Falta apoio inspecção	2	8,00	0	0,00	0	0,00	2	8,00
Falta form. pessoal auxiliar	7	28,00	2	8,00	0	0,00	5	20,00
Falta motiv. Educadores	1	4,00	0	0,00	0	0,00	1	4,00
Isolamento geográfico	1	4,00	0	0,00	0	0,00	1	4,00
Falta diálogo	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Falta apoio técnicos especial.	5	20,00	2	8,00	0	0,00	3	12,00
Ausência obligat. frequênc.	13	52,00	1	4,00	2	8,00	10	40,00
Outros	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Como problemas indicados por menor número de educadores respondentes, surgem-nos “Crianças em lista de espera” (4%) — exclusivo do meio urbano —, “Falta de apoio da Inspeção” (8%), “Falta de motivação dos Educadores” (4%) e “Isolamento geográfico!” (4%). Nenhum (0%) dos educadores respondentes achou que a “Falta de diálogo” e a “Falta de transportes” fossem problemas do J. I.. De salientar, ainda, a ausência (0%) da escolha da opção “Outros”.

Tabela nº 28: Principais problemas dos JIRP-ME e JIA do concelho de C. Branco, na opinião dos Pais

	TOTAL		Urbano		Semi-Urbano		Rural	
		%	Total	%	Total	%	Total	%
Horário desadaptado	16	37,21	3	6,98	1	2,33	12	27,91
Falta de verbas	26	60,47	7	16,28	3	6,98	16	37,21
Falta de instalações	13	30,23	5	11,63	2	4,65	6	13,95
Falta de segurança	5	11,63	2	4,65	1	2,33	2	4,65
Falta de plano de trabalho	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Ausência de cantina	14	32,56	4	9,30	1	2,33	9	20,93
Ausência de transportes	2	4,65	1	2,33	0	0,00	1	2,33
Falta de crianças	8	18,60	0	0,00	0	0,00	8	18,60
Excesso de crianças	1	2,33	0	0,00	0	0,00	1	2,33
Falta de apoio médico	5	11,63	0	0,00	0	0,00	5	11,63
Falta de apoio Ens. Especial	1	2,33	0	0,00	1	2,33	0	0,00
Falta de auxiliar	3	6,98	2	4,65	1	2,33	0	0,00
Outros	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Por sua vez, a maioria (60,4%) dos pais participantes no estudo considera que a “Falta de verbas” é um dos problemas do J. I.. Os restantes problemas apresentados também foram indicados com os seguintes valores: “Horário desadaptado” (37,2%), “Falta de instalações” (30,2%), “Ausência de cantina” (32,5%), “Falta de segurança” (11,6%), “Ausência de transportes” (4,6%), “Excesso de crianças” (2,3%), “Falta de apoio do Ensino Especial” (2,3%) e “Falta de auxiliar de acção educativa” (6,9%).

De salientar, dois problemas apontados apenas por pais, pertencentes ao meio rural, designadamente: “Falta de crianças” (18,6%) e “Falta de apoio médico” (11,6%). Também os pais, à semelhança dos educadores, não fizeram uso da opção “Outros” (0%) e não consideraram problema a “Falta de um plano de trabalho” (0%).

Em face do mesmo ponto — problemas actuais dos JIRPME e JIA do concelho de Castelo Branco, também se pronunciaram os autarcas. Vejamos os dados obtidos e agrupados na tabela nº 29.

Tabela n° 29: Principais problemas dos JIRP-ME e JIA do concelho de C. Branco, na opinião dos Autarcas

	TOTAL		Urbano		Semi-Urbano		Rural	
		%	Total	%	Total	%	Total	%
Horário desadaptado	10	76,92	0	0,00	1	7,69	9	69,23
Falta de verbas	9	69,23	1	7,69	1	7,69	7	53,85
Falta de instalações	4	30,77	0	0,00	1	7,69	3	23,08
Falta de segurança	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Falta de plano de trabalho	1	7,69	0	0,00	0	0,00	1	7,69
Ausência de cantina	9	69,23	0	0,00	1	7,69	8	61,54
Ausência de transportes	2	15,38	0	0,00	0	0,00	2	15,38
Falta de crianças	4	30,77	0	0,00	0	0,00	4	30,77
Excesso de crianças	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Falta de apoio médico	4	30,77	0	0,00	0	0,00	4	30,77
Falta de apoio Ens. Especial	1	7,69	0	0,00	0	0,00	1	7,69
Falta de auxiliar	5	38,46	0	0,00	1	7,69	4	30,77
Outros	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00

A maioria dos autarcas (76,9%) considerou o “horário desadaptado” um problema no funcionamento dos J. I. em estudo. À semelhança dos educadores e pais, também os autarcas atribuíram grande percentagem ao problema “Falta de verbas” (69,2%). Com igual valor indicaram a “Ausência de cantina”.

Alguns deles consideraram ainda como problemas as seguintes situações: “Falta de auxiliar” (38,4%), “Falta de instalações” (30,7%), “Falta de apoio médico” (30,7%), “Falta de crianças” (30,7%), “Ausência de transportes” (15,3%), “Falta de apoio do Ensino Especial” (7,6%), “Falta de um plano de trabalho” (7,6%).

Os aspectos “Falta de segurança” e “Excesso de crianças” não foram considerados como problemas. A opção “Outros” não foi utilizada.

c) Sugestões de resolução para os problemas identificados, na opinião dos Educadores de Infância, Pais e Autarcas dos JIRP-ME e JIA do concelho de Castelo Branco.

Ao deixar a última questão dos questionários dos educadores — nº 2, dos pais e dos autarcas, em aberto, pretendia-se obter um conjunto de soluções propostas pelos participantes no estudo. Feita a análise de conteúdo das respostas (anexo nº 5) descrevemos, agora, os resultados obtidos.

Tabela nº 30: Sugestões de resolução dos problemas detectados, na opinião dos Pais participantes no estudo

	TOTAL		Urbano		Semi-Urbano		Rural	
		%	Total	%	Total	%	Total	%
Empenhamento do Poder Central	12	27,91						
Alargamento do horário	10	23,26						
Cantina/subsídio de refeição	8	18,60						
Construção/melhoria do edifício	11	25,58						
Apoio/empenhamento dos pais	3	6,98						
Apoio médico	3	6,98						
Não respondeu	16	37,21	2	4,65	3	6,98	10	23,26

Analisemos, em primeiro lugar, as propostas dos pais e autarcas, deixando, pela sua singularidade, para última análise os dados dos questionários dos educadores - nº 2.

Para os problemas que assinalaram, os pais participantes no estudo (ver tabela nº 30) entendem que se resolveriam com maior “Empenhamento do Poder Central” (27,9%), “Construção e melhoria dos edifícios” (25,5%), “Alargamento do horário” (23,2%) e “Cantina /subsídio de refeição” (18,6%). Muito poucos referiram como solução o “Apoio/empenhamento dos Pais” (6,9%) e “Apoio médico” (6,9%). Saliente-se que 37,2% dos pais não propuseram soluções para os problemas que detectaram.

Tabela n° 31: Sugestões de resolução dos problemas detectados, na opinião dos Autarcas participantes no estudo

	TOTAL	%
Empenhamento do Poder Central	11	84,62
Alargamento do horário	4	30,77
Subsídio de refeições	3	23,08
Construção/melhoria do edifício	2	15,38
Apoio dos pais	3	23,08
Não respondeu	3	23,08

Quanto à opinião dos autarcas respondentes (tabela n° 31) sobre a forma como resolver os problemas, sugerem “Empenhamento do Poder Central” (84,6%), “Alargamento do horário” (30,7%), “Subsídio de refeições” (23%), “Apoio aos Pais” (23%) e “Construção/melhoria de edifícios” (15,3%). A esta questão não responderam 23% dos autarcas.

Por último se apresentam os poucos dados obtidos nos questionários dos educadores em relação a esta última questão (taxa de retorno 48%). Pelas razões já apresentadas no capítulo da Metodologia, se procedeu a uma terceira fase de recolha de dados da qual se apresentarão os resultados na sequência da análise a esta última tabela (n° 32).

Similarmente à opinião manifestada pelos pais e autarcas envolvidos nesta investigação, também os educadores respondentes são maioritariamente a favor de que seja o “Empenhamento do Poder Central” (52%) a resolver os problemas existentes. A solução que apresentam, como segunda mais cotada (24%) “Acções de formação e/ou sensibilização” advém certamente da sua condição profissional, sendo que concordam, novamente, com pais e autarcas respondentes ao sugerir que o “Alargamento do horário” seja uma alteração a levar a cabo (20%).¹

Tabela n° 32: Sugestões de resolução dos problemas detectados, na opinião dos Educadores participantes no estudo

	TOTAL	%	Urbano		Semi-Urbano		Rural	
			Total	%	Total	%	Total	%
Empenhamento do Poder Central	13	52,00						
Alargamento do horário	5	20,00						
Cantina/subsídio de refeição	3	12,00						
Construção/melhoria do edifício	2	8,00						
Apoio/empenhamento dos Pais	2	8,00						
Apoio Médico	1	4,00						
Acções de formação e/ou sensibilização	6	24,00						
Taxa de respostas	12	48,00	2	8,00	0	0,00	9	36,00
Não respondeu	13	52,00	6	24,00	4	16,00	4	16,00

Alguns dos educadores inquiridos sugerem ainda como formas de resolução dos problemas a criação de “Cantina/subsídio de refeições” (12%), “Construção/melhoria do edifício” (8%), “Apoio/empenhamento dos Pais” (8%) e “Apoio médico” (4%). Finalmente, regista-se o facto de que 52% de Educadores participantes no estudo não responderam a esta questão.

Na sequência dos resultados que temos vindo a expor e em face da baixa taxa de retorno à última questão do questionário n° 2 para educadores, procedemos a uma terceira fase de recolha de dados através de um 2° questionário, desta feita, exclusivamente para estes sujeitos da investigação (anexo n° 6).

Salientamos, contudo, que a taxa de retorno deste 2° questionário continuou a ser baixa (46,1%). Agrupados os dados nos gráficos e tabelas que se seguem, passamos a deter-nos na sua análise pormenorizada.

A análise desta tabela permite-nos chegar a algumas conclusões sobre a ordenação dada às soluções possíveis ao 1° Problema. Em relação à solução “Alargamento do horário”, entenderam que a solução desejável seria que o mesmo fosse assegurado por

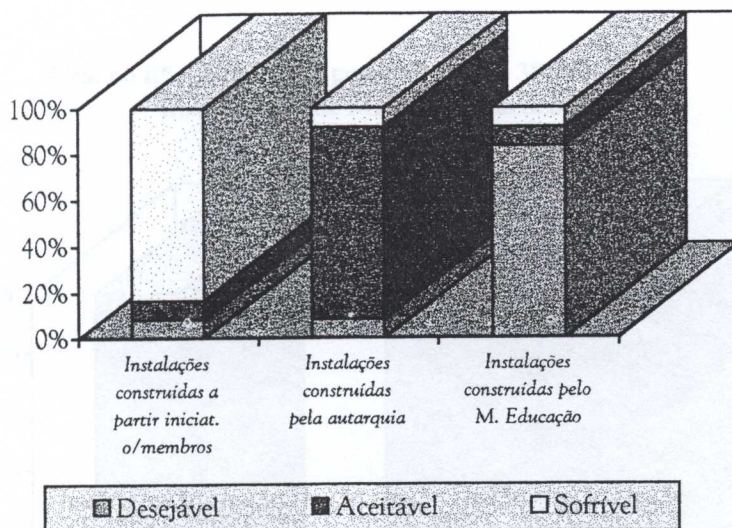
“Outros profissionais” (83,3%), a solução aceitável (66,6%) com “Actividades de tempos livres da responsabilidade das Autarquias” e como solução sofrível, com “Auxiliar de Acção Educativa”. Nenhum dos educadores respondentes considerou esta última como solução desejável.

**Tabela n° 33: Soluções para o 1° Problema:
O Jardim de Infância não corresponde às necessidades dos Pais**

	Respostas		
	Desejável	Aceitável	Sufrível
Alargamento do horário, com:			
a) Auxiliar acção educativa	0,00	16,67	83,33
b) Outros profissionais de educação	83,33	16,67	0,00
c) Actividades de tempos livres, da responsabilidade das Autarquias	16,67	66,67	16,67
Criação de uma rede de transportes da responsabilidade:			
a) das autarquias	25,00	66,67	8,33
b) dos pais	8,33	8,33	83,33
c) do Ministério da Educação	66,67	25,00	8,33
Criação de um serviço de refeições, da responsabilidade:			
a) do Ministério da Educação	91,67	8,33	0,00
b) das autarquias	8,33	75,00	16,67
c) dos pais	0,00	16,67	83,33

Para a resolução do problema da ausência de refeições, a solução considerada desejável foi, com grande valor de frequência de resposta (91,6%), a responsabilidade “do Ministério da Educação” a que se segue, como solução aceitável, a responsabilidade “das Autarquias” (75%) e como sofrível a “dos pais” (83,3%). Esta última opção não obteve frequência de resposta (0%) como solução desejável. De salientar que a ordenação atribuída pelos sujeitos à ausência de serviço de refeições foi semelhante à da questão anterior, ainda que com diferentes valores nas frequências de resposta.

Gáfico n° 18: Soluções possíveis para o 2° Problema:
Inexistência de Instalações



A análise deste gráfico mostra-nos que perante o 2° problema — “inexistência de instalações” — os educadores ordenaram como solução desejável a opção “Instalações construídas pelo M. E.” (83,3%), como aceitável, a responsabilidade das “autarquias” (83,3%) e como solução sofrível que as instalações fossem construídas “a partir de iniciativas da comunidade educativa” (83,3%).

Confrontados com a ordenação das soluções face ao problema “Insuficiência de Material Didáctico” (gráfico n° 19), os sujeitos elegem como desejável a solução “pelo Ministério da Educação” (100%), como aceitável “pelas autarquias” (91,6%) e como solução sofrível, “pelos Pais” (91,6%). De interesse é o facto de que a solução “pelos Pais” e “pelas autarquias” não obter qualquer cotação, como solução desejável.

A análise a este gráfico (n° 20) põe em relevo a ordenação atribuída pelos educadores perante o problema da baixa frequência ou desertificação. Como solução desejável consideram “O transporte de crianças para a localidade mais próxima com Jardim de Infância” (83,3%), como aceitável em *ex-aequo*, as soluções “projectos de educação itine-

rante” e “projectos de educação infantil com a responsabilidade dos pais” (41,6%), respectivamente.

Gráfico n° 19: Soluções possíveis para o 3° Problema:
Insuficiência de Material Didáctico

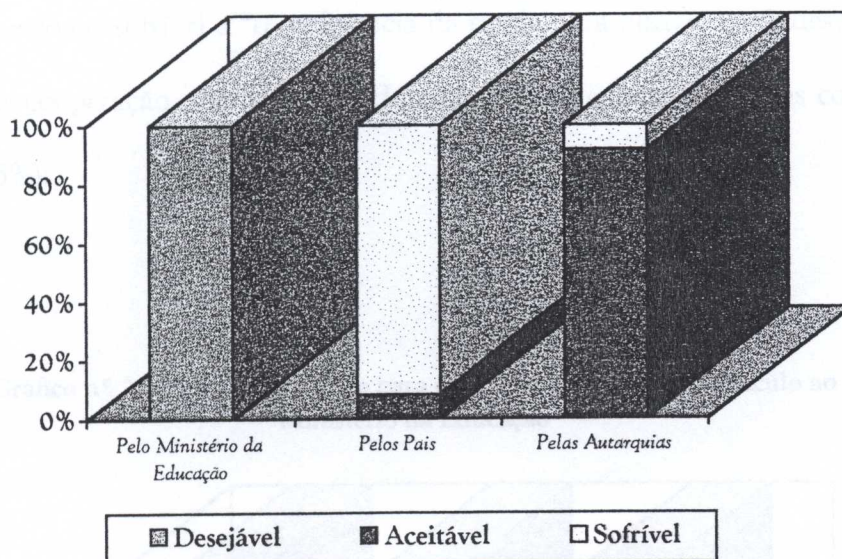
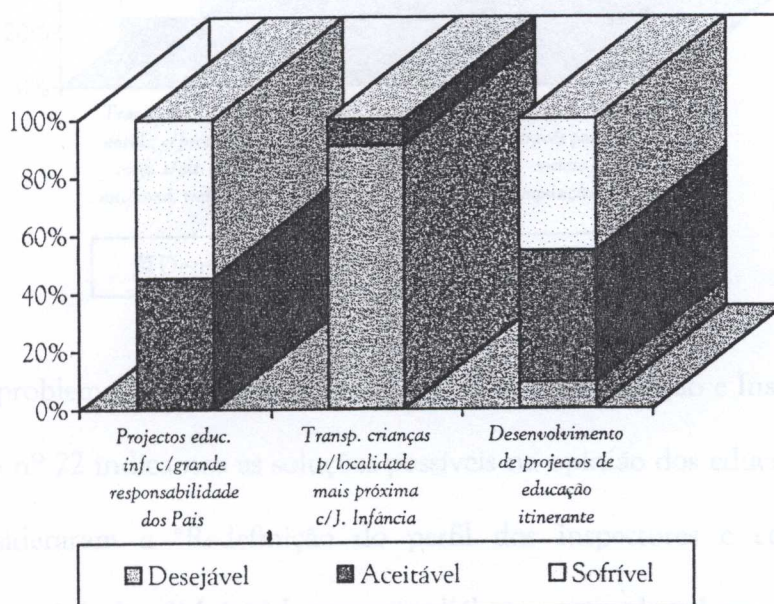
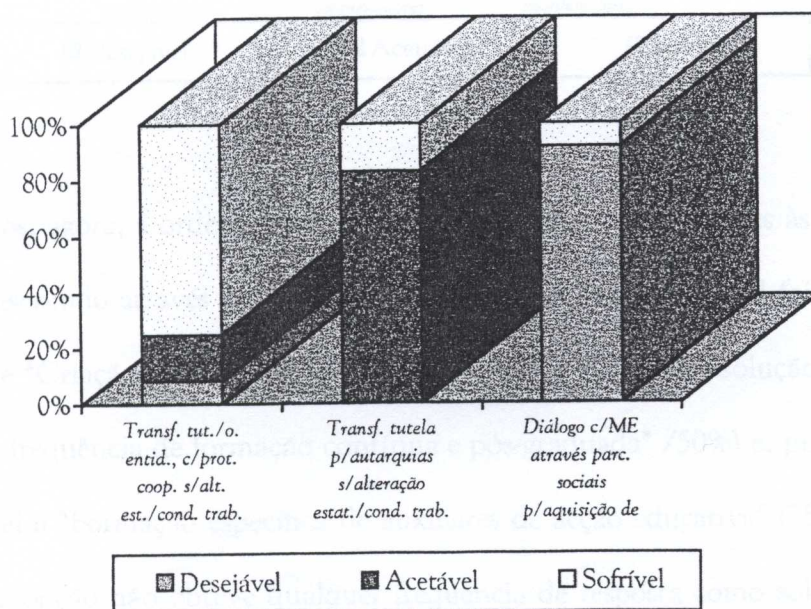


Gráfico n° 20: Soluções possíveis para o 4° Problema:
Baixa frequência ou desertificação



Como solução desejável para o problema apresentado neste gráfico, apontam, os sujeitos a opção “Diálogo com o Ministério da Educação através dos parceiros sociais com vista à aquisição de vínculo” (91,6%), como aceitável a “transferência da tutela para as autarquias, sem alteração do estatuto dos educadores e das condições de trabalho” (83,3%) e como sofrível a “transferência da tutela para outras entidades, através de protocolos de cooperação, sem alteração do estatuto dos educadores e das condições de trabalho” (75%).

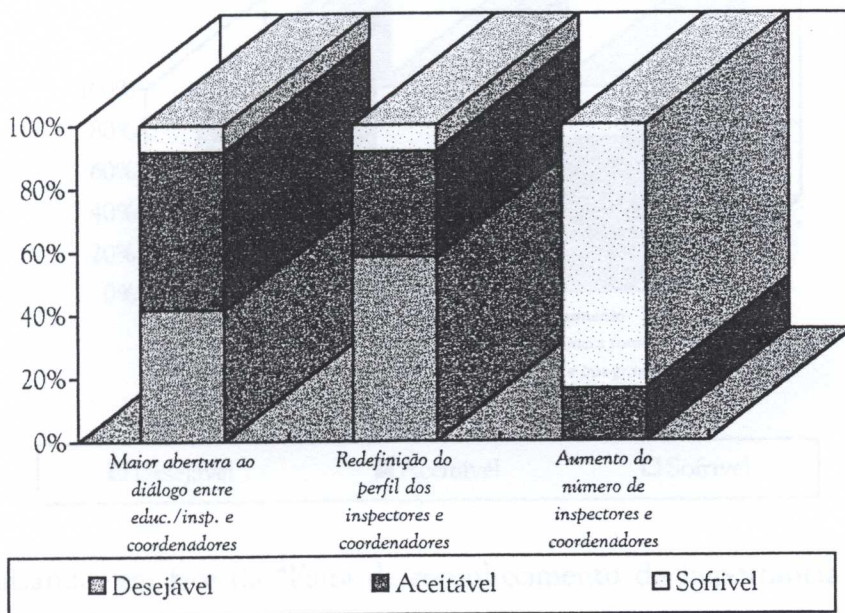
Gráfico nº 21: Soluções possíveis para o 5º Problema: Falta de vínculo ao Ministério da Educação



Para o problema “Falta de apoio dos serviços de Coordenação e Inspeção”, a leitura do gráfico nº 22 indica-nos as soluções possíveis na opinião dos educadores. Como desejável consideraram a “Redefinição do perfil dos inspetores e coordenadores” (58,3%), como aceitável a “Maior abertura ao diálogo entes educadores e inspetores”

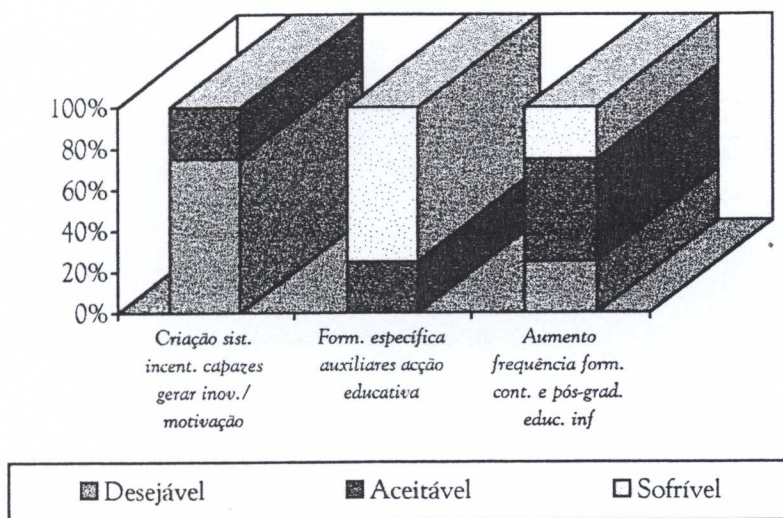
(50%) e como sofrível o “Aumento do número de inspetores e coordenadores” (83,3%).

Gráfico n° 22: Soluções possíveis para o 6° Problema:
Falta de apoio dos serviços de Coordenação e Inspeção



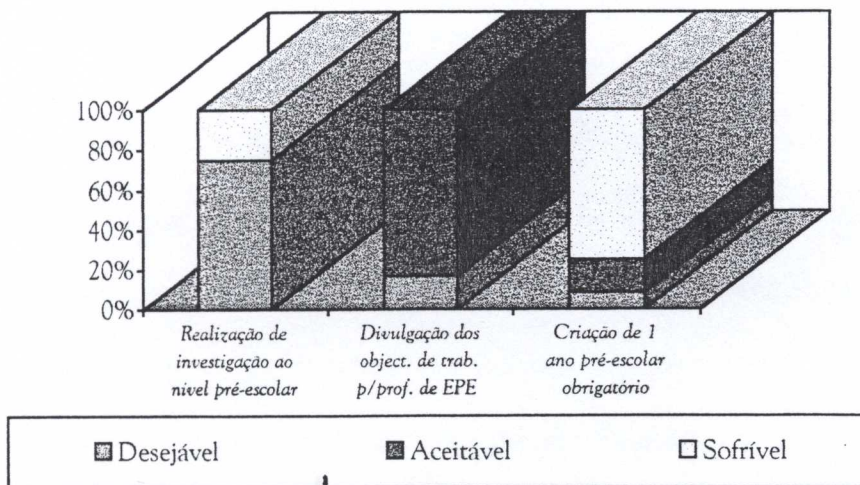
Vejamos, agora, a ordenação dada pelos educadores respondentes às soluções ao problema apresentado através do gráfico n° 23. Como solução desejável foi indicada a necessidade de “Criação de um sistema de incentivos” (75%), como solução aceitável o “Aumento da frequência de formação contínua e pós-graduada” (50%) e, por fim, como solução sofrível a “Formação específica de auxiliares de acção educativa” (75%). De salientar que esta opção não obteve qualquer frequência de resposta como solução desejável.

Gráfico n° 23: Soluções possíveis para o 7° Problema:
Desempenho profissional pouco satisfatório de Educadores e Auxiliares de
Acção Educativa



Finalizando, em face da “Falta de reconhecimento da importância da EPE” os educadores respondentes ordenaram como solução desejável ao problema a “Realização de investigação ao nível pré-escolar” (75%), como solução aceitável a “divulgação dos

Gráfico n° 24: Soluções possíveis para o 8° Problema:
Falta de reconhecimento da importância da Educação Pré-Escolar



objectivos de trabalho pelos profissionais de EPE" (83,3%) e como solução sofrível a "Criação de um ano pré-escolar obrigatório" (75%).

Em relação à possibilidade de implementação de um ano pré-escolar obrigatório, os profissionais de EPE consideram que a implementação de um ano pré-escolar obrigatório é uma medida que pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação infantil, mas que também pode trazer desafios para a organização dos serviços e para a formação dos profissionais. A maioria dos profissionais de EPE considera que a implementação de um ano pré-escolar obrigatório é uma medida que pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação infantil, mas que também pode trazer desafios para a organização dos serviços e para a formação dos profissionais.

Em relação à possibilidade de implementação de um ano pré-escolar obrigatório, os profissionais de EPE consideram que a implementação de um ano pré-escolar obrigatório é uma medida que pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação infantil, mas que também pode trazer desafios para a organização dos serviços e para a formação dos profissionais. A maioria dos profissionais de EPE considera que a implementação de um ano pré-escolar obrigatório é uma medida que pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação infantil, mas que também pode trazer desafios para a organização dos serviços e para a formação dos profissionais.

Em relação à possibilidade de implementação de um ano pré-escolar obrigatório, os profissionais de EPE consideram que a implementação de um ano pré-escolar obrigatório é uma medida que pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação infantil, mas que também pode trazer desafios para a organização dos serviços e para a formação dos profissionais. A maioria dos profissionais de EPE considera que a implementação de um ano pré-escolar obrigatório é uma medida que pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação infantil, mas que também pode trazer desafios para a organização dos serviços e para a formação dos profissionais.

CAPÍTULO V — CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Foi objectivo geral desta investigação o desejo de aumentar o conhecimento sobre a realidade da Educação Pré-Escolar em Portugal e, eventualmente, através dos seus resultados propor alguma inovação no seio da comunidade educativa do concelho de Castelo Branco. E porque investigar implica também tomar opções, a nossa escolha recaiu sobre a caracterização dos JIRP-ME e JIA da referida autarquia.

Justificados os porquês desta opção, explicitados objectivos e procedimentos, revistas posições críticas sobre a temática, recolhidos dados, apresentam-se, agora, as conclusões a que chegámos, bem como um conjunto de recomendações construídas a partir de hipóteses, inquietações e dúvidas surgidas ao longo desta pesquisa, potencialmente geradoras de outros aprofundamentos no futuro.

Com este estudo verifica-se que a população infantil tem sofrido uma diminuição no concelho de Castelo Branco, mantendo-se, contudo, insuficiente a rede de educação pré-escolar. Outrossim, observa-se que, das 118 localidades deste concelho, apenas 18 têm as modalidades pré-escolares em estudo. Sabendo-se que a grande percentagem da cobertura a nível de sistemas formais é feita pelos Estabelecimentos Integrados do CRSS, JIRP-ME/JIA e IPSS, sabendo também que a nível rural não há, normalmente, um número suficiente de crianças para a existência de J. I. particulares, facilmente po-

demos inferir da inexistência, nas restantes 100 localidades, de Jardins de Infância ou Infantários.

Observa-se, igualmente, que a totalidade dos educadores respondentes é feminina, o que confirma a tese de “feminização da profissão docente”, apresenta uma idade média de 38.3 (em 1995), sendo na sua maioria casadas e residentes na própria localidade ou a 10/20 Km do local de trabalho.

Profissionalmente, todas têm o curso de educadores de infância, com formação prévia e posterior muito diversificada, mas em que o grau de licenciado é quase inexistente. Os educadores com outra habilitação ou pós-graduação exercem funções em meio rural, o que parece corroborar a ideia da necessidade de contactos por parte dos docentes mais isolados. A maior parte é efectiva ou pertencente ao quadro de vinculação distrital, o que pode ser prenúncio de estabilidade, só ameaçada pelo encerramento dos J. I. face à desertificação no meio rural.

Destes educadores, uma percentagem significativa tem 11 a 15 anos de serviço, tendo geralmente frequentado mais do que uma acção de formação contínua, seleccionadas de acordo com o leque de opções oferecidas. O levantamento de dados a este nível poderá ser muito útil, num futuro próximo, para a planificação de acções de formação contínua para o concelho de Castelo Branco. Ao longo da carreira desempenharam outras funções, de que se destaca o trabalho em J. I. Particulares.

No que respeita ao levantamento das questões que se prendem com os pais, registamos que a maioria das respostas aos questionários foi fornecida pelas mães. Verificou-se que a totalidade dos pais respondentes são casados e relativamente jovens (idade

média 31.7). Esta não é, no entanto, uma característica dos autarcas, cuja idade média ronda os 50.5, maioritariamente do sexo masculino e com formação de nível básico.

Da análise da maioria dos J. I. estudados verifica-se que estão inseridos em meio rural e que todas as localidades dispõem de uma rede de transportes para a sede de concelho, o que contribui, de alguma forma, para contrariar o isolamento.

Destaca-se ainda o facto de o meio rural não dispor de condições suficientes para um desenvolvimento global dos seus habitantes, sendo aliás notória a falta de serviços mínimos de saúde, cultura e educação.

Apesar da idade média dos J. I. em estudo ser de 9 anos, 31,5% aguarda ainda a tutela do ME. As suas instalações, na opinião dos educadores, são adaptadas ou a funcionar em salas devolutas das escolas do 1º ciclo do ensino básico, situadas dentro das próprias localidades, em bom ou médio estado de conservação, dispondo, maioritariamente, de uma só sala. Em termos de horário verifica-se que o mesmo é mais reduzido no meio rural do que nos meios semi-urbano e urbano.

No que respeita às condições existentes, observamos que nem todos as reúnem, existindo mesmo carências em áreas básicas — higiene, segurança e saúde. Os valores mais baixos situam-se ao nível do ensino especial, áreas de repouso, transportes e refeições. Nos dois últimos casos as despesas são suportadas pelos pais e autarcas.

A situação mais comumente verificada (52,5%) quanto ao número de crianças por J. I. é a de “menos de 10” ou “de 11 a 15” crianças por sala.

Quanto ao levantamento do número de crianças a frequentar estas instituições apurámos dados não totalmente coincidentes com os valores fornecidos pela Coordenação da Área Educativa de Castelo Branco. Segundo esta fonte seriam 460 as crianças inscritas em JIRP-ME e JIA, do concelho, em oposição às 394 a que chegámos.

Nos 25 grupos de utentes dos J. I., por nós investigados, foram identificadas 15 crianças com necessidades educativas especiais, das quais menos de 50% recebe apoio do Ensino Especial, o que pressupõe a necessidade de formação de educadores especializados e o aumento do *ratio* educador/criança.

Após o encerramento do J. I., os pais, avós e amas asseguram o cuidado das crianças, pelo que, na opinião dos educadores inquiridos, estas nunca são deixadas sozinhas.

Da análise dos recursos materiais, apesar de não se terem verificado graves lacunas no apetrechamento das salas, é de salientar a existência de algumas áreas deficitárias, designadamente a musical, dramática e a do estudo da natureza.

Das funções inerentes à EPE, foram consideradas pelos educadores como mais importantes, o desenvolvimento cognitivo, afectivo, psico-motor, o despiste de inaptações e a ajuda aos pais na tarefa de educar os seus filhos. Na sua opinião, ensinar a ler, escrever e contar não é, decididamente, uma dessas finalidades. As funções seleccionadas são, aliás, as consignadas na Lei de Bases do Sistema Educativo, no estatuto do J. I. do sistema público pré-escolar e noutros documentos emitidos pelo ME sobre as linhas orientadoras da EPE. Denota a selecção feita pelos educadores que se encontram informados sobre os objectivos gerais previstos para o trabalho pedagógico da sua realidade

educativa. Esclarecidos pareceram também estar os pais e autarcas participantes no estudo, uma vez que atribuíram à EPE a função de desenvolver actividades com as crianças. Sobre a mesma matéria defenderam ainda a ideia de que o J. I. tem igualmente o papel de preparar para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Apesar do variado leque de profissionais com os quais os educadores respondentes se relacionam, destacaram três grupos essenciais nessa relação — pais, autarcas e auxiliares de acção educativa.

Os três grupos de sujeitos participantes no estudo foram unânimes ao identificar as reuniões de pais, os contactos no J. I. e os encontros informais como formas de relacionamento entre si, para uma maior eficácia no desempenho educativo.

No que respeita à selecção feita pelos pais, é de salientar a preocupação com questões de ordem afectiva e de segurança, atribuindo menor valor às de facilitação da sua vida prática. Este facto pode, contudo, não ser nem relevante nem totalmente fidedigno, visto que os questionários foram respondidos por pais seleccionados pelos educadores, o que nos pode levar a inferir tratar-se dos mais interessados no desenvolvimento educativo dos filhos.

São vários os apoios que os autarcas do concelho de Castelo Branco afirmam dar aos J. I. a que se encontram ligados, nomeadamente a responsabilidade pelos edifícios, a participação no conselho consultivo, subsídios vários, transportes e refeições.

Da análise dos dados, salientamos os seguintes problemas mais notórios; 1) falta de verbas; 2) falta de reconhecimento da EPE; 3) ausência de obrigatoriedade na frequência; 4) problemas relacionados com o horário e as refeições; e 5) falta de material. É

óbvio que este conjunto de problemas vai afectar a qualidade da acção educativa e, daí, a grande preocupação dos educadores pela urgente necessidade de reformulação de alguns aspectos deste subsistema pré-escolar, no sentido de conciliar os interesses das crianças com os dos pais, salvaguardando o estatuto do educador e a importância do material pedagógico no desenvolvimento da criança.

Mais se verifica que, no meio rural, a baixa frequência e a falta de instalações são ainda mais evidentes.

Na análise dos pais e autarcas sobre o mesmo assunto denota-se uma opinião coincidente com a dos educadores, apontando identicamente falta de verbas, desajustamento do horário e falta de cantinas. A falta de auxiliares de acção educativa, de instalações e de apoio médico são problemas frequentemente referidos pelos autarcas.

Significativa nos parece a reflexão em torno do conjunto de situações que não foram consideradas como problemas, designadamente: falta de diálogo e transportes (para os educadores), de um plano de trabalho (para os pais) e de segurança e excesso de crianças (para os autarcas).

Gorando as nossas próprias expectativas, ao prever dados identificativos de situações problemáticas específicas das realidades em presença, nenhum dos elementos dos três grupos de respondentes utilizou a opção "outros".

Igualmente pouco ambiciosos foram os resultados obtidos na busca de sugestões de resolução para os problemas detectados. Dos três grupos de sujeitos da investigação, foram os educadores aqueles que menos aderiram a esta questão (taxa de retorno das respostas 48%), o que pessoalmente nos causou uma certa perplexidade e nos colocou

um conjunto de dúvidas, potenciais pontos de partida para ulteriores investigações. Os pais e os autarcas participaram satisfatoriamente (em termos de quantidade de respostas), o que se nos revelou inesperado.

Do conteúdo das mesmas apurámos algumas sugestões: i) criação de cantinas; ii) novos edifícios ou melhoria dos actuais; iii) alargamento do horário; iv) subsídios; v) acções de formação e/ou sensibilização; e vi) um maior empenhamento do poder central.

Na tentativa de aprofundar e clarificar esta situação, e numa terceira fase de recolha de dados, solicitou-se aos educadores a ordenação de várias soluções para cada problema identificado.

Da análise transversal ao conteúdo do 2º questionário para educadores, bem como da ordenação que atribuíram às soluções que lhes foram propostas, ressalta uma clara percepção de que atribuem ao ME a responsabilidade por um variado leque de soluções.

Preconizam como desejável a sua acção na criação de lugares que permitam a educadores, animadores e outros profissionais de educação assumir os prolongamentos de horário; a implementação de uma rede de transportes, cantinas, construção de instalações e a atribuição de subsídios de material. Acreditam no diálogo com o ME como forma de resolver problemas profissionais e desejam um sistema de incentivos (há muito prometidos através do seu estatuto profissional) como garante do bom desempenho profissional. Curioso e de certa forma paradoxal, é o facto de defenderem que, para uma educação inovadora e renovada, um sistema de incentivos dados aos intervenientes educativos seria preferível a acções de formação contínua e pós-graduada.

Na ausência da actuação do poder central, acham possível que sejam as autarquias a assumir as responsabilidades acima referidas, mesmo no que respeita à tutela dos J. I., desde que se mantenham as condições de trabalho e os direitos consignados no seu estatuto.

Resolveriam os problemas da desertificação através da congregação de grupos de crianças oriundos de várias localidades, preferindo esta situação a projectos de educação itinerante.

De realçar a aposta na qualidade dos serviços de inspecção e coordenação, em detrimento do aumento do número desses profissionais. Para um melhor reconhecimento do sistema em que actuam, acreditam na importância da investigação/acção, parecendo-lhes que a criação de um ano pré-escolar obrigatório seria uma solução sofrível.

RECOMENDAÇÕES

O leque tão variado de irregularidades trocadas nos bastidores dos contextos educativos faria supor uma maior e mais profunda riqueza no conteúdo dos dados de opinião que ambicionávamos recolher. Averiguar as razões de tão modesta identificação das problemáticas existentes é, sem dúvida, um bom problema de investigação para estudos posteriores. Aqui se recomenda, contudo, a utilização de entrevistas para esse tipo de trabalho. Se metodologicamente tivéssemos enveredado por esse caminho, diferentes

resultados teriam eventualmente sido obtidos, mas não era esse o nosso objectivo inicial.

A escassez de dados existentes, para o sector, sugere a necessidade de estudos deste tipo. Recorde-se que, num concelho com 118 localidades, só se possuíam dados, mesmo assim, imprecisos, de apenas 18 delas. A dificuldade na recolha agrava-se quando se trata de entidades particulares. Do nosso ponto de vista, seria de uma extrema utilidade a colaboração entre os diversos agentes educativos, por forma a tornar mais preciso e eficaz este tipo de levantamentos de dados/necessidades a que chegámos.

Apesar da localização de escolas de formação inicial de educadores de infância na área geográfica do estudo — o que faria supor a existência de educadores a exercer funções na sua proximidade geográfica —, tal não acontece. Relembrem-se os diminutos valores de educadores com menos de 5 anos, em exercício nos JIRP-ME e JIA do concelho. Por último, e quanto às responsabilidades atribuídas ao ME, sugerimos o envolvimento pelo diálogo e troca de experiências entre os educadores, organismos locais de coordenação e inspecção educativas, sindicatos e associações afins, recomendando que se tornem actores num processo de *interface* com os organismos centrais, possível esperança na reactivação do sector Pré-Escolar, na dupla perspectiva de desenvolvimento pleno da criança e apoio aos pais.

BARBIEP, J. (1981). *Educadores do Pré-escolar: do Apoio e Formação*. Porto: Porto Editora.

BARDINI, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARTOLOMEUS, F. (1962). *A Nova Escola Infantil: as crianças dos 3 aos 6*. Lisboa: Livros Horizonte.

Horizonte

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-
- ABREU, I., SEQUEIRA, A. P. e ESCOVAL, A. (1990). *Ideias e Histórias: Contributos para uma Educação Participada*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AFONSO, F. e OLIVEIRA, S. (1993). «Os Desafios da Educação para o Século XXI», *Cadernos de Educação*, nº 27, Julho - Agosto - Setembro, Lisboa: APEI.
- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, Coimbra: Livraria Almedina.
- ARFWEDSON, G. et al. (1981). *Dentro e fora da sala de aula: Problemas de Orientação Pedagógica*, Porto: Brasília.
- ASSIS, O. Z. M. (1985). *Uma Nova Metodologia de Educação Pré-Escolar*, S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- BAIRRÃO, J., BARBOSA, M., BORGES, I., CRUZ, O., MACEDO-PINTO, I. (1990). *Perfil Nacional dos Cuidados Prestados às Crianças com Idade Inferior a Seis Anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARBIER, J. M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*, Porto: Porto Editora.
- BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- BARTOLOMEIS, F. (1968). *A Nova Escola Infantil: as crianças dos 3 aos 6*. Lisboa: Livros Horizonte.

- BONÇA, M. e SILVA, M. C. (1993). «Educação Pré-Escolar: Uma opção não um recurso!» In: *Actas do 1º Encontro Regional de Educação de Infância*. Santarém: ESES/Fundação Calouste Gulbenkian.
- BRÁS, M. L. C. (1987). *A intervenção da Educação pré-escolar no desenvolvimento das estruturas cognitivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Mestrado.
- BRÁS, M. L. C. (1989). «A Formação dos Educadores de Infância». Encontro: A Educação Pré-Escolar no Horizonte do Ano 2000 (Resumos), Coimbra.
- CARDONA, M. J. (1993). «O projecto de caracterização da Educação Pré-Escolar (Procepe)», In: *Actas do 1º Encontro Regional de Educação de Infância*. Santarém: ESES/Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARROLO, C. A. V. e MOURA, I. J. A. C. (1986). «A Educação Infantil no Distrito de Castelo Branco». In: *Actas das Jornadas da Beira Interior (II)*, Fundão: Jornal do Fundão.
- CLIFFORD, R. M. (1990). «Recent major studies of early childhood education in the U. S.» In: *Encontro sobre Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Gulbenkian.
- CNE (1994) Conselho Nacional de Educação: Parecer nº 1/94 sobre educação pré-escolar em Portugal, (Relator: Prof. Doutor João Formosinho), Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- COLBERT, R. P. (1993). How to pick a special Day Care Center. Paper presented at the Fitchburg State College. Time for a change parent/Neighborhood Conference Fitchburg, ERIC - ED 363448.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (s/data). *Qualidade dos Serviços às Crianças: documento de discussão*.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (1990). *Garde d'enfants*

dans la Communauté Européenne 1985-1990. Bruxelles.

CORTESÃO, L. (1991). «Formação: algumas expectativas e limites, Reflexões críticas».

In: *Inovação*, 4, 1.

CRSE (Comissão da Reforma do Sistema Educativo) (1988). *Proposta Global da Reforma*,

Lisboa: Ministério da Educação.

DEWEY, J. (1934). «A Necessidade de uma Filosofia da Educação» (trad. Lucy Mattoso,

1989). In: *Cadernos de Educação de Infância* (1994), N° 30, Abril - Maio - Junho, Lis-

boa: APEI.

DURANT, C. (1990). «Adapter le système scolaire à l'enfant». In: *L'écolle maternelle*

française, N° 4, Décembre.

ESTRELA, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes — Uma Estratégia de For-*

mação de Professores (2ª edição). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científi-

ca (INIC).

FAURE, E. et al. (1981). *Aprender a Ser* (3ª ed.), Lisboa: Livraria Bertrand.

FENPROF (1988). *Memorando sobre Educação Pré-Escolar*, Federação Nacional de Profes-

sores.

FERNANDES, R. (1987). *Situação da Educação em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.

FERREIRA, A. G. A. (1988). «Uma perspectiva sobre a educação da criança nos finais

de Seiscentos». In: *1º Encontro de História da Educação em Portugal*, Lisboa: Funda-

ção Calouste Gulbenkian.

FORMOSINHO, J. (1986). *Fundamentos da Formação e Gestão Curricular da Formação Ini-*

cial de Educadores de Infância e Professores Primários. Colectânea de textos policopia-

dos. Braga.

FOX, D. J. (1981). *El Proceso de Investigación en Educación*. Pamplona: Ediciones Univer-

sidad de Navarra, S. A..

- FUENTE, A. M. (1986). *Perspectivas y Tendencias de la Educación Preescolar*. In: Enciclopedia de la Educación Preescolar, V, I, Bases Teóricas, Madrid: Santillana, S. A.
- FÜLLER, F. F. e BOWN, O. H. (1975). *Becoming a Teacher*. In: RYAN, K. (ed.), *Teacher Education* (chp. II), Yearbook NSSE.
- GARRIDO, J. L. G. (1986). *Trayectoria Histórica de la Educación Preescolar*. In: Enciclopedia de la Educación Preescolar, V, I, Bases Teóricas, Madrid: Santillana, S. A.
- GASPAR, M. F. F. (1991). «As Escolhas dos Educadores: O papel da escola de formação, da instituição onde exercem a sua actividade profissional e dos anos de serviço», *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXV, nº 2, Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- GELPI, H. e NORONHA, M. H. (1991). «Apontamentos sobre o pré-escolar». *Noesis*, nº 19, Junho, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- GEP, (1990a). *A criança diferente: Manual de Apoio aos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico*, Lisboa: Ministério da Educação.
- GEP, (1990b). *Caracterização das actividades de formação contínua*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GEP (1991). *Curso de Educadores de Infância: Um estudo de avaliação* (2ª edição), Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.
- GESELL, A. (1979). *A Criança dos 0 aos 5 Anos: o Bêbé e a Criança na Cultura dos nossos Dias*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática* (2ª edição), Oeiras: Celta Editora.
- GOMES, J. F. (1986). *A Educação Infantil em Portugal* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Na-

onal de Investigação Científica (INIC).

- GRAÇA, V. (1990). «Notas sobre a Formação dos Educadores de Infância». In: FENPROF (1990) - *Educação Pré-Escolar - Que Futuro?* Cadernos da FENPROF, n.º 24, Federação Nacional de Professores.
- HESPANHA, M. J. (1991). «Algumas questões à volta do desenvolvimento». *Noésis*, n.º 19, Junho, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- HOHMANN, M., BANET, B. e WEIKART, P. D. (1992). *A Criança em Acção* (3ª ed.), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- IGE (Inspeção-Geral de Educação) (1992). *Educação Pré-Escolar. 1º ano do Ensino Básico*, Lisboa: Inspeção-Geral de Educação.
- KATZ, L. G. (1972). «Estádios de Desenvolvimento dos Educadores de Infância». *The Elementary School Journal*. In: *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 27, Julho - Agosto - Setembro (1993) trad. de Teresa Vasconcelos, Lisboa: APEI.
- KAUFFMAN, R. A. (1973). *Planificación de Sistemas Educativos, Ideas Básicas Concretas*, México: Ed. Trillas, S. A.
- LEMOS, V., NEVES, A., CAMPOS, C., CONCEIÇÃO, J. M. e ALAÍZ, V. (1992). *A Nova Avaliação da Aprendizagem: O Direito ao Sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação — Abordagens Qualitativas*, São Paulo, Editora Pedagógica.
- MARCELO, C. et al. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MARQUES, R. (1986). *A Criança na Pré-Escola: Efeitos e Programas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MARQUES, R. (1988). *A Prática Pedagógica no Jardim de Infância*. Lisboa: Livros Horizonte.

zonte.

- MARTINS, G. O. (1994). «A Batalha da Educação Pré-Escolar: Educação Pré-Escolar em Debate». *Cadernos de Educação de Infância*, N° 30, Abril - Maio - Junho, Lisboa: APEI.
- MEIRELES-COELHO, C. (1989). *Para uma implementação curricular na Educação Pré-Escolar em Portugal*. Projecto de investigação não publicado, Universidade de Aveiro.
- MIALARET, G. (1981). *A Formação de Professores*, Coimbra: Livraria Almedina.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1981). *Programme d'Éducation Préscolaire*, Québec: Ministère de l'Éducation.
- MOITA, C. (1991). «Olhar a infância através do tempo». *Noésis*, n° 19, Junho, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MOITA, M. C. (1993). «Percurso de Formação e de Transformação». In: *Cadernos de Educação de Infância*, n° 27, Julho - Agosto - Setembro, Lisboa: APEI.
- MYERS, R. G. (1990-1991). *Um tempo para a infância: Os programas de intervenção precoce no desenvolvimento infantil nos países em desenvolvimento*, Porto: Centro UNESCO do Porto.
- NÓVOA, A. (1990). «Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?» In: STOER, R. S. (org.) (1990). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar*, Porto: Edições Afrontamento.
- NÓVOA, A. (1991). «Concepção e Práticas de Formação Contínua de Professores». In: UNIVERSIDADE DE AVEIRO (ed.) (1991). *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PEREIRA, C. J. M. (s/data). *O direito ao conhecimento no Jardim de Infância*, Cadernos de

- Informação Científica, n° 11: Instituto Piaget.
- PIRES, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Porto: Edições ASA.
- PORTUGAL, G. (1990). «Família: Em que medida é responsável pelo desenvolvimento da criança?» In: Revista *ESES*, n° 2, Junho, Revista da Escola Superior de Educação de Santarém.
- PORTUGAL, G. (1993). «Factores determinantes na “adaptação” à creche. Estudo de um caso». In: *Cadernos CIDInE — Dimensão do Desenvolvimento Humano*, n° 6, Aveiro: CIDInE.
- PORTUGAL, G. (1994). «Contextos como facilitadores do desenvolvimento: suas características», In: TAVARES, J. (ed.) (1994). *Para intervir na Educação: Contributos dos Colóquios CIDInE*, Aveiro: CIDInE.
- QUELUZ, A. G. (1984). *A pré-escola centrada na criança: uma influência de Carl R. Rogers*. S. Paulo: Pioneira.
- RAMIREZ, M. E. (1990). «A qualidade...» in: FENPROF (1990) - *Educação pré-escolar - Que futuro?* Cadernos da FENPROF, n° 24, Federação Nacional de Professores.
- REIS, I. B. (1991). «Educação Pré-Escolar e Sucesso Escolar». *Noésis*, n° 19, Junho, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- RIBEIRO, A. C. (1989). *Reflexões sobre a Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- RODRIGUES, A. e ESTEVES, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*, Porto: Porto Editora.
- ROLLA, A., ROLLA, J. S. (1994). *O Projecto Educativo em Educação de Infância*. Porto: Edições ASA.
- ROSA, J. (1987). «Curriculum de Orientação Cognitiva». In: *Cadernos de Educação de*

Infância, N° 3, Julho - Agosto - Setembro, Lisboa: APEI.

- SALDANHA, M. G., VIEIRA, A. I. e CAMPELO, F. S. (1993). «Acompanhamento e apoio pedagógico da CAE da LMT aos Educadores de Infância da Rede Pública do M. E.», In: *Actas do 1º Encontro Regional de Educação de Infância*. Santarém: ESES/Gulbenkian.
- SAMPAIO, J. S. (1994). «A Batalha da Educação Pré-Escolar: Educação Pré-Escolar em Debate». *Cadernos de Educação de Infância*, n° 30, Abril - Maio - Junho, Lisboa: APEI.
- SANTOS, J. (1980). «O segredo é a própria infância». *O Jornal da Educação*. (Texto policopiado da Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE)).
- SCHICKEDANZ, J., SCHICKEDANZ, FORSYTH (1982). *Toward understanding children*, Boston: Little Brown.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals think in Action*, New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner, Toward a new design for Teaching and Learning in the Professions*, S. Francisco, Jossey - Bass - Inc. Publishers.
- SHORT, E. (1982). «Curriculum Development and Organization». In: *Encyclopedia of Educational Research*, (5th. Ed.) New York: Mcmillan.
- SILVA, A. B. B. (1993). «Infantil ou Pré-Escola? Léxico de uma Profissão». In: *Cadernos de Educação de Infância*, n° 27, Julho - Agosto - Setembro, Lisboa: APEI.
- SIMÕES, M. H. X. C. R. (1993). *Estádios do Ego e competência educativa como vectores do desenvolvimento do professor — Uma experiência no contexto da formação inicial de educadores de infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento.
- SOUSA, C. M S. F. (1993). *Activação do desenvolvimento cognitivo e facilitação de aprendi-*

- zagem — *Ensino das Ciências no 1º ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- SPRINTHALL, N. A. e SPRINTHALL, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGrawhill.
- STALLINGS, J. A. and STIPEK, D. (1986). «Research on Early Childhood and Elementary School Teaching Programs». In: *Handbook of Research on Teaching*. (3rd. ed.), New York: Macmillan Publishing Company.
- TIETZE, W. (1990). «A Educação Pré-Escolar: Uma Perspectiva Europeia». *Encontro sobre Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TISHER, R. P. and WIDEEN, M. (1990). *The Role played by Research in Teacher education, Research in Teacher Education - International Perspectives*, London: The Falmer Press.
- UNESCO, GEP (1989). *Estatísticas e Indicadores de Ensino*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.
- UNESCO/IFAS (1978). *A criança e o seu desenvolvimento desde o nascimento até aos 6 anos: conhecê-la melhor para melhor a ajudar*, Lisboa: Ministério dos Assuntos Sociais.
- VALA, J. (1986). «Análise de conteúdos», in: SILVA, A. S., PINTO, J. M. (org). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- VASCONCELOS, T. (1990). *Situação da Educação Infantil nos Estados Membros da CEE*, Unidade Nacional Eurydice, GEP.
- VASCONCELOS, T. (1993). «Entre Educadores e Crianças: Das Malhas Que a Educação Pré-Escolar Tece». In: *Inovação*, Revista do Instituto de Inovação Educacional, vol. 6.

- VIANNA, I. O. de A. (1986). *Planejamento Participativo na Escola*, São Paulo: EPU.
- VIDIGAL, L. (1993). «A criança no tempo: Teorias e Interpretações». In: *Revista da Escola Superior de Santarém (ESES)*, nº 4.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva da Formação de Professores*, Porto: Edições ASA.
- WALLON, D. e WILDE, M. (1981). *O seu filho do nascimento aos 6 anos*. Lisboa: Edições 70.
- WT/ECCE, «European Child Care and Education Study» (1990). In: *Encontro sobre Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Gulbenkian.
- ZABALZA, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Rio Tinto: Edições ASA.
- ZEICHNER, K. (1983). «Alternative Paradigms of Teacher Education». In: *Journal of Teacher Education*, 34, 3.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

-
- Lei n° 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo;
 - Dec.-Lei n° 286/89, de 29 de Agosto;
 - Lei n° 5/77, de 1 de Fevereiro;
 - Lei n° 6/77, de 1 de Fevereiro;
 - Dec.-Lei n° 139-A/90, de 28 de Abril;
 - Dec.-Lei n° 542/79, de 31 de Dezembro;
 - Dec.-Lei n° 59/86, de 21 de Março;
 - Portaria n° 652/86, de 8 de Julho;
 - Dec.-Lei n° 249/92, de 9 de Novembro.

Anexo 1
ANEXOS

Manual de guía de entrevista
con docentes de la modalidad educativa

Anexo nº 1

Modelo de guião da entrevista a vários membros da comunidade educativa

B) Características
principais
funcionamento
sobre o qual
se discute

• Como se organiza
o trabalho
de cada um
dos membros

• Funções
de cada um
dos membros

• Como se
organizam
as reuniões
de trabalho
de cada um
dos membros

C) Levantamento
dos principais
problemas

• Como se
organizam
os trabalhos
de cada um
dos membros

• Funções
de cada um
dos membros

• Equilíbrio
motivacional
• Quais
deficiências
que se observam

D) Diferenças
quanto a
resolução de
problemas
dentro do

• Como se
organizam
os trabalhos
de cada um
dos membros

• Funções
de cada um
dos membros

• Os diferentes
níveis de
resolução de
problemas

MODELO DE GUIÃO DA ENTREVISTA A VÁRIOS MEMBROS DA COMUNIDADE EDUCATIVA

BLOCO	OBJECTIVOS DO BLOCO	TÓPICOS	EXEMPLOS DE QUESTÕES
A) Legitimação da Entrevista e Motivação do Entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Informar da natureza e finalidades do estudo; • Assegurar a confidencialidade das respostas; • Valorizar o contributo do entrevistado • Informar sobre o objectivo da entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> • Importância do conhecimento da realidade Pré-Escolar para a resolução dos seus problemas actuais • Divulgação das opiniões da comunidade educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Importa-se que a nossa conversa seja gravada? • O conteúdo da entrevista é estritamente confidencial
B) Opiniões quanto às funções e objectivos dos JIRP-ME e JIA.	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher opiniões a respeito das funções e objectivos dos JIRP-ME e JIA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Funções e objectivos dos JIRP-ME e JIA 	<ul style="list-style-type: none"> • Em sua opinião, quais são as funções destas instituições? • Que tipo de objectivos pretendem atingir?
C) Levantamento dos problemas existentes	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informação quanto aos problemas que detectam 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas existentes, actualmente 	<ul style="list-style-type: none"> • E quanto a problemas? • Quais as dificuldades com que se debatem?
D) Opiniões quanto à resolução dos problemas detectados	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher opiniões quanto à forma de resolução dos problemas detectados 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução dos problemas detectados 	<ul style="list-style-type: none"> • Se dependesse de si, da sua opinião, como resolveria estes problemas?

Anexo nº 2

Protocolo das entrevistas a vários membros da comunidade educativa

PROTOCOLO DA ENTREVISTA
REALIZADA COM UMA EDUCADORA DE INFÂNCIA

18 de Outubro de 1994

Entrevistadora — Ent.

Educadora — Ed.

Ent. — O que eu gostava de conversar aqui contigo era uhm... só na perspectiva dos Jardins Oficiais (ME)... uhm...o que é que são para ti neste momento?

Ed. — Para mim prefiro os oficiais aos particulares... uhm... de qualquer maneira... uhm... pronto... uhm... prefiro. Só que acho que neste momento não estão a servir para a causa que em princípio, pronto, foram criados, não é? Porque neste momento as mães... uhm... funcionam muito com a história, pronto... vêm pôr os meninos e depois precisam de almoços, não é? Têm que ir ver disso fora, não é?, porque não há. E pelo menos aqui a nível da nossa zona... faz falta a cantina para os pequeninos, pá... porque... pronto... depois não há além das 4 horas, portanto para mim o grande problema continua a ser...uhm... e as pessoas, repara, o da Segurança Social está sempre muito mais cedo, até que o número 1 porque estão até às 6 horas... as pessoas têm tempo mesmo que saiam do emprego, pronto... quanto a mim é o horário. Eu sempre me debati por isso... pronto... era prolongar o horário com educadoras, mesmo que fossem contratadas, fosse como fosse...se fossem efectivas ficavam... não é?... mas havia outras contratadas que faziam isso... e quanto a mim os oficiais só não estão um função plena... pronto...de Jardim de Infância porque... corta... não atende as necessidades da família...

pronto... estou-me a fazer entender? Mas para mim não atende... a realidade, por exemplo, o nosso aqui não atende, porque há muitos que têm que ir almoçar a outras pessoas que não família, depois têm que vir outra vez, depois voltam p'ra lá às 4 horas. Se o horário, eu por exemplo tinha as minhas 5 horas e tinha um horário extensível e pelo menos a partir das 8 (que é quando abre a fábrica, não é?) às 8 horas, pronto, e até às 6 ou mesmo 6,30 para dar tempo aos pais, aquela 1/2 hora e fazer um horário com que desse.

E outra coisa é não ser, lá está, lá vem história da portaria tal, dos não sei quantos jardins que estão para ser oficializados... pronto... é isso... eu por mim, desde que fui para o oficial sempre me bati pelo ano zero, tás a ver? Portanto, não é mais as crianças dos 3 anos, mas são as crianças que vão para a escola, pronto... o ano zero ser obrigatório.

Ent. — Ano zero, antes da escola?

Ed. — Portanto do pré... portanto era assim... dos 3 aos 5 e aos 5 anos ser obrigatório e ser dado por educadora e professora, porque eles têm a fase propedêutica e os que vão do jardim com a propedêutica feita andam ali... naquele impasse, então o outro não fez... eu já sei isto, portanto, e andam ali... às vezes até se desinteressam pela escola. Quanto a mim o problema é esse. Os nossos não estão neste momento a servir, porque não servem as necessidades das famílias.

Ent. — Muito bem! E já aqui estás há 2 ou 3 anos?

Ed. — Há 3.

Ent. — E nunca se pensou nalgum sistema de colaboração com a Junta, haver um sistema de apoio?

Ed. — A Junta está farta de nos auxiliar. Não têm por onde se estender. Cortaram. Olha, até no caso que se está agora aí a viver a nível de instalações, até o senhor

da Casa do Povo julgou que teve olho e não teve... se pensasse bem, punha uma cozinha lá, punha as instalações para nós e nas outras instalações, que é o café, punha a funcionar uma cantina, metia pessoas ele, porque é uma entidade particular, metia lá os miúdos... ele ganhava muito mais do que ter cedido...

Ent. — Quer dizer, vocês não têm casa. Têm que devolver a casa?

Ed. — Não... portanto a casa é da Junta, o Jardim já aqui está há anos à espera que nos arranjem instalações próprias. Só que continua provisório desde 82/83... portanto as educadoras são efectivas, as instalações é que são provisórias. Não se põem problemas de não ter crianças... não temos é instalações.

Ent. — Portanto têm meninos suficientes. E os problemas situam-se mais nas instalações e no horário?

Ed. — Não, as instalações são provisórias, o horário, as pessoas já sabem que é assim, arranjam outras alternativas.

Ent. — Mas os pais falam na questão do horário?

Ed. — Claro, oh!, para eles era o ideal. Ainda no outro dia, por causa das actividades de ginástica, música... a própria Junta podia fazer isso. Mas para isso também precisam de instalações.

Ent. — E do teu ponto de vista, estes jardins deviam servir mais... uhm... devem ter objectivos de instrução pré-escolar, devem ter mais objectivos de desenvolver as crianças, ou devem guardar só os meninos e deixá-los brincar?

Ed. — Essa última está de parte, que é o que eu digo às pessoas, se fosse para guardar meninos, qualquer pessoa guardava, por alguma razão tirámos o curso, não é? Até há pessoas que quando vêm cá trazer os meninos nem sabem como é que isto funciona. Eu, no outro ano, fiz o Jardim de Infância aberto (vinda dos pais, correspondên-

cia escolar). Isto permitiu mostrar o trabalho do Jardim. Faz muita falta as pessoas virem ao Jardim.

A criança no Jardim desenvolve o seu todo, vai criando a sua personalidade, vai evoluindo e nós estamos aqui para o amparar. Portanto, também temos que ensinar determinadas regras, não é? Não vêm aqui eu quero, posso e mando. .. não é bem assim... eles têm de se habituar porque depois vão para fora. .. O mundo deles não é assim, é o que acontece com os pequeninos... não estão habituados a partilhar os brinquedos... depois há puxões de cabelos, tás a ver? O Jardim faz bem a isso. O Jardim, a partir do 3 anos, é óptimo para isso. A criança vai-se habituar e depois chega ao tal pré-primário, que eu digo é o tal "ano zero", ele já está habituado para depois, estás a ver?, vá lá, aquilo funciona como é, dez meses funcionava, 5 meses a educadora a dar-lhe aquela fase de iniciação e não sei quê e depois a professora a dar-lhe propedêutica e ele entrava para o primeiro ano, portanto, já com uma fase mais, pronto... Se nós debatemos o insucesso escolar, acho que da maneira que está também não se consegue debater. Para mim o grande mal é fazerem as reformas sem pensar no Pré-Escolar... com instalações como deve ser... não é como a senhora ministra que disse que lhe dessem terrenos que ela fazia. Então... nós temos terrenos... até já tivemos projecto, só que esteve lá no papel, é óbvio, por causa das eleições... é como te digo, desde 82/83 que isto é provisório apesar das educadoras estarem efectivas no lugar...

Ent. — E se fosses Ministra da Educação...

(risos mútuos)

Ed. — Não queria... recusava...

Ent. — ...e se estivesses sensibilizada para estas coisas...

Ed. — Sim, se fosse educadora!

Ent. — O que é que para este tipo de Jardins, não querendo perder o fio...o principal fim, o objectivo para que foram criados...

Ed. — O aspecto pedagógico é óptimo... continua a ser a mesma coisa.

Ent. — Portanto como é que tu resolvias os problemas que detectaste...

Ed. — Só mesmo com uma varinha de condão... porque não há verbas. Nos sítios isolados, dar hipóteses a educadoras que neste momento não trabalham de se fixarem, dar-lhes um incentivo. Mas lá está... se eu não tivesse verbas para isso, eu não podia fazer.

Ent. — E nos sítios, onde há boas instalações e não há meninos, meninos em idade pré-escolar, o que é que se faz aí?

Ed. — Bem, pelo menos tem que haver 2/3 meninos... senão fecha... sempre há 2 ou 3. Esses 2 ou 3 têm que merecer a mesma atenção que merecem os 40 que estão aqui, não é?

Ent. — Como o farias rentabilizar...?

Ed. — Tinha que haver uma maneira de ver... uhm...a nível dos profissionais de educação... fazê-los... pronto... dar incentivos ou arranjar transportes...

Ent. — Mas punha lá na mesma uma educadora?

Ed. — Mas punha lá na mesma uma educadora, dando regalias à educadora... regalias extras, de modo que ela se sentisse realizada no trabalho que faz, que nunca é o mesmo...

Ent. — E "abrir" à comunidade, não concordas?

Ed. — Sim... uhm... eu, por exemplo p...

Ent. — Porque repara, há idosos, há meninos que vêm da escola e não têm para onde ir!...

Ed. — Sim, no meu caso eu até tinha proposto isso, percebes... se tivesse hipótese... mas as autarquias, muitas delas não têm autonomia e nem estão predispostas para esse tipo de coisas, estás a perceber? Porque até dá para fazer esse tipo de coisas, se as pessoas se organizassem e, quanto a mim, há uma má organização, portanto, se se juntassem os interesses e se se verificassem... porque, por exemplo, há desertificação...mas aquelas que ficam, que eu tinha mães que iam para lá de tarde, eu tinha poucas crianças no último ano que estive lá, e eu dizia assim, eu punha-vos a fazer trabalhos... coisinhas para o Jardim, outras coisas que interessassem... a velha dos adufes até deixou de fazer... haja alguém que aprenda e não sei quê... Mas depois a Autarquia não te dá... não te dá regalias para tu estares a gastar o teu tempo ali... pronto...até fiz o estudo do meio profundo e ofereci à Junta... e tentei trabalhar com as pessoas... fui aos sítios onde havia as coisas...

Como não há meninos... os poucos que há e as pessoas novas que estão lá... que se sentam ali, sem fazer nada... era dar incentivos a essas pessoas... o abrir à comunidade... e eu tentei fazer lá...só que...

Ent. — E achas que a formação dos Educadores, assim de *grosso modo*... uhm... os tem preparados para as várias possibilidades de trabalho?

Ed. — Não, não... isso não. Quanto a mim... estava com disponibilidade para me adaptar... pronto... estou naquilo que gosto... pronto... as pessoas... até é um trabalho dignificante, desde que também tenham preparação para isso, porque a nossa preparação... sabes perfeitamente que não... que não dá para pegar a esse nível... da comunidade no seu geral... que é uma pena, porque quando me lembro de certos espaços... os recursos, mas lá está, se calhar se houvesse verbas, os que estão no Governo até tinham ideias, percebes?

Ent. — Portanto, para ti o problema está na falta de verbas?

Ed. — É, na falta de verbas, pronto, que não há, nós sabemos que não. Não vale a pena estar a dizer...

...

Ent. — As minhas questões acabaram por ser respondidas naturalmente...

Ed. — É... quando a gente começa a falar... precisa de falar...

Ent. — Uhm... uhm...

Ed. — É o caso das reuniões concelhias... têm tendência a acabar... eu acho que não porque faz-nos falta, por exemplo, quem está isolada, faz falta ter um momento de... pronto... de abertura e não sei quê. Mas também faz falta para se discutirem esse tipo de problemas e para abrir...

PROTOCOLO DA ENTREVISTA
REALIZADA COM UMA MÃE

23 de Outubro de 1994

Entrevistadora — Ent.

Mãe — M.

Ent. — Que razões é que te levaram a escolher um Jardim de Infância Oficial (ME)?

M. — Olha, eu primeiro era para escolher o da Segurança Social por causa do almoço, depois a minha sogra deu o almoço... como lhe dá a refeição, eu prefiro aqui os oficiais do que o outro...

Ent. — Mas para tu escolheres, alguma coisa te levou a fazer essa opção... o quê?

M. — Olha, escolhi porque... uhm...daquilo que eu conheço dos Infantários, aquele dava-me mais segurança, acho que está mais adaptado às crianças, à idade... Ali [Segurança Social] pelo facto de terem de dormir era uma obrigação... e o meu filho para dormir... como não gosta de dormir... de certeza que ia rejeitar aquele. Foi mais isso que me levou a escolher aquele.

Ent. — Portanto, achas que este não tem tantas rotinas, não é?

M. — Sim... sim...

Ent. — Falaste com alguém antes?

M. — Não, não... portanto, as educadoras já as conhecia, não é... do outro,

a gente também vai sempre ouvindo, já tenho lá ido a levar crianças, a buscar... uma pessoa vai sempre vendo, não é?

Ent. — Achas que aquilo que se faz também transparece cá para fora?

M. — Sim, perfeitamente... o bom e o mau... e até as próprias crianças.

Ent. — Qual é a tua imagem... achas que se fala mais dos infantários... do trabalho dos infantários ou dos Jardins Oficiais?

M. — Eu... acho que... em termos de trabalho pedagógico... se fala mais do trabalho dos Jardins de Infância. Depois... os outros é porque os Jardins de Infância não têm capacidade de resposta para as mães que trabalham... é a questão do horário, não é?

Ent. — Sim...

M. — Porque se eu não tivesse a avó que lhe desse o almoço, apesar de preferir onde ele está, eu tinha que o manter no outro.

Ent. — Claro, a questão do horário... e quanto à tua ideia sobre os objectivos do trabalho, o que se faz...?

M. — Portanto, os objectivos do Jardim, portanto será fazer com que a criança... uma socialização, porque a maior parte é tudo filhos únicos, hoje... um desabrochar para a vida, contacto com outras crianças, outras matérias portanto... aprender aquelas coisas elementares que muitas vezes em casa até não... ou por desconhecimento ou por outros motivos até nem tem essas oportunidades... muitas crianças se calhar antes de irem para o Jardim nunca pegaram num lápis...

Ent. — E tu sentes isso como professora, não é?

M. — Pois, sempre... porque eu normalmente tenho sempre crianças que nunca andaram no Jardim.

Ent. — E sentes diferença?

M. — Eu, como normalmente tenho crianças que nunca andaram no Jardim, não sei qual é a diferença. Nunca estive com crianças do 1º ano que tivessem andado no Jardim .

Ent. — Pois...

M. — As crianças que me chegam... aí está... depois é o meio em casa... tenho crianças que sabem muitas vezes já pegar no lápis, sabem as cores... todas as crianças têm as vivências, não é? mas depois há um trabalho que também tem de ser feito, que era a parte do Jardim de Infância, não é? Que é o contacto com outras crianças, o saber estar numa sala, o brincar, o pegar num lápis, que muitos pegam num lápis e partem logo os bicos e então tem que se ir fazendo esse trabalho em paralelo.

Ent. — Uhm... uhm...Olha, tu serias a favor do alargamento da escolaridade (1º ciclo) para 5 anos, ou seja, haver um ano de propedêutica mesmo dado por uma Educadora?

M. — Eu acho que deveria ser obrigatório, tal como é o Ensino Primário, devia-se começar até pelo Pré-Primário. Ser obrigatório como é o outro. Eu acho que faz falta, porque antigamente as mães estavam em casa, tinham os irmãos... eles agora não têm... têm as amas, mas as amas não são pessoas com formação como são as educadoras. E essa questão do obrigatório não era... pronto...se a criança não se adaptasse bem, poderia ir só meio dia, sei lá... gradualmente, não quer dizer que fosse ali... Depois vão para a escola, depois é muito mais rígido, é pior. Há crianças que se adaptam bem, depois vão ali de casa, logo para a escola é logo ali. O horário, a disciplina, isso aí é que é, é que eu acho mais violento do que se for assim gradualmente.

Ent. — Mais uma vez, voltando à questão dos motivos que levaram à tua escolha...uhm... porque é que escolheste um e não outro Jardim de Infância?

M. — O jardim de cima tem outras condições, as instalações são outras... não é? Foi isso que me influenciou.

Ent. — Olha, agora em relação ao trabalho propriamente dito... qual é a tua ideia sobre o trabalho que é feito com as crianças, com o teu filho? Ou seja, o que é que tu gostavas que o teu filho fizesse? O que é que achas?

M. — Isso também depende assim das crianças... para o meu filho... olha... assim... a parte afectiva e então... e também... uma certa... não rígida... mas uma certa disciplina que muitas vezes eu sei que devia dar e parte das mães... ele deveria fazer certas coisas... ele... por exemplo lá no Infantário porta-se muito melhor do que se porta quando está comigo, porque comigo ele abusa um bocadinho... até essa parte ele adquirir as regras, o saber arrumar as coisas dele, respeitar os outros e as brincadeiras, eu acho que essa parte também é importante.

Ent. — E depois... quando eles crescem... achas que se deve fazer outro tipo de trabalho? Ou seja, achas que deve haver objectivos pré-definidos para cada etapa? E com o último ano, deve ser feito um trabalho específico?

M. — Eu acho que... eu não sei se lá no Jardim se fazem assim, se não... eu acho portanto, que as actividades para uma criança de 3 anos são diferentes para uma criança de 4 e depois para uma criança de 5 e portanto acho que depois...as crianças que vão para lá aos 3 anos devia haver um trabalho consecutivo, dar uma sequência ao trabalho...

Ent. — Achas portanto importante a educadora ter um plano de trabalho para aquele grupo?

M. — Sim, sim, sim... A criança que vai para a escola, quando não vai do Jardim... quer é brincar, o contacto com os outros, quer é histórias, (adoram ouvir his-

tórias, precisam de desenvolver a comunicação oral, levam ainda uma linguagem "abèbèzada"...), o contacto com os materiais, não quer estar sentado, quer brincar, uhm, explorar tudo o que há na sala... Apesar de no Ensino Primário haver pouca coisa... Eu tenho dois do 1º ano, se eles se vissem no Jardim... acho que eles andavam uns dias que nem abriam a boca de admirados, de extasiados, sim... porque se eles ficam maravilhados com o que nós temos na escola e portanto a escola tem outros objectivos... se eles vissem os cantinhos das bonecas, essas coisinhas, eles não queriam de lá sair... Faz-lhes falta!

Olha, há colegas que acham que o Jardim devia ensinar os números até 10. Eu acho que não, eu acho que isso até é um absurdo, não é isso que é o principal, isso de pois aprende-se. É a criança saber estar, saber brincar...

Ent. — Agora outro aspecto... Apesar de preferires este tipo de Jardim, já referiste que se não tivesses uma avó a dar apoio seria impossível, não é? Se dependesse de ti, como é que tu resolvias este problema? Ou seja, aproveitar o bom dos Jardins Oficiais, mas atender simultaneamente às necessidades dos pais?

M. — Bem... Os filhos não podem ir para o trabalho... o Jardim também não é um sítio onde uma pessoa vá despejar os filhos, mas, realmente quem não tem parentes, ele tem que acom... tem que ser paralelo com o trabalho dos pais, mas realmente desde as 8 até às 6 também é muito...

Ent. — Achas que é muito para os meninos?

M. — É muito para os meninos... só se realmente... uhm...fazer um trabalho diferente... sei lá... outro tipo de actividades... umas actividades paralelas, como por exemplo o início de Educação Física, de Natação, de Música...

PROTOCOLO DA ENTREVISTA

REALIZADA COM UM PRESIDENTE DE JUNTA DE FREGUESIA

25 de Outubro de 1994

Entrevistadora — **Ent.**

Presidente da Junta — **P. J.**

Ent. — Na qualidade de Presidente da Junta, qual é a sua imagem dos Jardins de Infância Oficiais?

P. J. — Em termos de Poder Local, as coisas acho que se confundem, porque está também dependente das funções...daquilo que é uma Junta de Freguesia e do que é a Câmara...A Câmara, no fundo, será a entidade que superintende, em termos de ensino, do Pré-Escolar, em termos do edifício, do apoio logístico... uhm... e por outro lado as Juntas de Freguesia, como estão num plano mais directo, acabam por ser o elo mais próximo. Eu penso que nós aqui, em termos de Pré-Escola, damos um apoio em termos de manutenção, temos um representante da autarquia no Conselho Consultivo, digamos que estamos sempre directamente relacionados com o dia-a-dia da Pré-Escola.

O nº 1 tem instalações mais ou menos condignas. O nº 2, desde o primeiro dia que viemos para aqui, tem sido uma preocupação de mudarmos as instalações e para isso prevíamos, a título provisório, as instalações do antigo Centro de Saúde, mas... até ao momento isso não foi possível.

Estávamos a falar das instalações... uhm...essa seria uma preocupação nossa, portanto, por outro lado a autarquia acaba por dar o apoio logístico em termos também

dos transportes das crianças com o autocarro e também na dispensa de uma auxiliar, portanto, que ajuda os meninos no transporte, no autocarro. Nós vemos, realmente, o ensino com um carácter prioritário... eu penso que a pré-primária tem muita importância e que poderá haver mais crianças se tivermos mais espaço, portanto, em tempos a construção de um infantário, em termos de pré-primário foi prioridade em termos desta Junta, mas inexplicavelmente saiu do plano de actividades da Câmara, nós vamos tentar incluir no próximo ano... em que em termos de construção se faça o mais possível, até com mais salas, de forma a que as crianças de Alcains possam ter as condições necessárias.

Ent. — Achas que as pessoas que podem decidir algo, os autarcas nomeadamente, estão sensibilizados para a importância do Jardim de Infância? Isto é, achas que essas pessoas têm alguma noção do tipo de trabalho que se desenvolve no Pré-Escolar?

P. J. — Eu penso, que aqui há sempre duas ideias, portanto, em termos da escola pré-primária, portanto, da população em geral e do conhecimento que eu já tive por causa do meu filho, esta população vê mais a pré-primária como a ocupação dentro de um determinado período em que os filhos acabam por estar entregues às avós e às avós, uma situação alternativa, não é?, de ocupação. Portanto, isto assim, em sentido lato... no fundo, um serviço de guarda enquanto eles estão a trabalhar. uhm...penso que, um ou outro mais informado já vê na pré-primária digamos que uma fase de preparação, uma fase de integração dos próprios miúdos na comunidade, no próprio relacionamento uns com os outros, porque eu penso que há também aqui a distinguir uma situação que é esta: Aqui há uns anos atrás, quando nós éramos miúdos, brincávamos mais na rua, brincávamos mais e tínhamos mais, a interligação era feita muito cedo. Mal a gente começava a... era normal e era assim. E, hoje, com o carácter urbano que

por exemplo Alcains tem e outras terras têm, com toda esta perspectiva urbana que vamos criando, mais em espaço urbano, os miúdos deixam mais de conviver uns com os outros e acabam por estar nas avós, nos avós ou muitos deles em casa sozinhos durante muito tempo, portanto, e talvez em termos de pré-primária seja a fase de integração no meio, a fase de integração com... depois a fase de preparação para a escola primária...uhm... Paralelamente a isto há os jogos, há o aspecto didáctico, há também a preparação para a primária, há todo um jogo e um despertar para uma realidade que vai encontrar mais tarde.

Ent. — E achas que... detectados alguns problemas face à oferta de Jardins de Infância Oficiais (o horário, falta de transporte, cantina, etc.) a Junta estava em condições de aceitar colaborar em projectos vindos do Jardim, de associações de pais. etc. para criar situações de alternativa nomeadamente no alargamento do horário, cantina. etc.?

P. J. — Eu penso que por exemplo eu em tempos e... uhm...eu abordo isto numa perspectiva mais lata de integração na comunidade... Eu em tempos... vi isso em termos da A.R.C.A. (Associação Recreativa e Cultural de Alcains). A A.R.C.A. poderia ter uma função, se entretanto tivesse um espaço, um espaço condigno, poderia passar pela A.R.C.A. o espaço de alargamento, a ocupação de tempos livres, em que os miúdos, portanto isto em termos de apoio às associações, de integração de toda esta gente, esta malta nova, todos estes jovens, portanto eu penso que poderia perfeitamente, em termos da pré-primária, mas também em termos da primária, porque de facto o problema dos pais mantém-se quando as crianças vão para a primária, ou do ciclo, no fundo os níveis etários são próximos, era criar uma série de ateliers, com o apoio da autarquia, desde pintura, o desenho. música (até já existe Escola de Música)... importava congregar as actividades de forma menos dispersa. Quer queiramos quer não, existe um

forte potencial cultural que pode estar mal aproveitado e acho que congregando esforços, até dando emprego talvez a uma ou duas educadoras, mais um ou outro animador que entretanto viesse, poder-se-ia criar uma acção conjunta de ocupação de tempos livres!

Mas depois o problema que se coloca aqui é o problema da rentabilização dos recursos, hoje fala-se muito da rentabilização de recursos, não é? Até aqui ainda havia gente que trabalhava gratuitamente em prol da comunidade, mas hoje uma situação destas iria ocupá-los mais e então o que é gratuito acaba por ser "abandado", não é? E daí eu penso que todas estas carências, desta gente toda que se encontra sem emprego, estes novos professores. Esta poderia ser via Câmara ou via outra instituição qualquer, uma solução para se arranjar mais alguns postos de trabalho. E poderia realmente passar por todo um leque de situações deste tipo em que os miúdos terminariam e depois haveria uma certa continuidade de um trabalho num determinado espaço onde se fizesse toda esta junção dos miúdos em que eles seriam integrados... Eu penso que, hoje uma das grandes carências, eu penso que nunca se pôs muito bem... gastam-se uns dinheiros nuns Projectos Vida sem se saber nada de concreto... os miúdos continuam aí a consumir droga e mais outras situações e se estas verbas fossem canalizadas para instituições deste tipo, em termos de ocupação, de ocupação de tempos livres, eu penso que teríamos a resposta para muitas das soluções porque os miúdos acabariam por estar ocupados nesta ou naquela actividade até às 6 e acabariam por ter um gosto pela vida diferente. Eu penso que aquilo que leva os miúdos a ir à procura da droga é não terem nada para fazer.

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

REALIZADA COM UMA INSPECTORA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

29 de Outubro de 1994

Entrevistadora — **Ent.**

Inspectora — **Insp.**

Ent. — Do ponto de vista da inspecção, qual é a tua imagem dos Jardins de Infância Oficiais? Ou seja, quais os objectivos, as funções, os problemas. Fala-me do que achares relevante.

Insp. — Em relação aos oficiais, portanto, é a pré-escolar. Quer dizer, há uma função muito específica que eu vejo que é a parte da preparação para a escolaridade, essa componente está bastante vincada na educadora que trabalha no pré-escolar; a parte social... uhm... pronto... está um pouquinho desfavorecida, porquê? Precisamente por causa da componente do horário, não apoia a mãe que trabalha este horário que nós damos, a própria educadora portanto... não se fixa no Jardim com tanta facilidade, para se fazer isso, tem que se ter mais tempo, não é? Vem todos os dias também sujeita aos seus horários como mãe de família, como qualquer outro profissional... portanto falha a componente social e sobressai a educativa... O nosso trabalho... sei lá, a componente social... quando a gente manda os miúdos ao médico, quando despistamos certas dificuldades que eles têm e chamamos a atenção das equipas de ensino especial, estamos a trabalhar o social... mas são casos esporádicos.

Ent. — Portanto, no teu entender, o pré-escolar oficial devia ajudar a família?

Insp. — Sim, sem entrar na sua intimidade, mas para dar aquela componente, pronto... o elo de ligação que é o filho e fazê-lo desenrolar a sua educação. Ao fim e ao cabo o estar no Jardim... o saber estar, o saber sentar-se, sabemos a actuação que a mãe tem... fazer um trabalho de conjunto. Acredito que no Pré-Escolar hoje muitas educadoras que tenham consciência do seu trabalho, cheguem a casa frustradas porque com 25 crianças não se consegue fazer individualização, o apoio social que precisam. Resolver os problemas detectados. É difícil, é difícil, porque nós temos as três idades, os grupos são muito heterogéneos e não dá...

Ent. — Uhm... hum... e em relação às instalações... o que é que tu achas?

Insp. — Também é heterogéneo, também há instalações boas e quer dizer menos boas. Eu vou dizer, aqui no concelho, aqui na minha zona não é das piores, porque não podemos rotular as escolas básicas, portanto, as salas que nós temos do antigo primário, más, porque não, são adaptadas,... pronto... não é...porque de certo modo, os miúdos entram para a escola, para a "escolinha", pronto terá que depois ser adaptada a estrutura para a idade que eles têm... não é? Mas isso era toda uma componente de relações humanas que penso que nós educadoras fomos alertadas para isso e que depois conseguimos dar a volta...

Ent. — Sim e... depois acabam por ficar espaços acolhedores?!

Insp. — Sim, de certo modo... às vezes levam os trabalhos porque são seus, mas no ano em que a educadora trabalha torna o espaço acolhedor.

Ent. — E em relação aos sítios muito bem equipados e que depois não têm meninos? Qual a alternativa que propões?

Insp. — Ia buscar meninos onde os houvesse... Eu tenho agora um caso contado por colegas que me diziam que tinham feito um pedido de uma carrinha a um Presi-

dente da Junta e ele não tinha capacidade de resposta. Lá está a componente política, que é o grande sarilho e a política tem também que olhar para o pré-escolar de outra maneira. Não é só a carolice das educadoras mais ou menos activas que resolvem as situações, há que ter um fundamento político e económico para resolver as situações. Não é a educadora pressionar o Presidente da Junta porque realmente eles não têm capacidade de resposta, mesmo que tenham em mão um documento de levantamento feito pela educadora de que a 3 Km há 5 crianças que podiam frequentar o Jardim. E essas crianças não vêm porquê, porque não é obrigatório.

Ent. — E tu achas que o Pré-Escolar devia ser obrigatório?

Insp. — Pelo menos o último ano, sim. As professoras hoje dão valor ao trabalho da educadora que a brincar ensinam muito as crianças a desenvolverem-se.

Ent. — Penso que já falámos das questões base que te queria colocar... só fazer um balanço... portanto... nos sítios onde não há meninos a tua solução era deslocarem-se de um sítio para o outro...?

Insp. — Sim, nunca fechar instituições. Hoje, isso já não se deve tolerar. Essas crianças vão sendo na escola, automaticamente irradiadas, postas de parte... quer dizer... têm dificuldade, não tiveram as mesmas oportunidades. Têm mais dificuldades... os outros brincaram, têm regras de jogo, de estar na casinha das bonecas, de arrumarem, de socialização e todo o resto das actividades.

Ent. — E o horário?

Insp. — Olha, eu punha sempre as técnicas, nós educadores em horários chave para trabalharem directamente com as crianças. Aquela parte mais alargada com auxiliares devidamente preparadas. E portanto também os pais podem colaborar com actividades extra... nos meios maiores... justifica-se.

1. (1) Desempenho

2. (1) Desempenho

3. (1) Desempenho

4. (1) Desempenho

5. (1) Desempenho

6. (1) Desempenho

7. (1) Desempenho

8. (1) Desempenho

9. (1) Desempenho

10. (1) Desempenho

11. (1) Desempenho

12. (1) Desempenho

13. (1) Desempenho

14. (1) Desempenho

15. (1) Desempenho

16. (1) Desempenho

17. (1) Desempenho

18. (1) Desempenho

19. (1) Desempenho

20. (1) Desempenho

21. (1) Desempenho

22. (1) Desempenho

23. (1) Desempenho

24. (1) Desempenho

25. (1) Desempenho

26. (1) Desempenho

27. (1) Desempenho

28. (1) Desempenho

29. (1) Desempenho

30. (1) Desempenho

31. (1) Desempenho

32. (1) Desempenho

33. (1) Desempenho

34. (1) Desempenho

35. (1) Desempenho

36. (1) Desempenho

37. (1) Desempenho

38. (1) Desempenho

39. (1) Desempenho

40. (1) Desempenho

41. (1) Desempenho

42. (1) Desempenho

43. (1) Desempenho

44. (1) Desempenho

45. (1) Desempenho

46. (1) Desempenho

47. (1) Desempenho

48. (1) Desempenho

49. (1) Desempenho

50. (1) Desempenho

51. (1) Desempenho

52. (1) Desempenho

53. (1) Desempenho

54. (1) Desempenho

55. (1) Desempenho

56. (1) Desempenho

57. (1) Desempenho

58. (1) Desempenho

59. (1) Desempenho

60. (1) Desempenho

Anexo nº 3

Grade de análise de conteúdo das entrevistas

aprender algumas coisas de maneira que muitas vezes em casa não se conseguem ensinar.

(1) minha mãe sempre me fazia aprender a ler e a escrever, ela me ensinava a ler e a escrever, ela me ensinava a ler e a escrever.

(2) ela me ensinava a ler e a escrever, ela me ensinava a ler e a escrever, ela me ensinava a ler e a escrever.

(3) ela me ensinava a ler e a escrever, ela me ensinava a ler e a escrever, ela me ensinava a ler e a escrever.

(4) ela me ensinava a ler e a escrever, ela me ensinava a ler e a escrever, ela me ensinava a ler e a escrever.

(5) ela me ensinava a ler e a escrever, ela me ensinava a ler e a escrever, ela me ensinava a ler e a escrever.

(6) presidente da junta [fazer a manutenção de transportes] e a manutenção de transportes.

(7) ele me ensinava a ler e a escrever, ele me ensinava a ler e a escrever, ele me ensinava a ler e a escrever.

(8) horário da aula [quarta] e a manutenção de transportes.

(9) ela me ensinava a ler e a escrever, ela me ensinava a ler e a escrever, ela me ensinava a ler e a escrever.

(10) ela me ensinava a ler e a escrever, ela me ensinava a ler e a escrever, ela me ensinava a ler e a escrever.

(11) ela me ensinava a ler e a escrever, ela me ensinava a ler e a escrever, ela me ensinava a ler e a escrever.

(12) ela me ensinava a ler e a escrever, ela me ensinava a ler e a escrever, ela me ensinava a ler e a escrever.

(13) ela me ensinava a ler e a escrever, ela me ensinava a ler e a escrever, ela me ensinava a ler e a escrever.

(14) ela me ensinava a ler e a escrever, ela me ensinava a ler e a escrever, ela me ensinava a ler e a escrever.

(15) ela me ensinava a ler e a escrever, ela me ensinava a ler e a escrever, ela me ensinava a ler e a escrever.

GRADE DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3
Funções e objectivos dos JIRP-ME e JIA	Problemas detectados no funcionamento dos JIRP-ME e JIA	Sugestões para a resolução dos problemas detectados
<p>1. Desenvolvimento da criança</p> <ul style="list-style-type: none"> • A criança... deve desenvolver o seu todo, vai criando a sua personalidade, vai evoluindo... estamos aqui para a amparar. • (...) faz mais trabalho pedagógico. • (...) fazer com a criança uma socialização. • (...) desabrochar para a vida, contacto com outras crianças, outras matérias (...) aprender aquelas coisas elementares que muitas vezes em casa... até não tem oportunidades. • (...) muitas crianças, se calhar, antes de irem para o Jardim de Infância nunca pegaram num lápis... • (...) há um trabalho que tem de ser feito... era a parte do Jardim de Infância... contacto com outras crianças, o saber estar numa sala, o brincar, o pegar num lápis... • (...) a parte afectiva. • (...) brincar... quer histórias, o contacto com os outros, o contacto com os materiais. • (...) explorar tudo o que há na sala... faz-lhes falta! • (...) fase de preparação, uma fase de integração dos próprios miúdos na comunidade, no próprio relacionamento uns com os outros... 	<p>1. Falta de apoio à família</p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) os oficiais só não estão em função plena... porque... corta... não atende as necessidades da família. • (...) não servem, as necessidades da família. • (...) quem não tem parentes, ele [Jardim de Infância] tem que acompanhar. • (...) até aqui ainda havia gente que trabalhava gratuitamente em prol da comunidade. • (...) presidente da Junta [face a um pedido de transporte] que não tinha capacidade de resposta. • (...) existe um forte potencial cultural que pode estar mal aproveitado [a nível do trabalho com a comunidade]. <p>1.1. Horário desadaptado</p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) depois não há além das 4 h... o grande problema continua a ser... uhm... o horário... • (...) o da Segurança Social está muito mais cedo. • (...) os Jardins de Infância não têm capacidade de resposta para as mães que trabalham... é a questão do horário... (...) desde as 8 até às 6 também é muito. 	<p>1. Prolongamento do horário</p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) devia haver um trabalho consecutivo, dar uma sequência ao trabalho... • É muito [das 8 às 6 h] para os meninos... só se realmente... uhm... fazer um trabalho diferente... sei lá... outro tipo de actividades... umas actividades paralelas... o início da Educação Física, de Natação, de Música... • (...) os miúdos terminariam [o seu dia de Jardim de Infância] e depois haveria uma certa continuidade de um trabalho num determinado espaço. <p>1.1. Com educadores de infância ou outros profissionais de educação</p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) prolongar o horário com educadoras mesmo que fossem contratadas... se fossem efectivas ficavam... mas havia outras contratadas que faziam isso. • (...) tinha as minhas 5 h e tinha um horário extensível e pelo menos a partir das 8... até às 6 h ou mesmo 6,30 h para dar tempo aos pais.

- Nós vemos o ensino com um carácter prioritário... a pré-primária tem muita importância [no desenvolvimento da criança].

- (...) paralelamente há os jogos, há o aspecto didáctico... há todo um jogo e um despertar para uma realidade que vai encontrar mais tarde.

- (...) há toda uma componente de relações humanas...

- (...) faz falta, porque antigamente as mães estavam em casa, tinham os irmãos... eles agora não têm... têm as amas, mas as amas não são pessoas com formação como são as educadoras.

2. Aprendizagem de regras / disciplina

- (...) também temos de ensinar determinadas regras...

- (...) uma certa disciplina.

- (...) ele [criança] adquirir as regras, o saber arrumar as coisas dele, respeitar os outros e as brincadeiras...

3. Guarda das crianças

- (...) mais segurança, acho que está mais adaptado às crianças, à idade.

- (...) o Jardim também não é um sítio onde uma pessoa vá despejar os filhos.

- (...) ocupação dentro de um determinado período...

- (...) uma situação alternativa de... ocupação.

- (...) a parte social [do trabalho do Jardim de Infância]... está um pouquinho desfavorecida. Precisamente por causa da componente do horário.

1.2. Ausência de cantinas

- (...) as mães vêm pôr os meninos e depois precisam de almoço, não é? Têm de ir ver disso fora, não é? Porque não há.

- (...) faz falta a cantina para os pequeninos.

- (...) se eu não tivesse a avó que lhe desse o almoço, apesar de preferir... tinha que o meter no outro.

2. Falta de vínculo ao ME

- (...) não sei quantos jardins que estão para ser oficializados.

- (...) continua a ser provisório desde 82/83...

3. Falta de verbas

- A Junta está farta de nos auxiliar. Não têm por onde se estender. Cortaram... [as verbas].

- (...) não há verbas.

- (...) falta de verbas.

- (...) há que ter um fundamento político e económico para resolver situações.

4. Falta de instalações

- (...) o Jardim já aqui está há anos à espera que nos arranjem instalações próprias.

- (...) eu punha sempre as "técnicas", nós educadoras em horários chave para trabalharmos directamente com as crianças.

1.2. Com apoio das autarquias

- (...) por causa das actividades de ginástica, música... a própria Junta podia fazer isso.

- (...) a parte do [horário] mais alargada com auxiliares devidamente preparadas.

2. Obrigatoriedade na frequência

- (...) desde que fui para o Oficial sempre me bati pelo ano zero...

- (...) o ano zero ser obrigatório.

- (...) era assim, dos 3 aos 5 e aos 5 [anos] ser obrigatório e ser dado por educador e professora.

- (...) é o tal "ano zero"... aquilo funcionava... funcionava 5 meses com a educadora a dar-lhe aquela fase de iniciação, e depois a professora a dar-lhes propedêutica.

- (...) devia ser obrigatório, tal como é o Ensino Primário, devia-se começar até pelo Pré-Primário. Ser obrigatório...

- E essa questão do obrigatório não era... pronto... se a criança não se adaptasse bem poderia ir só meio-dia... gradualmente.

-
- (...) um serviço de guarda, enquanto eles [pais] estão a trabalhar.

4. Preparação para a E. Primária

- (...) há colegas que acham que o Jardim devia ensinar os números até 10. Eu acho que não... isso é absurdo... isso não é o principal... isso depois aprende-se.
- (...) fase de preparação para a escola primária.

5. Apoio social

- (...) tem que ser paralelo com o trabalho dos pais.
- (...) quando a gente manda os miúdos ao médico, quando despistamos outras dificuldades que eles têm e chamamos a atenção das equipas do ensino especial, estamos a trabalhar o social.

- (...) não temos instalações.
- (...) as instalações são prioritárias.

- (...) nós temos terrenos... [para construção de Jardim de Infância]... até já tivemos projecto, só que estive lá no papel, é óbvio por causa das eleições.

- (...) tem sido uma preocupação... de mudarmos as instalações... até ao momento, isso não foi possível.

- (...) poderá haver mais crianças se tivermos mais espaços.

- (...) é o problema das instalações.

- as salas que nós temos do antigo primário... são adaptadas.

5. Falta de reconhecimento da EPE

- (...) há pessoas que quando vêm cá trazer os meninos nem sabem como é que isto funciona.

- (...) faz muita falta as pessoas virem ao Jardim.

- (...) mas as autarquias, muitas delas não têm autonomia e nem estão predispostas para este tipo de coisas [educação pré-escolar].

- (...) o que é gratuito acaba por ser "abandalhado".

6. Desertificação

- (...) há desertificação... eu tinha poucas crianças no último ano que estive lá.

- Pelo menos o último ano [o Pré-Escolar devia ser obrigatório].

3. Criação de cantinas

- (...) punha a funcionar uma cantina

- Punha uma cozinheira lá, punha as instalações [de cantina].

4. Criação de instalações próprias

- (...) vamos tentar incluir no próximo ano... em que, em termos de construção, se faça... com mais salas de forma a que as crianças... possam ter as condições necessárias.

5. Divulgação do trabalho do J. I.

- (...) fiz o Jardim de Infância aberto (vinda dos pais, correspondência escolar). Isto permitiu mostrar o trabalho do Jardim.

6. Incentivos para os educadores isolados

- Nos sítios isolados dar hipóteses a educadoras que neste momento não trabalham de se lá fixarem, dar-lhes um incentivo

- Tinha de haver uma maneira de ver... uhm... a nível dos profissionais de educação... fazê-los... pronto... dar incentivos ou arranjar transportes.

- (...) não há meninos.

7. Falta de organização do sistema PE

- (...) o grande mal é fazerem as reformas sem pensar no Pré-Escolar.
- (...) há uma má organização.
- (...) a nossa [dos educadores de infância] preparação... não dá para o pegar a esse nível... de comunidade no seu geral.
- (...) reuniões concelhias... têm tendência a acabar... faz-nos falta.
- [diálogo] faz falta para se discutirem esse tipo de problemas e para abrir.
- (...) é o problema da rentabilização dos recursos.

- (...) a própria Educadora não se fixa ao Jardim com tanta facilidade.
- (...) com 25 crianças não se consegue fazer individualização, o apoio social que precisam.
- É difícil porque nós temos 3 idades.
- (...) os grupos são muito heterogéneos e não dá.
- Lá está a componente política que é o grande sarilho...
- (...) política tem também que olhar para o Pré-Escolar de outra maneira.

8. Isolamento

- (...) a autarquia não te dá, não, te dá regalias.

- Mas punha lá na mesma uma Educadora, dando regalias à educadora... regalias extra, de modo a que ela se sentisse realizada no trabalho que faz...

- (...) os poucos [meninos] que há e as pessoas novas que estão lá... dar-lhes incentivos a essas pessoas.

7. Criação de rede de transportes

- (...) a autarquia acaba por dar o apoio logístico, em termos também de transporte... e também na dispensa de uma auxiliar.

8. Conjugação de interesses da comunidade educativa.

- (...) se eu tivesse hipóteses... até dá para fazer esse tipo de coisas se as pessoas se organizassem... se se juntassem os interesses.
- A A.R.C.A. [associação...] poderia ter uma função se entretanto tivesse um espaço... poderia passar pela A.R.C.A. o espaço de alargamento, a ocupação de tempos livres... de integração de toda esta gente.
- (...) importava congregar as actividades de forma menos dispersa
- (...) os miúdos acabariam por estar ocupados nesta ou naquela actividade até às 6 e acabariam por ter um gosto pela vida diferente.

-
- (...) quem está isolada, faz falta ter um momento de abertura

9. Falta de obrigatoriedade na frequência

- (...) tenho sempre crianças que nunca andaram no Jardim...
- (...) o problema dos pais mantém-se quando as crianças vão para a primária.
- (...) as crianças não vêm porque não é obrigatório.
- (...) eu punha-os [à comunidade] a fazer trabalhos... a velhota dos adufes até deixou de fazer... haja alguém que aprenda
- (...) e tentei trabalhar com as pessoas.
- (...) apoio em termos de manutenção, temos um representante da autarquia no Conselho Consultivo.
- (...) estamos sempre directamente relacionados com o dia-a-dia da Pré-Escola.
- (...) eu abordo isto numa perspectiva lata de integração na comunidade...
- Já se fizeram algumas tentativas, que era os miúdos... quer eles fossem da pré-primária, quer fossem da primária... era criar uma espécie de ateliers, com o apoio da autarquia, desde pintura, o desenho, a música.
- (...) os pais podem colaborar com actividades extra.

9. Reconversão dos espaços do JI

- (...) estava com disponibilidade para me adaptar... é um trabalho dignificante... desde que também tenham preparação para isso.
- (...) nunca fechar instituições. Hoje isso já não se deve tolerar.
- (...) a autarquia acaba por dar apoio logístico, em termos também de transporte... e também na dispensa de uma auxiliar.

-
- (...) congregando esforços, até dando emprego talvez a uma ou duas educadoras, mais um ou outro animador... criar uma acção conjunta de ocupação de tempos livres.

10. Criação de lugares para pessoal de apoio

- (...) a autarquia acaba por dar apoio logístico, em termos também de transporte... e também na dispensa de uma auxiliar.

11. Itinerância dos serviços educativos pré-escolares

- (...) sempre há dois ou três [meninos]. Esses dois ou três têm que merecer a mesma atenção que merecem os 40 que estão aqui.
- (...) ia buscar os meninos onde os houvesse.

12. Atribuição de verbas específicas

- (...) se estas verbas fossem canalizadas para instituições deste tipo, em termos de ocupação de tempos livres, eu penso que teríamos a resposta para muitos [dos problemas].

Anexo nº 2

Protocolo das entrevistas a vários membros da comunidade educativa

Anexo nº 4

Questionários (2ª fase de recolha de dados)

— Educadores

— Pais

— Autarcas

Alcains, 15 de Janeiro de 1995

Cara Colega,

Mais uma vez venho solicitar o preenchimento de um questionário. Todos sabemos que hoje, mais que nunca, a aposta na investigação é um garante da melhoria da qualidade da Educação.

Sabendo, que tal tarefa é um acréscimo ao esforço diário que vos é exigido, é meu dever agradecer antecipadamente a vossa amabilidade.

Passo agora a indicar um conjunto de instruções necessárias.

Cada Jardim de Infância preencherá:

- Questionário para Educadores: N° 1 — 1 por cada Jardim de Infância;
- Questionário para Educadores: N° 2 — 1 por cada Educadora;
- Questionário para Pais — As colegas farão o favor de pedir a 2 pais por sala o preenchimento e devolução ao Jardim de Infância.

A partir do dia 24 de Janeiro, eu própria irei recolher os questionários a cada Jardim de Infância.

Com agradecimentos renovados,

Despeço-me com amizade

Maria José Infante Lopes Pereira

Av. P. António Afonso Ribeiro, Lote 2, r/c, Dtº

6005 ALCAINS

Tel. 072 - 96405

QUESTIONÁRIO PARA EDUCADORES Nº 1

Data ____/____/____

A — ELEMENTOS DE CARACTERIZAÇÃO DO MEIO

1 — Localidade onde se insere _____

- Rural
- Semi-Urbano
- Urbano

2 — Distância da localidade à sede de concelho (em Kms)

3 — Tem transportes diários para a sede de concelho?

- Sim
- Não

4 — Na localidade encontram-se disponíveis os seguintes serviços:
(marque com um x todos os que existirem)

- Outros Jardins de Infância
- Escolas
- Ensino Básico 1º ciclo
- Ensino Básico 2º ciclo
- Ensino Básico 3º ciclo
- Ensino Secundário
- Profissionais
- Ensino Superior
- Centro de saúde
- Farmácia
- Parque infantil
- Biblioteca
- Associações culturais, recreativas e desportivas
- Indústria
- Comércio

B — ELEMENTOS DE CARACTERIZAÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA

1 — Designação oficial _____

2 — Organismo de tutela

• Ministério da Educação

• Autarquia

3 — Entrada em funcionamento Ano

4 — Localização

• Dentro da localidade

• Na periferia

5 — Tipo de edifício (marque só um x)

• Construído para o efeito

• Adaptado para o efeito

• Sala de escola do 1º ciclo

• Outro

Qual? _____

6 — Estado de conservação do edifício

Bom Médio Mau

7 — Horário

Entrada hm

Saída hm

8 — O Jardim de Infância dispõe de

(marque com um x todas as condições verificadas)

- Acesso fácil
- Visitas regulares de equipas de saúde
- Visita regular de educadores do Ensino Especial
- Espaço para repouso
- Espaços ao ar livre
- Espaço amplo (polivalente) coberto
- Auxiliares de acção educativa
- Pessoal de limpeza
- Área de higiene
- Zona de arrumos
- Iluminação natural
- Gabinete da direcção
- Sala de recepção (vestiário)
- Biblioteca
- Material de apoio audio-visual (TV, gravador, projector de slides...)
- Transporte domiciliário para as crianças
- Apoio a nível das refeições

9 — Se marcou x nas duas últimas questões, quem as suporta economicamente?

- Os pais
- A autarquia
- Outros

Quais? _____

10 — Número de salas do Jardim de Infância

11 — Total das crianças que o frequentam

12 — Número de educadoras

• Com funções docentes

• Em apoio

Muito obrigado pela sua colaboração

QUESTIONÁRIO PARA EDUCADORES Nº 2

A) ELEMENTOS DE CARACTERIZAÇÃO DO EDUCADOR

1 — Sexo

- Masculino
- Feminino

2 — Ano de nascimento

3 — Estado civil

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Viúvo(a)
- Divorciado(a)

4 — Distância da residência ao local de trabalho

- Reside na própria localidade
- Reside a 10 ou 20 Km
- Reside a mais de 20 Km

5 — Habilitações acadêmicas

- Ensino Básico e Secundário:
 - antigo 5º ano
 - antigo 7º ano
 - antigo propedêutico
 - 12º ano
- Curso de Educadores de Infância (escola)
Qual? _____
- Ensino Pós-Graduado (Ceses, especializações, outros)
Quais? _____
- Outro tipo de Formação
Qual? _____

6 – Situação Profissional

- Educadora Efectiva
- Educadora do Quadro Distrital de Vinculação
- Educadora Contratada

7 – Tempo de serviço

- Anos de serviço
- Anos de serviço no actual Jardim de Infância

8 – Formação Contínua recebida

8.1 – Número aproximado de acções frequentadas antes de 1992

8.2 – Quais as áreas em que incidiram essas acções de formação?
(Pode marcar mais do um x)

- Expressões
- Teoria da Educação
- Metodologias Específicas
- Registos de Observação
- Estatuto da Carreira Docente e Sistema Educativo
- Necessidades Educativas Especiais
- Outras

Quais? _____

8.3 – Número de acções frequentadas desde 1992 até à actualidade

8.4 – Indique as áreas em que incidiram essas acções

9 — Além do trabalho em Jardim de Infância da Rede Pública, que outros cargos desempenhou?

(marque com um x todas as que considerar válidas)

- Trabalho em Jardins de Infância do Centro Regional de Segurança Social (CRSS)
- Trabalho em Jardins de Infância de Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS)
- Trabalho em Jardins de Infância Particulares
- Ensino Especial
- Sindicatos
- Hospitais
- Actividades de Tempos Livres (ATL)
- Museus
- Docência a outros níveis de ensino
- Coordenação
- Inspeção
- Formação de Educadores de Infância
- Outras

Quais? _____

B - ELEMENTOS DE CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

1 — Número de crianças:

- Com 3 anos
- Com 4 anos
- Com 5 anos

2 — No seu grupo de crianças há:

- Filhos únicos
- Um só irmão
- Mais do que um irmão

3 — Do seu grupo de crianças frequentam o Jardim de Infância:

pela primeira vez

pela segunda vez

pela terceira vez

4 — Faz parte do seu grupo alguma criança com necessidades educativas especiais?

Sim

Não

Quantas?

Têm apoio do Ensino Especial?

Sim

Não

5 — Quem fica com as crianças depois do encerramento do Jardim de Infância?

• Pais

• Irmãos

• Avós

• Amas

• Vizinhas

• Sozinhos

• Ocupação de tempos livres

• Outros

Quais? _____

C) ELEMENTOS DE CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ACTIVIDADES

1 — A sua sala de actividades dispõe de:

(marque com x as que corresponderem ao seu caso)

- Iluminação natural
- Condições de arejamento natural
- Ligação com o exterior
- Piso lavável
- Aquecimento
- Mobiliário adequado
- Material pedagógico-didáctico suficiente
- Áreas de expressão plástica
- Áreas de expressão dramática
- Áreas de expressão musical
- Áreas de recepção / conversa / conto
- Áreas de jogos
- Área de biblioteca
- Área da natureza
- Área central livre

D) ELEMENTOS DE CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1 — Em sua opinião as funções da Educação Pré-Escolar são:
(marque com um x as cinco (5) funções que considera mais importantes)

- Desenvolver a criança a nível cognitivo
- Despistar inadaptações, deficiências e precocidades
- Ocupar a criança durante o tempo de trabalho dos pais
- Desenvolver a criança a nível afectivo
- Ensinar a criança a ler, escrever e contar
- Garantir uma maior qualidade alimentar
- Desenvolver a criança a nível sócio-moral
- Ajudar os pais na educação da criança
- Desenvolver a criança a nível psico-motor
- Garantir uma maior vigilância médica

2 — Ao longo do ano mantém relações de trabalho com:
(marque com um x as que considerar necessárias)

- Auxiliares de acção educativa
- Pais
- Autarcas
- Membros da comunidade
- Membros da equipa de Educação Especial
- Coordenadores locais da Educação Pré-Escolar
- Inspectores locais da Educação Pré-Escolar
- Especialistas (médicos, psicólogos, terapeutas)
- Professores de outras áreas
- Outros Educadores de Infância
- Sindicalistas
- Outros

Quais? _____

3 — De que forma contacta com os pais?

(marque com um x as que achar válidas)

- Vinda dos pais ao Jardim de Infância
- Visitas domiciliárias do educador aos pais
- Reuniões
- Encontros informais
- Através de uma caderneta pessoal do filho
- Fichas informativas da evolução da criança

4 — Quais os aspectos que mais influenciam o seu trabalho?

(marque com um x os cinco (5) aspectos que mais o influenciam)

- A formação que possui a nível teórico
- A formação que possui a nível metodológico e didáctico
- A sua formação pessoal
- As condições físicas do Jardim de Infância
- O material pedagógico-didáctico
- A relação com outros membros da comunidade educativa
- O número de crianças
- As necessidades educativas especiais das crianças
- As características do meio

5 — Quais os problemas que considera existirem, neste momento, no seu Jardim de Infância?

(marque com um x todos os que considerar válidos)

- Horário que não corresponde às necessidades dos pais
- Ausência de um serviço de refeições
- Falta de material
- Existência de crianças em lista de espera
- Baixa frequência (desertificação)
- Falta de instalações
- Falta de vínculo ao Ministério da Educação
- Falta de reconhecimento da importância da Educação Pré-Escolar
- Falta de transporte
- Falta de verbas
- Falta de projectos para resolução dos problemas detectados
- Falta de sensibilização das autarquias
- Falta de apoio da coordenação educativa no local
- Falta de apoio da inspecção educativa no local
- Falta de formação do pessoal auxiliar
- Falta de motivação dos Educadores
- Isolamento geográfico
- Falta de diálogo com os membros da comunidade educativa
- Falta de apoio de técnicos especializados
- Ausência de obrigatoriedade na frequência
- Outros

Quais? _____

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

SECÇÃO AUTÓNOMA DE DIDÁCTICA E TECNOLOGIA EDUCATIVA

MESTRADO EM SUPERVISÃO

O presente questionário é anónimo e visa a recolha de dados para a elaboração de uma tese de Mestrado em Supervisão.

Solicitamos a melhor compreensão e colaboração, garantindo-lhe que as suas respostas são confidenciais.

Agradecemos que responda a todas as questões.

Grata pela sua disponibilidade

Maria José Infante Pereira

QUESTIONÁRIO AOS PAIS

Data: ____/____/____

Localidade: _____

Jardim de Infância: _____

1. — Características pessoais e profissionais

1.1. — Sexo: Masculino

Feminino

1.2. — Idade:

1.3. — Estado Civil: Solteiro(a)

Casado(a)

Viúvo(a)

Divorciado(a)

1.4. — Profissão: _____

2. — Por que razão escolheu este Jardim de Infância e não outro?

(marque com um x os aspectos que considerou)

- Não havia outro
- Tinha refeições
- Tinha transporte
- Gostei dos educadores
- Gostei do ambiente de trabalho
- Agradou-me o horário
- Agradaram-me as instalações
- Ofereceu-me segurança
- Outras razões

Quais? _____

3. — Para si o Jardim de Infância faz falta porque:

(marque com um x as razões que considera importantes)

- Guarda as crianças durante o tempo de trabalho dos pais
- Desenvolve actividades de acordo com as características e idade das crianças
- Detecta problemas das crianças
- Prepara para a Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico
- Ajuda os pais a educar melhor os seus filhos

4. — Em sua opinião, quem deve resolver os problemas do Jardim de Infância?

(marque com um x a resposta que corresponde à sua opinião)

- Os Educadores
- Os Pais
- Os Autarcas
- O Ministério da Educação
- Os educadores, os pais, os autarcas, com o apoio do Ministério da Educação
- Outros

Quais? _____

5. — Onde costuma falar com a educadora e com os outros pais?

- Na rua, quando os encontro
- No Jardim de Infância, quando vou buscar o meu filho
- Em reuniões de pais
- Através de bilhetes escritos

6. — Quais os problemas principais do Jardim de Infância do seu (sua) filho(a)?

(marque com um x todos os que achar importantes)

- Horário desadaptado das necessidades dos pais
- Falta de verbas
- Falta de instalações
- Falta de segurança
- Falta de um plano de trabalho
- Ausência de cantina
- Ausência de transporte
- Falta de crianças
- Excesso de crianças
- Falta de apoio médico
- Falta de apoio do ensino especial
- Falta de auxiliar de acção educativa
- Outros

Quais? _____

Alcains, 9 de Janeiro de 1995

Exm^o Senhor

Presidente da Junta de Freguesia

Sendo professora da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, tendo que elaborar um estudo sobre os Jardins de Infância, agradecia a V. Ex^a o preenchimento do questionário que junto em anexo a este ofício.

Dada a dificuldade da recolha a nível pessoal, optou-se pelo envio de um envelope selado e com endereço, que apenas terá de colocar no correio após o preenchimento do questionário.

Apelo à melhor compreensão dos Senhores Presidentes da Junta, uma vez que se trata de dados de grande importância para a investigação a nível Pré-Escolar.

Colocando-me ao dispor para o esclarecimento de qualquer dúvida ou colaboração, envio cordiais saudações.

A Docente

Maria José Infante Lopes Pereira

Av. P. António Afonso Ribeiro, Lt. 2, r/c, D.º
6005 ALCAINS
Tel. 072 - 96405

Escola Superior de Educação
Rua Prof. Dr. Faria de Vasconcelos
6000 CASTELO BRANCO

QUESTIONÁRIO PARA OS AUTARCAS

Localidade: _____

Data: ____/____/____

1 — Caracterização pessoal e profissional

1.1 — Sexo: Masculino

Feminino

1.2 — Idade anos

1.3 — Profissão: _____

1.4 — Há quantos anos desempenha esta função? anos

1.5 — Habilitações académicas:

- 4ª classe
- Ciclo preparatório
- Curso Geral
- Curso Complementar
- Bacharelato
- Licenciatura

2 — Indique os Jardins de Infância a que a Junta de Freguesia

dá o seu apoio: _____

2.1 — Marque com um x todas as áreas em que se situa esse apoio:

- Manutenção do edifício
- Subsídio de limpeza
- Manutenção do mobiliário
- Apoio a visitas ou passeios
- Representação no Conselho consultivo
- Transporte
- Refeições
- Outras

Quais? _____

3 — Em sua opinião, as funções do Jardim de Infância são:
(marque com um x as razões que considera válidas)

- Guardar as crianças durante o tempo de trabalho dos pais
- Desenvolver actividades de acordo com as características e idade das crianças
- Preparar para a Escola Primária
- Detectar problemas das crianças
- Ajudar os pais a educar melhor os seus filhos

4 — Em sua opinião, quem deve resolver os problemas do Jardim de Infância?
(marque com um x a resposta que corresponde à sua opinião)

- Os Educadores
- Os Pais
- Os Autarcas
- O Ministério da Educação
- Os educadores, os pais, os autarcas, com o apoio do Ministério da Educação
- Outros

Quais? _____

5 — Onde costuma falar com a Educadora e com os pais?

- Na rua, quando os encontro
- No Jardim de Infância
- Em reuniões de pais
- Através de bilhetes escritos

Anexo nº 5

Grade de análise de conteúdo

à última questão dos questionários da 2ª fase de recolha de dados

QUESTIONÁRIO AOS PAIS

Análise de conteúdo das sugestões para a resolução dos principais problemas do Jardim de Infância (Totalidade dos JIRP-ME e JIA do concelho)

	Empenha- mento do Poder Central	Alargament o do horário	Cantina/ subsídio de refeição	Construçã o/melhoria do edifício	Apoio/ empenha- mento dos pais	Apoio Médico	Não respon- deu
Mais verbas	6						
Trabalho por turnos		1					
Construção de edifício próprio				9			
Oficiais Apoio das Entidades	1						
Mais pessoal auxiliar	3						
Construção de cantina			8				
Alargamento do horário		9					
Coordenação entre Pais e Educadores					2		
Melhores condições de trabalho	1						
Mais visitas do médico						3	
Criação de Associação de Pais					1		
Maior colaboração M. Educação	1						
Obras de beneficiação				2			
Não respondeu							16
Total	12	10	8	11	3	3	16

QUESTIONÁRIO AOS AUTARCAS

Análise de conteúdo das sugestões para a resolução dos principais problemas do Jardim de Infância
(Totalidade dos JIRP-ME e JIA do concelho)

	Empenhamento do Poder Central	Alargamento do horário	Cantina/ subsídio de refeição	Construção o/melhoria do edifício	Apoio/empenhamento dos pais	Não respondeu
Mais verbas	3					
Maior empenhamento do Poder Central	4					
Construção de edifício próprio				1		
Mais Educadoras e/ou Auxiliares	2					
Atribuição de uma viatura a cada J. I.	1					
Estado subsídio refeições			1			
Construção de cantina			2			
Alargamento do horário		4				
Coordenação entre Pais e Educadores					3	
Maior colaboração M. Educação	1					
Obras de beneficiação				1		
Não respondeu						3
Total	11	4	3	2	3	3

QUESTIONÁRIO PARA OS EDUCADORES Nº 2
Análise de conteúdo das sugestões para a resolução dos principais problemas do Jardim de Infância
(Totalidade dos JIRP-ME e JIA do concelho)

	Empenhament o do Poder Central	Alargamento do horário	Cantina/ subsídio de refeição	Construç ão/ melhoria do edifício	Apoio/ empenha mento dos pais	Apoio Médi- co	Acções de Formação e/ou sensibilizaçã o	Não responde u
Mais verbas	3							
Mais Educadoras e/ou Auxiliares	2							
Estado subsidia refeições			2					
Construção de cantina			1					
Alargamento do horário		5						
Coordenação entre Pais e Educadores	2				2			
Melhores condições de trabalho	2							
Vínculo ao Ministério da Educação	1							
Apoio de equipas especializadas	2							
Mais visitas do médico						1		
Maior colaboração M. Educação	1							
Obras de beneficiação				2				
Acções de Formação Contínua/sensibilização							6	
Não respondeu								13
Total	13	5	3	2	2	1	6	13

Anexo nº 6

2º Questionário para educadores de infância

(3ª fase de recolha de dados)

HORA	ESPORTE	ARTES
Soluções possíveis		
Alguns dos responsáveis por...	...de uma rede de...	...de um grupo de...
<input type="checkbox"/> com os educadores...	<input type="checkbox"/> da rede de...	<input type="checkbox"/> da rede de...
<input type="checkbox"/> com outros profissionais...	<input type="checkbox"/> da rede de...	<input type="checkbox"/> da rede de...
<input type="checkbox"/> com a comunidade...	<input type="checkbox"/> da rede de...	<input type="checkbox"/> da rede de...

2º QUESTIONÁRIO PARA EDUCADORES DE INFÂNCIA

Este questionário apresenta-lhe um conjunto de problemas inerentes ao sistema público de Educação Pré-Escolar Portuguesa, na actualidade.

Para cada um dos problemas identificados são-lhe apresentadas algumas soluções. Por favor, ordene-as de 1 a 3, sendo 1 a melhor solução, 2 a solução aceitável e 3 a sofrível.

1º Problema: O Jardim de Infância não corresponde às necessidades dos pais.

Considere as seguintes hipóteses de resposta, ordenando os aspectos de consecução imediata.

HORÁRIO	TRANSPORTE	CANTINA
Soluções possíveis		
Alargamento do horário: <input type="checkbox"/> com auxiliar de acção educativa; <input type="checkbox"/> com outros profissionais de educação (educadores, animadores, outros); <input type="checkbox"/> com actividades de tempos livres da responsabilidade das autarquias.	Criação de uma rede de transportes: <input type="checkbox"/> da responsabilidade das autarquias; <input type="checkbox"/> da responsabilidade dos pais; <input type="checkbox"/> da responsabilidade do Ministério da Educação.	Criação de um serviço de refeições: <input type="checkbox"/> da responsabilidade do Ministério da Educação; <input type="checkbox"/> da responsabilidade das autarquias; <input type="checkbox"/> da responsabilidade dos pais.

2º Problema: Inexistência de instalações.

Ordene as seguintes soluções.

- Instalações construídas pelo Ministério da Educação;
- Instalações construídas pela autarquia;
- Instalações construídas a partir da iniciativa de outros membros da comunidade educativa (pais, empresas, associações recreativas ou culturais, outras).

3º Problema: Insuficiência de material didáctico.

A supressão das carências de material deve ser suportada:

- Pelo Ministério da Educação;
- Pelos pais;
- Pelas autarquias.

4º Problema: Baixa frequência ou desertificação.

Este problema poderá ser resolvido através de:

- Desenvolvimento de projectos de educação itinerante;
- Transporte das crianças para a localidade mais próxima com Jardim de Infância;
- Projectos de educação infantil com grande responsabilidade dos pais.

5º Problema: Falta de vínculo ao Ministério da Educação.

Esta situação poderá ser resolvida através de:

- Diálogo com o Ministério da Educação através dos parceiros sociais com vista à aquisição do vínculo;
- Transferência de tutela para as autarquias, sem alteração do estatuto dos educadores e das condições de trabalho;
- Transferência da tutela para outras entidades, através de protocolos de cooperação, sem alteração do estatuto dos educadores e das condições de trabalho.

6º Problema: Falta de apoio dos serviços de coordenação e inspecção.

Ordene as seguintes soluções possíveis:

- Aumento do número de inspectores e coordenadores;
- Redefinição do perfil dos inspectores e coordenadores;
- Maior abertura ao diálogo entre educadores/inspectores e coordenadores.

7º Problema: Desempenho profissional pouco satisfatório de educadores e auxiliares de acção educativa.

A melhoria do desempenho profissional poderá ser conseguida através de:

- Aumento da frequência de formação contínua e pós-graduada dos educadores de infância;
- Formação específica dos auxiliares de acção educativa;
- Criação de um sistema de incentivos (maioritariamente previstos pelo Estatuto do Educador) capazes de gerar inovação/motivação.

8º Problema: Falta de reconhecimento da importância da Educação Pré-Escolar.

Para o reconhecimento da importância efectiva da Educação Pré-Escolar torna-se necessária a:

- Criação de um ano pré-escolar obrigatório;
- Preocupação dos profissionais de educação pré-escolar em divulgar os objectivos do seu trabalho;
- Realização de investigação (divulgação dos seus resultados) ao nível do pré-escolar.

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
CASTELO BRANCO
OFERTA