



Centro de Competências de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação

**ESCOLA A TEMPO INTEIRO E FORMAÇÃO DOCENTE: QUAL
O CONTRIBUTO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
DAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR DA RAM?**

**Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação - Área de Supervisão Pedagógica**

Por

Maria do Carmo Fernandes Góis Nunes

Sob a orientação da

Professora Doutora Jesus Maria Sousa

Funchal 2011

Na ausência do outro,
O homem não se constrói homem.
Vygotsky (citado em Fontes & Freixo, 2004, p.13)

AGRADECIMENTOS

No culminar deste trabalho quero exprimir o meu agradecimento às pessoas e entidades que contribuíram para superar este desafio.

À minha orientadora, Professora Catedrática Jesus Maria Sousa, por me ter acolhido, com profissionalismo e rigor. O meu mais sincero reconhecimento pela disponibilidade e confiança demonstradas na elaboração deste trabalho.

À minha família, que sempre me apoiou, pela dedicação e afecto, pela motivação constante e pelo encorajamento incondicional em todos os momentos da minha vida.

Aos Directores Regionais de Administração Educativa e de Planeamento e Recursos Educativos, ao director da escola, aos docentes que se disponibilizaram em colaborar na investigação, o meu muito obrigada.

A todas as crianças da sala observada, ajudante e colegas, pelo carinho, respeito e simpatia com que sempre me presentearam.

Aos amigos – Ana Isabel, Cristina, Mena, Rui Sotero, Manuela e Fernanda, – pelos saberes partilhados, pelas palavras de incentivo e pelo espírito de entreajuda.

E às demais pessoas que directa ou indirectamente colaboraram nesta jornada, os meus agradecimentos.

RESUMO

A Educação Pré-escolar é um pilar fundamental no desenvolvimento de competências das crianças, sejam elas científicas, sociais ou pessoais. Neste contexto, surge a escola como entidade que pressupõe uma complexa organização, com responsabilidades educativas e sociais. Dentro desta linha de pensamento, foram criadas, na Região Autónoma da Madeira, as Escolas a Tempo Inteiro, numa tentativa de inovar o modelo de escola de primeiro ciclo até então existente, e com o objectivo responder às necessidades das famílias e combater as assimetrias sociais. Esta nova realidade pressupõe, por parte de toda a comunidade educativa e em particular dos docentes, uma adaptação pessoal e profissional.

Assim, constitui objectivo principal deste estudo abordar a organização e o funcionamento da Educação Pré-escolar no contexto da Escola a Tempo Inteiro (ETI) na Região Autónoma da Madeira (RAM), bem como a formação inicial e contínua dos docentes que leccionam nessas escolas, por forma a reflectir sobre o contributo destes factores no desenvolvimento de competências dos alunos.

O plano metodológico para a realização deste estudo passou por um enquadramento teórico, onde se procurou entender a problemática proposta, no âmbito da ETI, da formação docente e das competências a desenvolver na Educação Pré-escolar. Do ponto de vista metodológico, esta investigação foi desenvolvida numa metodologia qualitativa com características etnográficas e teve como objectivo compreender a perspectiva dos docentes em relação a esta temática. O estudo empírico centrou-se numa Escola a Tempo Inteiro do Concelho do Funchal, e foram utilizados como instrumento de recolha de dados oito entrevistas e observação participante numa sala de Educação Pré-escolar.

Os resultados da investigação sugerem que a Escola a Tempo Inteiro propicia condições facilitadoras para o desenvolvimento de competências das crianças em idade Pré-escolar. Contudo, destacam a necessidade de se repensar o tempo excessivo que as crianças passam na escola. Quanto à formação docente - inicial e contínua - conclui-se que os docentes nem sempre sentem que as competências profissionais resultantes dessa formação revertem em saberes que se adequam às necessidades da ETI e das crianças da Educação Pré-escolar. Nesse sentido, sugerem um repensar das práticas a partir de uma reflexão conjunta dentro da própria escola.

Palavras-chave: Escola a Tempo Inteiro, Educação Pré-escolar, formação de professores, desenvolvimento de competências, aprendizagem.

ABSTRACT

The Pre-School Education is a cornerstone in the development of children's scientific, social or personal skills. In this context, the school plays the role of an entity that requires a complex organization, with both educational and social responsibilities. Following this viewpoint, in Região Autónoma da Madeira were created the Full-Time Schools in an effort to reinvent the first cycle school model, in order to meet the needs of families and to combat any social inequalities. This new reality requires, by the whole school community, especially teachers, a personal and professional adjustment.

Therefore, the main objective of this study is to approach the organization and functioning of Pre-School Education in the context of the Full-Time School in Região Autónoma da Madeira, as well as the training and further education of teachers of these schools, and therefore reflect on the impact and importance these factors have in the development of student's skills.

The methodological plan for this study has gone through a theoretical framework, where we tried to understand the problem proposed at the Full-Time School, teacher training and the development of skills in the Pre-School Education. This research was developed through a qualitative methodology with ethnographic characteristics, and focused mainly on understanding teacher's perspective regarding this issue. The empirical study focused on a Full-Time School in Funchal. The instruments used for data collection were: eight interviews and participant observation in a Pre-School Education classroom.

Research results suggest that Full-Time School provides better conditions for the development of children skill's in Pre-School age. However, the results also show the need to rethink the excessive time spent in school by children. Regarding teacher's training, both initial and continuous, it is concluded that professional skills of teachers do not always translate into knowledge in order to suit the needs of Full-Time Schools and children in Pre-School age.

As a result, it is suggested that such practices get re-analyzed, and reflected upon, within each school.

Key-words: Full-Time School, Pre-School Education, teacher's training, skill's development, learning.

RESUMEN

La Educación Preescolar es un pilar fundamental en el desarrollo de habilidades científicas, sociales o personales de los niños. En este contexto, la escuela se plantea como una entidad compleja que requiere una organización con responsabilidades educativas y sociales. En esta línea de pensamiento, en la Região Autónoma da Madeira, se han creado Escuelas de Tiempo Completo, en el intento de innovar el modelo de escuela de primer ciclo actualmente en vigor, con el objetivo de contestar las necesidades de las familias y combatir las desigualdades sociales. Esta nueva realidad requiere, por toda la comunidad escolar y en particular de los maestros, un proceso de adaptación personal y profesional.

Este estudio presenta como objetivo principal el enfoque de la organización y funcionamiento de la Educación Preescolar en el contexto de la Escuela de Tiempo Completo (ETC) en la Região Autónoma da Madeira (RAM), y la formación inicial y continua de los maestros que enseñan en estas escuelas, para reflexionar sobre la contribución de estos factores en el desarrollo de las habilidades de los alumnos.

La metodología para este estudio se ha desarrollado sobre la base de un marco teórico, en el que se ha buscado entender el problema propuesto en el contexto de la ETC, en la formación de maestros y en el desarrollo de habilidades en la Educación Preescolar. Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se desarrolló en una metodología cualitativa con características etnográficas y su objetivo ha sido entender la perspectiva de los maestros en relación con este tema. El estudio empírico se centró en una Escuela de Tiempo Completo de Funchal, y los instrumentos para la recolección de datos han sido ocho entrevistas y la observación participante en un aula de Educación Preescolar.

Los resultados de la investigación muestran que la Escuela de Tiempo Completo ofrece condiciones que facilitan el desarrollo de habilidades de los niños en edad preescolar. Sin embargo, se resalta la necesidad de replantear el tiempo excesivo que los niños pasan en la escuela. Con respecto a la formación – inicial y continua - de maestros, se concluye que estos consideran que no siempre las habilidades profesionales de la formación pueden convertirse en conocimientos adaptados a las necesidades de la ETC y de los niños de la Educación Preescolar. En consecuencia, se sugiere un replanteamiento de las prácticas, con base en una reflexión conjunta en la propia escuela.

Palabras-clave: Escuela de Tiempo Completo, Educación preescolar, formación de maestros, desarrollo de habilidades, aprendizaje.

RÉSUMÉ

L'Éducation Maternelle est un pilier essentiel pour le développement des compétences des enfants, qu'elles soient scientifiques, sociales ou personnelles. Dans ce contexte, l'école apparaît comme une entité qui présuppose une complexe organisation, avec des responsabilités éducatives et sociales. Dans cette idée générale, les Écoles à Plein Temps ont été créées à la Région Autonome de Madère, en s'efforçant d'innover le modèle précédant de l'école de base du 1er cycle, et avec l'objectif de répondre aux besoins des familles et de combattre les asymétries sociales. Cette nouvelle réalité suppose préalablement une adaptation personnelle et professionnelle de toute la communauté éducative et, en particulier, des enseignants.

Ainsi, l'objectif principal de cette étude est celui d'aborder l'organisation et le fonctionnement de l'Éducation Maternelle dans le contexte de l'École à Plein Temps (EPT) à la Région Autonome de Madère (RAM), ainsi comme la formation débutante et continue des enseignants des écoles mentionnées, de façon à réfléchir sur l'aide de ces aspects au développement des compétences des élèves.

Le plan méthodologique pour l'élaboration de cette étude a suivi un contexte théorique, où on a cherché de comprendre la problématique proposée, pour l'EPT, de la formation des enseignants et des compétences à développer à l'Éducation Maternelle. Du point de vue méthodologique, cette recherche a été construite à travers une méthode qualitative à des caractéristiques ethnographiques, et aussi elle a eu comme but déchiffrer la perspective des enseignants en ce qui concerne ce sujet. L'étude scientifique a été centrée sur une école à plein temps à la Ville de Funchal, et comme instrument pour obtenir les informations, ont été réalisées huit enquêtes et aussi de l'observation participante dans une classe de l'Éducation Maternelle.

Les résultats de la recherche suggèrent que l'École à Plein Temps rend favorable de bonnes conditions pour le développement des compétences des enfants à l'âge de l'Éducation Maternelle. Malgré cela, ils font ressortir l'idée qu'il est nécessaire de réfléchir le temps excessif pendant lequel les enfants sont à l'école. En ce qui concerne la formation des enseignants – débutante et continue – on a conclu que les enseignants n'ont pas toujours la perception que les compétences professionnelles de leur formation, leur donnent des savoirs qui s'adaptent aux besoins de l'EPT et des enfants à l'Éducation Maternelle. Donc, il est suggéré de penser à de nouvelles pratiques à partir d'une réflexion alliée dans l'école.

Mots-clés: École à Plein Temps, Éducation Maternelle, formation des enseignants, développement des compétences, apprentissage.

SUMÁRIO

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Resumen	vi
Résumé	vii
Sumário.....	viii
Índice de Quadros	xii
Índice de Figuras	xiii
Índice de Esquemas	xiv
Siglas	xv
Introdução.....	2
CAPÍTULO I - A Escola a Tempo Inteiro na RAM: uma nova realidade?	6
1. Escola a Tempo Inteiro.....	7
1.1. Políticas subjacentes à implementação do Regime da ETI na RAM	7
1.2. As Escolas a Tempo Inteiro e o seu regime de funcionamento.....	8
1.3. A ETI: recursos humanos, físicos, materiais e financeiros.....	9
1.4. Organização Curricular.....	10
1.4.1. Actividades Curriculares	10
1.4.2. Actividades de Enriquecimento Curricular e Ocupação de Tempos Livres	11
1.5. Instrumentos de Autonomia da Escola a Tempo Inteiro	12
1.6. Entidade Reguladora da ETI.....	14
1.7. A Educação Pré-escolar nas Escolas a Tempo Inteiro da RAM.....	14
1.7.1. O Enriquecimento da Actividade Curricular na Educação Pré-escolar	16
1.7.2. Articulação das Actividades	17
1.8. Em síntese.....	18

Capítulo II - A formação docente como promotora de uma educação de qualidade..	20
2. A formação docente como promotora de uma educação de qualidade	21
2.1. Formação docente.....	21
2.2. Formação inicial: um caminho para o futuro	23
2.3. Formação contínua e o desenvolvimento de competências do professor....	26
2.3.1. Formação contínua em contexto escolar	26
2.3.2. A formação contínua: uma prática reflexiva?.....	27
2.4. Em síntese.....	30
Capítulo III - A escola: contributo no desenvolvimento de competências.....	31
3. A escola: contributo no desenvolvimento de competências na sociedade de conhecimento.....	32
3.1. A escola como promotora do desenvolvimento de competências.....	32
3.2. A construção de competências – Educação Pré-escolar.....	34
3.2.1. As Metas de Aprendizagem da Educação Pré-escolar: competências a desenvolver.....	37
3.2.2. A Avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar numa perspectiva formativa	40
3.3. Métodos pedagógicos e modelos curriculares para a Educação Pré-escolar como suporte da práxis educativa.....	42
3.3.1. O Modelo Curricular High – Scope.....	43
3.3.2. Movimento da Escola Moderna (MEM)	45
3.4. O contributo do construtivismo no desenvolvimento de competências na Educação Pré-escolar.....	46
3.5. O educador, o acto de educar e o desenvolvimento de competências das crianças	49
3.5.1. A relação pedagógica	51
3.6. Em síntese.....	52
Capítulo IV - A investigação e a sua metodologia	54
4. Natureza da investigação: o ponto de partida e o caminho a percorrer.....	55

4.1. Problema e objectivos da investigação.....	55
4.2. Questões de investigação.....	56
4.3. Objectivos.....	56
4.4. Opção metodológica.....	57
4.5. A investigação e o seu percurso.....	58
4.6. Instrumentos de pesquisa.....	61
4.6.1. Conversas informais.....	61
4.6.2. Análise documental.....	62
4.6.3. Entrevistas.....	62
4.6.4. Observação participante e o papel do observador.....	64
4.6.5. As notas de campo.....	65
4.6.6. Registos fotográficos.....	66
4.7. Ética.....	67
4.8. Caracterização do campo de investigação.....	67
4.8.1. O local e a sua caracterização.....	67
4.8.2. A cultura da escola.....	68
4.8.3. A escola e a sua caracterização.....	69
4.8.4. Recursos físicos, materiais e financeiros.....	69
4.8.5. A escola e o seu capital humano.....	70
4.8.5.1. Os docentes e não docentes.....	70
4.8.5.2. Os alunos.....	70
4.8.6. A dinâmica e o funcionamento da escola.....	71
4.8.6.1. A liderança.....	71
4.8.6.2. Instrumentos de autonomia.....	71
4.9. A sala (A) e o seu contexto.....	73
Capítulo V - Os Resultados do Estudo.....	75
5. Os resultados do estudo.....	76

5.1. Análise e interpretação de dados – a construção de significados	76
5.2. Dados Obtidos pela Análise das Entrevistas	79
5.3. Percepção dos entrevistados: políticas educativas da SREC em relação à ETI.....	81
5.4. A Escola na Voz do seu Director.....	87
5.5. A acção educativa – a perspectiva dos docentes e as notas de campo	89
5.6. Perspectiva dos docentes em relação à formação	110
5.7. Percepção dos entrevistados: vantagens e desvantagens da ETI no desenvolvimento de competências dos alunos	115
5.8. Sugestões contributos da ETI para o desenvolvimento de competências das crianças	119
Conclusões do Estudo.....	123
O estudo: análise interpretativa e reflexiva do investigador.....	124
Considerações Finais	132
Recomendações	136
Bibliografia.....	137
Referências Legislativas	143
Sítios da Internet.....	144

CD em anexo (Dissertação em suporte digital, Registos fotográficos, autorizações, transcrições das entrevistas e notas de campo)

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.	Recursos: instituições da Comunidade	68
Quadro 2.	Materiais de Apoio Pedagógico.....	70
Quadro 3.	Caracterização dos docentes inquiridos.....	80
Quadro 4.	Políticas Educativas – Escolas a Tempo Inteiro da RAM.....	81
Quadro 5.	Organização da escola	87
Quadro 6.	A formação inicial e contínua.....	110
Quadro 7.	Reconhecimento de aspectos positivos e negativos da ETI	115
Quadro 8.	Sugestões dos entrevistados	119

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Cooperação entre as crianças	92
Figura 2. O Quadro das presenças	93
Figura 3. Actividades plásticas.....	93
Figura 4. Autonomia das crianças	94
Figura 6. Dinâmica da sala	94
Figura 5. Participação nas regras da sala.....	94
Figura 7. Visita de estudo à Biblioteca.....	97
Figura 8. Actividades resultantes da visita de estudo.....	99
Figura 9. Preparação de um bolo de bolacha.....	102
Figura 10. O espaço TIC na sala de aula	104
Figura 11. AEC de Educação Física.....	106

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1.	Codificação dos entrevistados.....	79
Esquema 2.	Objectivos da ETI	86
Esquema 3.	Necessidades de formação manifestada pelos docentes	114
Esquema 4.	Percepção dos docentes em relação às AEC na Educação Pré-escolar	114
Esquema 5.	A ETI- aspectos positivos e negativos	117
Esquema 6.	O funcionamento da escola.....	121
Esquema 7.	O funcionamento da Educação Pré-escolar	121
Esquema 8.	Reflectir as práticas, para quê?	122

SIGLAS

ETI - Escola a Tempo Inteiro

RAM - Região Autónoma da Madeira

SREC - Secretaria Regional de Educação e Cultura

PORRE - Plano de Reordenamento da Rede Escolar

AC - Actividade Curricular

AEC - Actividades de Enriquecimento Curricular

OTL - Ocupação de Tempos Livres

DRAE - Direcção Regional de Administração e Pessoal

DRPRE - Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos

DRE - Direcção Regional de Educação

PEE - Projecto Educativo de Escola

PCT - Projecto Curricular de Escola

PCE - Projecto Curricular de Turma

RI - Regulamento Interno

PAE - Plano Anual de Actividades

IRE - Inspecção Regional de Educação.

GCEA - Gabinete Coordenador de Educação Artística

ME - Ministério da Educação

MEM - Movimento da Escola Moderna

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

DREER - Direcção Regional do Ensino Especial e Reabilitação

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Através dos tempos a escola tentou adaptar-se progressivamente às exigências da sociedade. Se esta deve levar a criança a compreender o seu papel de cidadão e a perceber o mundo, então é fundamental que o processo de ensino/aprendizagem seja reflectido e adaptado às novas exigências, proporcionando actividades ricas em estímulos e interacções, de maneira a desenvolver competências que permitam promover percursos educativos de sucesso para os alunos.

No entender de Cosme e Trindade, a escola pública deve permitir

A todos os que a frequentam apropriar-se, a seu modo, do património cultural que aí poderá ser disponibilizado e do qual cada um pode e deve beneficiar, enquanto condição capaz de sustentar e potenciar o seu processo de desenvolvimento pessoal e social como membro de uma comunidade de iguais (2002, p.29).

Nesse sentido, na defesa das práticas democráticas para a escola, o Estado através da Constituição da República Portuguesa, estabelece princípios que garantem direitos e liberdades fundamentais para todos os cidadãos. Inserido nesta lógica, o seu artigo 73 determina que compete ao estado promover a democratização da educação e as demais condições para que ela, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, para o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

De acordo com estes princípios, o Estado Português define-se como um Estado Unitário, que respeita o regime autonómico insular, dotando, as Regiões Autónomas de estatutos político-administrativos e de órgãos de governo próprio. Nesta sequência, e no âmbito das suas Competências, o Governo da Região Autónoma da Madeira, na figura da Secretaria Regional da Educação e Cultura criou a Escola a Tempo Inteiro com a finalidade de combater o abandono escolar e promover o sucesso educativo no 1º ciclo. Foi assim criada a Escola a Tempo Inteiro (ETI) na Região Autónoma (RAM), que inclui a Educação Pré-escolar e o 1º ciclo do Ensino Básico.

O conhecimento cada vez maior acerca dos benefícios da Educação Pré-escolar, e a convicção de que a formação docente, as características e a forma de organização

das instituições influenciam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, levou-nos a considerar importante fazer um estudo de investigação acerca da realidade organizacional da Educação Pré-escolar numa Escola a Tempo Inteiro da Região Autónoma da Madeira na tentativa de compreender as políticas educativas subjacentes a este modelo e como este se encontra estruturado quer a nível de recursos físicos, materiais e humanos. Considerou-se apropriado incluir nesta investigação a formação dos docentes e a forma como esta se adequa às necessidades dos alunos.

A este respeito, Schon (1992) afirma

que hoje se evidencia a falta de conexão existente entre a ideia do conhecimento profissional que prevalece nas escolas de formação inicial e aquelas competências que são exigidas aos profissionais no terreno da realidade, onde emerge a complexidade, a instabilidade, a incerteza e o dilema ético (citado em, Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010, p. 19).

Com esta investigação, e na tentativa de responder a alguns anseios e reflexões críticas que resultam da minha experiência profissional, surge uma ocasião favorável para reflectir sobre a questão “Escola a Tempo Inteiro e formação de professores: qual o contributo no desenvolvimento de competências das crianças em idade Pré-escolar da RAM?”

A escolha deste tema justifica-se pela importância crescente atribuída à Educação Pré-escolar como uma condição necessária para a adaptação e o sucesso da criança na escola e na vida. Convicta de que a finalidade da Educação Pré-escolar não é preparar a criança para a escolaridade obrigatória mas constituir uma base sólida para uma educação e formação ao longo da vida, como educadora de infância espero, com esta investigação, adquirir conhecimentos e contribuir para a promoção de uma educação de qualidade.

Com base nestes pressupostos, é nossa intenção conhecer as Políticas Educativas da ETI, compreender de que forma este modelo de escola se encontra estruturado a nível dos recursos físicos, materiais e humanos e a sua adequação às necessidades das crianças. Pretende-se, ainda, perceber como a formação inicial e contínua dos docentes que leccionam a Educação Pré-escolar na ETI contribui para promover o desenvolvimento de competências dos alunos.

Com esta temática deseja-se contribuir para um conhecimento mais aprofundado da Educação Pré-escolar na ETI, bem como da adequação da formação inicial e

contínua nesta realidade, visando o desenvolvimento de competências das crianças em idade Pré-escolar.

Identificado o problema e definidos os objectivos, a opção metodológica foi no sentido de se realizar um estudo qualitativo com características etnográficas no qual fosse possível perceber o pensamento da população objecto deste estudo. Tratando-se de uma investigação de natureza qualitativa, os dados analisados não visam confirmar hipóteses previamente estabelecidas, mas sim compreender a perspectiva dos participantes nesta investigação.

A investigação decorreu entre Setembro e Junho do ano lectivo 2010/2011. Com intenção de obter dados que indicassem a opinião dos entrevistados em redor desta temática, optou-se por utilizar como instrumentos privilegiados de pesquisa a entrevista e a observação participante. As entrevistas foram aplicadas a oito indivíduos, sendo que dois pertencem à Secretaria Regional de Educação e Cultura (SREC), e os restantes seis a uma Escola a Tempo Inteiro do Concelho do Funchal. A observação participante foi efectuada numa sala de Educação Pré-escolar do mesmo estabelecimento de ensino referido anteriormente.

Numa primeira fase, consultaram-se vários documentos teóricos e empíricos, com o propósito de conhecer os estudos que existem na área (artigos, teses, livros), por forma a construir os fundamentos que estão na base do problema de investigação. Outra fonte de pesquisa consistiu na consulta de legislação, quer a nível regional, quer a nível nacional.

Numa segunda fase, procedeu-se à preparação do trabalho de campo e à recolha dos dados. Estabeleceram-se os contactos necessários, prepararam-se as entrevistas semi-estruturadas, dando-se início à recolha de dados.

Numa terceira fase, foram analisados os dados mediante a triangulação das informações obtidas.

A nível da sua estruturação, o presente estudo encontra-se organizado em duas partes distintas. A primeira parte integra a fundamentação teórica, e é constituída por três capítulos. A segunda parte ocupa-se da pesquisa empírica realizada, e é composta por dois capítulos.

O primeiro capítulo intitula-se a “Escola a Tempo Inteiro na RAM: uma nova realidade?” e aborda a Escola a Tempo Inteiro na Região e as políticas subjacentes à sua

implementação. Refere, ainda, o regime de funcionamento, os recursos, a organização curricular e os instrumentos de autonomia destas escolas. Realça, também, a Educação Pré-escolar e a sua organização na Escola a Tempo Inteiro.

O segundo capítulo integra a formação docente como promotora de uma educação de qualidade. Destaca-se a formação docente, a formação inicial e a formação contínua como sendo fundamentais na prática educativa.

O terceiro capítulo incide no desenvolvimento de competências das crianças da Educação Pré-escolar, e aborda de uma forma geral, para além das orientações curriculares e das metas de aprendizagem, o educador e o acto de educar. A avaliação das aprendizagens numa perspectiva formativa e o contributo do construtivismo no desenvolvimento de competências das crianças foram outros aspectos tratados neste capítulo.

O quarto capítulo é composto por duas partes, e está direccionado para a investigação empírica onde se explicitam as razões que motivaram as opções metodológicas e os procedimentos utilizados para responder às questões equacionadas na investigação. Nesse sentido, define o problema, as questões de investigação e os seus objectivos. Enquadra, ainda, a investigação e o seu percurso e refere os instrumentos de pesquisa, não esquecendo o enquadramento teórico que a fundamenta. A contextualização do estudo, onde se caracteriza o campo de investigação, é o último ponto deste capítulo.

O quinto capítulo apresenta e discute os dados em articulação com a fundamentação teórica, tendo sempre como referência as questões de investigação.

Por último, concluiu-se o estudo tecendo as considerações finais e algumas recomendações que se considerou pertinentes incluir em futuras reflexões.

**CAPÍTULO I - A ESCOLA A TEMPO INTEIRO NA
RAM: UMA NOVA REALIDADE?**

1. ESCOLA A TEMPO INTEIRO

1.1. Políticas subjacentes à implementação do Regime da ETI na RAM

Todos têm direito à educação e à cultura.
(Artigo 74º da Constituição da República Portuguesa)

Com as alterações da realidade social na Região Autónoma da Madeira, em que o horário de funcionamento das escolas de 1º ciclo é incompatível com a actividade profissional das famílias, com factores de carência social, com escolas dispersas por toda a ilha onde o número de crianças que as frequenta é reduzido, com a degradação de algumas escolas e com o abandono escolar, houve a necessidade de repensar o modelo existente de forma a criar alternativas na tentativa de colmatar alguns destes problemas.

Após a constatação destas situações, surgiu a necessidade de alterar a forma como até então tinham funcionado os estabelecimentos de 1º ciclo na RAM. Neste contexto, revelaram-se prioridades educativas a construção de escolas do ensino básico e o redimensionamento de outras, de forma a satisfazer os objectivos desta nova realidade. A necessidade de proporcionar aos alunos idênticas oportunidades e melhorar o sucesso educativo fez com que se investisse nas Escolas a Tempo Inteiro na RAM desde a década de noventa.

Em virtude desta decisão política, foi necessário delinear um Plano de Ordenamento da Rede Escolar (PORRE) para encontrar soluções adequadas aos problemas detectados nas escolas da Região. O investimento nas infraestruturas, o reforço dos transportes nas áreas mais isoladas e o apoio alimentar gratuito nas escolas foram algumas das medidas estruturantes que deram início à ETI.

O lançamento deste projecto surgiu nos primeiros estabelecimentos de ensino em 1995/1996 e foi-se estendendo progressivamente a todos os concelhos.

Na sequência do alargamento, na Região, das Escolas a Tempo Inteiro, foi criada, em 1998, a Portaria nº 133, de 31 de Agosto, que determinou o regime e criação das “Escolas a Tempo Inteiro” e posteriormente em 2002, a Portaria nº 110, de 14 de Agosto, que revogou a anterior. De acordo com esta portaria, é:

No propósito de que a educação é muito mais que a simples escolaridade, que a escola é uma extensão da família e que o envolvimento dos pais na educação é muito mais do que o envolvimento dos pais na escola, que importa incorporar uma matriz estrutural

potenciadora do desenvolvimento de uma escola cuja finalidade não seja apenas a transmissão dos saberes instrumentais básicos, mas a construção de condições para a sua futura utilização e desenvolvimento pelas crianças a que se destinam.

Esta segunda Portaria do Regime de Criação e Funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro, que se aplica a todos os Estabelecimentos Públicos do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Pré-escolar, vem reformular a anterior tendo em vista afastar soluções “uniformes” e “globalizadoras”, privilegiando, pelo contrário, modos diferenciados de realizar as finalidades educativas.

1.2. As Escolas a Tempo Inteiro e o seu regime de funcionamento

As diferenças acentuadas existentes nas escolas de regime duplo ou regime normal e nas Escolas a Tempo Inteiro exigiu a clarificação do seu funcionamento, que se encontra patente na Portaria 110/2002. Assim, o regime das Escolas a Tempo Inteiro caracteriza-se pelo seguinte:

- Horário de funcionamento (10 horas diárias);
- Funcionamento de regime cruzado (Actividades Curriculares e de Enriquecimento Curricular no turno da manhã e da tarde);
- Refeições (almoço e dois lanches);
- Transporte escolar;
- Actividades de Enriquecimento Curricular (Inglês, Informática, Educação Física, Biblioteca, Educação Musical, Expressão Plástica...);
- Actividades de Ocupação de Tempos Livres (clubes...);
- Colocação de professores para a Actividade Curricular (AC), Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e Ocupação de Tempos Livres (OTL), sendo que o número de docentes colocados na escola para as AEC e OTL é igual ao número de docentes da AC;
- Colocação de pessoal administrativo e auxiliar de acordo com o número de alunos, estrutura e dimensão das escolas;
- Direcção da escola assegurada por um docente, eleito em conselho escolar, cujo mandato tem a duração de 4 anos;
- Dispensa total da componente lectiva do(a) Director(a) com isenção de horário;
- Atribuição de um suplemento remuneratório ao Director de acordo com a dimensão da escola;
- Criação de uma bolsa de substituição de pessoal não docente afecta às Delegações

Escolares.

1.3. A ETI: recursos humanos, físicos, materiais e financeiros

• Recursos humanos

Cabe à Direcção Regional de Administração e Pessoal (DRAE) “Conceber as políticas de desenvolvimento relativas aos recursos humanos docentes e não docentes das escolas...”, “Promover a estabilidade dos quadros de pessoal” e “Articular com a Direcção Regional de Educação as necessidades de formação inicial, contínua e especializada dos recursos humanos não docentes e a formação contínua de docentes na área de administração, direcção e gestão”. É, ainda, através desta Direcção Regional que são decididos os rácios de pessoal docente e não docente para as Escolas a Tempo Inteiro.

Assim, nestes estabelecimentos de educação e ensino, o corpo docente é constituído por um professor por cada turma da Curricular, e por docentes das Actividades de Enriquecimento Curricular e de Ocupação dos Tempos livres. Destes docentes, constam professores que leccionam na Actividade Curricular e na Actividade de Enriquecimento Curricular, a Informática, a Educação Física, Expressão Plástica e a Educação Musical. Os critérios utilizados para a colocação do pessoal não docente estão de acordo com o rácio fixado no Decreto Legislativo Regional nº 20/2006/M, de 19 de Julho, e variam de acordo com o número de alunos. Do pessoal não docente faz parte o pessoal administrativo, operário e de apoio educativo, de acordo com o número de alunos, estrutura e dimensão das escolas. Desde a criação da ETI, pode-se verificar, no documento da Avaliação do Regime de Escola a Tempo Inteiro de 2004, um aumento significativo dos recursos humanos, quer a nível do pessoal docente, quer a nível do pessoal não docente. Esta evolução, de acordo com o mesmo documento, deve-se à necessidade de “dar resposta às novas competências que integram as Escolas a Tempo Inteiro”.

• Recursos físicos e materiais

Quanto aos recursos físicos e materiais, as escolas encontram-se equipadas com sala de informática, internet, fotocopiadora, equipamentos multifunções, TV e Vídeo. Além das salas de actividades curriculares nas ETI, existe cozinha, refeitório e polidesportivo. Foram criados, de acordo com a dimensão das escolas, espaços para Educação Musical, Biblioteca, Inglês, Estudo e Artes Plásticas.

Desde 2003 foi criada a Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos (DRPRE) que tem como missão assegurar os mecanismos que permitam aos estabelecimentos de educação e de ensino terem acesso aos recursos para que o seu funcionamento se efectue nas melhores condições possíveis.

- **Recursos financeiros**

Quanto aos recursos financeiros, a gestão é feita pela SREC, não cabendo à escola qualquer papel nesse sentido pois a mesma não possui autonomia financeira. Salienta-se que até o ano transacto a frequência dos alunos na ETI era gratuita, quer a nível das Curriculares como das Actividades de Enriquecimento Curricular e Ocupação dos Tempos Livres. Actualmente, e por constrangimentos orçamentais, bem conhecidos por todos no nosso País, às crianças com 3 e 4 anos foi estabelecida uma participação à semelhança dos estabelecimentos de educação; as restantes pagam um lanche e almoço, sendo o outro lanche gratuito pois é atribuído à Actividade Curricular.

No âmbito da colaboração dos encarregados de educação no universo escolar, foi criada, através do Despacho 37/2002 de 18 de Abril a possibilidade de existir uma Liga de Pais, cujo representante deverá ser escolhido por eleição directa e por todos os encarregados de educação, sendo que a sua “única atribuição será gerir donativos pecuniários ou em género, atribuídos por estes, e que visem ser um complemento para a frequência sócio educativa dos seus educandos...”. Mas, mais do que apoio financeiro, cabe também aos pais um papel interventivo e dinâmico na escola, promovendo um ambiente saudável de cooperação entre todos.

1.4. Organização Curricular

1.4.1. Actividades Curriculares

As áreas curriculares regem-se pelo disposto no Decreto Legislativo Regional nº 20/2003M, de 24 de Julho. De acordo com a página electrónica da Direcção Regional de Educação (DRE), cabe à escola, no âmbito da sua autonomia e do seu projecto curricular “definir a carga horária a atribuir às diversas componentes do currículo no respeito pelos limites constantes dos desenhos curriculares estabelecidos pelo Decreto legislativo referido anteriormente, e de acordo com o nº 7, do artigo 5, do Decreto-Lei n. 6/2001, de 18 de Janeiro”. Assim, no âmbito da educação para a cidadania, estão contempladas áreas curriculares de frequência obrigatória – Língua Portuguesa,

Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras – sendo que o Estudo do Meio deve abordar conteúdos de índole regional, nomeadamente conteúdos de História e Autonomia da Madeira. Da Educação para a Cidadania também faz parte a Área de Formação Pessoal e Social. Esta Área abrange as actividades Curriculares não Disciplinares – Área de Projecto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica – e área disciplinar de frequência facultativa - Educação Moral e Religiosa. Estes conteúdos têm a carga horária de 25 horas e devem ser desenvolvidos em articulação entre si.

1.4.2. Actividades de Enriquecimento Curricular e Ocupação de Tempos Livres

As Actividades de Enriquecimento Curricular estão integradas no desenho curricular do 1º ciclo, sendo de carácter facultativo e com carga horária resultante do produto do número de turmas pelo valor máximo de treze horas semanais e mínimo de oito.

A Portaria 110/2002 esclarece que as Actividades de Enriquecimento a desenvolver devem ser de carácter desportivo, tecnológico, artístico, de formação pluri-dimensional e de ligação da escola com o meio. Respeitando estas orientações é facultada autonomia à escola para que, de acordo com o seu Projecto Educativo, organize estas actividades por turmas, ou por apetências e capacidades dos alunos. A este respeito, e considerando o tempo de frequência dos alunos na escola, apela-se à não escolarização dos seus conteúdos.

As práticas artísticas no 1º ciclo, no âmbito da Expressão Musical e Dramática, remontam há 30 anos na RAM. Os docentes que desenvolvem estas expressões são designados por professores de Apoio à Expressão Musical e Dramática e exercem as suas funções em regime de monodocência. O Canto Coral, a Expressão Dramática, os Cordofones Tradicionais Madeirenses, a Dança e Instrumental são actividades que fazem parte do Enriquecimento Curricular da ETI.

Para minimizar os efeitos resultantes das necessidades de formação dos docentes, foram criados pela Secretaria Regional de Educação gabinetes de apoio às Actividades de Educação Física, Educação Musical, Língua Estrangeira e Tecnologias de Informação. Neste contexto, importa referir que o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, o Gabinete Coordenador de Educação Artística (Expressão Plástica e Educação Musical), o Gabinete da Língua Estrangeira e a Direcção de Serviços das

Tecnologias Educativas dispõem de documentos orientadores que têm como objectivo apoiar os docentes que leccionam estas actividades e promover formação, facultando ferramentas que visem dotar os docentes de competências para a prática educativa.

As Actividades de Ocupação de tempos livres (OTL) a desenvolver nos períodos e espaços não ocupados pelas AC, AEC e recreios, têm como principal objectivo apoiar as famílias sem descurar o seu carácter educativo.

1.5. Instrumentos de Autonomia da Escola a Tempo Inteiro

O modelo de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, implementado pelo Decreto Legislativo Regional nº4/2000/M, de 31 de Janeiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, vem valorizar a escola pública e os seus actores, reforçando as “...suas competências nos domínios pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional no quadro do seu projecto educativo e num reconhecimento por parte da administração educativa das escolas como núcleo estruturante das políticas da educação”. Isto quer dizer que estas novas atribuições, imputadas aos professores que passaram a ter funções acrescidas a nível burocrático, organizacional e ético, obrigou a uma adequação do que, até então, era a actividade docente.

Este novo paradigma em relação ao modelo de escola tradicional da RAM exige um repensar não só das práticas mas também de uma organização completamente diferente da que se tinha verificado até então. Neste sentido, concorda-se com Venâncio e Otero quando afirmam que “qualquer processo de mudança comporta de forma indissociável as vertentes da investigação, da formação e da inovação, fundidas num processo único” (2003, p.76).

Assim, falar desta nova organização de escola é falar de desafios até nunca encontrados na profissão docente. Para os mesmos autores,

As mudanças qualitativas que, actualmente, se exigem às escolas põem em questão aspectos relacionados com o modo de vida escolar e fortemente enraizados nas mentalidades, uma espécie de inconsciente colectivo, ao qual é muito difícil ter acesso sem um trabalho moroso e paciente de reconstrução colectiva, que para ser levado a cabo necessita de um contínuo “vaivém” entre a reflexão, investigação e prática (Id., *ibid.*).

Como já foi referido, as mudanças organizacionais que resultam deste modelo de escola acentuam a responsabilidade e as competências dos docentes e do órgão de gestão da escola, não só no âmbito pedagógico e didáctico, mas também a nível da

gestão dos recursos, sem esquecer o debate e a reflexão permanente sobre a dinâmica da escola e a sua adequação aos objectivos a atingir.

Neste contexto, compete à direcção da ETI a gestão de pessoal e de recursos físicos e materiais, acrescida das competências previstas na legislação em vigor. O director da escola preside ao conselho escolar (docentes do 1º ciclo, do pré-escolar, da educação especial e técnicos de biblioteca) que têm como competências, entre outras:

- Aprovar o Projecto Educativo de Escola (PEE), Projecto Curricular de Escolas (PCE), Projecto Curricular de Turma (PCT), Regulamento Interno (RI) e o Plano Anual de Actividades (PAE);
- Propor soluções de carácter pedagógico e administrativo às entidades competentes;
- Fixar a data das reuniões;
- Definir critérios de avaliação e de elaboração de horários;
- Adoptar os manuais escolares;
- Aprovar e apoiar iniciativas de índole cultural;
- Apreciar os casos de natureza disciplinar, apresentados pelo director, pessoal docente e não docente e respectivos encarregados de educação;
- Apoiar e acompanhar o processo de mobilização e coordenação dos recursos educativos do estabelecimento, com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos.

Carvalho (2008) considera que os projectos, sendo instrumentos privilegiados das escolas, não podem ser encarados de uma forma “mecanicista ou tecnocrática” que respondam apenas a uma imposição legal. Concordando com o autor, defende-se que o PEE, PCE, PCT, RI, e PAE, são os instrumentos que definem toda a vida da escola, sendo construídos na escola e para a escola. Esta oportunidade que a instituição de educação e ensino tem de conceber estes instrumentos possibilita, desde logo, delinear objectivos e estratégias para uma escola real, com alunos e problemas reais. Estes projectos supramencionados só fazem sentido se envolverem todos os actores educativos e se, tal como referem Leite, Gomes e Fernandes (2001), espelharem uma intencionalidade educativa encontrada através de uma negociação conjunta. Assim, estes documentos que retratam as políticas e dinâmicas de organização da escola, constituem instrumentos de gestão da autonomia da escola.

Face a esta realidade, e estando a escola dotada de alguma autonomia, torna-se fundamental que esta crie uma identidade e uma cultura própria que seja o reflexo das suas práticas. Mas a escola é feita com as pessoas e para as pessoas, e só com o

empenho de toda a comunidade educativa é possível definir linhas estratégicas no sentido de promover uma escola crítica e democrática.

Tal como para Michael Apple, é nossa convicção que uma escola democrática onde se pratica uma aprendizagem cooperativa, onde os jovens participam na tomada de decisões, onde se verifica uma preocupação com o bem comum, onde os alunos aprendem a ser “leitores críticos”, onde o currículo possibilita um papel activo dos jovens e se organiza em torno de questões problemáticas, é uma escola capaz de enfrentar o presente e o futuro com optimismo. Em suma deseja-se que as escolas se transformem “em lugares cheios de vida e de significado para todos aqueles que as frequentam” (2000, p.21).

1.6. Entidade Reguladora da ETI

Por último, importa referir que a Entidade reguladora destas escolas é, tal como das outras escolas da Região, a Inspecção Regional de Educação (IRE). A missão da IRE é definida no Decreto Regulamentar Regional nº 1/2008/M, de 17 de Janeiro, no seu artigo 15º, nº1, como sendo o exercício da tutela inspectiva dos estabelecimentos e serviços integrados no sistema educativo da Região Autónoma da Madeira, nomeadamente através de acções de avaliação, auditoria, fiscalização, controlo e apoio técnico, bem como a salvaguarda do interesse público e dos direitos dos utentes.

1.7. A Educação Pré-escolar nas Escolas a Tempo Inteiro da RAM

A educação ... além de implicar a aprendizagem da arte de ver, a aprendizagem da arte de pensar, implica também a aprendizagem da arte de inventar (Alves, 2002, p. 48).

A Constituição Portuguesa, no artigo 73º, defende o “direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”, e refere que, na política de ensino, incumbe ao Estado “Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito” e “Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar”.

A Política Educativa, no que concerne à educação de infância na Região Autónoma da Madeira, iniciou-se nos anos setenta, sob a alçada da Segurança Social e das Autarquias com estabelecimentos de Primeira e Segunda Infância (dos 3 meses aos 6 anos). Mais tarde, na década de noventa, estes estabelecimentos de educação

(Creches, Jardins de Infância e Infantários) passaram para a Tutela da Secretaria Regional de Educação. Este acto foi sentido pelos profissionais de Educação de Infância como um reconhecimento da acção educativa defendida há muito por estes docentes.

No que respeita à Educação Pré-escolar, o Plano de Ordenamento da Rede Escolar (PORRE), que antecedeu a implementação das Escolas a Tempo Inteiro, teve como objectivo generalizar o acesso das crianças com cinco anos. Assim, desde a primeira hora, a Escola a Tempo Inteiro contemplou salas de actividades de Educação Pré-Escolar, pretendendo alargar a sua frequência a um maior número de crianças.

A Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, determinou “A Lei Quadro da Educação Pré-escolar” que define como princípio geral que “A Educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida...”. Refere, ainda, que a Educação Pré-escolar se destina às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico, e é ministrada em estabelecimentos de Educação Pré-escolar.

A História das Escolas a Tempo Inteiro mostra que estas têm vindo progressivamente a aumentar a oferta das salas de Educação Pré-escolar, garantindo o apoio ao nível dos equipamentos, das instalações e da alimentação. Actualmente, a Educação Pré-escolar está integrada nas Escolas a Tempo Inteiro, normalmente com duas salas em escolas com quatro turmas de 1º ciclo; duas a três nas escolas de oito turmas; três a cinco nas de doze turmas e quatro a seis nas de dezasseis turmas.

Relativamente ao capital humano, a sala de actividades da Pré-escolar funciona com duas educadoras, (uma no turno da manhã e outra no turno da tarde) e uma Assistente de Acção Educativa por cada grupo de crianças, de acordo com o rácio das Escolas a Tempo Inteiro. Actualmente tem-se vindo a observar em algumas escolas alteração a este sistema, passando a Pré-escolar a funcionar com uma educadora por sala, cujo horário abrange o turno da tarde e o da manhã, e duas Assistentes de Acção Educativa.

O artigo 11º do Capítulo IV das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar defende que “ Os estabelecimentos de Educação Pré-escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas”. Neste sentido, o horário de funcionamento da Educação Pré-Escolar na Escola a Tempo Inteiro é idêntico ao definido para as Turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico, residindo a diferença nas interrupções lectivas e no início

e no terminus do período escolar, dado que as Unidades de Educação Pré-escolar funcionam obrigatoriamente durante 11 meses.

Assim, tal como está consignado no calendário escolar de 2010/2011, as interrupções de Natal e da Páscoa devem corresponder a um período de cinco dias úteis e “as direcções das escolas e dos estabelecimentos de educação devem adoptar as medidas organizativas adequadas, em estreita articulação com as famílias, de modo a garantir o atendimento das crianças, nomeadamente com a componente de apoio à família.” O calendário escolar refere ainda, pela primeira vez, que os Educadores de Infância dispõem de um período até três dias úteis para realizarem a avaliação das aprendizagens das crianças do respectivo grupo, que é obrigatoriamente coincidente com o período de avaliação estipulado para os outros níveis de ensino, com o objectivo de permitir a articulação entre educadores de infância e professores do 1.º ciclo nesse processo avaliativo.

Este reconhecimento pelos governantes, da importância dos momentos de avaliação e da articulação com os outros docentes, permite aos profissionais de educação de infância unir sinergias com os encarregados de educação e os professores das Actividades de Enriquecimento Curricular, num objectivo comum, sendo possível uma reflexão conjunta visando o desenvolvimento de competências dos alunos.

1.7.1. O Enriquecimento da Actividade Curricular na Educação Pré-escolar

As Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que integram a Educação Pré-escolar, podem ser facultadas por educadores de infância ou professores de 1º ciclo. Estas actividades que complementam as diferentes áreas de conteúdo (Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo) são frequentemente o Inglês, a Educação Física, a Educação Musical e a Informática, apesar de menos generalizada. São leccionadas na actividade curricular pelos docentes designados para o efeito e sempre acompanhados pelo educador de infância.

Com a introdução destas actividades na Educação Pré-escolar pretende-se desenvolver competências que têm como filosofia subjacente proporcionar aos alunos uma formação holística capaz de responder ao presente mas também ao futuro.

Na Educação Musical, o documento orientador do Gabinete Coordenador de Educação Artística (GCEA) refere, no ponto 2.6 alínea a), que “o apoio à Educação Pré-Escolar consistirá na intervenção de um ou dois tempos lectivos semanais, com a duração de 60 minutos para a primeira opção ou de 30 minutos para a segunda.” Sugere ainda que o trabalho a desenvolver seja organizado em complementaridade com o plano de actividades do educador responsável pelos alunos.

A iniciação da Língua Inglesa na Educação Pré-escolar tem como objectivo sensibilizar as crianças para uma língua estrangeira. Esta actividade é leccionada em parceria com os educadores de infância e de acordo com os conteúdos abordados.

No portal das Tecnologias Educativas pode ler-se “Na Educação Pré-escolar as Tecnologias de Informação e Comunicação podem ser introduzidas em contexto escolar, como meio auxiliar do processo ensino-aprendizagem.” E ainda “Com o objectivo de apoiar e orientar a comunidade educativa neste processo foi criada uma secção específica...” onde os docentes “poderão encontrar os conteúdos programáticos a leccionar, juntamente com outras informações relacionadas com a prática pedagógica”.

Na defesa dos direitos à cultura física e ao desporto, os estabelecimentos de Educação e de Ensino da RAM promovem a prática desportiva desde tenra idade. Nas Escolas a Tempo Inteiro esta actividade é orientada pelo Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, que defende a promoção de estilos de vida saudável contribuindo para uma formação equilibrada dos alunos.

1.7.2. Articulação das Actividades

Na RAM, antes da década de noventa do séc. XX, eram muitas as situações em que os docentes do 1º ciclo e os educadores de infância viviam em completo isolamento, não podendo partilhar as suas práticas nem aprender com as práticas dos seus colegas. Actualmente, a Escola a Tempo Inteiro assume-se como uma realidade educativa diferente da anterior, onde é possível aos docentes de vários níveis de educação e ensino partilhar espaços, reuniões e projectos. No entender de Serra (2004), a partilha dos mesmos espaços por docentes e alunos de diferentes níveis pode ser facilitador de projectos educativos comuns. Para a autora, as conversas informais resultantes da partilha dos mesmos espaços podem também facultar “autoformação entre os docentes: através da troca de informações que se estabelece entre professores e educadores, é possível conhecer as práticas educativas dos outros e perceber como funciona o nível educativo antecedente e consequente” (p. 97). Sendo estes momentos

relevantes na vida da escola, é também fundamental que os docentes promovam encontros para reflectirem em conjunto acerca das melhores práticas para os seus alunos.

Nesse sentido, o educador de infância titular do grupo e o professor que lecciona estas actividades devem trabalhar em parceria, permitindo uma articulação das aprendizagens. O ofício circular nº5.0.0-548/07, datado de 08/11/07, da Direcção Regional de Educação, vem reforçar esse dever profissional, salientando que “o educador e o professor do 1º ciclo do Ensino Básico da mesma instituição devem articular estratégias no sentido de promover a integração da criança e o acompanhamento do seu percurso escolar”.

O desenvolvimento de uma educação de qualidade leva à preocupação dos educadores de infância proporcionarem condições que facilitem com sucesso a integração de cada criança da escolaridade obrigatória. Neste contexto, as Orientações Curriculares alertam para a importância da articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico de forma a promover a continuidade educativa. Mas, mais do que desenvolver competências para a escolaridade, importa proporcionar aos alunos uma Escola de qualidade. Nesse sentido estamos convictos que a ideia de Vicente deverá servir de referência na acção educativa das Escolas a Tempo Inteiro.

Para o autor,

Uma escola de qualidade é aquela que tem a capacidade de satisfazer, antecipar e exceder as necessidades explícitas ou implícitas bem como as expectativas dos alunos, pais, professores, funcionários e administração, tendo sempre presente a sua missão. Formar cidadãos activos, esclarecidos, autónomos e socialmente intervenientes, com capacidade de aprendizagem permanente de *aprender a ser, de aprender a aprender, de aprender a estar* com os outros (2004, p.142).

1.8. Em síntese

Actualmente verifica-se, na Região, que a ETI tem uma cobertura superior a 90%. O sonho dos impulsionadores deste projecto realizou-se. Mas este modelo de escola, considerado inovador por muitos, exigiu um repensar, não só das práticas mas também da escola como organização. Deste modo, efectivou-se a construção de novas escolas e redimensionamento de outras, bem como a colocação de pessoal docente e não docente e complementou-se a ETI com novos recursos materiais.

Assim, a Escola a Tempo Inteiro, com os seus múltiplos recursos físicos, humanos e materiais poderá ser um meio privilegiado para desenvolver competências cognitivas e relacionais, promovendo nos alunos autonomia e espírito crítico. Quanto à Educação Pré-Escolar, a sua principal finalidade não se limita a preparar as crianças para a escolaridade obrigatória, mas constitui um suporte para uma educação e formação ao longo da vida.

Para uma adaptação a este regime é premente uma formação que não se pode limitar aos saberes académicos, mas exige que o docente se dote de competências para enfrentar esta nova realidade.

É de realçar a envolvimento de todos os docentes na organização escolar independentemente das funções que exerce. Todos em conjunto podem aprender e contribuir para o desenvolvimento organizacional criando um objectivo comum, criando uma cultura escolar própria.

Em jeito de conclusão, poder-se-á caracterizar a implementação da Escola a Tempo Inteiro na RAM como uma medida política, que pretendeu o reordenamento da rede escolar na Região (encerramento, redimensionamento e novas construções), bem como apoiar as famílias quer a nível social, económico e cultural. Neste sentido, pode-se afirmar que esta mudança revolucionou o que até aqui era a escola pública nas Ilhas da Madeira e Porto Santo.

**CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DOCENTE COMO
PROMOTORA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

2. A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROMOTORA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

2.1. Formação docente

Ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (Nóvoa, 1992, p. 9).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 33º, refere os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores, tais como: formação inicial, contínua, flexível, integrada, que favoreça e estimule a inovação e a investigação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.

Nesta perspectiva, a formação é uma componente fundamental do processo de desenvolvimento profissional, pois contribui para a promoção de práticas de qualidade. Nas últimas décadas do séc. XX houve uma grande valorização das práticas de formação. Ferry (1983) considera que a formação é para todos, em todas as idades e abrange as diferentes áreas do conhecimento, estando “Longe de se limitar apenas ao profissional pois esta invade todos os domínios”. A esse respeito Huberman (1996) afirma que “A educação permanente concede ao ser humano capacidade de auto-determinação e intencionalidade para decidir a sua conduta” (p.17). Nessa sequência, evidencia a importância de uma sociedade que prolonga a educação do indivíduo ao longo da vida ultrapassando os limites da escolaridade.

Na lógica de que a formação é vital para todos os cidadãos, e de que “A Europa da educação e da formação reflecte a diversidade linguística, cultural e de sistemas que constituem parte integrante da identidade dos seus países membros e das suas regiões”, em 14 de Fevereiro de 2002, os Ministros da União Europeia responsáveis pela educação e pela formação tinham como meta atingir, até 2010, objectivos no âmbito da educação e da formação. Foram assim estabelecidos três objectivos estratégicos: aumentar a qualidade e eficácia dos sistemas de ensino e de Formação na Europa; facilitar o acesso de todos os sistemas de educação e de formação e abri-los ao mundo exterior. Nesta perspectiva, defendem que “a criação de um espaço europeu de educação e de formação coeso e aberto será fundamental para o futuro da Europa e dos seus

cidadãos na era do conhecimento e no mundo globalizado (Comunidades Europeias, 2002, pp.5-9).

A resolução número I da Conferência Permanente dos Ministros da Educação Europeus (Conselho da Europa, 1987) definiu alguns princípios de formação inicial através das recomendações da Unesco, tais como, a aquisição de capacidades humanas e sociais necessárias na condução das aulas, no trabalho de equipa e na relação com os pais, no domínio dos conteúdos disciplinares e na preparação didáctica, na prática pedagógica e no conhecimento do funcionamento da escola.

É também consensual, “entender a formação de professores como uma forma de educação permanente, pessoal e profissional (Conseil de L’Europe).

Em Portugal, e numa consciencialização política da realidade educativa onde a escola é para todos, surgem documentos normativos como a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Estatuto da Carreira Docente que advogam a importância da formação, seja ela inicial ou contínua, dotando os docentes de ferramentas que respondam com eficácia, criatividade e inovação às solicitações da sociedade actual. Nesse sentido, Rodrigues e Esteves (1993, p.39) salientam que “Melhorar a qualidade e eficácia da formação dos docentes tornou-se um imperativo de todos os sistemas educativos, desde há algumas décadas atrás” na realidade verifica-se esta preocupação não só em Portugal, mas a nível Europeu e até Mundial.

Nesta linha de pensamento, e sendo a formação docente objecto desta reflexão, importa lembrar que a massificação do ensino, a alteração dos contextos organizacionais, os problemas cada vez mais complexos, as novas tecnologias, as aspirações profissionais, a exigência quanto à eficácia do trabalho docente, colocou os professores perante uma nova realidade obrigando-os a enfrentar mudanças constantes e permanentes. Assim, o professor precisa de adquirir novas competências, para encarar estes desafios e se adaptar a tarefas cada vez mais complexas. De acordo com Jesus (2008) esta complexidade do fenómeno educativo exige um olhar para além de uma visão técnica e simplista, sistematizada por Louis D’Hainaut no livro “Educação: Dos Fins aos Objectivos”, a favor de uma visão holística do professor onde este possa participar activamente nas políticas educativas e curriculares. Mas, de acordo com a autora, foi esta visão redutora que inspirou a formação de muitos professores no nosso País nas décadas posteriores aos anos setenta. Corroborando com esta preocupação, e apesar de já muito ter sido feito neste campo, considera-se que a melhoria da formação docente passa por uma vontade colectiva, onde estão envolvidos o poder político, os

investigadores, as entidades de formação inicial e contínua e os docentes.

O professor é visto como um especialista, que para além dos conhecimentos científicos, desempenha um papel activo na escola com uma dimensão que ultrapassa a sala de aula. Desta forma, é imperativo que a formação inicial e contínua responda às exigências do sistema educativo, pois como observa Formosinho (2002)

A reorientação da formação inicial e a generalização da formação contínua tiveram implícito o pressuposto que o professor é um profissional que trabalha isoladamente numa sala de aula como os seus alunos, mais do que um profissional que trabalha colaborativamente com outros profissionais dentro de uma organização complexa - ela própria imersa num sistema educativo muito complexo – para educar crianças e jovens em crescimento numa sociedade em mutação constante (p.11).

Neste contexto, considera-se pertinente reflectir um pouco mais sobre a formação inicial e contínua dos docentes, porque a ideia de uma formação centrada somente nos conteúdos da aprendizagem já se encontra ultrapassada, e tem de dar lugar a uma formação que responda a esta nova sociedade de informação e comunicação. Mas mais do isso é preciso, tal como defende Jacques Delors, que a educação forneça “a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (2003, p.77).

2.2. Formação inicial: um caminho para o futuro

Segundo Formosinho (2009), a profissão de professor aprende-se muito antes da formação inicial, na medida em que o aluno interiorizou aprendizagens desde a infância com os amigos e os professores. Assim, quando o aluno inicia o curso, já acumulou saberes que ocorreram fora do controle da instituição de formação.

A formação inicial constitui a base da formação do educador e por isso deve proporcionar duas componentes essenciais, a teórica e a prática, que permitam aos futuros docentes adquirir, por um lado, um conjunto de saberes académicos e, por outro, prepará-los para o desempenho docente na actividade lectiva e não lectiva. Esta componente prática só faz sentido se for adquirida em contexto escolar, onde o jovem se depara com a realidade educativa, não como aluno, mas como futuro educador.

De acordo com Libâneo, “a formação inicial visa propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de aprendizagem nas escolas” (2004, p.74).

Para Esteves (2002, p.31), o conceito de “currículo de formação inicial foi entendido como o conjunto de experiências deliberadamente proporcionado ao formando pela instituição formadora, por forma, a habilitá-lo a exercer a profissão de professor.” Defende ainda a inclusão no currículo de componentes práticas e teóricas de formação, bem como, conteúdos científicos e de natureza educacional.

Nesse sentido Praia (2002) no Seminário intitulado “Qualidade e Avaliação da educação” apela à reflexão dos currículos de formação, das práticas, estágios e dos critérios para uma formação de qualidade.

Com este propósito, no entender de Esteves (2002) diversos autores “têm feito tentativas para conferir uma inteligibilidade geral e abstracta no campo multivariado das numerosíssimas concepções e práticas que têm expressão concreta nos currículos de formação inicial de professores” (p.77).

Nesse sentido são múltiplos os modelos de formação inicial nomeados pela autora – o modelo académico, o modelo tradicional, o modelo tecnológico, o modelo personalista, o modelo orientado pela e para a investigação, o modelo centrado nas aquisições, o modelo centrado no processo, o modelo centrado na análise – que têm como finalidade constituírem propostas conceptuais de formação.

Apesar da diversidade dos modelos de formação parece-nos, tal como a Esteves “que as modalidades de formação inicial de professores se têm inspirado, conscientemente ou não, em toda a diversidade de modelos possíveis” (id., p.93). Estes modelos diversificados de formação permitem uma visão ecléctica das didácticas e pedagógicas, facultando aos futuros educadores conhecimentos que poderão ser adaptados às necessidades reais dos seus alunos.

Continuando a reflexão sobre formação inicial, destaca-se Jacinto (2003) que contribui para esta temática com a sua investigação no domínio da formação inicial de professores. Refere a orientação tecnológica, a prática, a pessoal, a crítica/social e a académica como diferentes orientações conceptuais, que estruturam a formação inicial de professores.

No entender da autora acima mencionada, a orientação tecnológica compreende uma perspectiva positivista e uma perspectiva cognitivista do ensino e da formação de professores, sendo que, a primeira “associa a metáfora do professor como um técnico” e a segunda “preocupa-se com o pensamento dos professores e com os seus efeitos no processo ensino-aprendizagem, encarando o papel do docente como uma pessoa que toma decisões e resolve problemas” (id., p.15). Na orientação prática salienta duas

abordagens: a tradicional em que o docente surge “como imitador passivo das práticas do mestre”. A outra abordagem, a reflexiva, “surge ligada ao paradigma de Schon da prática reflexiva, fundamentada pelo paradigma interpretativo” (id., p.35). Destaca ainda que a formação orientada para a prática “inclui correntes como a fenomenologia ou o construtivismo, a etnometodologia e o interaccionismo simbólico” (id., p.45). A orientação prática está subjacente a princípios, onde a compreensão da acção assume o papel primordial em detrimento da explicação dos comportamentos e em que a realidade social só pode compreendida pelo sujeito que a vive, sendo ele a atribuir-lhe significado. A orientação pessoal enfatiza o professor como pessoa privilegiando a sua maneira de pensar e de sentir. Por último, a autora descreve, que na orientação académica estão subjacentes duas abordagens: a tradicional e a compreensiva. A primeira atribui ao docente o papel de transmissor de conhecimentos e a segunda, fundamentada nos trabalhos de Shulman (1996), encara o professor como alguém que, para além de saber os conteúdos a ensinar, compreende a forma de os transmitir aos alunos.

Não esquecendo as experiências sociais e intelectuais do formando, bem como sua personalidade, que proporciona diferentes formas de estar na vida, pode dizer-se que a forma como é administrada a formação inicial aos futuros professores pode por um lado, contribuir para o recurso a práticas activas e reflexivas, ou, por outro, levar o docente a aplicar ao longo da vida profissional práticas tradicionais e pouco activas.

Paulo Freire (2002) alerta que o formando “ assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p.12). Nesta linha de pensamento é fundamental que as Universidades tenham consciência da importância do professor se dotar de competências que o capacite para “o acto de fazer os outros aprender” (Roldão, 2003, p.48). Assim, se a formação inicial for administrada de forma a despertar o docente para a investigação e para a reflexão das práticas, as instituições de formação inicial terão certamente cumprido a sua função de formadores, pois a partir daí cabe ao educador iniciar o seu percurso profissional assumindo a sua responsabilidade enquanto interveniente activo no processo educativo.

2.3. Formação contínua e o desenvolvimento de competências do professor

2.3.1. Formação contínua em contexto escolar

Formação contínua diz respeito directamente aos profissionais em funções.
(Perrenoud, 1993, p.94)

A formação contínua diz respeito aos profissionais que se encontram a exercer as funções que resultam da sua actividade profissional. Podemos dizer que ainda faz parte de um sistema conservador, controlado pelas entidades patronais (na maioria dos casos é o Estado) e pelas organizações sindicais.

Neste sentido Perrenoud (1993) questiona o domínio que as instituições exercem sobre a formação pois esta encontra-se à imagem do sistema que a gere. Esta abordagem leva-nos a reflectir a natureza da formação que se adequa às necessidades dos professores e, conseqüentemente, dos seus alunos. Desta forma, importa ponderar a pertinência da formação e em que moldes deverá acontecer. O autor supracitado sugere que atribuir alguma autonomia à formação de professores, visando o questionamento das rotinas e promovendo a inovação e qualificação dos docentes, poderia se transformar numa boa estratégia.

Segundo Nóvoa (1992), a formação contínua deve organizar-se em três eixos, sendo eles o desenvolvimento pessoal, o profissional e o organizacional. O primeiro refere-se à vida pessoal do professor e à sua experiência, o segundo à profissão docente e aos seus saberes, e o terceiro à escola e aos seus projectos. A formação contínua visa o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores através de práticas diárias na escola. Neste contexto, pretende-se que o professor se envolva:

- Nas práticas da organização da escola;
- Na organização e articulação do currículo;
- Nas reuniões pedagógicas;
- No trabalho em equipa.

Para Formosinho, é importante confiar nas capacidades da formação centrada na escola “pois a inovação educativa ou passa pela escola e se consubstancia na prática educativa do dia-a-dia ou fica a ganhar poeira nas páginas do Diário da República” (1994, p.14).

Neste sentido, a formação contínua é inevitável e necessária ao longo de toda a carreira profissional e tem de incluir, para além dos saberes académicos, outros saberes que visam uma dimensão organizacional e relacional. É fundamental que na escola se proporcione um trabalho de reflexão crítica não só individual, mas também colectivo.

Assim, tal como Alarcão (2000, p.18), considera-se que o professor “Ao fazê-lo, enquadra-se num processo de formação em contexto profissional, aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho”.

A esse respeito Barroso (2003) refere que se assiste a uma integração entre o campo da formação e o campo da organização, o que conduz a uma simbiose das situações de formação com as situações de trabalho. Segundo o autor, “Para que seja possível pôr em prática modalidades de formação que permitam aos trabalhadores aprender através da organização e das suas situações de trabalho, é preciso que a própria organização “aprenda” a valorizar a experiência dos trabalhadores e a criar as condições para que eles participem na tomada de decisão” (id. p.75).

Nesta perspectiva, o professor não necessita de agir isoladamente, mas de forma colectiva no seio da escola, onde persista o diálogo, se partilhem experiências e saberes tendo em conta um objectivo comum. Só assim é possível o desenvolvimento pessoal e profissional em contexto de trabalho, pois se a formação inicial desenvolve competências na área do saber e dos valores fundamentais para a identificação do docente com a profissão, a formação contínua consolida essa identidade, na medida em que esta se desenvolve ao longo da carreira profissional. Dentro desta linha de pensamento uma escola que pratica no seu seio uma formação contínua sobre as suas práticas, sejam elas pedagógicas, organizacionais ou éticas, é uma escola que caminha claramente para uma melhoria da sua qualidade.

2.3.2. A formação contínua: uma prática reflexiva?

Na óptica de que ser professor hoje é uma constante incerteza face às mudanças da sociedade, Barbosa, Fernandes & Paiva (2006) destacam que para formar professores competentes, mais do que obter respostas “prontas a usar” que se revelam ineficazes, porque não sabemos previamente a quem se vão aplicar, é “importante substituir a necessidade de obter respostas pela necessidade de levantar questões” (p.79). É através de assuntos pertinentes sobre a questão educativa que, os docentes encontrarão algumas respostas para intervir na escola de forma crítica e “que se traduzam numa verdadeira transformação da sociedade” (id., ibid). Essa reflexão sobre o mundo em que vivemos e

sobre a pedagogia escolar implica um envolvimento que para além da prática docente, abrange “questões de ordem ética, ganhando, assim, um maior potencial formativo e transformador” (id., ibid)

Schon (1996) atribui ao professor uma função essencial na sociedade. Nessa perspectiva é indispensável o professor reflectir sobre a acção e na acção, pois é através desta reflexão, em que combina o saber científico com o saber prático, que o docente adquire competência profissional tornando-se cada mais eficaz e inovador. Também Barbosa, Fernandes, e Paiva, partilham desta ideia, quando salientam que “Faz todo o sentido, desenvolver um olhar crítico sobre as nossas próprias práticas, na tentativa de compreender os factores que promovam ou limitam a consecução desse propósito” (2006, p. 80).

Para Pereira (2001) “A formação pela *praxis* educativa exige a investigação reflexiva sobre a prática competente...” e é nessa simbiose de saberes científicos e práticos que resulta num maior conhecimento sobre a prática.

Numa perspectiva construtivista Schon (1992), referido em Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010), defende que é com a reflexão sobre a prática e seus dilemas que se adquire uma aprendizagem profissional. Sabe-se hoje que a prática é de uma complexidade tal que é preciso aliar o conhecimento resultante da acção com o conhecimento científico, de forma que este diálogo amplie a “dimensão do conhecimento” e dê “origem a uma nova racionalidade, a uma outra forma de conhecimento que é simultaneamente mais reflexivo e mais prático, mais democrático e mais emancipador do que qualquer um deles em separado” (id., p. 21). Esta forma de ver a formação, que contraria a primazia da teoria sobre a prática, e privilegia os saberes provenientes do contexto profissional numa acção sempre reflectida reporta-nos ao “paradigma da epistemologia da prática e o conceito do professor como um prático reflexivo”, defendido por Schon (1983) (referido em Esteves 2002, p. 20).

Esta visão de professor prático-reflexivo é partilhada por Jacinto (2003) ao referir Dewey (1986). No seu entender o professor prático-reflexivo pode ser definido a partir de três atitudes: abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade e empenhamento na sua actividade. Estas três atitudes pressupõem que o professor admita outras opiniões e aceite construtivamente os seus erros, pondere sobre os seus actos e os “efeitos que estes podem ter nos alunos”, e que contrarie a rotina mostrando-se “motivado para a renovação e para a mudança” (p.51).

Destaca-se igualmente a opinião de Zeichner (1993), quando “reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores” (p.17). Para o autor a forma do professor compreender e melhorar o ensino está na reflexão sobre a sua própria experiência. Acrescenta ainda que “uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão” (id., p.21).

Reforçando as ideias acima apontadas, também Freire (2002) considera que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; por isso, a formação permanente é um momento crucial para esta reflexão. No seu entender “é pensando criticamente a prática ... que se pode melhorar a próxima prática” (p.17). Com efeito, para o autor, “a prática crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialéctico, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (id., p.18).

Estas ideias vão ao encontro dos que defendem que é nesta reflexão que as práticas se alteram e se transformam em “melhores” práticas. Vieira (1994) sustenta a ideia de que existe um paralelismo entre alunos autónomos e professores reflexivos. Em oposição aos esquemas mais tradicionais de aprendizagem e de formação profissional a autora defende cinco princípios reguladores de formação: enfoque no sujeito – cujas acções de formação devem partir de esquemas conceptuais do sujeito em aprendizagem; enfoque nos processos de formação – do tipo reflexivo e experimental; problematização do saber e da experiência – direccionado para a interpretação e reconstrução de práticas e teorias subjectivas; integração teoria/prática - valoriza a epistemologia da prática e contraria a submissão desta à teoria; e por fim, o princípio da introspecção metacognitiva, segundo o qual, reflectir sobre as formas de pensamento pode resultar em alterações no seu conteúdo e conseqüentemente nos esquemas conceptuais do sujeito que reflecte. Estes princípios, argumenta, aplicam-se a alunos e professores havendo dois aspectos complementares: a autonomia do sujeito seja ele professor ou aluno e a reflexão sobre o saber e a experiência.

A necessidade de alunos reflexivos e autónomos capazes de encarar desafios cada vez mais complexos num mundo em constante mudança exige, obrigatoriamente, professores com competências para enfrentar situações educativas diferenciadas. Nesse sentido parece-nos que as práticas-reflexivas apontados por os autores supracitados são um bom presságio para encarar o futuro da educação com algum optimismo.

2.4. Em síntese

Os Governos, nestas últimas décadas, têm vindo cada vez mais a preocupar-se com a educação e a formação docente. Até ao início do século XXI a formação tinha sido desenvolvida pelos países em contextos nacionais mas a partir daí e com o objectivo de possibilitar a todos os cidadãos Europeus beneficiar da diversidade cultural e linguística, os países membros da UE delinearam estratégias que, sem pôr em causa a especificidade de cada País, deveria resultar em práticas de cooperação, de mobilidade e de aprendizagem de línguas estrangeiras entre professores e alunos destes estados-membros.

Mas mais do que fazer parte das intenções governamentais e da legislação vigente, é necessário que as instituições formativas e as escolas pratiquem formação que responda adequadamente às necessidades dos seus docentes. Sabe-se que os múltiplos factores intrínsecos e extrínsecos existentes na condição humana podem condicionar ou facilitar o papel do professor; no entanto, é inquestionável que a formação que este adquire assume um papel fundamental no seu crescimento pessoal e profissional. Nesse sentido concorda-se com Perrenoud (1993) quando refere que é preciso formar professores, pois a formação seja ela inicial ou contínua, tem peso nas práticas dos docentes.

A formação inicial é a primeira fase formal que abre caminho para o futuro profissional, caminho esse onde as dúvidas e as frustrações fazem parte do quotidiano do professor. Nesse sentido a formação contínua, utilizada de forma eficaz e adequada, manifesta-se como um contributo para uma educação de qualidade.

Deste forma a formação em contexto escolar defendida pelos autores supracitados, e a visão de Schon que atribui às práticas reflexivas um papel fundamental, contribui em grande escala para uma competência no exercício da melhoria da qualidade educativa.

**CAPÍTULO III - A ESCOLA: CONTRIBUTO NO
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS**

3. A ESCOLA: CONTRIBUTO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA SOCIEDADE DE CONHECIMENTO

3.1. A escola como promotora do desenvolvimento de competências

A competência só pode ser constituída na prática. Não é só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado. Esse princípio é crucial para a educação. Se quisermos desenvolver competências em nossos alunos teremos de ir além do ensino para memorização de conceitos abstractos e fora de contexto. É preciso que eles aprendam para que serve o conhecimento, quando e como aplicá-lo. Isso é competência.

Do texto “ Competências ainda”

Fonte: <http://novaescola.abril.com.br/>

A noção de competência surgiu nos EUA, no século passado a partir da década de setenta, numa perspectiva cognitivista “ como sendo o pôr em prática as capacidades e habilidades cognitivas numa situação” (Mesquita, 2011, p.34). Mas a consciência da crescente complexidade do mundo em que vivemos veio reinventar este conceito.

Le Boterf (1994;1997), citado por (Roldão, 2003), define competência como “um conceito sistémico, uma organização inteligente e activa de conhecimentos adquiridos, apropriados por um sujeito, e postos em confronto activo com situações e problemas” (p.24). Ainda Le Bortef, referido por Mesquita (2011), considera que “cada indivíduo deve ser empreendedor da sua profissionalização, ou seja, deve saber pilotar à medida que o caminho é traçado”. Deste modo, o sujeito deve saber mobilizar os seus conhecimentos e adequar às situações, sejam elas simples ou complexas.

No entender de Andrade (1992), um cidadão competente é aquele que, para além de possuir informações ou conhecimentos, tem um quadro de referências que permite adquirir mais informação ou produzir mais conhecimento para utilizar no seu quotidiano.

Numa perspectiva sócio-construtivista, Mesquita (2011) destaca Jonnaert (2002) ao referir que este chega a uma arquitectura em «cascata» para a competência. Para tal “coloca em correspondência quatro níveis de utilização dos conhecimentos pelo

indivíduo em situação: o das competências, o das capacidades, o das habilidades e o dos conteúdos disciplinares” (p.37). Estes quatro níveis complementam-se entre si, ou seja, o sujeito é confrontado com uma situação que deve resolver de forma eficaz; para isso o indivíduo vai utilizar as suas competências e mobilizar recursos e capacidades que são articuladas entre si. Por sua vez as capacidades activam elementos onde as habilidades colocam os conteúdos disciplinares. Por último, “os conteúdos disciplinares alimentam as habilidades e as capacidades e facilitam ou inibem a competência colocada em acção” (id., ibid). Nesta perspectiva pode-se observar que a competência é uma “construção pessoal”, “vívida em situação” (id., p.38) que exige a articulação de todos os saberes do indivíduo.

De facto, falar de competência pressupõe falar de um saber acumulado que se constrói ao longo da vida e que permite uma acção efectiva face às dificuldades e aos problemas. O ser humano enfrenta situações complexas e inesperadas, e por isso precisa de mobilizar os seus saberes para resolver os problemas de uma forma eficaz.

Nesse sentido, e porque a escola é um local aprendizagem para a vida, surgem as questões: Será que a escola promove o desenvolvimento de competências? Será que a abordagem por competências fará desaparecer as disciplinas do currículo? Será que os saberes ficarão comprometidos?

De forma alguma, pois não há competência sem saberes. Para a tomada de decisões e resolução de problemas é necessário mobilizar os saberes. Tal como se referiu anteriormente, a competência adquire-se recrutando um conjunto vasto de conhecimentos, pois sem a apropriação dos conteúdos por parte do sujeito não é possível a sua aplicação em diferentes contextos e situações. Andrade (1992) acrescenta que as competências não se adquirem no vazio pois a capacidade que o indivíduo tem de realizar uma determinada tarefa com eficácia obtêm-se em situações concretas da vida activa. Com efeito, o autor atribui a escola um papel fulcral no desenvolvimento de competências tendo em conta que esta é um local de constante aprendizagem. Como afirma Perrenoud (2003), “a transferência de conhecimento não é automática, adquire-se pelo exercício e por uma prática reflexiva, nas situações que permitem mobilizar, transpor e combinar os saberes...” (p.32).

Efectivamente, é fundamental que a escola, como espaço formal de aprendizagem, possua um currículo facilitador do desenvolvimento de competências e

que complemente a educação não formal. Pois, de acordo com Perrenoud (2008), “Importa (...) lembrar que o fundamento de qualquer movimento pedagógico ou de qualquer política democrática de educação é que os alunos que vão à escola saibam utilizar o que lá aprendem” (p.17). Reforça ainda que “Valorizar saberes vivos, ligados as práticas sociais, que sejam ferramentas para actuar sobre o mundo, não é um sonho neoliberal. Esta ideia é o fundamento de uma escola democrática. A abordagem por competências não pretende mais do que permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para actuar” (id., p.19).

Desta forma a escola precisa de inovar, reestruturando os currículos e adaptando-os a estes novos conceitos, articulando os saberes.

A abordagem por competências transforma uma parte dos saberes disciplinares em recursos para resolver problemas, realizar projectos, tomar decisões. Isto poderia oferecer uma entrada privilegiada no universo dos saberes: em vez de assimilar incessantemente conhecimentos, acreditando que eles “compreenderão mais tarde para que é que servem”, os alunos veriam imediatamente os conhecimentos, quer como bases conceptuais e teóricas de uma acção complexa, quer como conhecimentos processuais (métodos e técnicas) orientando esta acção. Cada um teria então, em princípio, melhores possibilidades de ligar os saberes às práticas sociais, ou seja, atingir o seu âmbito e o seu sentido. Isto seria particularmente importante para os alunos que não encontram na sua cultura familiar esta relação como saber particular que o valorize, independentemente dos seus usos e das suas origens, como um valor em si (id., p. 46).

Deste modo, construir competências a partir da escola, dotando os alunos de ferramentas que possibilitem a mobilização de saberes e conhecimentos perante determinada situação, parece-nos uma forma de educar para a integração num mundo tão exigente como o que vivemos.

3.2. A construção de competências – Educação Pré-escolar

As finalidades da educação pré-escolar que se estabelecem dependem daquilo que se pensa ser o Mundo, o homem, a vida, a natureza, a criança, a aprendizagem e o desenvolvimento, mas dependem também do momento histórico e do contexto social e cultural em que a questão está a ser colocada (Formosinho, 1998, p.56).

Recentes estudos apontam para que a frequência da Educação Pré-escolar proporcione às crianças condições para o sucesso educativo mas, mais do que isso, ela

desenvolve competências que preparam a criança para a vida. Este reconhecimento leva a que o estado português no seu XVIII Programa do Governo Constitucional na área da Educação defina como objectivos prioritários a concretização de uma Educação Pré-escolar, básica e secundária de qualidade para todos e a valorização da escola pública como instrumento para a igualdade de oportunidades. Realça, ainda, que Portugal poderá vencer com mais confiança os desafios do futuro e ocupar um lugar mais favorável na competição internacional se reforçar o rigor e a exigência na promoção e na consolidação das aprendizagens, as quais deverão naturalmente ser expressas em melhores resultados escolares.

Neste âmbito, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, aprovadas pelo Despacho nº 5220/97, de 10 de Julho, constituem, um conjunto de princípios que funcionam como uma ferramenta importante para os educadores na organização da componente educativa. Este quadro de referências é geral, abrangente e permite ao docente construir o seu próprio currículo de acordo com o que as crianças sabem e a sua cultura.

Defendem uma abordagem sistémica e ecológica que “assenta no pressuposto que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p.31). Nesta perspectiva, a criança interage com diferentes sistemas - familiar, escolar, social - onde compreende a realidade de uma forma única e pessoal.

A nível do desenvolvimento de competências, as orientações curriculares estão estruturadas em áreas de conteúdo. A expressão área de conteúdo “ fundamenta-se em perspectivas que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo”. No âmbito do saber, as áreas de conteúdo incluem diferentes tipos de aprendizagem como as atitudes, o saber-fazer e o conhecimento. Estas áreas designam-se por área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo, não podendo ser entendidas pelo educador como compartimentos estanques, mas sim, como referências para uma educação globalizante que deve ser abordada de forma transdisciplinar.

A Área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal e integradora de todo processo educativo, na medida em que todas as aprendizagens que ocorrem no quotidiano da criança promovem competências sociais e de formação pessoal. A

participação democrática na vida do grupo, a cooperação, a aceitação do outro, a construção da autonomia, o espírito crítico e a resolução de problemas são aspectos fundamentais na construção da identidade da criança. Neste sentido, o educador deve criar “um ambiente relacional securizante” contribuindo para o bem-estar da criança e a sua auto-estima. Andrade (1992), a respeito da Formação pessoal e Social evidencia a necessidade da educação não ser um treino mas, ao contrário, ter o dever de ensinar a pensar sobre o valor dos fins. Deve, por isso, “aprofundar a compreensão racional das implicações éticas das decisões que se tomam” (p.7). Este pensamento leva-nos a reflectir a importância do educador porque, mais do que transmitir valores, importa que este com as suas atitudes incentive a criança a decidir e a agir.

A Área de Expressão e Comunicação engloba as diferentes formas de expressão: a musical, dramática, plástica e motora. Esta é a única área de conteúdo que contém vários domínios: o das expressões, o da linguagem e abordagem à escrita e o da matemática. Assim, a área das expressões, pelas suas especificidades devem ser vistas como actividades que se complementam mutuamente. O desenvolvimento da motricidade, a coordenação motora, o jogo simbólico, os jogos dramáticos a exploração de diferentes materiais e instrumentos de expressão plástica, a exploração de ritmos e sons, são necessários para desenvolver aprendizagens significativas. De acordo com esta ideia, compete ao educador proporcionar actividades diversificadas que proporcionem o desenvolvimento dessas competências.

No Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita, que contempla todos os aspectos relacionados com a expressão oral e a construção de saberes sobre a escrita, o docente deve criar condições para que as crianças aprendam, facultando ferramentas e situações de aprendizagem, de forma a promover a comunicação verbal e não verbal, o gosto pela leitura e pela escrita, a familiarização com o código escrito, a sensibilização a uma língua estrangeira e contactos com outras línguas, para além da língua Portuguesa.

As tecnologias de informação e comunicação são outras formas de linguagem que o educador deve proporcionar à criança permitindo contactos com um outro código, o código informático. Este pode ser utilizado em diferentes situações de aprendizagem sendo transversal a todas as áreas de conteúdo.

O papel da matemática na estruturação do pensamento lógico, a sua relação com as situações quotidianas e a sua implicação na vida futura, não permite ao educador

descurar a importância deste domínio. Neste âmbito, e considerando que as noções matemáticas são construídas de forma espontânea a partir das vivências diárias da criança, compete ao educador proporcionar situações e experiências que consolidem e sistematizem o pensamento lógico-matemático.

Com a Área de Conhecimento do Mundo pretende-se que a criança desperte a curiosidade e o desejo de saber, conhecendo o meio próximo e o mundo global. É através do contacto com o meio que a rodeia, que a criança desde que nasce adquire um diferentes experiências e saberes. É uma área que engloba uma multiplicidade de domínios do conhecimento: A Física, a Química, a Sociologia, a História, a Geografia, a Biologia e o Ambiente. A diversidade de aspectos que constituem a Área do Conhecimento do Mundo implica, por parte do educador, ponderar os conteúdos a trabalhar sem esquecer que as aprendizagens devem ser significativas para as crianças. O docente, na organização do espaço sala, deve conceber a Área do Conhecimento do Mundo, facultando às crianças contactos com materiais de consulta (livros, revistas, jornais, computador, vídeos, imagens, globo...) e de experimentação (ímans, lupas, binóculos, microscópio...) que permitam desenvolver capacidades de observar e experimentar fomentando a curiosidade, a atitude crítica, científica, e o desejo de aprender.

3.2.1. As Metas de Aprendizagem da Educação Pré-escolar: competências a desenvolver

Mais recentemente, em Dezembro de 2009, o Ministério da Educação (ME), na sua página electrónica, divulgou as metas de aprendizagem delineadas para a Educação Pré-escolar. Assim “O Projecto metas de aprendizagem insere-se na Estratégia Global do Desenvolvimento do Currículo Nacional que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos.” Em relação à Educação Pré-escolar, o ME considera que “A definição de metas finais para a Educação Pré-escolar contribui para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma, a que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo.

Não se pretende, porém, que esgotem ou limitem as oportunidades e experiências de aprendizagem, que podem e devem ser proporcionadas no jardim-de-infância e que exigem uma intervenção intencional do educador.

As metas de aprendizagem complementam as orientações curriculares estabelecendo metas para o final do ciclo da Educação Pré-escolar. Não pretendendo descrever até à exaustão todas as metas que se pretendem atingir, faz-se uma breve abordagem do nível de sucesso esperado no final desta etapa educativa.

No âmbito da Formação Pessoal e Social, pretende-se que a criança manifeste um pensamento positivo de identidade e demonstre confiança e auto-estima. A autonomia, o gosto por aprender, a aceitação de si e do outro, a cooperação, a resolução de problemas, as atitudes de convivência democrática, de cidadania, de solidariedade e de respeito pela diferença são consideradas competências essenciais, tendo em vista a plena inserção da criança na sociedade como ser livre, autónomo e solidário.

O Conhecimento do Mundo abrange três domínios – localização no espaço e no tempo, conhecimento do ambiente natural e social e dinamismo das inter-relações natural-social. Estes domínios incluem como metas de aprendizagem a utilização de noções espaciais, a localização de espaços e a descrição de itinerários. A criança deve ainda reconhecer diferentes formas de representação do meio que a rodeia, distinguir tempo atmosférico e cronológico, identificar elementos do ambiente natural, relacionando-os com a sua função, reconhecer características de plantas e animais e expressar um conhecimento de si e dos outros nas suas semelhanças, diferenças e mudanças. Deve também ser capaz de descrever a importância da separação dos lixos domésticos, mostrando preocupações com a natureza, o meio ambiente a alimentação e cuidados de saúde.

As metas de aprendizagem para as Expressões estão relacionadas com o desenvolvimento de competências em “Literacia nas artes” no Ensino Básico. Estas metas compreendem uma visão integrada da dança, da música, da plástica, do teatro, do drama e da expressão motora. Para a Expressão Plástica advoga-se como meta final a representação de vivências, de cenas reais e imaginárias, expressas através de técnicas de expressão plástica, de materiais de diferentes texturas, formas e volumes e, quando possível, de software educativo. A criança deve, através do contacto com diferentes tipos de arte, descrevê-las no seu contexto. No final da Educação Pré-escolar a criança

produz de forma autónoma composições plásticas, com diferentes cores, formas, texturas e linhas. Representa a figura humana integrada em situações do quotidiano, em diferentes contextos e diferentes suportes físico e digital.

A Expressão Dramática interage em actividades de faz de conta, recorrendo à expressão verbal e não verbal, utilizando formas animadas (fantoques, sombras chinesas...). Exprime de forma pessoal diferentes estados de espírito e situações do quotidiano. Inventa e experimenta personagens por iniciativa própria. Distingue diferentes formas de representação e comenta espectáculos a que assiste.

A Dança e a Expressão Musical estabelecem como metas de aprendizagem a reprodução de sons relacionados com a altura, a intensidade e o ritmo da palavra musical, bem como a interpretação de canções, a utilização de percussão corporal e instrumentos musicais. Sincroniza o movimento do corpo com a pulsação e compasso de uma canção. Reconhece e utiliza um repertório diversificado de canções e de música gravada.

Na Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a criança deve mobilizar um conjunto de saberes, no domínio da consciência fonológica, do reconhecimento e escrita de palavras, do conhecimento de algumas convenções gráficas: conhece o sentido direccional da escrita, que os desenhos e a escrita transmitem informação.

A Matemática está presente no quotidiano das crianças. Assim reconhecer e identificar números, classificar, contar objectos, enumerar, estabelecer relações numéricas, identificar semelhanças e diferenças são algumas das metas a atingir no final da Educação Pré-escolar.

As Tecnologias de Informação e Comunicação incluem quatro áreas de competências, nomeadamente a capacidade de tratar de informação, a utilização de ferramentas de comunicação que resultem em aprendizagem individual e colectiva, a produção e a capacidade para usar os recursos respeitando normas de segurança.

Os princípios educativos defendidos nas Orientações Curriculares, bem como as competências essenciais expressas nas metas de aprendizagem para o final da Educação Pré-escolar, constituem instrumentos de apoio ao educador de infância, mas sem limitar e condicionar a construção de um currículo adequado aos saberes e às características pessoais de cada um dos seus alunos. Esta possibilidade que o docente tem de ser o construtor do currículo permite-lhe, por um lado, uma liberdade curricular onde seja

possível múltiplas opções educativas, mas exige, por outro, uma maior responsabilização na planificação da acção educativa.

Assim, o educador consciente da diversidade de interacções vivenciadas pelas crianças deve planificar a sua prática pedagógica de uma forma intencional, onde não pode esquecer que cada criança transporta consigo uma história que vai, obviamente, influenciar as suas aprendizagens.

Uma intencionalidade educativa coerente e objectiva pressupõe competências científicas, pedagógicas e técnico-didácticas. É através destes saberes, dos valores éticos e relacionais e da experiência profissional, que o educador constrói a sua filosofia educativa que se irá reflectir na prática pedagógica.

Observar, Planear, Agir, Avaliar, Comunicar e Articular são a base da intencionalidade educativa, onde o educador define o que considera fundamental para uma educação de qualidade. Ao delinear os objectivos, o educador deverá responder às seguintes questões: Observar o quê, como e para quê; Planear o quê, como e para quê; Agir como e para quê; Avaliar o quê, como e para quê; Comunicar o quê, como e para quê; Articular, o quê, como e para quê. É desta forma o docente estabelece um compromisso que permite uma contínua reflexão durante todo o processo educativo, contribuindo, assim, para otimizar as aprendizagens.

3.2.2. A Avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar numa perspectiva formativa

Para desenvolver um currículo na Educação Pré-escolar é fundamental que o educador de infância planeie e avalie os processos e a forma como cada uma das crianças vão progredindo no seu desenvolvimento global. É também necessário realizar uma avaliação contínua aos projectos que vão surgindo ao longo da actividade lectiva.

Roldão (2003) numa reflexão sobre a avaliação e as práticas de ensino defende que,

A Avaliação decorre e acompanha, no tempo e nas lógicas ao longo de, e em coerência com, o modo como se ensina, isto é, como se organiza e intencionalmente orienta (o professor) o processo de alguém (os alunos, no caso) na aprendizagem de alguma coisa que se considera importante saber e ficar capaz de usar e mobilizar (p.47).

Além disso aponta, ainda, que no âmbito das competências não tem sentido substituir os conteúdos por estas, mas sim “de ensinar como acto de fazer os outros aprender, e não como passar um conteúdo que se domina”, porque ensinar é mais complexo do que passar as «matérias», não se pode pensar que só porque explicamos, “a nossa fala produz no outro conhecimento”. O que se sabe hoje sobre o funcionamento neurocognitivo e sociocultural permite perceber a existência de factores extrínsecos ao professor, justificando, por vezes, a não aprendizagem dos alunos. Mais, ainda referindo Roldão, e corroborando com a sua ideia “é no interior da acção do professor e da escola que temos capacidade para intervir” devendo a escola se organizar para adequar os “modos de ensinar aos percursos e condições cognitivas dos sujeitos” (Roldão, 2003 pp.48-49).

De acordo com esta lógica, é fundamental avaliar para perceber se o “aprendente se tornou ou não competente”. Esta avaliação por competências exige do educador uma avaliação “em função da manifestação da competência pretendida”.

O documento orientador sobre a avaliação na Educação Pré-escolar enviado para as escolas, proveniente da DRE em 2006, reporta às Orientações Curriculares para esclarecer que “a avaliação é um suporte de planeamento” e que “avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades do grupo e à sua evolução”. Aponta, ainda para uma avaliação essencialmente formativa.

Numa primeira fase a avaliação diagnóstica é extremamente importante, pois tem como objectivo averiguar os pré-requisitos das crianças, permitindo delinear estratégias para a aquisição de aprendizagens futuras. Na avaliação formativa pode-se verificar o tipo de aprendizagens que foi assimilado pelo aluno, bem como o trabalho efectuado quer a nível dos processos quer dos resultados, tendo em consideração a organização, estratégias, materiais, conteúdos e aprendizagens. Esta avaliação resulta da observação em contexto, de registos e da interacção constante com crianças, pais e docentes.

3.3. Métodos pedagógicos e modelos curriculares para a Educação Pré-escolar como suporte da práxis educativa

Entende-se por método o caminho para atingir um determinado fim. Para isso, é preciso sistematizar os procedimentos, delineando objectivos, tendo em conta o tempo e os recursos disponíveis. Em pedagogia os métodos são as várias formas de facultar uma dada aprendizagem, baseadas em fundamentos pedagógicos e científicos. Estes saberes são o suporte científico para a aplicação do método (modo como se realiza a transmissão dos saberes). A escolha de um determinado método pedagógico pode condicionar ou favorecer o sucesso dos alunos, daí que o educador deva ter conta as características dos seus alunos, o seu estilo pessoal, não esquecendo as características do saber.

Na impossibilidade de descrever os múltiplos modelos curriculares para Educação de Infância, destaca-se o modelo High-Scope e o movimento da Escola Moderna. Para Spodek et al 1998, citados em, Biber, 1984; Schubert, 1986; Spodek, 1973

Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam (p.15).

Alguns Modelos, como a “escola Infantil” criada na Escócia em 1816 por Robert Owen, ou o Jardim de Infância de Froebel, criado na Alemanha por Friedrich Froebel em 1873, deram os primeiros passos na educação de infância e influenciaram os métodos e os objectivos da mesma. Estes pedagogos, mesmo antes da existência de qualquer estudo científico neste campo, revelaram uma preocupação com as crianças de tenra idade, apelando a valores como o prazer de estar na escola, e determinados princípios morais. Defendiam o desenvolvimento de competências básicas na área das ciências, da escrita, matemática e das artes. Froebel concebeu materiais que denominou de presentes, para estimular o desenvolvimento natural da criança. Alguns destes materiais são utilizados até hoje nos Jardins Escolas João de Deus.

Mais tarde, no início do século XX, com o apoio de registos escritos por John Dewey sobre educação, alterou-se a concepção educativa da época. Ao invés de defender, como Froebel o entendimento das ideias abstractas, os dirigentes do movimento reformista sustentavam a “necessidade de a educação do Jardim de Infância se servir das experiências reais das crianças e de estas chegarem a uma nova forma de compreensão ao explorarem o seu meio mais próximo”. Assim, as crianças deveriam entender o mundo que as rodeia, através de actividades (visitas à comunidade, jogos e outras formas de expressão) que resultassem em experiências significativas. Desta forma, salientam-se dois modelos que até hoje fazem parte das práticas educativas da Educação de Infância.

3.3.1. O Modelo Curricular High – Scope

De acordo com Olveira-Formosinho (1998, p.53-85), este modelo nasce nos anos 60 e resulta de uma preocupação do psicólogo David Weikart com as desigualdades sociais nos EUA e tem por base o desenvolvimento das necessidades e interesses das crianças (perspectiva desenvolvimentista para a Educação de Infância). Esta ideologia educacional envolve questões sobre homem, a vida e a aprendizagem.

Pretendia-se desenvolver a cognição nas crianças, mas sem utilizar os métodos behavioristas predominantes nos EUA. Emerge assim um movimento, baseado no conhecimento crescente de Piaget e John Dewey. O paradigma cognitivo-desenvolvimentista, defendido pelos teóricos desde Piaget a Kohlberg “descrevem o desenvolvimento humano em termos de estádios sequenciais de pensamento” (p.62).

Nos anos 70, o livro “A criança em acção” torna-se uma referência para a educação da época. Explica de que forma o currículo High-Scope contribui para o desenvolvimento infantil. Envolve todos os intervenientes educativos - educadores, auxiliares de educação, pais - e apela a uma forte colaboração dos encarregados de educação nesse processo.

Este currículo representa uma reflexão continuada, que foi evoluindo até aos nossos dias. Privilegia um ensino directo, estimulante onde a criança constrói o conhecimento, e onde o adulto promove aprendizagens activas, deixando de ter um papel central, transferindo autonomia às crianças neste processo. O adulto passa a ter um papel de apoio e de suporte.

A conceptualização do currículo, foi evoluindo à medida que a equipa High-Scope observava a criança e reflectia sobre as suas práticas. O professor tem um papel muito activo no planeamento, preparando o espaço e os materiais, mas no momento da acção o educador permite à criança maior iniciativa, maior decisão e mais autonomia. Desta forma, a criança planifica, interage e avalia. Enquanto ocorre esta interacção com o meio, o adulto observa e analisa a criança individualmente e em grupo, com o propósito de adequar a acção educativa. Como se processam essas aprendizagens?

A estrutura curricular do High-Scope tem como finalidade a autonomia intelectual da criança proclamada por Piaget. O ambiente físico, a rotina diária, as interacções com os outros, o papel do adulto e os instrumentos de avaliação estão na base da intencionalidade educativa.

A sala de actividades encontra-se organizada por áreas – da casa, da biblioteca, dos jogos, das construções, da expressão plástica, entre outras e com materiais diversificados. Nesta interacção com experiências da vida quotidiana, a criança está imersa em papéis familiares e sociais, conquistando autonomia, descobrindo valores e aprendendo a viver em sociedade. A sala de actividade, como local privilegiado da aprendizagem activa, tem de ser um espaço dinâmico que organiza e reorganiza, de acordo com as dinâmicas que ocorrem ao longo do ano.

Este construtivismo defendido por Piaget favorece “uma acção independente e estimulante com o mundo físico proporcionando à criança a construção do seu próprio conhecimento, assim também materiais que promovam a consciência da diferença, e a consciência da diferença é a consciência do outro e de si” (id., p.67).

Os defensores deste modelo estão convictos que o sucesso da aprendizagem na infância dá-se quando adultos e crianças contribuem para a estruturação dos processos de aprendizagem. À semelhança da importância da organização do espaço, a estruturação do tempo é fundamental para que se faça uma aprendizagem activa. “Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interacções positivas” (id., p.71). As rotinas permitem uma gestão do tempo estável e previsível para a criança. A sua apropriação progressiva leva a criança a desenvolver capacidades de autonomia, confiança, iniciativa, empatia e auto-estima.

A rotina diária e o ambiente educacional., assim criado são um organizador duplo da acção do educador High-Scope: porque lhe requerem uma iniciativa docente pró-activa

e porque criam condições estruturais para a criança ser independente, activa, autónoma, facilitando, assim, ao educador uma utilização cooperativa do poder” (Formosinho, 1998, p.72).

Para finalizar, poder-se-á dizer que o currículo Hihg-Scope advoga dois princípios. O primeiro preconiza que a partir da relação activa com pessoas, ideias e materiais, a criança desenvolve a sua compreensão do mundo. O segundo princípio consiste na forma como o adulto apoia a criança na construção da sua compreensão do mundo.

3.3.2. Movimento da Escola Moderna (MEM)

O MEM propõe-se construir, através da acção dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sócio-moral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar

www.movimentoescolamoderna

O MEM de acordo com Niza tem como pressupostos que a organização dos grupos de crianças na Educação Pré-escolar seja constituída por níveis etários diversificados onde se possa “assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da inter-ajuda e colaboração formativas que pressupõe esse projecto de enriquecimento cognitivo e sociocultural”, bem como manter “permanentemente um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiencias de vida, das suas opiniões e ideias” e ainda “permitir às crianças o tempo lúdico da actividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos para que possa ocorrer a interrogação (Louis Legrand chama-lhe o espanto) que suscite projectos de pesquisa, auto-propostos ou provocados pelo educador, que alimentam, afinal, um modelo educativo como o da Escola Moderna que implica o desenvolvimento simultâneo de projectos diversificados no trabalho educativo” (Niza, 1998, p.146 -154).

Neste contexto, Niza (1998) refere que a organização do espaço educativo, reporta ao trabalho inovador de Freinet. No entanto, em Portugal, o trabalho reflexivo dos professores portugueses foi evoluindo de uma concepção empirista, assente no ensaio e no erro, “para uma perspectiva de desenvolvimento de aprendizagens” na linha de Vygostky.

No MEM o espaço educativo assume particular importância, pois é através dele que as crianças interagem transformando-o num local onde todos ensinam e todos aprendem. Encontra-se organizado por áreas de actividades à volta da sala e por uma área central para trabalho colectivo. As áreas básicas distribuídas à volta da sala são: a biblioteca, a oficina da escrita, o atelier de actividades plásticas, o laboratório de ciências, a oficina da carpintaria, o canto dos brinquedos e a cozinha. Os materiais que compõem estas áreas devem ser diversificados, de forma a proporcionar às crianças actividades que permitam aprendizagens significativas.

A área central ou polivalente tem de estar organizada para os encontros colectivos e deve constar de mesas e cadeiras onde as crianças possam reflectir sobre os acontecimentos diários. Pode funcionar ainda como suporte para outras actividades. As paredes da sala são utilizadas como expositores onde se podem observar as produções das crianças e os mapas de registo que funcionam como suporte da planificação das crianças, gestão e avaliação educativa. Deste espaço consta, ainda, o plano de actividades, o quadro das tarefas, o mapa mensal das presenças, a lista semanal de projectos e o diário. As actividades são distribuídas de forma distinta (manhã e tarde). Enquanto a etapa da manhã se destina ao trabalho escolhido pela criança, a etapa da tarde centra-se em secções de actividade cultural colectiva.

Para Niza (1998), a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura são três dimensões que dão “sentido constante ao acto educativo”.

3.4. O contributo do construtivismo no desenvolvimento de competências na Educação Pré-escolar

O construtivismo surge com Piaget, Vygostky e Bruner que olham para a génese do pensamento cognitivo.

No entender de Jean Piaget (1983,1984), epistemólogo Suíço, estudioso dos processos de desenvolvimento cognitivo (epistemologia genética) da criança, o conhecimento dá-se na interacção do sujeito com o objecto. Para este autor, que estudou como o ser humano constrói o conhecimento desde o nascimento, o indivíduo passa por várias etapas de desenvolvimento cognitivo. O sujeito actua sobre o objecto, assimilando-o, e transformando-o em conhecimento que se vai construindo à medida da

riqueza (estímulos) das interações. Para este psicólogo a criança torna-se uma espécie de cientista ao observar e interagir com o mundo que a rodeia. É nessas interações com o meio físico e social que o sujeito constrói o seu conhecimento.

Quanto a Lev Vygotsky, deixou um legado escrito importante sobre as relações existentes entre a cognição, a cultura e a linguagem. Interessou-se em saber como se transformam as funções cognitivas e a cultura nas crianças.

Ele dá um enfoque ao processo de desenvolvimento cognitivo diferente de Piaget, privilegiando o papel do outro no desenvolvimento, que ele denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois para o autor o que a criança consegue realizar sozinha é diferente do que é capaz de fazer e aprender com ajuda de alguém mais experiente (adultos ou crianças).

De acordo com a pesquisa efectuada nesta investigação, pode-se afirmar que a concepção construtivista é um grupo de princípios que tem em vista diagnosticar e analisar as situações educativas, para tomar decisões conscientes no que respeita à planificação, desenvolvimento e avaliação do ensino/aprendizagem. Neste sentido, Coll e Solé (2001) referem que a concepção construtivista “pode cumprir com a função que geralmente se atribui aos “pensamentos psicopedagógicos” dos professores, às teorias mais ou menos explícitas, claras e coerentes, através das quais eles podem processar a informação nas situações educativas, a fim de as adaptar às metas que procuram alcançar” (p.9). Na visão construtivista o conhecimento só tem sentido enquanto uma teoria de acção. No entender de Perrenoud, “Se os professores tivessem uma visão construtivista dos saberes, a transposição para as competências seria mais fácil”.

Coll e Solé afirmam que “A concepção construtivista não é um livro de receitas, mas um conjunto articulado de princípios, a partir dos quais é possível diagnosticar, formar juízos e tomar decisões fundamentadas sobre o ensino” (2001, p.9).

Enquanto teoria de acção o construtivismo apela à diferenciação pedagógica, à aprendizagem cooperativa, aos conhecimentos prévios do aluno, à motivação, e à criação de Zonas de Desenvolvimento Próximo.

Para Fino, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, defendido por Vygostky, tem três implicações pedagógicas. A primeira implicação “sugere a existência de uma janela de aprendizagem em cada momento do desenvolvimento cognitivo de cada aprendiz”, que é única e individualizada. A segunda é atribuída ao

professor como agente metacognitivo, e a terceira à importância dos pares como mediadores da aprendizagem (s.d., p. 6 - 9).

No entender de Vygostky, o que diferencia as pessoas umas das outras é a influência que a cultura tem no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Nesta perspectiva, e reconhecendo que o ser humano é único, compete ao docente proporcionar ao aluno ferramentas que actuem na ZDP de forma que este vá atingindo gradualmente uma maturidade intelectual que lhe permita tornar-se mais capaz.

A este propósito ainda Fontes e Freixo (2004) mencionam que

O conceito de ZDP de Vygostky tem a ver “Com o que as crianças podem fazer e que pode ultrapassar o limite das suas capacidades, o que promove um avanço da aprendizagem relativamente ao desenvolvimento real. Nesta zona o aluno não é um recipiente que recebe os ensinamentos dos adultos. Nesta zona, o par aluno-professor envolve-se na actividade conjunta de resolução de problemas, partilhando ambos, o conhecimento e a responsabilidade pelo desenvolvimento da tarefa. Desta forma, para Vygostky uma boa aprendizagem é aquela que está avançada em relação ao desenvolvimento, sendo a aprendizagem um aspecto universal e necessário ao processo de desenvolvimento cultural, social, e psicológico (p.19).

A importância dos pares mais capazes como mediadores da aprendizagem leva à defesa de que a aprendizagem cooperativa funciona como uma excelente estratégia na aquisição dos conhecimentos.

Assim, as actividades cooperativas são concebidas para que todas as crianças envolvidas na tarefa se complementem e sejam necessárias para a sua consecução. Só desta forma se pode falar em trabalho cooperativo. “A interdependência positiva, ou seja, a componente que obriga os membros do grupo a trabalhar juntos activamente, é o núcleo central da aprendizagem cooperativa”. A partilha de materiais, e a atribuição de papéis, que se complementam, para a execução das tarefas, permitem uma interdependência positiva que a criança vai conquistando ao longo deste processo. (Silva & Lopes, 2008, p.6).

Nessa perspectiva construtivista, a Educação Pré-escolar deve mobilizar os saberes da criança como recurso para novas aprendizagens. Nesta faixa etária proporcionar a criança uma aprendizagem activa, onde o aluno possa experimentar, tomar decisões e resolver problemas, é essencial para que este mobilize os saberes adquiridos nas diferentes áreas do conhecimento e os reconstrua em função da situação em que se encontra.

3.5. O educador, o acto de educar e o desenvolvimento de competências das crianças

Ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (Nóvoa, 1992, p. 9).

Fino, ao mencionar a ZDP, reconhece a acção do professor “como factor potencial do desenvolvimento cognitivo do aluno” atribuindo ao educador uma responsabilidade acrescida, pois se “na mente de cada aprendiz, podem ser exploradas “janelas de aprendizagem”, durante as quais o professor pode actuar como guia do processo de cognição, até o aluno ser capaz de assumir o controlo cognitivo” (s.d., p.10), então pressupõe-se que a acção do professor tem um efeito crucial na aprendizagem dos alunos.

Como se sabe, para exercer a prática educativa o docente tem-se deparado com um novo contexto social, que requer um novo perfil profissional. O professor precisa de ser simultaneamente um aprendiz e um formador, tem de ser flexível, ter conhecimentos técnicos e pedagógicos, ter não só competência comunicativa, mas também tecnológica. Para Morgado,

A acção do professor desenvolve-se num quadro extremamente complexo e abrangente. Esta complexidade e abrangência resultam, por um lado, do impacto na prática pedagógica de algumas variáveis importantes e de natureza diferenciada cuja reflexão desempenhará um papel fundamental no desenvolvimento de cada professor. (1999, p. 16).

Mas o docente também é um ser com uma cultura própria e, como tal, coloca na sua acção o seu âmbito pessoal e profissional pois estes dois aspectos não se encontram distintos.

Integrado numa organização educativa cada vez mais exigente e complexa, são múltiplas e frequentes as dúvidas que se levantam ao docente sobre o acto de educar.

São frequentes no pensamento do educador, questões como: O que significa educar? Como se processam as aprendizagens? Que factores influenciam a criança para uma aprendizagem eficaz? Que competências deve ter o educador para exercer as suas funções adequadamente?

Nesta perspectiva, refere-se alguns factores que se consideram decisivos para uma acção pedagógica de qualidade. Assim, é fundamental que o educador:

- Tenha consciência que a criança não é mais um agente passivo mas sim alguém que participa no processo de aprendizagem;

- Perceba que a criança deve ser actuante

A criança actuante é aquela que tem um papel activo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage activamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações (Cohn, 2005. pp. 27-28);

- Entenda a criança e o seu mundo de acordo com o seu ponto de vista;

- Coopere, com a família, comunidade e a equipa da escola;

- Conheça os métodos e as técnicas pedagógicas;

- Conheça as pedagogias;

- Organize o ambiente educativo criando espaços, disponibilizando recursos, ou seja, fazendo a mediação do conhecimento;

- Leve a criança a construir o seu próprio conhecimento, através de aprendizagens significativas;

- Conheça e participe na construção do RI, PEE; PAE;

- Tenha competência científica, pedagógica e técnico - didáctica para o exercício das suas funções;

- Comunique aos encarregados de educação a informação sobre as aprendizagens dos seus educandos;

- Mantenha uma boa relação com os pais e a comunidade educativa;

- Participe activamente na dinâmica da escola;

- Utilize adequadamente os recursos existentes na escola;

- Defina a sua filosofia educativa de acordo com os seus princípios e competências, sem esquecer o essencial para atingir o sucesso educativo;

- Seja reflexivo;

- Esteja consciente que observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular são a base da intencionalidade educativa.

3.5.1. A relação pedagógica

A relação pedagógica torna-se educativa quando, em vez de reduzir à transmissão do saber, compromete dois seres num encontro onde cada um ao descobrir o outro se reconhece a si próprio, e onde começa uma aventura humana através do qual o adulto vai nascer na criança (Postic, 2007, p.13).

É nossa convicção que uma relação pedagógica eficaz, que tenha em consideração as diferenças individuais e as competências dos alunos, é um dos pilares que sustenta uma educação de qualidade. Esta questão é cada vez mais fruto da reflexão dos docentes, pois é frequente discutir-se as razões que levam os alunos a apresentarem determinados resultados académicos e relacionais com determinado professor em detrimento de outros.

Morgado (1999) organizou um alfabeto de princípios onde apela a atitudes profissionais que considera serem decisivos na inclusão escolar e diferenciação pedagógica. Para ele, a acção educativa revela-se mais eficaz para os alunos, pais e professores se houver Autonomia e Bem-estar na escola. A Cooperação como imperativo de natureza ética, e a Diferenciação visando o contexto dos alunos e as suas características, bem como a gestão dos múltiplos Estímulos com que a criança se depara, tornam-se peças fundamentais no sucesso educativo. A Formação, o Grupo, o Humor, a Inovação, o Jogo, a Leitura, o Multiculturalismo, a Negociação, a Organização, o Professor e a sua dimensão ética, a Qualidade da participação dos intervenientes, a Regulação das metas a atingir, e o Sucesso como resultado da relação pedagógica são factores essenciais para a escola, que se deseja facilitadora das aprendizagens. Sugere, também, que devemos desenvolver formas de trabalho que englobem todos os alunos de uma forma Única, não descurando as experiências de Vida e, para terminar, afirma que “...todos os (Xicos) e todas as (Zezinhas) devem, sem sombra de dúvida, ter um lugar na escola de «onde se veja bem», sobretudo de onde se possa começar a «ver» um projecto viável de realização pessoal” (p.86).

Estes princípios reflectem a responsabilidade do educador na relação pedagógica. A comunicação precisa de ser eficaz, as expectativas demonstradas pelo docente, quer face aos alunos quer face ao seu trabalho, devem ser positivas, deve ser capaz de responder às necessidades individuais e colectivas dos seus alunos, deve

promover a auto-estima e adequar os currículos, as metodologias e as práticas pedagógicas às especificidades do grupo.

Para Jesus “Na relação pedagógica, o importante é o professor possuir instrumentos cognitivos que lhe permitam interpretar adequadamente as situações com que se confronta, e ter uma flexibilidade relacional que lhe possibilite, nas situações concretas uma relação eficaz” (1996,p.15).

Nesta perspectiva, parece-nos que uma relação pedagógica adequada, que reflecta os princípios da escola inclusiva, constitui um instrumento privilegiado no sentido de os alunos desenvolverem competências pessoais e sociais capazes de fazer face aos desafios do futuro.

3.6. Em síntese

Paulo Freire evidencia uma necessidade da mudança na escola. Para ele os professores terão de alterar a sua postura e deixar de depositar conhecimentos nos alunos e, desta forma, deixar que a pedagogia da pergunta seja alterada para a pedagogia da resposta.

Neste contexto, e ainda corroborando das ideias de Paulo Freire, defende-se que uma abordagem do ensino/aprendizagem por competências, onde o sujeito aprenda a aprender, construa os seus próprios saberes, se sinta implicado na tomada de decisões e na resolução de problemas, é por certo a atitude mais adequada para que o aluno coloque em acção os seus conhecimentos, enfrentando as situações do quotidiano de uma forma positiva.

Nesse sentido, é exigido ao professor competências que lhe permitam agir de uma forma construtivista. Para tal, ao docente da Educação Pré-escolar, cabe para além dos conhecimentos académicos, adquirir saberes que permitam uma acção educativa virada para a aprendizagem por competências. Tal como afirma Freire “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (2002, p.21).

Não querendo parecer demasiado idealista concorda-se com Manley (2003) quando defende uma filosofia holística da educação para o século XXI, educação essa que “deve ter em conta as múltiplas facetas – físicas, intelectuais, estéticas, emocionais

e espirituais – da personalidade humana e tender, assim, para a realização deste sonho eterno: um ser humano perfeitamente realizado vivendo num mundo em harmonia”.

CAPÍTULO IV - A INVESTIGAÇÃO E A SUA METODOLOGIA

4. NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO: O PONTO DE PARTIDA E O CAMINHO A PERCORRER

Sem a livre concorrência de pensamento não pode haver desenvolvimento científico (...). E sem a liberdade de pensamento não pode existir uma livre concorrência de pensamentos científicos.

Karl Popper

4.1. Problema e objectivos da investigação

Quivy e Campenhoudt (1998) referem a relevância de uma boa pergunta de partida para iniciar um trabalho de investigação. Salientam que a pergunta de partida servirá de “primeiro fio condutor da investigação” (p.44) e deve ser clara, exequível e pertinente. Nesta linha de pensamento, Tuckman (2002) afirma que “o problema é a questão a que a investigação procura responder” (p.545).

Complementando estas ideias Afonso (2005) destaca que na construção de um projecto de investigação está subjacente a experiência pessoal e profissional do investigador, e que uma mobilização activamente reflexiva do investigador torna-o mais transparente e auto-crítico, o que favorece a investigação que se propõe realizar. Para este autor “É este esforço reflexivo que permite ao investigador “distanciar-se” epistemologicamente do objecto de estudo que vai construindo, tornado “estranho” o que era “familiar” e pondo em causa o que parecia óbvio (pp. 49-50).

De acordo com estas reflexões tornou-se necessário através de pesquisa bibliográfica reunir informação teórica relevante para a problemática em estudo. Como expõe Freixo (2009), “A revisão da literatura permite assim determinar os conceitos ou as teorias que servirão de quadro de referência para o estudo”. A este propósito escreve ainda que “Nessa revisão bibliográfica deverá ficar evidente o quadro de referência e definido a perspectiva segundo o qual o problema de investigação será abordado, colocando o estudo num contexto próprio e significativo (p.161).

Partindo destes pressupostos, e reflectindo acerca da importância crescente da experiência Pré-escolar como uma condição necessária para a adaptação e o sucesso da criança na escola, desejamos fazer um estudo onde seja possível compreender de que forma a Escola a Tempo Inteiro na RAM se encontra estruturada a nível dos recursos

físicos, materiais e humanos e como esta organização se adequa às necessidades das crianças. Pretende-se ainda, perceber como a formação inicial e contínua dos docentes que leccionam a Educação Pré-escolar na ETI contribui para promover o desenvolvimento de competências dos alunos.

Desta forma, o problema subjacente a este projecto prende-se com a necessidade de reflectir sobre a pertinência deste tipo de organização, relacionando os três aspectos referidos anteriormente: Escola a Tempo Inteiro, formação dos professores e desenvolvimento de competências dos alunos em idade de Educação Pré-escolar.

Neste contexto, foi necessário formular algumas questões que evidenciem a resolução do problema de investigação:

4.2. Questões de investigação

- Quais os princípios subjacentes à implementação da Pré-Escolar na ETI (políticas educativas)?
- De que forma se encontra organizada a Educação Pré-escolar na escola a Tempo Inteiro?
- Estará a Escola a Tempo Inteiro organizada de forma a desenvolver competências nas crianças da educação Pré-escolar?
- Estará a formação inicial e contínua dos docentes adequada às exigências da Escola a Tempo Inteiro e às necessidades das crianças daquela faixa etária?

4.3. Objectivos

- Conhecer as políticas educativas da Escola a Tempo Inteiro para a Educação Pré-escolar no âmbito dos recursos físicos, humanos e materiais;

- Obter elementos sobre a organização da escola e compreender como esta é colocada ao serviço das crianças que frequentam a Educação Pré-escolar;

- Perceber se a formação inicial e contínua dos docentes está adequada às exigências da ETI e às crianças da Educação Pré-escolar;

- Compreender se este modelo de escola potencia o desenvolvimento de competências das crianças face às novas exigências da sociedade do conhecimento;

Delineados estes objectivos é também nossa preocupação, ao optar por esta temática, contribuir para uma reflexão crítica que possibilite uma maior conhecimento sobre o estudo em questão.

4.4. Opção metodológica

Escolhida a temática “Escola a Tempo Inteiro e formação de professores: qual o contributo no desenvolvimento de competências das crianças em idade Pré-escolar da RAM?” e definidas as razões que levaram a esta investigação, importa reflectir sobre a metodologia a utilizar adequando-a aos objectivos do estudo. Neste sentido Freixo (2009) entende que “A fase metodológica inclui todos os elementos que ajudam a conferir à investigação um caminho ou direcção” (p.177).

De acordo com o referenciado anteriormente, e após analisar o paradigma qualitativo e quantitativo, ficou bem claro que a opção metodológica que se enquadra neste estudo prende-se com a investigação qualitativa. Contrariamente à investigação quantitativa que tem como objectivo principal quantificar e generalizar, valorizando especialmente o produto, na investigação qualitativa os significados produzidos não são passíveis de generalização e é mormente o processo que é valorizado. Bogdan e Biklen (1994) e Bell (2004) sublinham que os indivíduos que adoptam uma pesquisa qualitativa têm como objectivo principal construir conhecimento e compreender as percepções individuais do mundo. Bogdan & Biklen, (1994) afirmam, ainda, que a investigação qualitativa privilegia “... a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação” e que “A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão” (p.67).

Nesta perspectiva, e porque se pretende compreender a visão dos dirigentes políticos e dos docentes acerca do impacto que a Escola a Tempo Inteiro e a formação inicial e contínua têm nas aprendizagens das crianças, optou-se por uma metodologia qualitativa mantendo afinidades com os estudos de carácter etnográfico. Desta forma o investigador através de um olhar atento à voz dos seus participantes e às suas práticas tenciona entender a problemática em contexto escolar. A este propósito Jesus (2004) explica,

Impõe-se, a meu ver, uma nova atitude de investigação em educação, uma outra mentalidade por parte de professores e órgão de direcção das escolas que privilegie o estudo de realidades particulares, concretas, circunscritas a um espaço e tempo determinados (p.16).

Nesta linha de pensamento, e mantendo presente a opção metodológica importa referir que a palavra etnografia remonta à antropologia e deriva do grego *ἔθνος*, *ethno* (nação, povo) e *γράφειν*, *graphein* (escrever, grafia, descrição, estudo descrito). De acordo com a raiz etimológica da palavra a etnografia descreve a vida de um povo, mas o pensamento de Jesus revela que é possível “ultrapassar esta visão restritiva dando-lhe um enfoque mais abrangente, entendendo-a essencialmente como uma forma diferente de investigação educacional” (2000, p. 4).

Nesta lógica Sabirón (2001) “Esclarece que a etnografia em educação, investigando de e sobre as instituições, grupos e organizações sociais, supera a estrita dependência descritiva, ao ser entendida como devedora de um enfoque pluridisciplinar, uma vez que é pluridisciplinar o saber disponível sobre essas instituições, grupos e organizações. De modo que se mantém a dependência descritiva, mas com base sobre a qual se interpreta” (citado em Fino, 2008, p. 45).

Corroborando com o autor, pode afirmar-se que a compreensão da realidade educativa passa pela investigação etnográfica onde há uma preocupação com as pessoas, com a sua cultura e onde o investigador observa, descreve e interpreta os factos de uma comunidade. Por sua vez Fino (2008), entende que

...a etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos intersubjectivos que são as práticas pedagógicas. Um diálogo intersubjectivo, o que decorre entre os actores que povoam um contexto escolar, e narrado “de dentro” (p.47).

Assim, é com esta opção metodológica de características etnográficas, que a investigadora se “lança” à compreensão do objecto de estudo.

4.5. A investigação e o seu percurso

Uma vez definida a problemática que norteou este estudo e seus objectivos e assumido o tipo de metodologia que melhor se adequa à compreensão das questões formuladas, foi necessário dar continuidade à investigação teórica, na tentativa de criar um quadro de referências bem fundamentado, que permita abordar a temática em

questão. Tal como afirma Freixo (2009), “O desenho de investigação é o plano lógico elaborado e utilizado pelo investigador para obter respostas às questões de investigação, especificando qual o tipo de investigação que utilizará e como as variáveis serão controladas” (p. 181).

Inicialmente realizou-se uma pesquisa bibliográfica, que tal como afirmam Cardoso, Alarcão, & Celorico (2010) não é um processo acrítico na medida em que visa “um conhecimento aprofundado do tema, implica espírito crítico para discutir pressupostos, processos e resultados” (p.25) bem como, a criatividade “para articular estudos vários e compreender o seu significado na relação possível com o novo problema em estudo” (id., ibid.). Nesta perspectiva a pesquisa bibliográfica funcionou como suporte teórico às questões da Escola a Tempo Inteiro, da formação de professores e do desenvolvimento de competências nas crianças em idade Pré-escolar. Para a fundamentação teórica sobre a ETI, iniciou-se uma pesquisa acerca da sua origem e quais as motivações que levaram à sua implementação. Posteriormente, investigou-se as suas características, bem como alguns trabalhos académicos e artigos nacionais e regionais que abarcassem esta temática.

No que concerne à formação e às competências profissionais investigou-se o pensamento de vários autores que vêm partilhando connosco as suas ideias sobre estas temáticas. Alguns estudos e reflexões existentes no âmbito da formação inicial e profissional foram também utilizados para fundamentar a dissertação. Para o terceiro capítulo da fundamentação teórica optou-se por indagar na literatura existente, entre outros, aspectos relacionados com o desenvolvimento de competências na Educação Pré-escolar. Outra fonte de pesquisa consistiu na consulta de legislação nacional, regional e europeia onde foi possível analisar as perspectivas e políticas subjacentes à Educação e à formação de professores.

A parte empírica deste estudo centrou-se numa escola que fica situada numa Freguesia do Funchal. Esta opção recai sobre a escola onde exerço funções e tem como objectivo observar o dia-a-dia da escola de uma forma mais atenta, mais envolvente, em suma, com um olhar etnográfico. Num primeiro momento, e atendendo às circunstâncias que me incluem como docente da escola, considerei adequado estabelecer uma primeira abordagem solicitando ao director da escola, e aos colegas que seriam alvo da investigação, a sua colaboração para a concretização da mesma. Dada a disponibilidade de todos procedeu-se à autorização formal.

Nesta sequência, requereu-se à Secretaria Regional de Educação e Cultura, em Novembro de 2010, permissão para efectuar a investigação na escola referida anteriormente. Solicitou-se ainda a disponibilidade dos Directores Regionais de Administração Educativa, e de Planeamento e Recursos Educativos para serem entrevistados no âmbito das funções que exercem consonantes com esta problemática.

A restante população objecto desta investigação inclui o director da escola e os docentes que leccionam a Educação Pré-escolar (educadores de infância e professores das Actividades de Enriquecimento Curricular) e as crianças da sala (A). Assim, será estudado o funcionamento da Educação Pré-Escolar e a forma como esse funcionamento é entendido pelos diferentes participantes neste processo, em prol do desenvolvimento das crianças. Realizadas as questões formais, e dando continuidade à investigação, considerou-se importante caracterizar a escola e seu contexto.

Numa primeira fase, procedeu-se à consulta e análise de documentos pedagógicos, administrativos e legislativos. Fez-se um levantamento sobre o local onde a escola está inserida referindo alguns dos seus recursos e caracterizando-a a nível físico, material, humano e financeiro. Foram analisados alguns documentos internos da escola, tais como o Projecto Educativo de Escola, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Escola, o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Grupo da Sala onde decorrerá o estudo, enfatizando a análise na Educação Pré-escolar e no desenvolvimento de competências para as crianças desta faixa etária.

Numa segunda fase (de Janeiro a Abril) privilegiou-se a observação participante com um grupo de crianças da Educação Pré-escolar (sala A), onde foi possível «olhar» para as estratégias pedagógicas e organizativas que visam o desenvolvimento das competências das crianças. Em simultâneo, foram realizadas oito entrevistas. Uma ao director da escola, três aos professores e duas aos educadores de infância que exercem funções no grupo de crianças da Sala (A), na Actividade Curricular e nas Actividades de Enriquecimento Curricular. Estas entrevistas foram realizadas aos docentes de Educação Musical, de Inglês, de Educação Física e às duas educadoras de infância que exercem funções na sala observada.

Como já foi referido anteriormente, e numa tentativa de perceber as políticas educativas inerentes à criação da ETI e à forma como os recursos são facultados à escola, foram também realizadas duas entrevistas aos Directores Regionais responsáveis pelos recursos materiais, físicos e humanos. Posteriormente passou-se à análise e interpretação dos dados, na tentativa de dar sentido às questões de investigação.

4.6. Instrumentos de pesquisa

Ao definir o trabalho de investigação é fundamental seleccionar os instrumentos de recolha de dados. Sierra (2006) refere que as técnicas de pesquisa permitem e facilitam a aplicação da metodologia e é a elas que compete resolver em cada fase da investigação as diferentes questões problemáticas. No entender de Bogdan e Biklen (1994), Quivy e Campenhoudt (1998) e Tuckman (2002), a observação, a entrevista e a análise de documentos constituem métodos de recolha de dados que podem ser utilizados nas investigações qualitativas com o objectivo de obter informações de diferente natureza.

Neste sentido, a adopção de uma investigação qualitativa com características etnográficas induziu-nos a proceder ao levantamento de instrumentos de pesquisa considerados essenciais para a recolha de informação. De acordo com (Arnoldi &, Rosa, 2008), toda a metodologia necessita de estabelecer técnicas eficientes de recolha de informação, “visto que da escolha correcta dos processos é que resultará a verdadeira contribuição científica da pesquisa, sua fidedignidade e validação (p.8).

Tal como afirma Yin (2005), esta selecção constitui uma etapa muito importante para o trabalho de investigação. Para o autor, pode-se designar instrumentos de recolha de dados as entrevistas, a documentação, os arquivos, a observação directa, a observação participativa e produtos físicos.

Neste contexto, e respondendo a opção metodológica, utilizaremos diversos métodos e técnicas de recolha de informação, sendo os dados recolhidos através de documentação, observação participante e entrevistas.

4.6.1. Conversas informais

De acordo com Lapassade (1991), as conversas informais constituem um elemento de observação participante. Nesse sentido, e considerando a importâncias das interacções em contexto, salienta-se os diálogos estabelecidos entre o investigador e os intervenientes neste estudo. Estas conversas, que ocorreram de uma forma espontânea, contribuíram para uma maior percepção e interpretação do pesquisador em relação ao que pensam e sentem os participantes desta investigação.

4.6.2. Análise documental

Segundo Caudley, a análise documental assume importância na medida em que tem como objectivo “identificar informações factuais [...] a partir de questões ou hipóteses e interesse” (citado em Ludke & André, 1986, p. 38).

Para Bell (2004), a análise documental pode ser orientada para a resolução do problema e serve para completar a informação obtida por outros métodos. Reforça ainda que, numa pesquisa de dados documentais “normalmente não é possível analisar tudo, de maneira que tem de ser o investigador a escolher. A familiaridade com as diferentes categorias de provas ajudá-lo-á a tomar decisões acerca do que é fundamental para o projecto” (p.106).

Seguindo a ideia de Bell, e consciente que cabe ao investigador interpretar o significado transmitido pelos documentos, foi necessário escolher os que se revelaram complementares à informação. Nesta selecção pode distinguir-se dois tipos de documentos: os produzidos na escola ou fora dela. A operacionalidade desta tarefa passou por várias fases.

Numa primeira fase, procedeu-se a uma leitura geral dos documentos de suporte legislativo de origem externa à escola, nomeadamente a Constituição Portuguesa, o Estatuto da Carreira Docente, a Lei de bases do Sistema, o Regime de criação e funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro de RAM, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e a Gestão do currículo na Educação Pré-escolar. Na análise dos documentos de origem interna destacam-se o Projecto Educativo de Escola, o Regulamento Interno, o Projecto Curricular de Turma, o Plano Anual da Escola, o Projecto Curricular de Turma, os planos dos professores que leccionam as actividades na sala A e trabalhos elaborados pelas crianças. Nesta investigação a análise de documentos foi usada como complemento da informação obtida nas entrevistas e observação participante. Desta forma, pretendeu-se localizar elementos relevantes para a concretização deste estudo.

4.6.3. Entrevistas

A entrevista é uma técnica de colecta de dados, facilitadora de um relacionamento próximo entre o entrevistado e entrevistador. De acordo com Freixo (2009), “O termo entrevista refere-se ao acto de perceber o realizado entre duas pessoas” (p.191). Por volta de 1982, como relata Arnoldi e Rosa (2008), e contrapondo

o privilégio dado até então às análises estatísticas, “priorizou-se enfatizar a descrição, a indução e as teorias que fundamentam o estudo das percepções pessoais” (p.18).

Neste âmbito, optou-se por elaborar entrevistas na tentativa de que estas nos ajudassem a uma melhor compreensão do pensamento de cada um dos entrevistados acerca da temática desta investigação.

Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), “A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134). A técnica da entrevista adopta uma diversidade de usos e de formas, e pode ser classificada, quanto à sua operacionalização em estruturada, semi-estruturada ou não estruturada. Esta denominação está relacionada com o grau de directividade das perguntas. Neste estudo as entrevistas realizadas caracterizaram-se por semi-estruturada, pois apesar, do entrevistador estar munido de um guião com as questões consideradas mais importantes, estas tiveram como objectivo facilitar o diálogo de uma forma espontânea.

Arnoldi e Rosa (2008) lembram que as questões deverão ser formuladas “de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados” (p. 30). Esta flexibilidade deixa caminho livre para que o entrevistado se expresse livremente e transmita o que pensa sobre os assuntos sem quaisquer constrangimentos.

Na realização das entrevistas a investigadora, tal como recomenda Martins (2008) e Freixo (2009), teve em atenção alguns factores facilitadores desse processo. Considerou, como aspectos fundamentais para o sucesso da entrevista, o seu planeamento tendo em vista o objectivo a ser alcançado bem como algum conhecimento prévio dos entrevistados. No acto da entrevista utilizou o gravador sem esquecer a concordância do entrevistado, escusou-se a manifestar opiniões ouvindo mais do que falando e evitou divagações.

A opção pelas entrevistas aos Directores Regionais justifica-se pelo facto de facultar informações e posições, relativamente à ETI, que nunca seriam percebidas se a investigadora se limitasse a uma análise documental. No que diz respeito aos docentes, a observação participante e possibilitou uma maior aproximação entre entrevistadora e entrevistados.

4.6.4. Observação participante e o papel do observador

Lessard-Hebert, Goyette & Boutin (2008) invocam Werner e Schoepfle (1987, p.78) para salientar “que a entrevista permite ao observador participante confrontar a sua percepção do «significado» atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem” (p. 160). Estes autores consideram, ainda, que a técnica da entrevista não só é útil como complementar à observação participante.

Relativamente à forma de participação do observador, Freixo (2009) considera dois tipos de observação: a não participante e a participante. Para ele estes dois tipos de observação diferenciam-se pela forma como o observador participa, ou não, na situação estudada. No nosso entendimento este estudo inclui-se na segunda forma de observação referida pelo autor, pois com ele pretende-se um envolvimento do observador no ambiente dos pesquisados como meio de compreender uma realidade específica.

Nesta sequência, o mesmo autor sublinha que a observação participante acontece quando o investigador se incorpora de uma forma natural ou artificial no grupo ou na comunidade estudada sem que os demais elementos envolvidos percebam a posição do observador participante. A “incorporação natural é quando o investigador já é elemento do grupo investigado” (p.196).

A observação participante é um método de recolha de dados que implica dialogar, colher informações e descrever as acções para compreender o quotidiano e dar um sentido à realidade. Segundo Lapassade (1991), a observação participante é aquela que é passada no meio de uma população com o objectivo de observar as suas actividades quotidianas. De acordo com Cohn (2005) “... é um método em que o pesquisador participa activamente da vida e do mundo social que estuda, compartilhando seus vários momentos...” (p.10). Sobre este assunto, Fino (2008) afirma que segundo Lapassade (1991),

A observação participante designa, com efeito, um dispositivo de trabalho e não uma forma específica de observação. Este dispositivo instaura-se logo que começarem as negociações de acesso, antes de iniciar a observação propriamente dita. (...) O estudo das interacções sobre o terreno entre os investigadores e os actores torna-se, com a observação participante, um aspecto essencial da investigação (p.24).

Quanto a Beaud e Weber (2007), salientam que “A observação etnográfica não se assenta sobre universos dos indivíduos mas, sim, sobre universos de relações” (p.31).

No entanto, Freixo (2009) invoca, tal como Beaud e Weber (2007), para os riscos da objectividade da observação. Consciente deste inconveniente a investigadora,

aquando da observação na sala de Pré-escolar, utilizou a sua experiência pessoal e profissional para realizar esta investigação de uma forma transparente e autocrítica. Pois, tal como sublinha Afonso (2005), “...as tentativas mais ou menos ingénuas de “neutralização” da pessoa do investigador, em nome da “objectividade” da investigação” (p.49) acabam muitas vezes por resultar numa atitude acrítica do investigador.

Neste estudo a investigadora encontra-se na posição dos observados. Isto significa que ao partilhar a condição humana dos indivíduos que observa é, tal como sublinham Lessard-Hebert, Goyette & Boutin, (2008), “...um actor social e o seu espírito pode aceder às perspectivas de outros seres humanos, ao viver as «mesmas» situações e os «mesmos» problemas que eles”. Esta posição exige que o observador esteja ciente das dificuldades que por vezes acarreta o papel que desempenha. No entanto, foi nosso propósito seguir a ideia de Woods (2001) quando afirma que “Os principais requisitos da observação são (...): um olho que espreita, um ouvido fino e uma boa memória” (p.56).

4.6.5. As notas de campo

A observação participante permite ao investigador, com base na sua compreensão da realidade, recolher notas de trabalho de campo em que descreve as situações observadas, o local da observação, o diálogo dos intervenientes no processo e as suas expectativas. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

Sobre este assunto Woods (2001) entende que,

Às vezes temos que realizar muitas observações (...) em diversas situações antes de poder começar a análise. Deste modo, é importante registar as observações. Isto consegue-se com notas de campo. As notas de campo são, fundamentalmente, apontamentos realizados de dia para refrescar a memória acerca do que se viu e que se deseja registar, e notas mais extensas escritas posteriormente, quando se dispõe de mais tempo para o fazer” (p. 60).

Importa ainda salientar que, tal como referem Bogdan e Biklen (1994), “A qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações, quer o método de investigação seja a observação participante, a entrevista ou busca de documentos” (p.114). No entanto, o investigador ao entrar no mundo do sujeito deve ser empático mas, simultaneamente, reflexivo.

Beaud & Weber (2007) defendem que “É a escolha do campo que permitirá transformar a questão vaga e genérica do início em objecto empírico” (p.37). Para estes autores a pesquisa de campo significa um envolvimento pessoal muito forte e o observador “pode sair dela transformado e verá, a seguir, coisas e pessoas de outra maneira” (p.15). Salientam ainda que “Engajar-se numa pesquisa de campo equivale situar-se do lado da construção dos dados e não do lado da divulgação dos resultados” (p.45).

Afonso (2005) considera que das notas de campo deve constar três tipos de informação: primeiro, uma descrição “neutra” do observado, em seguida, os comentários do observador e por último generalizações e temas emergentes. Também Bogdan e Biklen (1994), sobre este assunto, referem que as estratégias que decorrem do processo de observação, denominados notas de campo, dão origem a dois tipos de materiais: os descritivos e os reflexivos. “O primeiro é descritivo, em que a preocupação é o de captar uma imagem por palavras do local (...) O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (p.152).

Os mesmos autores defendem que os primeiros consistem em registar dados mais objectivos do trabalho de campo e os segundos têm um carácter mais subjectivo onde “a ênfase é na especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos” (p.165).

De acordo com esta lógica de pensamento o investigador, durante o desenrolar da observação, foi registando os acontecimentos, conotados como notas de campo, onde descreve as pessoas, os lugares, e os objectos, de forma clara objectiva e o mais coerente possível. Mais tarde, no que denominou período de reflexão, anotou a sua percepção dos acontecimentos, hesitações, receios e sentimentos adquiridos no interior do grupo.

4.6.6. Registos fotográficos

No entender de Bogdan e Biklen (1994), “Nas mãos do investigador, uma máquina fotográfica pode ser utilizada de uma forma simples, para fazer o inventário dos objectos no local da investigação” (p.140). Afirmam, ainda, que “O quadro das notícias, os conteúdos da estante dos livros, o que está escrito no quadro e a disposição do mobiliário podem ser registados para futuro estudo e análise”. Em conformidade com esta ideia, salienta-se que no decurso do trabalho de campo a máquina fotográfica e a câmara de vídeo foram utilizadas para registar objectos no local da investigação,

nomeadamente a sala e a sua organização, de modo que a sua utilização não interferisse com o desenrolar normal das actividades. Algumas actividades foram também registadas em suporte digital. No entanto, houve sempre o cuidado para que esta estratégia não prejudicasse a dinâmica da sala. Nesta sequência, após uma explicação aos pais sobre a minha presença na sala dos filhos, solicitou-se aos encarregados de educação autorização para que os seus educandos fossem fotografados e filmados, mantendo o compromisso que as mesmas seriam utilizadas exclusivamente no âmbito deste projecto.

4.7. Ética

A salvaguarda de princípios éticos decorrentes da investigação foi uma das preocupações da investigadora. Houve o cuidado de conseguir a colaboração voluntária dos intervenientes no processo, não esquecendo a obtenção das autorizações para as entrevistas e o trabalho de campo. No que diz respeito às entrevistas, Arnoldi e Rosa (2008) afirmam que o entrevistador “deve conduzir a entrevista de maneira adequada e ética, devendo sempre: Fazer com que a Entrevista se limite sempre aos princípios científicos e justifique as possibilidades concretas de responder a incertezas...” (p. 73).

Desta forma, em todos os procedimentos realizados, esteve sempre presente na atitude do investigador questões éticas fundamentais subjacentes a um estudo de natureza científica. O respeito pelos participantes neste processo, o rigor, o sigilo e a confidencialidade foram premissas constantes neste trabalho.

4.8. Caracterização do campo de investigação

4.8.1. O local e a sua caracterização

A Freguesia de S. Martinho foi criada a 3 de Março de 1579 por alvará régio do Cardeal D. Henrique. A sua designação ficou a dever-se a uma capela denominada S. Martinho.

A nível habitacional o local onde se encontra a escola é formado essencialmente pelo Bairro Social da Nazaré. É uma Zona onde existem vários estabelecimentos de comércio diversificado (padarias; supermercado; lojas de roupa; cabeleireiro; bares; cafés...).

Quadro 1. Recursos: instituições da Comunidade

Instituições Desportivas	Estádio dos Barreiros; Campos polivalentes do Bairro da Nazaré; Associações Desportivas e recreativas; Clube Desportivo o “Barreirense”; Grupo desportivo “Alma Lusa”; Centro de Ténis da Madeira; Centro de Atletismo da Madeira; Clube Naval do Funchal; Clube Amigos do Basquete.
Instituições culturais	Biblioteca Gulbenkian; Casa do Povo de S. Martinho
Instituições Religiosas	Igreja de Nossa senhora da Nazaré; Capela das Virtudes; Capela de Nossa Senhora do Pilar; Capela de Nossa Senhora da Nazaré.
Estabelecimentos de Educação e Ensino	Infantários: O Carrocel; O Girassol; As Primaveras; Jardim Escola João de Deus; O canto dos Reguilas. Escola 1º CEB/PE da Nazaré; Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.
Instituições hoteleiras	Quinta da Bela Vista; Hotel Panorâmico
Outras instituições	Regime de Guarnição nº 3; Farmácia da Nazaré; Bancos (BANIF e CGD); CTT; PSP; Centro de Saúde da Nazaré; Zon Madeira.

4.8.2. A cultura da escola

A cultura actual baseia-se num cacho de coisas que andam juntas; uma teoria de aprendizagem, métodos de prática educacional e métodos para avaliar o processo dos alunos. Da cultura, o professor retira um conjunto de crenças sobre o seu papel, sobre o que se considera que valer a pena aprender e como isso deve ser aprendido e ensinado (Weir (1987), citado em Fino, 2008, p.44).

Pensar a escola é pensar num espaço de diálogo e de reflexão onde todos os actores participam activamente. Esta implicação dos indivíduos que constituem a comunidade educativa transforma a escola tradicional numa entidade com uma cultura própria. A este propósito Carvalho (2008) relembra que os conhecimentos adquiridos relativos à sociologia das organizações e o interesse pelas instituições escolares levaram a uma nova compreensão das mesmas, passando-se progressivamente de “um sistema escolar para um sistema de escolas, e de uma política educativa nacional para políticas educativas locais” (p.257). Com esta descentralização a escola fica dotada de condições para proceder às mudanças necessárias, tendo os seus intervenientes um papel fulcral na eficácia das suas decisões.

Nesse sentido, a cultura da escola pode ser potenciadora, mas também impeditiva de mudança. Uma escola que se mantém inalterável, que justifica os seus desaires imputando as culpas à sociedade, ao estado e às famílias, dificilmente se transforma numa escola reflexiva e inovadora. A este propósito Brazão (2008) afirma que “A cultura define os traços característicos de um modo de vida, de um grupo, de

uma comunidade ou de uma sociedade”(p.13). Nesta linha de pensamento, a escola ao criar uma cultura e uma identidade própria que retrate os anseios da comunidade educativa está construindo um caminho para o sucesso e integração num contexto mais amplo – a sociedade.

4.8.3. A escola e a sua caracterização

A escola, objecto da investigação, está integrada no Regime de Escolas a Tempo Inteiro e é composta por cinco turmas de pré-escolar e dezasseis turmas de 1º ciclo. O horário de funcionamento da escola é das 8h30m às 18h30m e abrange dois turnos das 8h30m às 13h30m e das 13h30m às 18h30m.

Com este ponto pretende-se fazer uma breve caracterização da escola e da sala onde decorreu a observação participante.

4.8.4. Recursos físicos, materiais e financeiros

Os recursos sejam eles físicos, materiais ou financeiros estão sempre, tal como afirma Brito, (1994), “ao serviço da finalidade e missão da escola” (p.38). Neste contexto é fundamental uma boa gestão destes recursos de acordo com as necessidades reais da escola, pois só desta forma é possível rentabilizar e adequar estes bens em prole do sucesso escolar e educativo.

Os espaços interiores são compostos por gabinete da direcção, secretaria, sala dos professores, salas das curriculares para o 1º ciclo e a Educação Pré-escolar, salas para as AEC (TIC, Inglês, Expressão Musical e Dramática, Estudo, Expressão Plástica, Biblioteca), sala de Apoio pedagógico, reprografia, e um salão polivalente. Incluí, ainda, sanitários, refeitório, economato e cozinha.

Dos espaços exteriores constam um campo polidesportivo, um parque infantil, um pátio semi-coberto e jardins.

Do quadro seguinte constam os recursos de apoio à prática pedagógica.

Quadro 2. Materiais de Apoio Pedagógico

Áudio – visuais	Duas fotocopiadoras; computadores; seis impressoras; quatro televisões; 4 Vídeos/DVD; aparelhagem de som; CD; DVD; Cassetes; Gravador; Retroprojector; Projector de Slides; 2 Ecrã tela Branca com Tripé; Projector Multimédia
Didáticos	Mapas; Globos; Geoplanos; Tranqrans; Carimbos; Cuisinaire; Blocos lógicos; quadro preto; jogos diversos
Desportivos	Conjunto de cone; Pinos; Colchões, Bastões; cordas; Ringues; Bolas de manipulação, basquetebol; futebol, voleibol, andebol; Postes de Basquetebol; Arcos; Dardos de espuma; Compressor.
Instrumentos musicais	Flauta de bisel; Xilofones; Metalofones; Jogo de sinos; Pandeiretas; tamboretas; Coroas de guisos; caixas chinesas; Triângulos; Pratos; Maracas; Baguetas; Castanholas; quadro pautado; Viola acústica.

4.8.5. A escola e o seu capital humano

Brito (1994) menciona a importância da motivação de todos os que constituem o capital humano da escola. Para o efeito, é fundamental utilizar estratégias onde professores, alunos e funcionários se sintam implicados nas tarefas da escola, de modo a se obter um compromisso convergente com a missão da escola.

4.8.5.1. Os docentes e não docentes

Estão ao serviço desta escola uma média de noventa e seis pessoas distribuídas por pessoal docente, administrativo, técnicos superiores de Biblioteca e pessoal não docente.

Da Direcção Regional do Ensino Especial e Reabilitação (DREER) prestam serviço às crianças com Necessidades Educativas Especiais quatro docentes e uma psicóloga que colabora no projecto de despiste e apoio de casos problemáticos.

Para a manutenção dos jardins a escola e para realizar reparações a escola conta com o apoio do jardineiro, da Delegação Escolar e dos serviços da Câmara Municipal do Funchal.

4.8.5.2. Os alunos

Frequentam a escola, uma média de 480 alunos, dos quais cento e vinte estão distribuídos por cinco salas de Educação Pré-escolar e os restantes pelo 1º ciclo. São alunos na sua maioria, da freguesia de S. Martinho. Podemos salientar alunos de outras freguesias do Funchal e de outros Municípios. Fazem também parte dos discentes desta escola alunos de outros Países: Brasil, Hungria, Venezuela, e Rússia, bem como de etnia cigana.

Um pequeno grupo está integrado em instituições de apoio social, e uma média de trinta a quarenta alunos foram sinalizados como crianças com Necessidades Educativas Especiais. Cem a cento e vinte alunos revelam dificuldades de aprendizagem. De acordo com o PCT, “esta heterogeneidade implica que a acção educativa promovida pela escola baseie-se em princípios de equidade e de qualidade, numa perspectiva de educação para todos, de modo que a escola constitua um lugar de aprendizagens significativas, de construção de valores e integração social”.

4.8.6. A dinâmica e o funcionamento da escola

A escola é um espaço onde todos os seus intervenientes devem sentir-se bem; contudo, é essencial que estes actuem de uma forma responsável e coerente sem esquecer o objectivo primordial deste local de educação. A este respeito Brito (1994) refere que “o sucesso escolar educativo aumentará quando aquele for implementado como uma responsabilização de cada um e de todos” (p.50).

4.8.6.1. A liderança

De acordo com as competências do director, descritas no Regulamento Interno cabe-lhe, entre outras funções, representar a escola, gerir recursos, equipamentos e pessoal docente e não docente, coordenar actividades pedagógicas e informar os encarregados de Educação sobre o funcionamento da escola. Estas competências atribuídas ao director implicam uma liderança forte que mobilize a comunidade educativa numa perspectiva de resolução dos problemas inerentes a esta organização.

De acordo com Brito (1994),

Gerir uma escola é governá-la numa perspectiva da sistemática inventariação dos seus problemas accionando todos os recursos humanos, materiais e financeiros, para a resolução e satisfação dos anseios, necessidades e projectos, com vista ao sucesso escolar e educativo dos alunos (p.35).

4.8.6.2. Instrumentos de autonomia

•Projecto Educativo de Escola

Leite Gomes & Fernandes, (2001) consideram que o PEE, se for elaborado e desenvolvido com base nas diferentes perspectivas de professores, alunos, pais e agentes da comunidade e “ que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade, e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a

dimensão social” (p.11), pode constituir um instrumento de gestão e de concretização da autonomia. É o PEE que reflecte a identidade da escola, pois retrata a sua particularidade e originalidade. Através do acordo entre os seus membros, que define o caminho a seguir, o PEE torna-se num documento único e exclusivo de uma determinada escola.

O Projecto Educativo de Escola tem como tema “Educar para os Valores” e defende que este tema aglutinador se adequa às necessidades sociedade em que vivemos. Recorrem a Raths para definir os princípios subjacentes a este Projecto que aponta “para um processo de valorização que permite aos alunos fazerem escolhas pessoalmente satisfatórias e socialmente responsáveis, adquirindo assim, valores facilitadores da relação consigo próprios e com os outros”.

●Regulamento Interno

O Regulamento Interno da escola dispõe de um conjunto de normas que tem como objectivo “o normal funcionamento da escola e o desenvolvimento do projecto educativo”. Este documento define, entre outros aspectos, as regras da escola e os direitos e deveres da comunidade educativa.

●Projecto Curricular Escola

O conceito do PCE, na visão de Leite, Gomes & Fernandes (2001) aponta, tal como o PEE, para uma autonomia da escola. Realçando a importância dos currículos adequados ao contexto, o PCE reconstrói o currículo Nacional tornando-os pois “meios facilitadores da organização de mudança que propiciem aprendizagens com sentido numa escola de sucesso para todos” (p.16).

Nesta perspectiva, o projecto Curricular da Escola tem como objectivo reconstruir o Currículo Nacional e Regional adequando-o a este contexto. Esta adaptação resulta obrigatoriamente de uma reflexão e análise sobre o ensino e as aprendizagens. Assim, este projecto “traduz as opções pedagógicas, prioridades, planos, contributos e critérios, estabelecidos de acordo com a realidade e pretende ser uma orientação para um melhor funcionamento da escola”. No PCT estão expressas as competências a atingir na Educação Pré-escolar e no 1º ciclo, bem como os instrumentos e os critérios de avaliação.

●Projecto Curricular de turma/grupo

O PCT, que tem como referência o PEE e o PCE, é feito para responder às especificidades da Turma e, tal como defendem, Leite, Gomes & Fernandes (2001) destina-se a gerar aprendizagens significativas e deve ser construído no sentido de

proporcionar “uma visão global das situações e uma construção interdisciplinar dos saberes” (p.17), não esquecendo a articulação da acção dos diversos docentes da turma.

•Plano Anual de Escola

O Plano Anual de Actividades é realizado no início do ano lectivo em consonância com o PEE, PCG e o PCT e tem como função definir estratégias para o ano em curso. A sua operacionalização é feita pelos docentes com a colaboração das crianças, do pessoal docente e não docente, dos encarregados de educação e da comunidade externa à escola.

4.9. A sala (A) e o seu contexto

O grupo é constituído por 23 crianças de 5 anos, sendo dez do género feminino e treze do género masculino. Quanto à equipa da sala é composta por duas educadores e uma auxiliar da acção sócioeducativa. Fazem parte, ainda, os professores de Educação Físico-motora, de Expressão Musical e Dramática, de Inglês e uma educadora da Educação Especial que apoia duas crianças com NEE.

Em relação à organização do ambiente educativo este encontra-se dividido por áreas: área da biblioteca, dos jogos, de reunião de grupo, da garagem, da casinha das bonecas e da expressão plástica.

Olhando o Projecto Curricular do Grupo pode-se descobrir nas suas linhas orientadoras uma perspectiva construtivista. Assim o Projecto “Crescer à Descoberta” pretende aprofundar os aspectos que dizem respeito à criança na descoberta de si, dos outros e do meio que a rodeia. Nesse sentido ao conceber este Projecto as educadoras referem:

Pretendemos que as crianças cresçam num ambiente de constante descoberta, descobrindo as suas possibilidades, capacidades e interesses numa interacção com os outros e com o mundo que a rodeia. Este projecto pretende ser globalizante, integrando esforços e acções, reutilizando recursos existentes e até mesmo, procurando recursos numa procura de maior qualidade educativa.

Salientam, ainda, que a linha de actuação em relação às crianças está “direccionada para uma pedagogia organizada, estruturada e diferenciada, centrada na cooperação e sendo a criança interveniente activa na construção das suas aprendizagens”. Nesse sentido, atribuem ao educador e aos outros intervenientes no processo educativo o papel de gestores “de projectos e de situações de aprendizagem”.

Numa perspectiva de desenvolver as competências nas diferentes áreas de conteúdo, defendem uma pedagogia diferenciada que valorize os saberes e amplie os que cada criança possui. Desta forma, pretendem promover a formação “de um ser autónomo e social que pertence a um grupo, de que ele é um elemento activo, determinante, criativo, responsável livre e interveniente para a sociedade do amanhã”.

Neste projecto as educadoras realçam a importância da articulação entre os docentes da AC e da AEC e a relação com a família e outros parceiros educativos.

Em relação à avaliação, os instrumentos utilizados são a observação directa e indirecta, a ficha de observação diagnóstico, os registos, as fichas de observação de competências, os registos fotográficos e vídeo, o portefólio e registo de evidências.

CAPÍTULO V - OS RESULTADOS DO ESTUDO

5. OS RESULTADOS DO ESTUDO

5.1. Análise e interpretação de dados – a construção de significados

No entender de Afonso (2005), “o tratamento da informação qualitativa é um processo (...) moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (p.118). Quanto a Quivy e Campenhoudt (1998) e Bell (2004) consideram que esta é uma fase crucial para a investigação. Bell (2004) reforça afirmando que “Os dados recolhidos por meio de inquéritos, entrevistas, diários ou qualquer outro método pouco significado têm até serem analisados e avaliados” (p. 179). As conversas informais, as entrevistas, a observação participante, notas de campo, e a análise documental, têm como objectivo permitir uma triangulação de dados que torne possível uma aproximação da realidade.

Bogdan e Byklen (1994) reforçam esta ideia quando referem que na análise qualitativa existem vários métodos de recolha de fontes de informação e que através desta recolha de dados o investigador obtém informações de diferente natureza que permitem efectuar a triangulação dessa informação. Bell (2004), por seu turno, considera que

Os dados em estado bruto, provenientes de inquéritos, esquemas de entrevistas, listas, etc., têm de ser registados, analisados e interpretados. Uma centena de informações interessantes e soltas não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizadas por categorias. O trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa (p.183).

É nesta fase que os dados recolhidos devem ser organizados de forma a facilitar a apresentação dos resultados. Nesta etapa, tal como refere Freixo (2009), “há lugar, ainda, à classificação, codificação e selecção dos dados, sendo necessário igualmente reagrupá-los de forma compreensível, a fim de facilitar a análise e interpretação a ter lugar na fase seguinte” (p.214).

O autor supracitado justifica que a classificação é uma forma de seleccionar os dados obtidos “reunindo-os em classes ou grupos de acordo com os objectivos e interesses da pesquisa” (id., *ibid.*), enquanto que a codificação é o processo utilizado para colocar a informação nas categorias, atribuindo-lhes um determinado símbolo. Quanto à tabulação, define-se como o processo pelo qual se apresentam os dados

obtidos na categorização. Este processo assume, ainda, o papel de facilitar a interpretação da análise e “o processo de inter-relação entre eles” (id., p.215).

É através das informações obtidas nos dados recolhidos que o investigador dá sentido aquilo que foi estudado e possibilita a triangulação dos dados, que reforça “o aumento do grau de confiabilidade do estudo” (Martins, 2008, p.27).

Também Laurence Bardin (1997) deu o seu contributo para a compreensão desta matéria afirmando que “não existe pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas apenas algumas regras base” (p.31). Nesta perspectiva, considera que a análise de conteúdo se organiza em três momentos sendo estes: a pré-análise, onde se organiza o material e se formulam hipóteses, a exploração do material que é o momento em que os dados são codificados e agregados em unidades de registo; a escolha de categorias e subcategorias e por fim o tratamento dos resultados.

Afonso (2005) invoca Strauss e Corbin (1998) para referir “três abordagens à construção interpretativa que designam por descrição, estruturação conceptual e teorização” (p.118). A descrição é entendida por uma fase em que o investigador descreve e interpreta os locais ou as situações. A estruturação conceptual é mencionada como uma etapa de organização da informação em categorias específicas. Quanto à teorização esta “constitui o terceiro plano da construção interpretativa” onde se inclui o trabalho empírico.

Para Sierra (2007) “O tratamento dos dados que começou com a codificação tem que seguir um processo coerente de análise” (p. 381).

“Na Pesquisa qualitativa, não é a quantidade de pessoas que irão prestar informações que tem importância mas, sim, o significado que os sujeitos têm, em razão do que se procura para a pesquisa” (Arnoldi &, Rosa 2008, p.53).

Nesse sentido, e porque com este trabalho pretende-se perceber se a Escola a Tempo Inteiro e a Formação docente contribui para o desenvolvimento de competências nas crianças em idade Pré-escolar, esta investigação desenvolveu-se, como já foi referido anteriormente, em redor dos Directores Regionais responsáveis pelos recursos humanos, físicos e materiais das Escolas a Tempo Inteiro, pelo Director da escola, pelos professores das Actividades de Enriquecimento Curricular, das educadoras e crianças da sala (A) local onde aconteceu a observação participante.

Trata-se de um estudo qualitativo com características etnográficas que decorreu entre Outubro e Junho de 2011, onde se procedeu à realização de oito entrevistas semi-estruturadas, duas aos Directores Regionais, uma ao Director da escola, três aos

professores das Actividades de Enriquecimento Curricular e duas aos educadores da sala (A) de Educação Pré-escolar. O estudo inclui ainda observação participante, que se passou entre os meses de Fevereiro e Abril. Esta observação teve como objectivo observar in loco de que forma a acção educativa contribui para a emergência de competências nas crianças.

As entrevistas foram elaboradas de acordo com as funções desempenhadas pelos entrevistados e as questões de investigação, tendo por base teórica a revisão da literatura e a experiência profissional do investigador. A realização de entrevistas a indivíduos com funções diversificadas teve como objectivo principal perceber o ponto de vista de diferentes intervenientes no processo educativo da Escola a Tempo Inteiro. Desta forma, as entrevistas aos directores Regionais recaem essencialmente sobre as políticas Educativas aplicadas às Escolas a Tempo Inteiro, a entrevista ao Director incide na organização da escola objecto deste estudo e, finalmente, as entrevistas aos docentes das AEC e às educadoras de infância recaem sobre a sua formação e adequação à Escola a Tempo Inteiro, às Actividades de Enriquecimento Curricular e às práticas pedagógicas. Todo o trabalho teve em vista o desenvolvimento de competências das crianças.

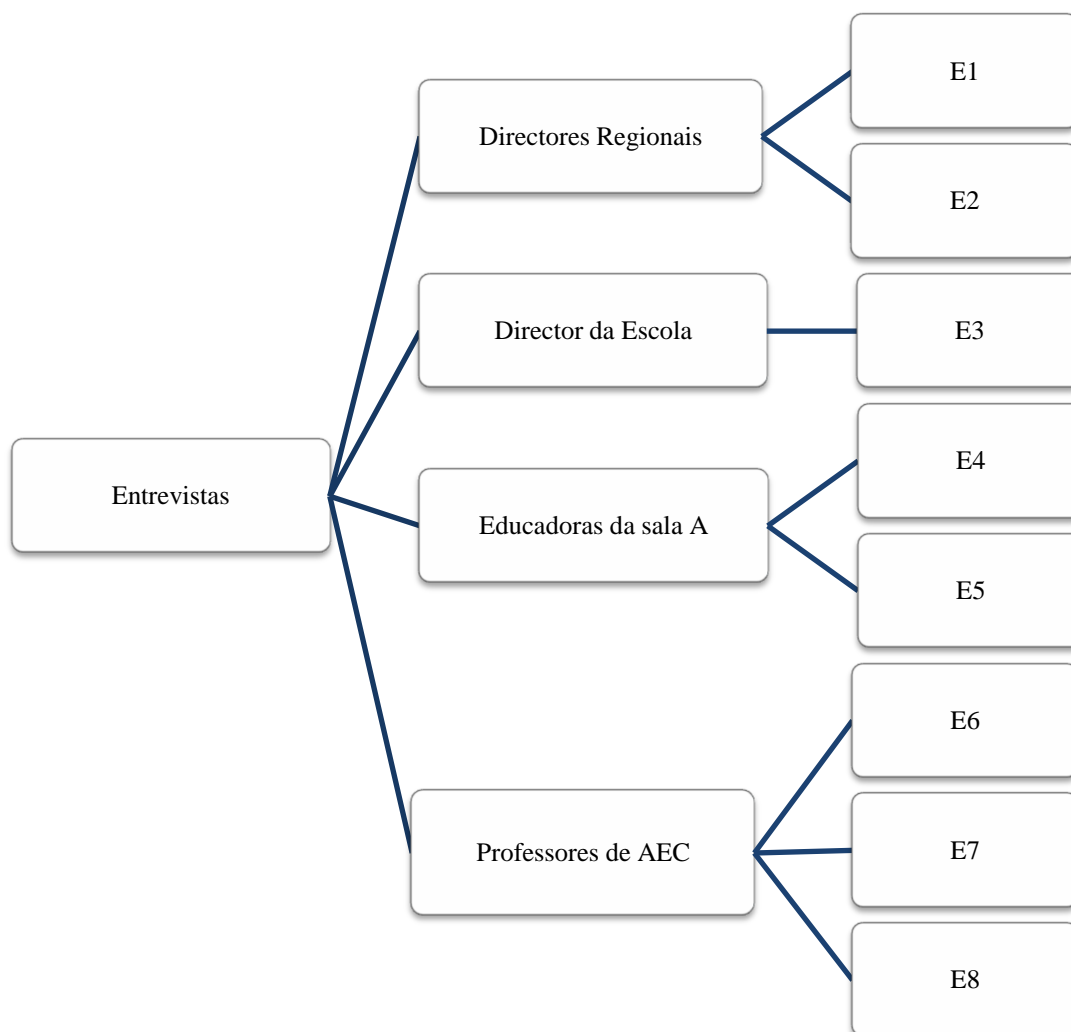
As entrevistas semi-estruturadas, que tiveram como fio condutor um guião que permitisse ao entrevistador não fugir ao tema proposto, foram flexíveis conferindo aos entrevistados oportunidade para expressarem as suas ideias, sentimentos e apresentarem sugestões que considerassem pertinentes para a temática em questão.

Numa primeira fase as entrevistas foram transcritas na íntegra, e só mais tarde se procedeu à análise do seu conteúdo. Nesta fase procedeu-se à classificação e à categorização dos dados, tendo sempre em vista as questões de investigação.

5.2. Dados Obtidos pela Análise das Entrevistas

Por questões éticas, optou-se pela codificação dos entrevistados. As oito entrevistas realizadas estão agrupadas de acordo com as funções que os entrevistados exercem, estando a sua codificação exposta no quadro seguinte.

Esquema 1. Codificação dos entrevistados



Quadro 3. Caracterização dos docentes inquiridos

Tema	Categoria	Subcategoria	Total de referências	Entrevistado	
Perfil do entrevistado	Pessoal	Masculino	2	E3, E8	
		Feminino	4	E4, E5, E6, E7	
	Profissional	Formação académica:			
		Professor do 1º ciclo	1	E3	
		Licenciatura – Educação de Infância	3	E4, E5, E6	
		Licenciatura – Ensino Básico com variante Português/Inglês	1	E7	
		Licenciatura 1º ciclo em Educação física	1	E8	
		Tempo de serviço			
		8 anos	3	E4, E7, E8	
		16 anos	1	E6	
		20 anos	1	E3	
		25 anos	1	E5	
		Tempo de serviço como Director			
		4 anos	1	E3	
		Tempo de serviço em ETI			
		5 anos	1	E5	
		6 anos	2	E4, E7	
		8 anos	1	E8	
		15 anos	2	E3, E6	
		Tempo de serviço em AEC na Educação Pré-Escolar			
		5 anos	1	E7	
		8 anos	1	E8	
	15 anos	1	E6		

Os dados do estudo tornaram possível caracterizar os docentes entrevistados quanto ao género, à formação académica, ao tempo de serviço na profissão na Escola a Tempo Inteiro e nas AEC para a Educação Pré-escolar.

Na tabela anterior não consta a caracterização dos entrevistados 1 e 2 por não se ter considerado relevante para o estudo. Como se pode observar, existem quatro entrevistados do sexo feminino e dois do sexo masculino. O tempo de serviço dos docentes varia entre os 8 e os 25 anos. O tempo de serviço do director é de 20 anos, sendo este o seu primeiro mandato de direcção de uma escola. O exercício de funções dos entrevistados na ETI varia entre os 5 e os 15 anos. Verifica-se também que os docentes que leccionam as AEC na Educação Pré-escolar fazem-no há mais de 5 e menos de 15 anos. É interessante verificar que a maioria dos inquiridos exercem funções há quase tanto tempo como o que leccionam na ETI, à excepção de uma educadora que exerce funções docentes há 25 anos mas na ETI permanece somente há 5.

5.3. Percepção dos entrevistados: políticas educativas da SREC em relação à ETI

Quadro 4. Políticas Educativas – Escolas a Tempo Inteiro da RAM

Cate- goria	Sub- categoria	Unidades de Contexto/Referência
Objectivos do Modelo de Escolas a Tempo Inteiro	Maximiza- ção dos recursos atribuídos	“Houve um recentrar destas políticas. Com a política desta Escola a Tempo Inteiro, que é uma política que tem como objectivo melhorar a qualidade do serviço público de educação e dos alunos e das crianças possibilitou também uma estabilidade a nível de quadros do pessoal docente e do pessoal não docente e veio na nossa perspectiva melhorar a qualidade das aprendizagens e o serviço público da educação das crianças” (E2).
	Promoção do desenvolvi- mento dos alunos	“Vem-se criando um novo regime de funcionamento das escolas de primeiro ciclo do ensino básico com unidades de educação pré-escolar denominado Regime de Funcionamento a Tempo Inteiro e que veio na sequência de um projecto de reorganização de reestruturação da rede escolar” (E2).
	Cobertura às famílias	“O nosso objectivo é enquadrar o máximo os alunos dentro de um, digamos eco-sistema ou sistema que proporcione o ambiente necessário para que esse desenvolvimento se proceda” (E1).
	Melhoria da qualidade do serviço público de educação	“As pessoas avançaram gradualmente, o processo foi gradual, avançaram para A ETI tendo a noção que não havia custo acrescidos na oferta” (E1). “A Madeira é uma situação diferenciante em relação ao resto do País, começou com a aposta da Educação Pré-escolar que estava nos infantários e algures em 1993/4 entendeu-se que a massificação da frequência da educação pré-escolar só se poderia fazer se aproveitasse digamos a boleia da ETI e integrasse os grupos da ed. Pré-escolar no âmbito da ETI” (E1).
	Melhoria da qualidade das aprendiza- gens	“Neste momento a única distinção que nós estamos a fazer são as idades das crianças, nos infantários vão até 3 alguns de 4, enquanto, que nas ETI nós queremos que sejam alguns de quatro e os de 5 (E1). “É justamente a promoção da ed. Pré-escolar que foi feita com as ETI e isso tem resultado, nos resultados do 1º ciclo” (E1).
	Estabilidade dos quadros de pessoal docente e não docente	“Portanto a nós o que nos compete é criar digamos a cama para que depois as coisas possam ocorrer o melhor possível e dessa forma promover o desenvolvimento das crianças” (E1).
	Melhoria significativa da rede escolar	“Mas a partir daí o trabalho é todo pedagógico, das pessoas, dos docentes dos educadores que deixam de ter ou poder ter uma argumentação negativa da inexistência de condições para fazer o seu trabalho” (E1). “O que nós queremos é acima de tudo que, quando nós concebemos e damos alguns recursos à escola que esses recursos sejam maximizados” (E1) “Nós só obrigamos uma coisa é que a oferta esteja lá, que esteja lá o tempo necessário para que qualquer família se sinta coberta” (E1).

Funcionamento	Geral	<p>Este projecto passou da escola tradicional, uma escola que assentava nos quatro anos da escola de 1º ciclo do ensino básico, 1,2,3,4 ano de escolaridade” (E2).</p> <p>“A nível do próprio funcionamento da Pré-escolar, havia um funcionamento em regime normal ou em regime duplo e a situação era centrada com 4 professores, a educadora de infância e tínhamos também a nível da pré, não tínhamos pessoal não docente qualificado, ao contrário dos estabelecimentos de infância em que havia as ajudantes de creche e Jardim de Infância nós não tínhamos pessoal não docente qualificado a nível da pré-escolar” (E2).</p>
	Horário	<p>“As crianças ficam na escola o tempo que as famílias precisam que estejam na escola, porque se as famílias quiserem ir buscar as crianças às 3 ou às 4 da tarde nomeadamente na ed. Pré-escolar ou nas crianças que têm as actividades à tarde ou de manhã, nada impede” (E1).</p> <p>“Isso deixamos à autonomia da escola. A escola é autónoma para fazer a sua gestão e sensibilizar os pais” (E1).</p> <p>“O serviço tem de estar lá, a nossa imposição é que o serviço tem de existir até ao fim do dia para que as famílias que precisam se sintam enquadradas. Empurrar a criança para casa não. Há gente que defende isto, que se deve fechar às 15h30m ou às 4 e mandar a criança para casa, porque lá fora o mundo não é ...” (E1).</p> <p>“Assim sendo, como a escola passou a funcionar entre as 8h30m e as 18h30m” (E2).</p>
Recursos	Humanos	<p>“Como estou a falar do enquadramento docente, como você sabe digamos há uma partilha dos docentes que estão encarregues de dar determinadas actividades como a educação física, a informática, a música e que também alargam o seu trabalho aos grupos da ed. Pré-escolar que estão integrados na escola” (E1).</p> <p>“Nós temos os professores para as curriculares a nível do 1º ciclo do ensino básico, para as respectivas turmas dos anos de escolaridade” (E2).</p> <p>“Temos depois professores para as actividades de enriquecimento do currículo que foi um projecto inovador a nível nacional, porque nós criamos aqui na região grupos específicos como para a expressão físico motora, como para a expressão musical e dramática como para a língua estrangeira e para as TIC” (E2).</p> <p>“Obviamente isto possibilitou a criação de lugares de quadro escola e lugares quadro de Zona pedagógica.” (E2).</p> <p>“Por outro lado, a nível da pré-escolar assentou-se portanto numa política de duas educadoras por sala e uma ajudante com qualificação, uma ajudante sócio-educativa da educação pré-escolar com qualificação para o atendimento e para o atendimento e para coadjuvação da educadora no papel de enquadramento com as crianças” (E2).</p> <p>“Há por vezes também dado a nível da pré e da língua estrangeira, quando é possível dar, e é assegurado também a nível das expressões físico-motoras e expressão musical e dramática” (E2).</p> <p>“Agora que temos ajudantes com qualificação” (E2).</p>

Recursos	Humanos	<p>“Nas novas salas também temos optado actualmente por uma educadora e duas ajudantes” (E2).</p> <p>“A parte de recursos qualificados a parte de estabilidade do corpo docente é fundamental em termos de projecto de escola, e nós temos tido uma grande preocupação da estabilidade do corpo docente, ou seja a todos os níveis de ensino, possibilitamos a nível de QE e quadros de estabelecimento, depois a nível QZP a possibilidade de recondução quando haja vaga e finalmente a renovação de contratos” (E2).</p> <p>“Ou seja, possibilitamos todos estes momentos para nós, são muito importantes porque proporcionam estabilidade quer ao docente quer à organização escola” (E2).</p> <p>“Mas a nível de recursos humanos a escola tem esses recursos humanos poderá algumas situações de pessoal não docente mas neste parque qualificado tem recursos humanos diferenciados, nós temos que ver é, reflectirmos sobre as práticas sobre os percursos e rentabilizar esses recursos” (E2).</p> <p>“Substituições do pessoal não docente há muitas limitações financeiras.” (E2).</p> <p>“Neste momento a região deu passos muito gigantescos e muito significativos a nível de infra-estruturas e de pessoal qualificado” (E2).</p>
	Físicos	<p>“Antigamente uma pequena sala de pré-escolar que sobrevivia isolada num qualquer edifício, não podia contar em ter uma cantina onde as crianças pudessem comer, um espaço polidesportivo exterior onde pudessem fazer uma actividade física orientada, uma sala de informática e isso agora é possível” (E1).</p> <p>“Quando esse grupo se integra num universo um bocadinho maior dentro dum edifício que tem as condições que servem ao 1º ciclo e à ed. Pré-escolar também em simultâneo” (E1).</p> <p>“Houve um grande investimento, a nível do espaço da rede escolar e dos equipamentos, há casos pontuais, porque há, obviamente que sim, mas houve uma melhoria significativa” (E2).</p>
	Materiais	<p>“Como aos equipamentos, estamos a falar da cozinha que faz as refeições, estamos a falar de uma fotocopiadora que serve também as salas de ed. Pré-escolar, estamos a falar de um sistema de alarme que protege todo um edifício inclusive as salas de pré-escolar” (E1).</p> <p>“Estamos do sistema de transportes que facilita o acesso do aluno aos estabelecimentos, estamos a falar de tudo, portanto encontrar uma dimensão que maximize os equipamentos que ali se passam a poder colocar e que servir a todos” (E1).</p> <p>“Houve um grande investimento, a nível do espaço da rede escolar e dos equipamentos...houve uma melhoria significativa”(E2).</p>

Recursos	Financeiros	<p>“As mais-valias tem de ser dos recursos que lá estão, já não se pode contar com mais. O facto de agora se pagar essa mensalidade ao nível da ed. pré-escolar e depois da alimentação a partir dos 5 anos é justamente para que não haja a tal quebra de recursos a fornecer, pelo menos que se consiga manter” (E1)</p> <p>“Nós julgamos que na nossas perspectiva, neste momento, obviamente que há todo um caminhar, à dificuldades financeiras porque há” (E2).</p> <p>“Quer dizer não se pode comparar com uma básica e secundária, que tem orçamento, a situação é diferenciada” (E2).</p> <p>“Substituições do pessoal não docente há muitas limitações financeiras” (E2).</p>
	Oferta Formativa	<p>“Neste momento há muita formação contínua. Como sabe esta centralizada na DRE, há muita formação a diversos” (E2).</p> <p>“Nesse aspecto tem havido formação, tem havido muita oferta” (E2).</p> <p>“Obviamente que esta estabilidade e esta qualificação dos recursos é importante, nós entendemos que isso é fundamental em termos do projecto educativo de escola e importa agora nós reflectimos sobre essas práticas e se essas práticas trazem, portanto digamos um valor acrescido” (E2).</p> <p>“Que também essa formação seja uma mais valia para o próprio trabalhador e para a organização da escola, que não seja uma busca da formação pela formação, a formação é relevante, a formação é fundamental, a formação valoriza, agora é necessário que essa formação traduza uma melhoria para a prática educativa” (E2).</p>

Síntese

Na sequência de um projecto de reorganização de reestruturação da rede escolar, surge de acordo com o E2 a criação de um novo regime de funcionamento das escolas de 1º ciclo e Educação Pré-escolar. No âmbito dos recursos humanos, físicos e materiais os entrevistados realçam uma melhoria significativa nas escolas desde que este regime foi implementado; no entanto consideram fundamental que a escola maximize os recursos que lhe são atribuídos.

A opinião é unânime, entre os entrevistados 1 e 2, no que respeita aos objectivos do modelo de ETI, uma vez que foi referido que a existência da Escola a Tempo Inteiro funcionou como uma forma de promover o desenvolvimento dos alunos, melhorando a qualidade das aprendizagens assim como a qualidade do serviço público de educação, tendo-se mesmo reforçado que houve uma melhoria significativa da rede escolar. Outros aspectos também referidos foram o enquadramento máximo dos alunos neste modelo de escola, a cobertura dada às famílias e a estabilidade dos quadros de pessoal docente e não docente.

Quanto ao funcionamento, o modelo da ETI deixou de ser a escola tradicional, com horário em regime duplo e regime normal, passando a funcionar 10 horas diárias

(das 8h30m às 18h30m) para o 1º ciclo e Educação Pré-escolar. Na óptica do entrevistado 1, e com o objectivo de responder às necessidades das famílias, a escola tem o dever de manter os serviços de Educação Pré-escolar a funcionar até ao fim do dia e não até as três ou quatro horas da tarde, como desejam alguns. No entanto, defende, que os encarregados de Educação que possam e queiram levar os seus filhos mais cedo devem fazê-lo, deixando à escola autonomia para fazer a sua gestão e sensibilizar os encarregados de educação para o efeito. Considera que a ETI foi imprescindível para a massificação da Educação Pré-escolar. Neste sentido a prioridade é dada em primeiro lugar as crianças de 5 anos. Para este entrevistado esta medida tem contribuído para a melhoria dos resultados do 1º ciclo.

Relativamente aos recursos humanos existentes na ETI, foi referido a colocação de pessoal docente a nível das Curriculares e de Enriquecimento Curricular, salientando que os docentes de Educação Física, Informática, inglês e Música alargam a sua prática pedagógica aos grupos de Educação Pré-escolar (E1). Esta medida foi considerada pelo entrevistado 2 como inovadora, justificando esta atribuição pelo facto de terem sido criados na região grupos específicos para apoiar as actividades de Expressão Físico-motora, Expressão Musical, TIC e Língua Estrangeira.

Na Educação Pré-escolar, salienta que existem por sala 2 educadoras com um horário de 5 horas rotativo (manhã e tarde), e uma ajudante com um horário de sete horas. Mais recentemente esta política tem vindo a ser alterada. As salas “novas” passam a funcionar com uma educadora e duas ajudantes (E2).

Quanto ao Pessoal não docente, apostou-se na qualificação das ajudantes socioeducativas da Educação Pré-escolar. Apontando a conjuntura económica actual, o entrevistado sublinha que, em caso de necessidade, este pessoal dificilmente será substituído. A este propósito os inquiridos estão de acordo, e realçam a importância premente de rentabilizar ao máximo todos os recursos, sejam eles humanos físicos ou materiais.

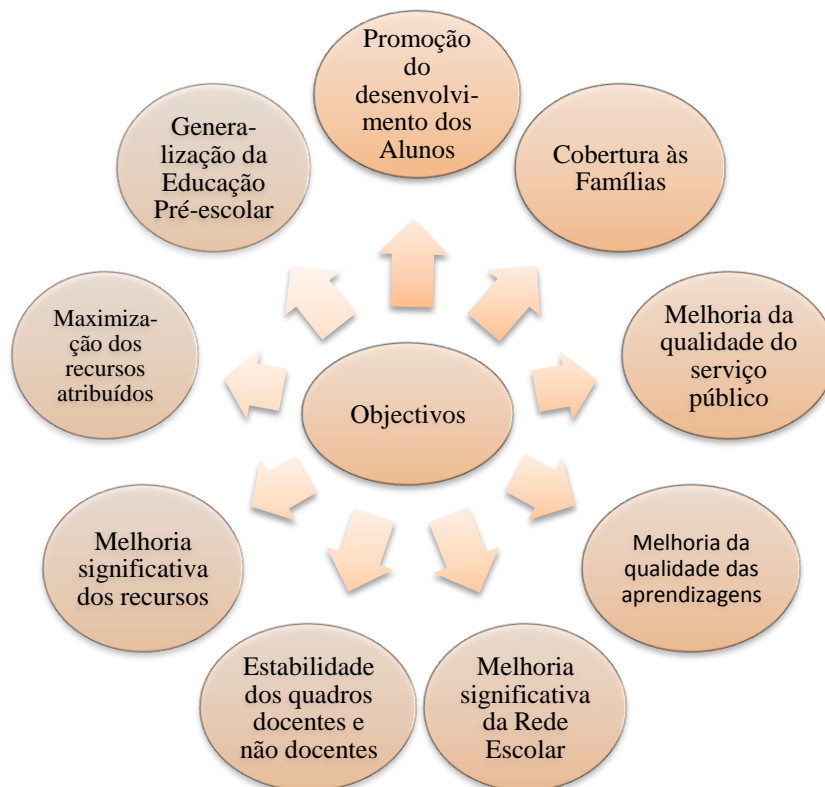
Se por um lado existem condicionantes na aquisição de pessoal não docente, por outro lado a ETI possibilitou a criação de lugares de quadro de escola e de quadro de zona pedagógica, trazendo benefícios para o pessoal docente. A preocupação da estabilidade do corpo docente é apontada como uma mais-valia para a organização da escola mas também para o próprio professor.

Quanto aos recursos físicos, é referido que a região, a nível de infra-estruturas das escolas, melhorou significativamente, tendo havido um grande investimento, não só a nível do espaço da rede escolar mas também a nível dos equipamentos e dos materiais. É opinião consensual entre os entrevistados que existe uma preocupação da SREC em dotar as escolas com equipamentos de cozinha, fotocopiadora e sistema de alarme. Salientam o serviço de transportes, como forma de facilitar o acesso dos alunos aos estabelecimentos de ensino

Por fim, surge a opinião acerca da oferta formativa onde o entrevistado 2 afirma que actualmente existe muita oferta de formação contínua promovida pela DRE. Considera que a formação promove o conhecimento, beneficiando o docente e a organização da escola; contudo defende que esta deve reflectir-se numa melhoria da prática educativa.

Neste esquema destaca-se os aspectos mais relevantes referidos pelos entrevistados em relação aos objectivos das ETI

Esquema 2. Objectivos da ETI



5.4. A Escola na Voz do seu Director

Perceber, através da conversa com o director da escola, de que forma se encontra organizada a Educação Pré-escolar é um dos objectivos desta entrevista.

Quadro 5. Organização da escola

Cate- goria	Sub- categoria	Unidades de Contexto/Referência
Funciona- mento	Horários	“8h30m-18h30;duas educadoras por sala e uma ajudante” (E3). “Horários são feitos 5 horas por cada educadora (rotativo) e a ajudante tem o horário de 7 horas e inclui o turno da manhã e o turno da tarde” (E3).
Recursos e sua adequação	Recursos Humanos	“Os Recursos humanos, se são suficientes ou não! Depende também do nº de alunos por sala, dos casos que existem, dos espaços...etc” (E3).
	Recursos Físicos	“Os recursos físicos: a nível de espaços, as salas são razoáveis, a pré da azinhaga tem espaços exclusivos para a pré-escolar, aqui em cima as salas são mais ou menos idênticas” (E3). “Temos espaços específicos, que penso que é suficiente” (E3). “A nível de recursos físicos (salas) também não, porque eles estão quase a 100% ocupados pelos alunos de 1º ciclo” (E3). “Na informática, tem as duas salas mas os professores estão com 25 horas efectivas, as salas estão, se não me engano, só com 1 ou 2 horas vagas por semana” (E3).
	Recursos Materiais	“Materiais de desgaste é consoante as possibilidades, este ano começou a vir para a Pré-escolar, em princípio para o ano eles (DREPRE) vão continuar a mandar, fazem sempre 3 reforços por ano” (E3). “Os pedidos de material, eu peço 10 rolos de ..., vem 5, os pedidos não são correspondidos a 100%, mas vem..., e a tendência é piorar, este ano foi o que foi, e para o ano...”(E3).
	Recursos Financeiros	“Recursos financeiros, zero. Da liga de pais, este ano piorou.” (E3).
	Recursos pedagógicos	“a nível de recursos didácticos e pedagógicos poderiam estar um pedacinho melhor” (E3).
Organização pedagógica	Projectos Parcerias	“No PAA estão os projectos a nível a escola” (E3). “A nível externo, temos neste momento, o Clube Naval com a natação, o nacional e o marítimo, no Andebol e futebol, eles fazem os treinos aqui, mas têm que ter pelo menos 80% com alunos daqui da escola” (E3). “Há também as parcerias normais, do centro comunitário, eles têm de fazer apoios a alguns miúdos aqui, tem o projecto das competências parentais, a saúde oral” (E3).

	AEC/OTL	<p>“Na pré as crianças têm Inglês, educação física e música” (E3).</p> <p>“Quanto à Informática neste momento... tanto os horários dos professores que estão com as TIC, não há outra hipótese já estão no limite com o primeiro ciclo” (E3).</p> <p>“O problema é que na sala funciona as AEC, mais uma hora da curricular. Por exemplo, se para o ano o 1º ano e 2º ano tiverem três turmas, são menos 4 horas, isso aí...” (E3).</p> <p>“A nível do 1º ciclo nas AEC - a organização das actividades em turno contrario, funcionam com blocos de 1h30m por cada actividade, só o estudo é que tem 2 blocos de resto todos os outros têm um bloco só de 1h30m.” (E3).</p> <p>“Tem a biblioteca, o estudo, a informática, a educação física, a música, a expressão plástica o Inglês e os clubes que cobrem as três horas de OTL, de manhã e de tarde” (E3).</p> <p>“Os clubes fazem... como temos muitas turmas não sei se para o ano colocando os 1os anos e os 2os de manhã, se, se consegue fazer diferente. Por exemplo eles só podem ter 12 horas de actividades semanais e o resto tem de ser de OTL (E3).</p>
--	---------	--

Síntese

No que respeita a opinião do entrevistado, verifica-se que este considera razoáveis os espaços utilizados pela Educação Pré-escolar. Quanto aos espaços exteriores (recreios, campos de jogos...) acha-os suficientes.

A nível dos recursos didácticos e pedagógicos considera que estes poderiam estar melhores. Os pedidos de materiais solicitados pela escola e aos serviços de apoio funcionam, apesar de não serem atendidos na íntegra; no entanto, o entrevistado prevê um agravamento desta situação, tendo em conta as dificuldades económicas existentes. Estas dificuldades foram corroboradas pelos entrevistados um e dois. Na opinião do Director o maior agravamento aconteceu em relação aos recursos financeiros, tendo a colaboração dos encarregados de educação diminuído significativamente.

No âmbito das AEC para a Educação Pré-escolar o director refere que o Inglês, a Educação Física e a Educação Musical fazem parte da actividade curricular do Pré-escolar. Quanto à informática, a escola não tem recursos suficientes para contemplar as crianças dessa faixa etária com a Actividade TIC.

5.5. A acção educativa – a perspectiva dos docentes e as notas de campo

Na tentativa de compreender o impacto da prática pedagógica, que resulta da ETI e da formação dos Docentes, no desenvolvimento de competências das crianças na sala (A), apresenta-se e analisa-se as entrevistas dos docentes associando as notas de campo do investigador.

A negociação

De uma boa entrada no campo depende o sucesso da investigação. Nesse sentido as notas de campo que se seguem são esclarecedores da colaboração por parte de todos: Director da escola, Docentes, Encarregados de Educação e Crianças.

Os contactos estabelecidos com o director da escola, com as colegas da sala (A), com o professor de Educação Física, de Educação Musical e de Inglês, puseram-me desde logo à vontade para iniciar a investigação. (Nota de Campo: 18 Janeiro 2011)

Ao ter conhecimento da reunião de pais na sala (A) coloquei a hipótese de participar na mesma solicitando para o efeito a autorização das educadoras. A minha presença na reunião prendeu-se com a necessidade de explicar aos encarregados de educação o trabalho de investigação que iria ocorrer na sala dos filhos e desta forma solicitar autorização para fotografar os seus educandos. Outro aspecto a realçar baseou-se na vontade de perceber a relação existente entre as educadoras e os encarregados de Educação, bem como a filosofia subjacente às práticas educativas.

A sala estava preparada para receber os Encarregados de Educação. As educadoras deram início à reunião agradecendo a presença dos pais. De seguida deram-me a palavra após fazerem as devidas apresentações. Ao explicar aos pais o trabalho de investigação, estes disponibilizaram-se a colaborar no que fosse necessário e assinaram prontamente o documento de autorização para fotografar os filhos. Penso que o facto de me conhecerem como docente da escola funcionou em meu benefício.

(Notas de Campo: 2 Fevereiro 2011)

A reunião de Pais, ocorreu num clima de interações, onde foi possível observar o empenho dos pais para colaborarem com o que fosse necessário a favor da educação dos filhos. Quanto aos educadores, esteve patente nas suas palavras as suas opções educativas.

Palavras e frases como: participação, cooperação, os trabalhos expostos são das crianças; incentivamos as crianças para acreditarem em si; para a próxima farão melhor, reflectem o sentir dos educadores em relação à prática pedagógica.

(Notas de Campo: 2 Fevereiro 2011)

O primeiro contacto com as crianças da sala (A) foi estabelecido no dia seguinte.

Quando cheguei à sala as crianças aceitaram-me com muita facilidade, fazendo-me sentir desde logo integrada no grupo. Expliquei que, como elas, gostava muito de aprender e por isso estava na Universidade a estudar. Para isso precisa que me ajudassem a fazer um trabalho que iria ser importante para as crianças da nossa escola.

Depois do diálogo existente entre nós, a educadora disse às crianças para escolherem a área onde queriam trabalhar. A maioria queria jogar playstation (estavam eufóricas porque uma criança na véspera tinha oferecido à escola uma playstation). (Notas de Campo – 3 de Fevereiro de 2011)

Na questão “Quais são os princípios para si fundamentais na sua acção educativa?”, destacam-se:

Colaboração/articulação entre os educadores da sala e auxiliar

“Nós temos por hábito saber sempre o que é que aconteceu, eu transmito à colega e depois a colega pergunta aos miúdos e portanto há sempre aqui um feedback e nós vamos... nós temos uma grelha na sala em que fazemos apontamentos do género” (E4).

“Não ficam trabalhos por acabar porque ela (a ajudante) incentiva a terminar se fica alguma coisa do dia anterior” (E4).

Avaliação

“Naqueles miúdos que vamos tendo algumas dúvidas sobre se eles estão a aprender e a desenvolver-se nós vamos acrescentando na grelha” (E4).

“Nós sabemos o que é que se passou porque a colega já nos disse. E depois, quando vamos fazer as avaliações temos um feedback contínuo, daquelas grelhas” (E4).

“Mas daqueles que nós temos dificuldades em saber se eles realmente fizeram ou não as aprendizagens, nós vamos estar mais atentos e vamos preenchendo a grelha” (E4).

Planificação

“Eu até planifico as actividades e penso, vamos abordar este tema e aquele porque são importantes, e normalmente no início do ano nós fazemos isso, tanto eu como a colega porque nós temos uma pedagogia semelhante” (E4)

“Mas uma coisa é planificar outra coisa é acção.” (E4).

“Às vezes tu planificas mas depois os miúdos foram para aquele lado e nós... como eu te estava a dizer, se eles forem para acolá nós vamos atrás deles, e não ao contrário às vezes damos um empurrãozinho para ali, mas se eles querem aprender para aquele lado nós até vamos para ali...” (E4).

As Metodologias

Mais importante na acção educativa “é partir daquilo que os miúdos querem e por isso é que muitas vezes eu uso a pedagogia de situação” (E4).

“Não vale a pena nós termos tudo planificado, ter assim uma planificação espectacular se aquele assunto não diz nada ao nosso grupo. É por isso... eu trabalho muito com a pedagogia de situação e com a pedagogia de projecto” (E4).

“Nós começamos aqui e se eles não puxarem eu vou puxando para ali e para acolá e vão surgindo muitas outras coisas. Tem dado resultado” (E4).

“Também vou buscar um bocadinho ao High Scope e ao Movimento da Escola moderna” (E4).

“Eu não sigo nenhum método específico, nenhuma metodologia” (E5).

“Qual o que eu acho e que gostava muito... Dado o conhecimento que me foi possibilitado, o MEM” (E5).

“Porque é que eu não sigo? Porque acho que aquilo implica toda uma estrutura e uma organização que eu não tenho, que eu ainda não consegui ter” (E5).

“É que seja um método participativo onde as crianças possam experimentar ao máximo” (E5).

“Onde eles possam experimentar várias técnicas onde possam mexer em vários materiais, onde possam explorar várias formas de expressão, interagir com vários tipos...” (E5).

“Mas esta coisa de eles poderem tocar, mexer, hoje fazer pintura de uma maneira pintura de outra, pôr a sala de “pernas para o ar”, eu revejo-me muito nisso, e que seja muito eles... que eles vivam... quando eles vão para casa que sejam capazes de saber dizer o que fizeram e como fizeram” (E5).

“Mas neste contexto daqui da ETI e como somos duas não consigo por em prática, sabes, mas eu não consigo. Porque eu até já fiz alguma formação, e acho, a sério, acho que me identifico muito com aquele tipo de trabalho, é fantástico só que eu não consigo fazê-lo aqui. Trabalhar com esse método” (E4).

Na sala de aula, pode-se observar várias situações onde se reconhece um misto de atitudes e instrumentos que ora se adequam ao Método High Scope, ora ao MEM.

As crianças incentivadas pela educadora promovem atitudes de cooperação.

A educadora pediu a duas crianças que retirassem os trabalhos do dia do pai do placar. A (C1) e a (C2)... Estas, com muita naturalidade, dirigiram-se para o local. Sem precisarem de dividir tarefas e como se já estivessem habituadas a estas práticas, a (C2) subiu a uma cadeira começando a retirar os desenhos enquanto a (C1) aguardava e recebia os desenhos e os pioneses. De vez em quando dizia: “Dá-me os pioneses”. Por fim, quando já não existiam trabalhos no placar a criança C2 desceu da cadeira e foi colocar os desenhos no local habitual, enquanto a C1 guardava os pioneses.

(Notas de Campo 23 de Março de 2011)



Figura 1. Cooperação entre as crianças

Valorização dos trabalhos das crianças

“Nós aqui temos por hábito, na nossa sala tudo o que está exposto normalmente é trabalho dos meninos e com os meninos. Também tem as nossas mãos muitas vezes nós recortamos... O empenho deles é importante. Nós incutimos isso nos meninos, a valorização do trabalho deles” (E4).

“E por isso não temos coisas pré-fabricadas como vejo em muitos sítios, é mais importante estar trabalho deles do que estar bonito, nós usamos muito isso, seja para trabalhos para fora para decorações os meninos” (E4).

“Tudo o que se expõe tem trabalho dos meninos, o empenho deles é importante” (E4).

“Nós incutimos isto nos meninos a valorização do trabalho deles” (E4).

Olhando em meu redor pude observar os trabalhos das crianças expostos no placar: desenhos, colagens, pinturas... demonstrando que as educadoras, não só defendem em termos teóricos a valorização dos trabalhos das crianças, como também o põem em prática. A sala encontra-se organizada de forma a promover práticas cooperativas e autonomia. (Notas de Campo:10 de Fevereiro 2011)



Figura 2. O Quadro das presenças



Figura 3. Actividades plásticas

Relação

“Outra coisa que eu também acho muito importante é a relação, estabelecer primeiro bases afectivas, é o que eu faço porque senão nada se faz, são as minhas bases os pilares são aí” (E5).

“É para mim a relação digo sempre às estagiárias quem não estabelece uma boa relação não consegue mais nada, pode trazer coisas lindas instrumentos fantásticos, mas...” (E5).

Ao longo dos dias tenho observado que as crianças têm uma enorme relação afectiva, quer com as duas educadoras, quer com a ajudante. Quanto à relação das crianças entre si observei que muitas vezes existem grupos de rapazes para um lado e grupos de raparigas para outro. Mas, no entanto, isto não afecta o bom clima afectivo existente entre todos. (Notas campo 18 de Março)

Participação e Colaboração na organização da sala

Observou-se que as crianças quando terminam os trabalhos guardam-nos numa estante individual, previamente definida, o que demonstra um incentivo às práticas de autonomia da criança. (Notas de campo: 23 de Março de 2011)

“Estou a guardar o meu trabalho”



Figura 4. Autonomia das crianças

As regras da sala

Nota-se que as crianças têm as regras da sala bem interiorizadas: guardam os seus trabalhos, esperam a sua vez para trabalhar, mas têm mais dificuldade em esperar a sua vez para falar. Por vezes as educadoras têm de relembrar as regras da sala, no entanto tudo se compõe rapidamente.

Conversas no tapete: é o local onde as crianças conversam e contam o que lhes acontece, trocam ideias, falam do que aprenderam...

Existem regras de convivência neste espaço, sendo preciso levantar a mão para falar e esperar que os outros falem.

(Notas de campo: 4 de Fevereiro de 2011)



“Construímos as regras da sala”

Figura 5. Participação nas regras da sala



“Pintar, colar, partilhar..., tudo é possível”

Figura 6. Dinâmica da sala

A oportunidade das crianças escolherem o local onde querem trabalhar constitui uma prática diária na sala.

Após a conversa de grande grupo, entre as crianças, a educadora e a investigadora, foi perguntado às crianças onde queriam trabalhar. Um optaram pela playstation, outras pela matemática, (ficha - número e objectos correspondentes – o que falta) e outras pelos jogos. Uma criança foi buscar o seu caderno (de linhas) e uma capa de palavras com respectiva imagem, sentou-se e copiou para o caderno as palavras que começavam por a letra (Á).

Algumas crianças optaram pelo desenho criativo onde utilizaram diferentes materiais (lápiz de pau e canetas brilhantes). Enquanto trabalhavam com satisfação, a educadora ajudou uma criança a construir a cabeça de um boneco de pasta de papel.

(Notas de campo: 2 de Março de 2011)

Os projectos

“Portanto nós começamos, abordarmos um assunto, este ano decidimos começar com os livros porque queríamos mudar, dinamizar a biblioteca começamos com os livros a partir dos livros surgiram muitas outras coisas, as letras, as rimas, mas foi tudo a partir daquilo que os miúdos iam querendo, porque se nós formos abordar um assunto que os miúdos não ligam nada não vale a pena” (E4).

“O resto vou-me adaptando à pedagogia de projecto, ou aqui ou ali vou tentando ajustar consoante aos grupos, os interesses, aos instrumentos que eu tenho, à colega que tenho” (E5).

Visita de Estudo à biblioteca

As crianças neste momento encontram-se muito motivadas para a Escrita (rimas, letras, palavras começadas por A e B...), porque uma das crianças já sabe escrever e serviu de motivação para as outras. Na sequência de um trabalho de sensibilização à escrita e à leitura, em parceria com a biblioteca de S. António, as crianças foram fazer uma visita de estudo.

Eram nove horas da manhã e tudo estava a postos... O lanche preparado... a carrinha finalmente chegou... Durante o percurso as crianças foram observando a paisagem e comentando... “A minha casa é ali”... “A minha também”... “Olha um barco grande”...

(Notas de campo 8 de Fevereiro 2011)

Finalmente chegámos!

A educadora (x) responsável pela dinamização da biblioteca, denominado pólo de leitura, recebeu as crianças. O espaço tinha um tapete, uma mesa grande ao centro (para

as crianças se sentarem a ver os livros) ao lado direito uma estante com os livros catalogados de acordo com as idades dos seus leitores. Ainda no lado direito encontravam-se mesas com seis computadores e um placar ao fundo com desenhos de algumas crianças. As crianças sentaram-se no tapete para descobrirem como estava organizado o pólo de leitura.

E o diálogo começou...

- “Eu vou mostrar como os livros estão arrumadinhos, não se deixa o livro de qualquer maneira, porque o livro é um amigo (Ed x).

- Como na escola! (C3).

- Nós temos os livros arrumados por idades. Para meninos pequenos, para os mais velhos... há livros para todas as idades. Enquanto mostrava o livro: Bolinha Azul – de 1 aos 3 anos – todos os livros que tenham bolinha azul é para os meninos mais pequeninos, a história é muito pequenina mas tem imagens muito bonitas. Este livro é feito de quê? (Ed. x).

- De esponja (C4).

- O verde é para meninos com mais de 13 anos. Bolinha vermelha! Vamos pôr sempre no mesmo sítio. Bolinha amarela prateleira com livros de bolinha amarela (Ed x).

- Sabem como se chama a pessoa que escreve um livro (Ed x).

- Não (C 5).

- É um escritor. E o que faz os desenhos é o ilustrador. (Ed x)”.

Durante a explicação as crianças estiveram muito atentas, de seguida puderam explorar os livros (sempre sem esquecer as regras).

As crianças escolhiam os livros e sentavam-se no tapete e nas mesas folheando os mesmos e colocando-os no respectivo lugar. A exploração dos livros decorreu de 3 formas: Algumas crianças observavam o livro rapidamente para logo ir buscar outro. Outras viam com alguma atenção mas não por muito tempo. E outras, em menor número, observavam o livro com todo o cuidado e com um olhar atento. Alguns viram enciclopédias “Os livros eram de diferentes formas, alguns em 3 dimensões...” As crianças observavam os livros atentamente e mostravam aos colegas aquilo que achavam mais interessante. Os adultos presentes ajudaram a explorar os livros. Com esta visita as crianças tiveram oportunidade de observar como estava organizada a biblioteca e manusear livros de diversos tipos.

(Notas de campo: 8 de Fevereiro de 2011)



Figura 7. Visita de estudo à Biblioteca

Desta visita surgiram múltiplas actividades associadas à iniciação à leitura e à escrita. A organização da biblioteca foi uma delas.

A Voz das crianças

“Eu gostei da visita à biblioteca (C7).

Quando chegámos à escola fizemos um desenho da visita à biblioteca, fizemos todos e a gente gostou de ir à biblioteca fazer o desenho da biblioteca (C6).

Na biblioteca tinha livros por cores (C5).

Depois viemos para a nossa sala pôr por cores os livros (C6).

A organização da biblioteca da sala, como aconteceu? (OB)

Pusemos nos livros autocolantes de bolinhas às cores (C5).

Como é que arrumaram os livros? (OB).

Arrumamos pelas mesmas cores o azul com e azul, o vermelho com vermelho, e o verde com o verde, o amarelo com amarelo (C7).

Azul escuro - livros para bebés (C6).

Verde - meninos maiores (C5).

Vermelhos - maiores, maiores. (C6)

Aprendemos na biblioteca cada livro no lugar (C6).

Para quê? (OB).

Para ficar arrumado (C5).

Os livros ficam assim mais bem arrumados e é mais fácil consultar (C7).

Fizemos regras - Silêncio, meninos a ler (C5).

Lemos as imagens, não sei ler as letras (C6).

As professoras disseram para levar um livro de casa e eu já sabia ler (C7).

E a biblioteca também é um lugar de fazer silêncio. Porque há pessoas que querem ver os livros e se estiver barulho assim não conseguem. E também há pessoas que estão a trabalhar na biblioteca e também não conseguem trabalhar com muito barulho” (C6).

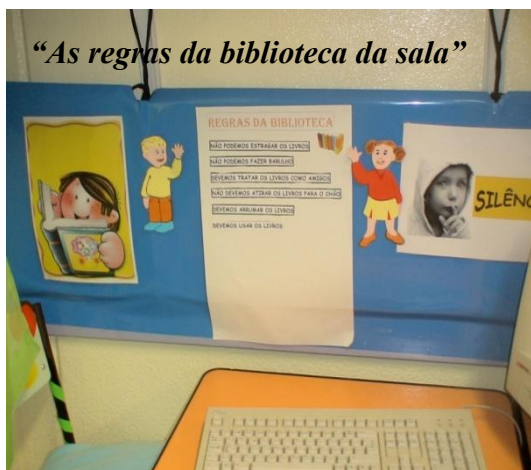
A visita a biblioteca foi vivenciada pelas crianças de forma entusiástica. O diálogo com o investigador, os registos e a organização da biblioteca da sala revelaram a aquisição de competências a nível da Formação Pessoal e Social, do domínio da linguagem e abordagem à escrita, e até no domínio dos conceitos matemáticos.

(Notas de campo: data 8 de Fevereiro)

A partir desta visita foi criada uma nova dinâmica. Surgiram novas questões que levaram à origem de novos projectos. Das múltiplas actividades associadas à iniciação a leitura e a escrita, a organização da biblioteca foi uma delas.

A educadora (I) referiu a propósito desta visita de estudo “A partir dos registos das crianças, criámos uma nova organização da biblioteca da sala, criámos vários livros, incluindo um de receitas que serviu de prenda para o dia da mãe, várias histórias relacionadas com outro projecto relativo ao desporto. A concluir este projecto criamos na sala a “leitura em vai e vem”, com histórias do plano nacional de leitura que as crianças levavam para casa para ler com os pais”.

Esta diversidade de experiências e interações são fundamentais para o desenvolvimento das crianças. O educador ao facultar e incentivar condições múltiplas de aprendizagem, está a proporcionar à criança condições para que esta aprender a aprender e se torne socialmente mais competente.



Desenho da visita à biblioteca.



“A História que criámos”

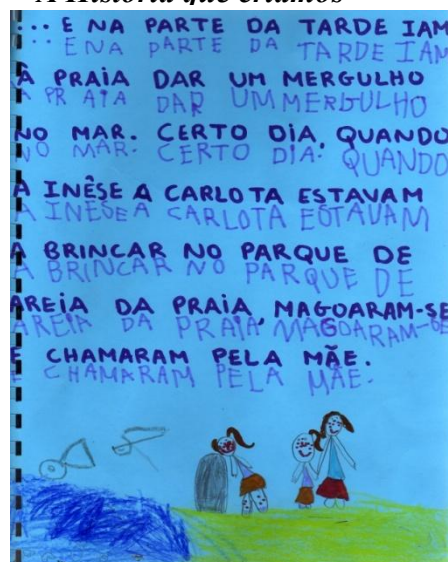


Figura 8. Atividades resultantes da visita de estudo

Confeção de um bolo de bolacha

Outra actividade relacionada com a visita de estudo foi a construção de um livro de receitas para o dia da mãe. Na sequência deste trabalho, em que as todas crianças trouxeram de casa uma receita para pôr no livro, surgiu o desejo de fazer um bolo. Escolheram o bolo que queriam, e decidiram que a sua confeção ficaria para depois do recreio.

Ao sair do recreio, é rotina das crianças irem à casa de banho e lavar as mãos, mas hoje a educadora sugeriu que houvesse um cuidado acrescido porque iriam fazer um bolo.

(Notas de campo: 7 de Abril 2011)

A Educadora (C) lembrou as crianças o que já tinham combinado, e salientou a necessidade da participação de todos “Todos temos de ajudar a fazer o bolo”.

De seguida perguntou às crianças:

- “O que trouxemos trazido de casa?” (Ed C).
- Receitas que são para fazer um livro do dia da mãe (C10).
- E que bolo decidimos fazer e porquê? (Ed.C).
- “A Ed (C e I), e a ajudante (M) tiveram a ideia de fazer um salame de chocolate porque podiam pôr no bar no frigorífico” (C11).
- Então precisamos de muita ajuda, o espremedor, o senhor (J) da cozinha, ofereceu as laranjas, a receita do salame de chocolate trouxe a (C8), e eu trouxe alguns ingredientes (Ed.C).
- Vamos fazer o bolo, e vai ser preciso um menino para escrever o registo. Lembram-se o que é um registo? (Ed. C).
- A gente vai fazer o bolo depois eles escrevem? (C9).
- O outro registo quem escreveu foi a (C7) e quem ilustrou foi a (C6). Para fazermos o bolo vamos dividir em grupos? Agora que já está tudo preparado, vamos fazer os grupos. Aqui vamos precisar de braços fortes para partir a bolacha (Ed.C.).

Um grupo ficou responsável pelas bolachas – partiu em pedaços pequenos e deitou-a na taça azul que estava numa mesa. O outro grupo foi para a outra mesa com a Ed (C). A educadora tirou os ingredientes do saco e foi mostrando às crianças para elas identificarem as quantidades necessárias. À medida que tira os ingredientes do saco as crianças iam contando.

(Notas de campo: 7 de Abril 2011)

- Crianças: “cinco pacotes de bolacha; 1 de chocolate em pó; 2 de açúcar refinado.
- Sabem o que é açúcar refinado? É um açúcar muito fino (Ed C).

Abriram o saco do açúcar refinado, com uma tesoura que a (C 16) foi buscar à caixa. A educadora foi às duas mesas para que as crianças pudessem tocar no açúcar refinado e

pudessem ver e sentir como é mais macio do que o açúcar a que estão habituados. Hum... é doce, é macio, parece farinha diziam alguns.

(Notas de campo: 7 de Abril 2011)

- O senhor Y deu (mostrando as laranjas) duas mais duas... são 4 laranjas. Agora, 1 pacote de manteiga que não tem sal para o bolo ficar mais docinho (Ed. C).

- Porque é que a vaca dá manteiga, leite, iogurte... ela é amiga! (C 6).

- Falta uma última coisa (mostrando os ovos)? (Ed. C).

- 6 Ovos (crianças)

- Mas não leva 6 leva 3, vamos contar (Ed C).

1, 2,3... e ficam 3. As galinhas põem os ovos.(C 12)

- No fim quando acabarmos de fazer o bolo precisamos de o enrolar para ir para o frigorífico. Com quê? Com papel vegetal que trouxe a Ajudante (M).

A educadora mostrou às crianças o que era papel vegetal. Disse também que o papel era bom para fazer desenhos e que um dia iriam experimentar.

(Notas de campo: 7 de Abril 2011)

De vez em quando a educadora pedia as crianças para relembrar os ingredientes e as quantidades.

- Todos – 5 pacotes de bolacha, 4 laranjas, 1 pacote de manteiga, 3 ovos, 2 pacotes de açúcar refinado, 1 pacote de chocolate em pó e papel vegetal para enrolar.

A azáfama era grande. Enquanto um grupo de crianças partia a bolacha com a ajudante, na outra mesa a educadora com outro grupo de crianças confeccionava o bolo. Duas crianças espremiavam as laranjas (uma segurava no espremedor e outra espremia a laranja - depois alternavam com os colegas). Outras colocavam os ingredientes na taça. À medida que o bolo ia sendo confeccionado as crianças observavam o que ia acontecendo - a cor da gema, a cor do chocolate – e as alterações que ocorriam à medida que deitavam os ingredientes. As crianças iam circulando de um lado para outro. De vez em quando a educadora lembrava que estavam a trabalhar em equipa. Por fim juntaram a bolacha.

(Notas de campo: 7 de Abril 2011)

- Agora vamos juntar a bolacha. Agora que estamos juntando a bolacha, está ficando mole ou duro? (Ed C).
- Está ficando mais duro (C14).
- Vamos relembrar o que aconteceu? (Ed C).

Relembrou os ingredientes e as quantidades que fizeram parte do bolo pela sequência correcta e quais as transformações que aconteceram. De seguida algumas crianças ajudaram a enrolar a massa do bolo no papel vegetal, e depois foi só limpar a taça com os dedos e provar... hum... é mesmo saboroso...

E o registo, esse ficaria para fazerem com a Ed I no turno da tarde.

(Notas de campo: 7 de Abril 2011)

“Parece mesmo farinha”.



“É preciso ficar bem pequenina”.



“Sem ajuda, não consigo”.



“hum... é mesmo saboroso”.



Figura 9. Preparação de um bolo de bolacha

A voz das crianças

No dia seguinte ao chegar à sala perguntei: quem fez o registo do bolo?

“É ele o (C7), ele sabe ler e sabe escrever. Ele apoia às vezes nas coisas, ele consegue ler e escrever. A professora fez no papel e ele copiou.

Quando fizemos o bolo aprendemos a colocar as coisas.

Fizemos o registo do bolo. No dia da mãe a gente demos um livro de receitas e lá estava escrito o bolo de salame de chocolate. Tem lá escrito essa coisa do bolo de salame de chocolate.

A minha mãe disse que estava muito giro.

A taça estava suja e nós lambemos.

Estar nesta escola é fixe e aprendemos a fazer muitas coisas, a fazer desenhos, a fazer bolos.

A fazer registos eu estou sempre a fazer registos, porque eu sei escrever”.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): competências emergentes

Na escola a Actividade TIC não contempla a Educação Pré-escolar. Este facto foi justificado pelo director com a falta de espaço e de horário do professor de informática.

A este respeito o entrevistado (E2) referiu “Desde que haja disponibilidade a nível das escolas e dos recursos, obviamente que isso constitui uma melhoria para a própria escola”.

Apesar das educadoras de infância compreenderem a falta de recursos existentes, continuam a defender a importância da inclusão das TIC na Educação Pré-escolar. Como estratégia para colmatar essa situação a Educadora (I) com a minha colaboração, conseguiu um computador para a sala. Esta Educadora disponibilizou-se a dar informática aos seus alunos caso os computadores e a sala de informática estivessem disponíveis. “Eu não preciso de professor de informática só era necessário os computadores e o espaço disponível”. Nas conversas informais que acontecem na escola, as educadoras manifestam um grande desejo para serem facultadas ferramentas que permitam a inclusão da informática no currículo da Educação Pré-escolar. “Vamos continuar a tentar, afirmam”.

(Notas de campo: 22 Fevereiro 2011)

O computador na sala de aula

As crianças manifestaram uma grande alegria com a entrada do computador na sala de aula. Algumas crianças já tinham utilizado o computador que tinham em casa, e tentaram ajudar as que não sabiam.

Duas crianças foram para o computador. Uma com maiores conhecimentos e outra que afirmou só querer ver, pois não sabia utilizar o computador. A (C6) responde: “vês eu jogar, depois ensino-te”. Ao longo do tempo que a (C6) trabalhava no paint estabeleceu-se um diálogo com a investigadora. A (C6) explicava os passos que ia dar (“vou apagar com a borracha”; vou mudar de cor;...”). Fui interagindo com a criança e explicando a utilidade de outras ferramentas que a (C6) não conhecia”. E assim houve partilha de informação entre as duas crianças e a investigadora. À medida que a (C6) ia trabalhando no paint explicava à Colega (C10) como utilizar as ferramentas. Ao sair do computador deu o lugar à (C10) que conseguiu, ainda que de uma forma rudimentar, manusear o rato, utilizar as cores e a borracha.

(Notas de campo 14 de Março 2001)

Sobre a introdução do computador na sala, as crianças referiram que tinham gostado que a (Ed I) trouxesse para a sala pois assim podiam jogar e pintar.

- Brincar, Não! Jogar. Para mexer no computador usamos o rato (C7).
- E onde estão as letras chama-se teclado (C16).



Figura 10. O espaço TIC na sala de aula

Inglês

A propósito da Planificação:

“Tenho à partida primeiro, aquilo que vocês trabalham na sala, nem sempre dá para adequar porque os temas, vocês tem um determinado tema que nem sempre dá para ensinar o inglês naquele tema, porque são temas muito específicos depois pesquiso, preparo os materiais” (E7).

Não foi possível observar a Actividade de Inglês porque a professora teve um problema de saúde e não foi substituída. No entanto a (Ed. I) cantava com as crianças em inglês e ensinava-lhes algumas palavras. Esta sensibilização a uma língua estrangeira era feita de uma forma lúdica e divertida.

(Notas de Campo: 18 de Março de 2011)

A Educação Física e as competências motoras

“E eu trabalho muito nessa base que é na base mais social do grupo, no trabalho de grupo” (E8).

A educadora e o professor de educação Física levaram as crianças para o recreio da escola, local onde é realizada esta actividade. Depois de conversar com as crianças iniciou as actividades com um jogo bem conhecido das crianças: “O coelho, o lobo e a toca”. As crianças, muito divertidas, fugiam para não serem apanhadas pelo lobo.

De seguida dividiu as crianças em dois grupos, atribuindo um número a cada criança do lado direito, e os mesmos números às crianças do lado esquerdo. Um grupo foi para o lado direito e outro para o lado esquerdo e no meio do grupo estava um lenço. O professor dizia um número e a criança da direita e a criança da esquerda com esse número, levantam-se e correm para apanhar o lenço. Ganha a que apanhar o lenço e assim sucessivamente. Com esta actividade observou-se não só desenvolvimento de competências motoras, mas também competências sociais e matemáticas.

(Notas de Campo 29 de Abril de 2011)



Figura 11. AEC de Educação Física

A Educação Musical e as competências emergentes

A educação musical desenrola-se na sala de música, onde se encontram vários instrumentos musicais e aparelhos de áudio. Ao entrar na sala as crianças colocaram-se em círculo e a professora, através de gestos, conseguiu captar a atenção das crianças levando-as a participar na actividade proposta.

Sentadas no chão, estiveram a relembrar e a descobrir a família dos instrumentos musicais. As crianças identificaram não só o nome, mas também, o grupo a que pertenciam os instrumentos. Nota-se nesta actividade um trabalho continuado onde as competências já adquiridas resultam em novas competências.

(Notas de Campo: 6 de Abril de 2011)

Percepção dos Docentes: Actividades de Enriquecimento na Educação Pré-escolar

Entendendo que a inclusão de AEC na Educação Pré-escolar resulta do Regime de funcionamento da ETI. Considerou-se essencial abordar este ponto de forma a compreender como se processam as interações entre os docentes e os educadores de infância no âmbito da planificação, avaliação e articulação.

Planificação AEC

“A planificação é nesta linha porque eu não consigo para mim é muito “chato” por exemplo estar a dar ginástica e tentar fazer um trabalho individualizado e os outros estão todos a ver, o tempo de paragem é muito grande.” (E8).

“Eu tenho os meus objectivos mas sempre que eu posso dar uma canção que vá de encontro a aquele tema é uma mais-valia, mesmo os registos...” (E6).

“Tenho à partida primeiro, aquilo que vocês trabalham na sala, nem sempre dá para adequar porque os temas, vocês tem um determinado tema que nem sempre dá, para ensinar o inglês naquele tema, porque são temas muito específicos. Depois pesquiso e preparo os materiais” (E7).

Avaliação AEC

“Em termos da avaliação faço mas, sempre que tenho dúvidas, o tempo é muito curto e falo com vocês” (E7).

“As directrizes são para que as actividades extra-curriculares sejam avaliadas por nós, aqui na escola é a natação” (E8).

“A curricular é avaliada pelo professor, só pelo professor” (E8).

Colaboração/articulação entre os educadores e professores de AEC

“Fazia sentido reunir pelo menos uma vez no período como fazem com os outros anos de escolaridade” (E5).

“O problema aqui é as pessoas se juntarem, a realidade é esta, uns horários, outros horários, ... a gente se vai reunir com cada uma quando pode” (E6).

“Articulo em relação às temáticas” (E7).

“Eu sinto muita necessidade do apoio porque estar lá meia hora, pode ser bom e suficiente se eu tiver o apoio, o que eu ensinei as canções que eu ensinei, a fazer revisão, há mesmo quem trabalhe a partir daí” (E6).

“É uma lacuna, eu acho que nos moldes que estão, e como tem funcionado, pelo menos nos anos que estou aqui, eu vou falar daquilo que... da experiência que eu tenho, que é pequenina e sempre na mesma escola. Eu acho que há pouca articulação” (E5).

“Já houve professores e há duas dessas, que perguntam aquilo estamos a trabalhar e tentam minimamente adequar” (E5).

“Mas não vamos dizer que há uma articulação, não há uma articulação é tentar ajustar um pedacinho, se estamos a trabalhar este tema ou este projecto minimamente, só que já têm toda uma planificação prévia e depois há aqueles casos em que não há articulação nenhuma, nem planificação nem nada... nem avaliação” (E5).

“Sabemos que temos aqueles tempos mas não... Este ano a gente nem sequer tem feito, porque o ano passado tivemos três encontros com os professores das AEC (dois com a mesma pessoa e um com uma terceira), e depois mais nada, porque as pessoas não aparecem” (E5).

“A aula de música funciona bem, mesmo faltando um pouco da articulação. A aula em si há ali um fio condutor, há uma estrutura...” (E5).

“Uma das professoras de inglês, a avaliação fazia sempre com ela, preocupa-se muito, porque está aberta para... ela fazia a avaliação comigo, estruturávamos aquilo que ia acontecer, eu sabia sempre o que ia acontecer, não era chegar e não saber o que ia acontecer” (E5).

“É importante que se faça a ligação com as actividades, porque quem chega de fora é difícil fazer uma ligação de uma coisa que não está a par. É importante as pessoas estarem pelo menos, para o mesmo” (E6).

Participação dos educadores da curricular nas actividades de enriquecimento curricular

“Porque os miúdos só valorizam quando os educadores estão a participar, se estiverem lá com eles sentem-se mais apoiados, a educadora tem de envolver-se porque a referência são os educadores” (E6).

“Nós cantamos na sala, eu canto em inglês, em Português e até em Francês, se for preciso, também tenho alguma facilidade, mas se nós fizermos esse trabalho” (E4).

“Assistem os professores da pré, todos sempre, sempre, sempre...” (E8).

Reflexão

De acordo com a observação da organização da sala e da prática pedagógica pode-se dizer que a acção educativa está em consonância com o que as educadoras referiram nas entrevistas. Observou-se uma prática centrada em aprendizagens globalizantes. As educadoras tentavam adequar as estratégias às características das crianças, explorando os seus interesses e motivações.

Pôde-se observar, ainda, que as actividades surgiram encadeadas umas nas outras potenciando e desenvolvendo aptidões e competências nas crianças.

Realça-se ainda a colaboração e a partilha existente entre o pessoal da sala, educadoras e ajudantes, proporcionando um ambiente agradável em que todos, crianças e adultos, enriquecem a sua formação pessoal e social.

Uma escola com uma equipa muito vasta encontra problemas diversos e por vezes de difícil resolução. Por outro lado, o potencial é enorme e pode ser aproveitado para a promoção de uma escola de qualidade.

É desta forma que as competências científicas, e a reflexão das práticas dos vários docentes que intervêm na educação das crianças, podem reverter em mais-valias educativas. Contudo, as educadoras sentem a necessidade dessa reflexão conjunta, tendo mesmo manifestado a sua convicção de que uma maior articulação entre educadores da sala e docentes das AEC reverteriam em melhores práticas educativas.

5.6. Perspectiva dos docentes em relação à formação

Relativamente à formação inicial e contínua e à sua adequação à ETI e à Educação Pré-escolar emergiram várias respostas que se encontram descritas no quadro seguinte:

Quadro 6. A formação inicial e contínua

Cate- goria	Sub- categoria	Unidades de Contexto/Referência
Formação Inicial	Adequação à ETI	<p>“Está, eu tirei o curso no Piaget ... o meu curso foi de 4 anos e era o bacharelato, tínhamos um ano que era o propedêutico ocupacional, para decidirmos se realmente queríamos aquilo ou não, tínhamos estágio intensivo...mas era obrigatório ser em ATL” (E4).</p> <p>“Isto por o período de um ano? Sim, no resto da formação nunca se falou na Escola a Tempo Inteiro, só se falou nesse período que eram obrigados a estar no ATL e a fazer complemento curricular” (E4).</p> <p>“Por isso eu aprendi muito nesse ano, porque a Escola a Tempo Inteiro implica que nós saibamos que os meninos naquele período têm um poder de concentração mais ou menos curto, e depois eles tem de estar ocupados a fazer uma actividade” (E4).</p> <p>“Não é de relaxamento também é de aprendizagem, mas não pode ser uma aprendizagem tão concreta como aquela que foi por exemplo no período da manhã que é muito mais rentável, daí que eu acho que tenho alguma aptidão para a escola a tempo inteiro” (E4).</p> <p>“Não, nada adequada, basta dizer que são 25 anos que nos separam e em educação isso quer dizer muito.” (E5).</p> <p>“O nosso curso, pelo menos o meu, tinha uma base... tínhamos muita prática, mais base para a prática do que hoje em dia elas têm” (E5).</p> <p>“Tínhamos mais nas expressões... depois, eu pessoalmente senti que me faltou ali uma parte teórica que talvez precisava de ser mais aprofundada, e então quando eu cheguei à Escola a Tempo Inteiro foi um choque, foi necessário me adaptar a muita coisa, principalmente também ao público, porque eu vinha do particular. Exige outro tipo de competências e de encaixe” (E5).</p> <p>“Sim, eu tive a sorte..., eu fiz a minha formação inicial com o professor X, e ele deu-nos muito material, muita..., a minha formação de pré-escolar foi uma mais-valia” (E6).</p> <p>“Que das palavras-chave que eu fiquei do meu curso era a motivação, a motivação era meio caminho andado, e eu noto que as pessoas não se apercebem da necessidade que isso tem” (E6).</p>
	Adequação à Educação Pré-escolar	<p>“Não, nem sequer para as AEC do 1º ciclo” (E7).</p> <p>“Principalmente não ter formação para o Pré-escolar é muito complicado” (E7).</p> <p>“Adequada não está, porque o nosso currículo era mais abrangente para o 2º ciclo, a nível da educação física, embora nós tenhamos feito o estágio no 1º ciclo a nível da área curricular toda...” (E8).</p> <p>“O currículo da educação Física do 1º ciclo a nível da expressão físico-motora, não é muito diferente do da pré, nós temos dois documentos orientadores neste momento do desporto escolar baseado no Ministério da Educação sobre as directrizes que temos que levar avante... (E8).</p>

Formação Contínua	Tipo de Formação: adequação à Educação Pré-escolar	<p>“Fiz algumas formações, mas nenhuma específica, todas elas ajudaram a esta questão da Escola a Tempo Inteiro, mas não era nenhuma específica para... mas fiz algumas” (E4).</p> <p>“Também fiz algumas formações, fiz uma da matemática que achei extremamente interessante, outra da expressão musical ...” (E4).</p> <p>“Tenho procurado fazer formação contínua, naquilo que eu acho que tenho mais lacunas, na parte de informática tudo o que me possa ajudar nas novas tecnologias, tenho feito na parte da leitura e escrita, na parte de trabalhar histórias” (E5).</p> <p>“Eu tento me actualizar lendo, pesquisando me informando estando a par com a Uma” (E5).</p> <p>“Acho para a realidade para as exigências que hoje em dia nós temos numa ETI, com os grupos, que... recebemos, era necessário haver uma formação mais específica” (E5).</p> <p>“Principalmente a nível da articulação, fala-se tanto na articulação” (E5).</p> <p>“Eu fiz uma que era do MEM e que era a articulação entre o 1º ciclo e foi excelente, mas eu precisava de dar continuidade, porque eu acho que não há articulação, falta muito esse trabalho” (E5).</p> <p>“Eu tenho feito toda a formação que eu posso, a vantagem do pré-escolar é que tudo serve para tudo, ainda há dias fui fazer uma sobre criatividade” (E6).</p> <p>“Para a pré, nos últimos 8 anos tive uma formação em 2004” (E8)</p>
		<p>“Temos alguns temas bases que temos que dar, as cores, os números, os animais, a nível do fonema, como eles estão numa idade que estão abertos à fonologia à consciência fonológica para a aquisição dos sons a nível do inglês, é mais a esse nível que ensinamos umas palavrinhas” (E7).</p> <p>“Tem tudo uma lógica que eu fui adaptando desde o início, eu trabalhei sempre com a pré, tem a ver com a minha percepção. Isto é muito empírico, tens um conhecimento de base e depois tentar moldar às características do grupo” (E8).</p>
	Promotores da Formação	<p>“Fala-se muito em ser a escola a promover essas formações, acha que é uma mais-valia? Penso que é uma mais-valia porque se o corpo docente achar que tem necessidade disto, é que vai de encontro aquilo que nós queremos, claro que isto implica uma dinâmica” (E5).</p> <p>“Mas eu acho que sim, que se surgisse, se nós reuníssemos e falássemos daqueles problemas... (E5).</p> <p>“Eu acho que a formação nas escolas, feita nas escolas para as escolas e para os professores dessas é a que tem mais sentido, porque é aquilo que aquele grupo precisa naquele momento” (E5).</p> <p>“O gabinete de inglês tem promovido formação, a nível do pré-escolar” (E7).</p> <p>“a nível do pré-escolar sim, se não fosse essa formação que obtive” (E7).</p>
Benefícios para a prática docente	<p>“A formação que eu fiz abriu-me um porta para um mundo novo foi uma formação muito bem conseguida foram duas pessoas que vieram do continente e que estavam bem dentro souberem expor e sensibilizar, daí surgiu o grupo que aqui na Madeira está a desenvolver o MEM, e aquilo na altura, fez-me um clic porque era algo de novo, eu gosto” (E5).</p>	

	Benefícios para a prática docente	<p>“Eu penso que sim... eu tive a sorte, o professor X em termos de metodologia é espectacular, as coisas não caem assim de repente, a gente fazia as coisas gradualmente e o que eu noto, é o saber fazer, mais do que as teorias é saber pôr em prática” (E6)</p> <p>“A nível do pré-escolar sim, se não fosse essa formação que obtive do gabinete estaria na estaca zero, depois a minha pesquisa pessoal” (E7).</p> <p>“Formação não temos para o pré-escolar, na altura quando começamos a dar ed. Física ao pré-escolar, no ano seguinte foi-nos dado uma formação mais vocacionada para o pré-escolar” (E3).</p> <p>“Também depende das pessoas, porque às vezes se não estou bem preparado para fazer uma coisa e se não procuro também...” (E3).</p>
Formação Contínua	Necessidades de formação	<p>“Faz-me falta uma para a ETI, uma que esteja relacionada com... eu gostava fazer uma sobre projectos, mas queria uma coisa concreta, não era fazer um projecto, eu sei fazer um projecto... eu queria que alguém viesse à escola e elabora-se-mos um projecto para este grupo do princípio ao fim, não sei se me estou a fazer entender, mas uma coisa prática” (E4).</p> <p>“Prática, mas tendo em conta as especificidades das crianças?”</p> <p>“Exacto, eu gostava de fazer uma formação nesse sentido” (E4).</p> <p>“Imagina as todas educadoras desta escola fazerem essa formação para todas discutirmos aquele assunto, aquele grupo...” (E4).</p> <p>“Inserir as pedagogias dentro deste projecto” (E4).</p> <p>“Porque... eu uso várias pedagogias não uso só uma, mas há quem defenda que aquelas que eu uso não são as mais correctas, nós devemos ter só uma, porque... eu uso várias e continuo a usar, mas gostava que me demonstrassem que aquela seria melhor do que todas aquelas que eu uso. Gostaria de aprender mais coisas sobre isso” (E4).</p> <p>“Precisamos de investir muito em formação, acho que é preciso o educador ter muito suporte para poder implementar aquilo, uma coisa é ter a sala a funcionar no MEM, outra coisa é ter simples apontamentos” (E5).</p> <p>“Eu acho que estar totalmente na metodologia da escola moderna, implica uma “revolução” e que tem a ver também com as estruturas, com aquilo que está à volta” (E5).</p> <p>“Na música é importante a criatividade, na dança é importante a criatividade, na criação de histórias mesmos das personagens é importante a criatividade, portanto eu acho que é sempre uma mais-valia qualquer tipo de formação” (E6).</p> <p>“Mas além disso é preciso muita pesquisa eu estava perdida, muito esforço não tenho formação mesmo nenhuma do pré-escolar, não só a nível de do inglês no pré-escolar mas de lidar com as crianças” (E7).</p> <p>“O trabalho, de saber lidar com a criança, não o ensinar através dos jogos, mas o castigo faz-me uma confusão. (E7).</p> <p>“Acho que deveria ter uma formação mas a nível de Pré-escolar como se trabalha a esse nível. Estar à frente e ensinar a palavrinha, fazer um jogo para elas aprenderem, tudo bem” (E7).</p>

Formação Contínua		<p>“Não temos feito nenhuma formação, a que temos para o 1º ciclo tentamos adaptar para o pré-escolar” (E8).</p> <p>“Isso é o que é mais difícil para mim. É chegar aos 3 anos e perceber como é que eu hei-de trabalhar com eles, porque eu começo com joguinhos, eu faço a nível de jogos, porquê? (E8).</p> <p>“Eu para mim é importante haver por exemplo uma pós-graduação, ou então um trabalho, uma formação, mais específica até um ano ou dois, da forma como trabalhar com eles” (E8).</p>
	<p>Percepção dos docentes em relação as AEC na Educação Pré-escolar</p>	<p>“Vou falar por experiência própria, é assim a primeira vez que me disseram que eu ia dar educação física ao pré-escolar, eu fiquei aflito, a verdade é essa” (E3).</p> <p>“Normalmente nos primeiros anos foi uma questão de experiência, tentativa e erro e ver o que é que ia dar”(E3).</p> <p>Mas é assim, desde que haja uma preparação... ah, é sempre complicado quando tu tens uma preparação específica para uma faixa etária e voltar, a começar noutra” (E3).</p> <p>“Eu acho que pode ser leccionado por outro professor que não seja educador, mas depende do suporte que é dado: formação, orientações” (E3).</p> <p>“Formação não temos para o pré-escolar” (E3).</p> <p>“Também depende das pessoas, porque às vezes se não estou bem preparado para fazer uma coisa e se não procuro também...” (E3).</p> <p>“As AEC são úteis, agora devem ser dadas por quem sabe” (E4).</p> <p>“Já tive professoras de inglês, música que conseguem perfeitamente chegar, mas, todos eles fizeram um esforço” (E4).</p>
AEC – Pré-escolar		<p>“É preciso uma linguagem diferente um conhecimento diferente para chegar aos miúdos do pré-escolar, não se pode falar para o pré-escolar como para o 1º ciclo mesmo que seja com uma turma de 1º ano, é diferente” (E4).</p> <p>“A linguagem do pré-escolar é uma coisa específica, há pessoas que têm isso empiricamente” (E6).</p> <p>“Não tem formação de Pré-escolar, mas que sabe chegar às crianças, também temos educadores que se calhar não sabem falar com as crianças” (E6).</p> <p>“Os professores da AEC têm de ter conhecimento” (A4).</p> <p>“Tem muito a ver, e se o docente se empenha e se trabalha aquilo que nós estamos a trabalhar, e depois nós educadores também vamos fazendo o trabalho por trás” (E4).</p> <p>“Penso que deveria de ser leccionado por alguém que tenha formação para lidar com o Pré-escolar, não me acho com competências para isso” (E7).</p>

O entrevistado 4 começa por fazer uma descrição da sua formação inicial e admite que esta foi adequada para uma escola com estas características. Atribui esta adequação ao estágio que correspondeu ao propedêutico ocupacional, onde teve actividades intensivas em ATL. Esta opinião é semelhante à do entrevistado 6, uma vez que refere que a formação do Pré-escolar foi uma mais-valia para leccionar a Educação Musical às crianças dessa faixa etária. Para três entrevistados a opinião é que a sua

formação inicial não está nada adequada à ETI. Dos três entrevistados das AEC, dois referem a falta de formação para o Pré-escolar.

Como benefícios, é opinião geral que a formação é benéfica para a prática docente porque é uma forma de expor, sensibilizar e utilizar diferentes metodologias, podendo adequá-las a prática. Através da formação contínua, seja ela resultado de acções de formação ou de pesquisa pessoal, é possível aperfeiçoar o conhecimento já adquirido e novas competências.

Esquema 3. Necessidades de formação manifestada pelos docentes

Necessidades de Formação				
Elaboração de um projecto específico para um grupo de Pré-escolar com a equipa da escola	criatividade, dança, criação de histórias	Aperfeiçoamento na metodologia da Escola Moderna	Como trabalhar com crianças da Educação Pré-escolar	Características do desenvolvimento das crianças

Esquema 4. Percepção dos docentes em relação às AEC na Educação Pré-escolar



5.7. Percepção dos entrevistados: vantagens e desvantagens da ETI no desenvolvimento de competências dos alunos

Quadro 7. Reconhecimento de aspectos positivos e negativos da ETI

Cate- goria	Sub- categoria	Unidades de Contexto/Referência
Vantagens: reconhecimento de aspectos positivos	<p style="text-align: center;">Em relação as Crianças Desenvolvi- mento de competências dos alunos</p> <p style="text-align: center;">Incutir critérios de cidadania</p> <p style="text-align: center;">Métodos pedagógicos</p>	<p>“De qualquer forma eu acho que é proveitoso” (E3).</p> <p>“Nos aqui tínhamos miúdos que quando entravam para o 1º ciclo que era uma coisa nova, vinham... de certeza absoluta menos bem preparados” (E3).</p> <p>“Agora aquilo que se faz de passar pelo pré-escolar a integração no 1º ciclo e mesmo a nível de aprendizagens e desenvolvimento houve uma parte que já foi feita, é muito mais fácil” (E3).</p> <p>“Hoje em dia no 1ºano consegue-se entrar mais cedo em determinadas matérias do que há 10/15/20 anos atrás” (E3).</p> <p>“A nível geral, nota-se uma evolução” (E3).</p> <p>“Depois tem os apoios com a língua Inglesa, música a parte mesmo da educação física, fora os trabalhos que se fazem, nota-se uma diferença, em que os miúdos ficam a ganhar” (E3).</p> <p>“A gente pode dizer... Os miúdos ficam muito tempo, é demasiado, é muito pesado só que é assim eles ficam com outras aquisições que não teriam se a escola acabasse. Se à 1h30m eles fossem embora. Chegam ao 4º ano já tem noções mais do que básicas” (E3).</p> <p>“As escolas, tem outro tipo de contributo que é a nível das aprendizagens das crianças” (E2).</p> <p>“Incutir espírito e critérios de cidadania que é fundamental” (E2).</p> <p>“Segunda a minha concepção isto é como tudo em educação, isto depende muito dos intervenientes de quem, de que forma, eu penso que não é escola a tempo inteiro, mas de quem está na ETI” (E5).</p> <p>“Há dois pontos, eu acho que por um lado enriquece e pode e deve complementar e reforçar essas competências e as crianças podem sair enriquecidas e com mais-valias” (E5).</p> <p>“Sem dúvida que contribui, que as AEC contribuem, se houver uma boa articulação entre as partes, sem dúvida que sim.” (E6).</p> <p>“Em termos de competências, sim” (E7).</p> <p>“A nível de competências penso que sim, porque abriu-se um leque de informação cultural que eles não tinham a nível da curricular, clubes, inglês, ed. Física, se calhar a nível da curricular eles tinham, mas não era muito posto em prática, a educação musical, a expressão plástica” (E7).</p> <p>“A nível de competências penso que sim” (E7).</p> <p>“Por isso, eu concordo que sim que são muito importantes, os miúdos até conseguem aprender e fazem algumas aprendizagens muito importantes” E4</p> <p>“Depois também há toda uma perspectiva de continuidade da passagem da pré para o 1º ciclo do ensino básico... (E2).</p>

	Em relação às Famílias	<p>Tem a vantagem dos encarregados de educação de estar numa mesma escola o que é facilitador a nível do desenvolvimento da criança” (E2).</p> <p>“É natural que esta situação foi criada para dar apoio aos pais e eu consigo perceber isso perfeitamente” (E6).</p> <p>“Para os pais tem sempre vantagem” (E8).</p>
Desvantagens reconhecimento de aspectos menos positivos	Em relação às crianças	<p>“A nível geral, mesmo do 1º ciclo é o tempo, 8h30m/18h30m” (E3).</p> <p>“Às vezes, como estava habituado ao outro sistema fazia-me impressão ver os miúdos sem um pedacinho para estarem sossegados, e sozinhos!” (E3).</p> <p>“Só que às vezes os miúdos também precisam de estar aqui sentados com um brinquedo” (E3).</p> <p>“Quer queiras quer não eles aqui estando em actividades estão sempre em interacção, e às vezes... mas esses momentos eles podem ter em casa. Também se cria uma imagem para os pais, escola a Tempo inteiro tudo tratado ali chega às 18h30m e eles já não têm mais nada a ver com isso” (E3).</p> <p>“Eu sou um bocadinho céptica em relação a isso, porque assim eu não concordo com a quantidade de horas que as crianças passam na escola” (E4).</p> <p>“Os miúdos não estão a aprender porque há miúdos que vêm para a escola enquanto sabem que os pais estão em casa e se eles viessem aquele período normal, tudo muito bem, os pais vem buscá-los há tempo para aprender, há tempo para estar com os pais” (E4).</p> <p>“Por outro lado, eu acho que a ETI vai penalizá-las numa coisa. Como a escola está aberta todo o dia, como a escola preenche várias lacunas os pais deixam para a escola coisas que antigamente arranjavam tempo para fazer com os filhos” (E5).</p> <p>“Eu acho que é a parte negativa de eles ficarem aqui jogados o dia todo. Eu acho que para mim é o que penalize” (E5).</p> <p>“Mas os miúdos têm necessidade de brincar e têm necessidade de liberdade, para que possam perceber que depois há um tempo que têm de estar sossegados... eu sinceramente acho que esta situação das ETIs são muitas horas” (E6).</p> <p>“Que vantagem é que tem estar 12h ou 10h numa escola...” (E8).</p>
		<p>“Os pais têm nem que seja abrir os livros e ver o que é que ele fez, mas às vezes sente-se isso: está na escola das 8 às 6 e meia o problema não é meu” (E3)</p> <p>“Eu acho que se perdeu a noção do que é ser família do que é ser pai e mãe, e quando se perde esta noção, perde-se um bocadinho a educação e portanto quando os pais vêm trazer os meninos à escola às 8 da manhã e só os vêm buscar às 6 e meia da tarde” (E4).</p> <p>“Tudo bem, aqueles que trabalham, e que justificam este horário, eu até percebo, não tem onde os deixar não têm mais tempo, mas aqueles que não trabalham” (E4).</p> <p>“É importante para os pais darem valor à escola e às aprendizagens que os meninos fizeram, porque é uma altura de fazer balanço, por assim dizer, agora não se faz nada, os pais também não acham que a escola seja importante aliás a escola é um sítio para depositar os meninos e ponto final” (E4).</p> <p>“Eu acho que tirou-se à família o papel principal que era o deles, de orientar essa formação” (E5).</p>

Desvantagens reconhecimento de aspectos menos positivos	Em relação às famílias	<p>Tem a vantagem dos encarregados de educação de estar numa mesma escola o que é facilitador a nível do desenvolvimento da criança” (E2). “É natural que esta situação foi criada para dar apoio aos pais e eu consigo perceber isso perfeitamente” (E6). “Para os pais tem sempre vantagem” (E8).</p>
		<p>“Mas depois volta-se à parte da relação. Para mim a desvantagem é que se perde os laços com os avós com os tios os pais o tempo em família. É a desvantagem” (E5). “Eu para mim é uma desvantagem, porque hoje em dia os miúdos precisam cada vez mais, ...Falta aquela relação, e nota-se nos grupos... Aquelas atitudes... que vem do ambiente de casa” (E5). “Mas também se não pusermos as famílias à prova se não lhes dermos essa competência, mas isto tem a ver com todo um contexto geral...” (E5). “Tem outro lado tem muito tempo na escola, regras que eles, não levar trabalhos para casa, agora fica tudo na escola, também o lado dos pais, ah... é problema da escola então a escola que resolva” (E7). “A principal desvantagem é a relação familiar, tempo que eles permanecem na escola, para muitos alunos isso até é bom, mas em termos de relação familiar não é, acho que é muito tempo passado na escola (E7).</p>

Em relação à análise do quadro nº7, apresentam-se no esquema seguinte, o ponto de vista dos entrevistados relativamente às vantagens e desvantagens deste modelo de escola para as crianças que a frequentam.

Esquema 5. A ETI- aspectos positivos e negativos

Reconhecimento de aspectos positivos

- Desenvolve competências
- Desenvolve o espírito crítico
- Promove aprendizagens significativas
- Facilita a integração no 1º ciclo
- Promove competências em diferentes áreas de conhecimento
- Permite o acesso a uma vasta informação cultural
- Promove as regras de cidadania

Reconhecimento de aspectos negativos

- Excesso de tempo na escola
- Pouco tempo para a criança brincar
- Perdem-se as relações familiares
- Desresponsabiliza os Pais

5.8. Sugestões contributos da ETI para o desenvolvimento de competências das crianças

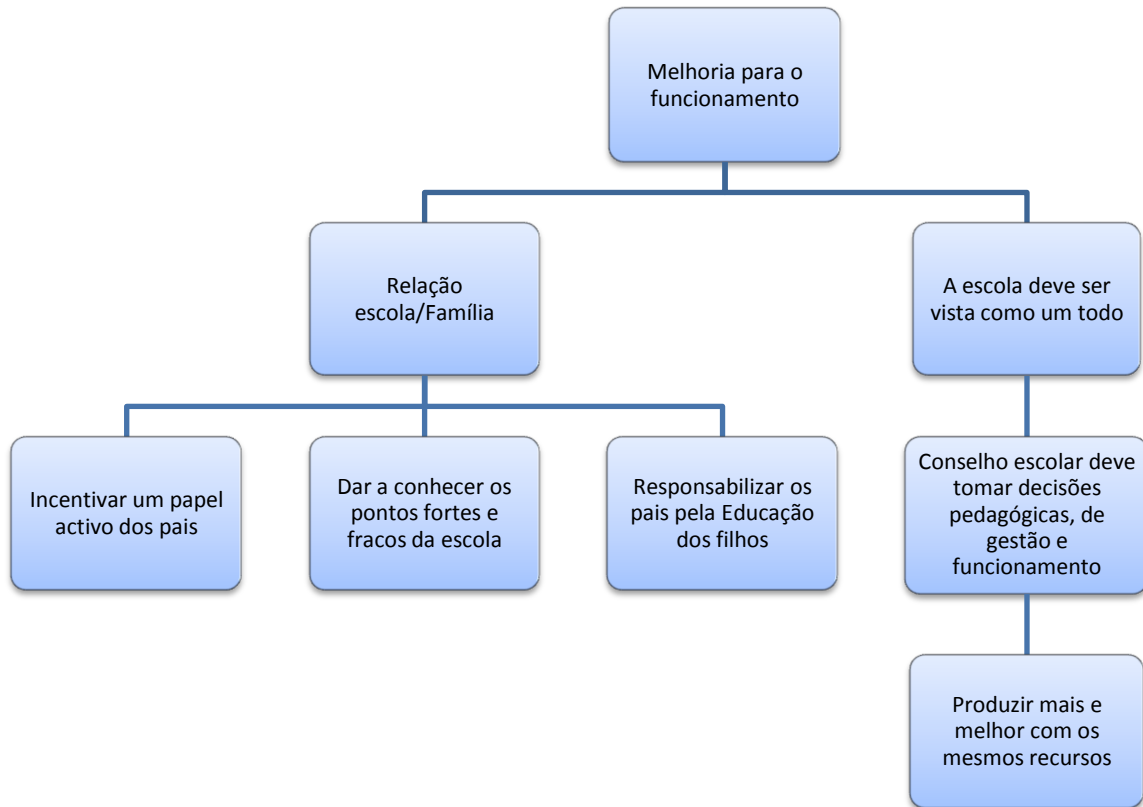
Quadro 8. Sugestões

Cate- goria	Sub- categoria	Unidades de Contexto/Referência
Melhorias para o funcionamento	Organização	<p>“Depois também a escola a nível de pessoal tem de ser vista como um todo, ou seja não haver uma separação de pessoal docente e não docente, e mesmo o pessoal docente educadores, porque é fundamental esta situação do todo” (E2).</p> <p>“Porque se vemos a organização como um todo, a situação é por exemplo, é inadmissível, por exemplo a sala dos professores a sala dos funcionários, isto demonstra uma falta de organização cultural” (E2).</p> <p>“Têm particulares responsabilidades porque é uma organização educativa” (E2).</p>
	Conselho Escolar Pré-escolar (AEC)	<p>“O conselho escolar, também deve ser um órgão que para além das decisões que tem a ver com a gestão e funcionamento da escola” (E2).</p> <p>“Poderia funcionar com os ATLs para o Pré-escolar” (E6).</p> <p>Em relação às AEC “Mas o problema está aí, se a gente sabe que é das dez ao meio dia é a hora forte, então os meninos têm de trabalhar das dez ao meio dia. Á tarde os meninos ficam cansados se não forem dormir depois do almoço, eles precisam de brincar um bocado, não com coisas orientadas” (E6).</p> <p>“Outra coisa que eu também acho, é que devia ser num horário não curricular. ...mas também acho que colocar AEC num horário curricular é de certa forma prejudicar o pré-escolar em si, as aprendizagens que eles fazem, portanto acho que, seria uma mais-valia sim, fazê-las não na curricular” (E4).</p>
Melhoria das práticas Educativas	Qualidade Continui- dade	<p>“O panorama da situação actual diz que a gente vai ter de trabalhar com menos recursos, isto é como tudo vai ser preciso mais trabalho, mais produção porque...é preciso nós nos habituarmos a viver com o que temos e produzimos” (E1).</p> <p>Na Educação Pré-escolar “o curricular já era tempo de... se são 5 horas de tempo curricular então essas 5 horas têm de estar bem marcadas, porque o resto do apoio à família podem ser feitas por outras pessoas com uma formação de apoio à família, que não é formação pedagógica” (E6).</p> <p>“Para mim, passa pela continuidade, é muito desmotivante cada ano tu teres que lançar os reactivos para começar de novo” (E6).</p>
	Trabalho de equipa	<p>“Eu achava importante haver um trabalho entre por exemplo, tu como educadora eu como professor de ed. Física, eu com o meu conhecimento e tu com o teu conhecimento unir dois pontos aqui e eles irem subindo, subindo até se cruzarem e fazer uma linha única. Isso para mim tem mais valor do que outra coisa qualquer” (E8).</p>

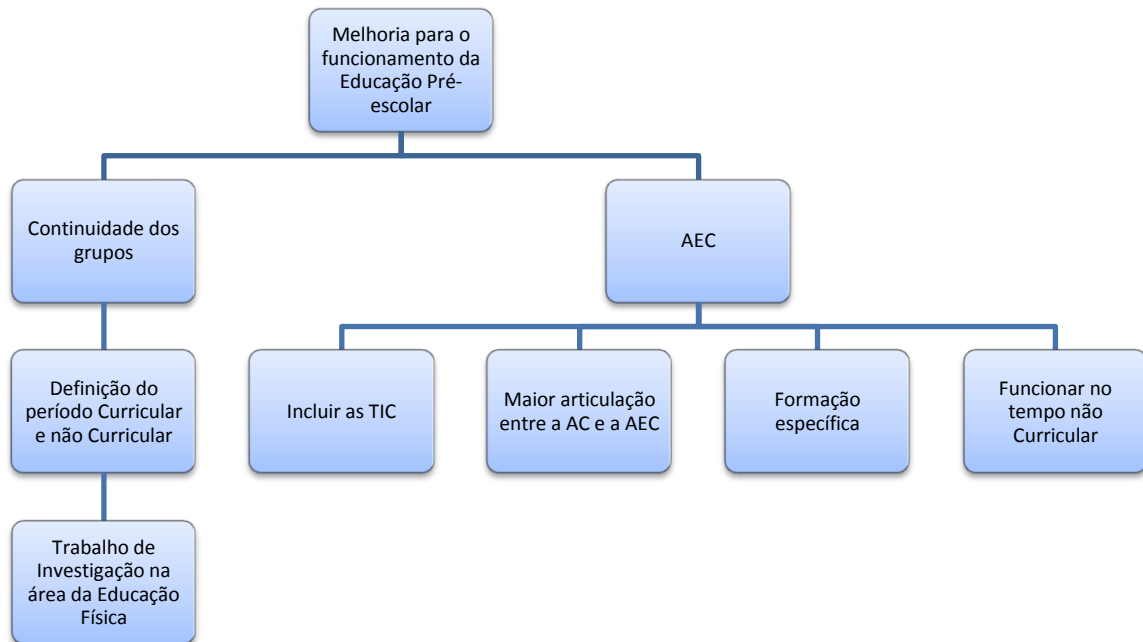
Melhoria da comunicação	Escola Família	<p>“Obviamente que os pais encarregados de educação actualmente têm um papel muito activo, nós também queremos que eles tem um papel muito activo, mas um papel muito activo pela positiva” (E2).</p> <p>“a escola deve dar a conhecer aos pais e encarregados de educação, se os pais conhecerem a organização escola vão ver todas as vantagens daí inerentes e também as fragilidades, que depois constitui um ponto forte para a escola, porque os pais conhecem” (E2).</p> <p>“De qualquer forma o papel dos pais é fundamental, os pais não se podem negar a responsabilizar-se com a educação crianças” (E2).</p>
	Escola Comunidade	<p>“Entendo que a escola, cada vez mais, não pode estar centrada em si própria, ou seja tem que olhar o mundo circundante que a rodeia, as autarquias, os representantes dos interesses sociais e económicos, os interesses culturais, enfim tudo, porque a escola é reflexo do mundo e o mundo é reflexo da escola” (E2).</p> <p>“Tem que estar aberto porque as crianças estão lá, estão dentro e estão fora, e portanto este tipo de dinâmicas devem ser repensadas a nível da organização escola, e mesmo o tipo de aprendizagens, e o que é que se visa, deve ser muito reflectido” (E2).</p>
Melhoria sobre a prática	Reflexão	<p>“Eu penso que neste momento se impõe uma reflexão sobre as práticas, sobre o próprio enquadramento da escola a tempo inteiro que novos passos para a ETI, e é fundamental que se faça uma interiorização por parte dos docentes e do pessoal não docente neste caso das educadoras em particular de toda esta dinâmica e de toda esta nova perspectiva” (E2).</p> <p>“É importante reflectir sobre essas práticas e se essas práticas traduzem uma melhoria para o desenvolvimento da criança” (E2).</p> <p>“É uma questão que todos nós temos de reflectir e ponderar e acima de tudo a própria classe, a classe docente deve reflectir sobre como melhorar as práticas e especialmente ver as boas práticas doutros estabelecimentos e doutras escolas acho que é muito importante que essas práticas tenha um efeito multiplicador” (E2).</p> <p>“Portanto é fundamental nós reflectimos que esta dinâmica da ETI, que estas novas competências que trás à criança, sem dúvida que trás novas competências, mas se essas competências depois reflectem-se futuramente na aprendizagem, no percurso profissional da criança” (E2).</p> <p>“Por vezes nota-se que nem sempre há a melhor utilização dos meios que são disponibilizados, os próprios docentes devem reflectir sobre essas situações, essas dinâmicas” (E2).</p>

Os esquemas que se seguem reflectem uma síntese das sugestões expressas pelos entrevistados com a finalidade de aperfeiçoar a escola, tendo em vista a qualidade educativa.

Esquema 6. O funcionamento da escola



Esquema 7. O funcionamento da Educação Pré-escolar



Esquema 8. Reflectir as práticas, para quê?



CONCLUSÕES DO ESTUDO

O ESTUDO: ANÁLISE INTERPRETATIVA E REFLEXIVA DO INVESTIGADOR

Este estudo, “Escola a Tempo Inteiro e Formação Docente: Qual o contributo no desenvolvimento de competências das crianças em idade Pré-escolar na RAM?”, pretendeu perceber se a Escola a Tempo Inteiro, enquanto instituição educativa e com características próprias, favorece o desenvolvimento de competências das crianças da Educação Pré-escolar. Na mesma óptica, procurou-se reflectir se a formação inicial e contínua dos docentes se encontra adequada as exigências deste modelo de escola e das necessidades das crianças desta faixa etária.

Para o efeito considerou-se necessário adquirir informações sobre as Políticas Educativas das Escolas a Tempo Inteiro, e dessa forma obter uma perspectiva dos que facultam as ferramentas necessárias para o seu funcionamento. Por outro lado, a visão do director e dos docentes assumem importância na medida em que são eles que se encontram no terreno e operacionalizam as regras provenientes das Direcções Regionais. De facto, corrobora-se das palavras de Coll e Solé, quando afirmam que,

Avançar num ensino de qualidade não diz apenas respeito aos professores: afecta a natureza e as características do currículo, implica o apoio das autoridades educativas, mexe com as possibilidades da formação permanente e com a organização das escolas (2001, p.26).

Assim, optou-se por uma investigação qualitativa com características etnográficas. A entrevista, a observação participante, as notas de campo e os documentos da escola foram os instrumentos de pesquisa utilizados.

Nesse sentido, perspectivou-se como objecto de estudo uma Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da RAM, situada no Concelho do Funchal. Com o propósito de responder às questões de investigação, optou-se por entrevistar o director da escola, três professores que leccionam as actividades de Enriquecimento Curricular à Educação Pré-escolar e duas educadoras de infância. Para além dos elementos da escola já referidos, foram entrevistados dois Directores Regionais da SREC, responsáveis pelos recursos humanos, físicos e materiais. Também foi considerado importante observar a dinâmica de uma sala de Pré-escolar onde fosse possível um maior envolvimento do investigador nas práticas que contribuem para o desenvolvimento de competências das crianças.

No sentido de reflectirmos sobre a ETI e a sua influência e impacto nas aprendizagens das crianças, começou-se por indagar os Directores Regionais que, no

âmbito das Políticas Educativas da SREC para a ETI, afirmam, que esta surgiu na sequência de um projecto de reorganização e de reestruturação da rede escolar, tendo como finalidade a melhoria do serviço público de Educação. Na sua percepção esta política, ao incluir o máximo de alunos em escolas com este regime de funcionamento, ao facultar recursos diversificados, contribui para a melhoria da qualidade das aprendizagens promovendo o desenvolvimento dos alunos. No entanto, realçam que cabe à escola, enquanto instituição dinâmica, maximizar os recursos e reflectir as práticas tendo em vista a consecução dos objectivos. O aumento significativo de pessoal, a cobertura das famílias, a estabilidade do pessoal docente e não docente, e a melhoria significativa da rede escolar são outros benefícios apontados na sequência da criação da Escola a Tempo Inteiro.

Em relação à inclusão da Educação Pré-escolar na ETI, admitem ser benéfica para as crianças, atribuindo mesmo, a esta, uma melhoria nos resultados do 1º ciclo. Dada a situação financeira que a região atravessa, alertam para a necessidade da escola rentabilizar ao máximo os recursos existentes, produzindo mais e melhor.

A formação, seja ela direccionada para o pessoal docente ou não docente, é outro aspecto considerado essencial, não só para a escola enquanto organização educativa, mas também para a valorização do trabalhador. Nesse sentido a SREC tem promovido formação contínua pois considera fundamental a qualificação do pessoal que exerce funções na ETI. No entanto salientam que é forçoso que esta se traduza numa melhoria da prática Educativa.

Quanto aos recursos existentes na escola, e na voz do seu director, depreende-se que os espaços são suficientes, que as salas da Pré-escolar são razoáveis e que os recursos didácticos e pedagógicos poderiam se encontrar em melhores condições. No estudo Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar (1998) Katz et al afirmam que os aspectos estruturais (físicos, materiais, organizacionais, humanos e financeiros) têm influência na qualidade das práticas educativas. Assim referem que,

Embora não se trate de aspectos que por si só determinem a qualidade dos cuidados de educação prestados as crianças eles são muitas das vezes condições básicas que podem influenciar de forma directa ou indirecta as práticas educativas e as experiências que se proporcionam a criança.

O entrevistado manifesta alguma preocupação pelas dificuldades financeiras, tendo em conta que a colaboração efectuada pelos encarregados de Educação a nível financeiro se agravou significativamente. Destas afirmações percebe-se que a escola, tal

como afirmam os Directores Regionais, deve rentabilizar ao máximo os seus recursos na tentativa de responder adequadamente às necessidades da escola.

De acordo com Dias (2010),

Numa perspectiva sócio-construtivista, o desenvolvimento inicia-se no plano social, na relação com os outros. O sujeito realiza algo com alguém e é precisamente essa experiência de partilha como o outro que possibilita a interiorização das principais funções cognitivas – o sujeito aprende com os outros, para mais tarde saber fazer sozinho (p.77).

Nessa óptica a criança, enquanto sujeito aprendente, necessita do professor como mediador do conhecimento. Assim, no que concerne à opinião dos docentes sobre o impacto da prática pedagógica no desenvolvimento de competências das crianças, o que os educadores de infância mais destacaram foi a relação afectiva, a valorização do que as crianças pensam enquanto elementos activos dum grupo, e as aprendizagens com significado para as crianças que aprendem. Esta filosofia subjacente à acção educativa foi observada pelo investigador quando as crianças eram encorajadas a propor actividades e soluções para os problemas. Os educadores incentivam a construção do saber onde todos (crianças e adultos) se sentiam elementos activos de um determinado projecto. Todos participavam e todos construíam em comum os significados.

A pedagogia de contrato, a cooperação, a participação, o respeito, o debate, a afectividade e a valorização das capacidades de cada elemento do grupo, foram ainda, objecto de observação pela investigadora.

Assim, foram proporcionadas às crianças ferramentas associadas à diferenciação pedagógica, ao envolvimento dos alunos no processo de ensino/aprendizagem e às práticas de cidadania. Esta perspectiva construtivista das aprendizagens releva-se eficaz na aprendizagem para as competências.

A avaliação diagnóstica e a avaliação formativa são apontadas pelas educadoras como sendo essenciais para aferir as aprendizagens das crianças e reformular a acção sempre que necessário. Outro aspecto realçado como fundamental para uma boa prática é a articulação existente entre as educadoras e a colaboração de todos os elementos da sala visando, sempre, as aprendizagens das crianças.

Para Cardona (2008), as “actividades extra-curriculares podem ser uma forma de dar uma maior igualdade de oportunidades às crianças, porque todas podem ter acesso à natação e ao Inglês, por exemplo”. Nesta linha de pensamento também os inquiridos destacam que as Actividades de Enriquecimento para a Educação Pré-escolar

proporcionam às crianças aprendizagens significativas, mas salientam que o seu sucesso depende também do conhecimento que os docentes das AEC têm das temáticas que estão a ser abordadas na sala de aula, da colaboração de todos os docentes durante as actividades e da articulação existentes entre professores da AEC e as educadoras da sala.

Embora os inquiridos valorizem esta articulação, os mesmos reconhecem que ela não existe ou existe pouco. Para o efeito apontam constrangimentos como a falta de tempo, ou a primazia dada aos encontros dos professores do 1º ciclo em detrimento da Educação Pré-escolar.

No que diz respeito à questão “Estará a formação inicial e contínua dos docentes adequada às exigências da Escola a Tempo Inteiro e às necessidades das crianças daquela faixa etária?”, através da qual se procurava conhecer a opinião dos entrevistados, as respostas obtidas não são unânimes.

Uma das educadoras aponta o estágio num ATL em Lisboa como uma mais-valia para o conhecimento adquirido em escolas com estas características e outra atribui essa adequação à atitude de um professor. Os 25 anos que separam a formação inicial da ETI e a formação teórica são mencionados, como factores que condicionam a adaptação profissional à Escola a tempo Inteiro.

Quanto à prática pedagógica na Educação Pré-escolar, se por um lado os docentes com formação inicial em educação de infância consideram estar aptos a exercer funções com crianças desta faixa etária, por outro, os inquiridos com formação em 1º ciclo sentem uma grande dificuldade em trabalhar com crianças da educação Pré-escolar, não tanto pelos conteúdos, mas essencialmente pelas características das crianças desta idade. Quando leccionam as AEC às crianças admitem sentir por vezes uma grande insegurança que vai sendo colmatada pelo apoio dado pela educadora da sala. Todos os inquiridos atribuem à formação contínua uma importância relevante no desenvolvimento das suas competências profissionais. O estudo efectuado por Mesquita conclui que “o contacto com os outros profissionais e com outras formas de produção de saberes, conseguida pela investigação e reflexão sobre as práticas” proporciona ao professor novas formas de compreender a realidade da profissão docente (2011, p. 146).

Nesta linha de pensamento um dos entrevistados dá um especial destaque à formação feita na escola, pois considera que assim é possível dar sentido às práticas e responder às necessidades do grupo “penso que é uma mais-valia”.

A subcategoria que revela quais os promotores de formação contínua para a Educação Pré-escolar destaca o Gabinete de Língua Estrangeira da SREC como essencial para na prática pedagógica. Neste sentido a professora de Inglês refere “A nível da Pré-escolar sim, se não fosse essa formação que obtive do gabinete estaria na estaca zero, depois a minha pesquisa pessoal”. Em contrapartida o gabinete do Desporto foi mencionado apenas com uma única formação promovida há algum tempo. Ainda a respeito da formação contínua, os professores consideram essencial o papel do docente na procura da sua formação.

O estudo focaliza também as necessidades de formação sentidas pelos inquiridos face às competências necessárias para o exercício profissional na Educação Pré-escolar.

As preocupações neste campo diferem de acordo com as funções desempenhadas pelos docentes. Se por um lado, as educadoras associam as suas necessidades de formação à construção de um projecto elaborado na escola - visando as especificidades das crianças que compõem esse grupo – e a descoberta e aprofundamento de metodologias pedagógicas, nomeadamente o MEM. Por outro lado, os docentes das AEC assumem que as suas maiores lacunas não incidem nos conteúdos a leccionar, mas na forma como lidar com as crianças de idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Para eles, perceber as características individuais e colectivas daquela faixa etária é que se revela uma tarefa difícil. Nesse sentido um dos docentes refere a sua experiência pessoal ao afirmar “é assim, a primeira vez que me disseram que eu ia dar educação física ao Pré-escolar, eu fiquei aflito, a verdade é essa”, ainda outro, “Penso que deveria de ser leccionado por alguém que tenha formação para lidar com o Pré-escolar, não me acho com competências para isso”.

Reconhecendo a importância da formação inicial na vida profissional do professor, foi interessante verificar que a única docente que não salientou estas dificuldades é licenciada em Educação de Infância. Pode assim concluir-se que a formação inicial funciona como um suporte na adequação das práticas educativas. Contudo as educadoras de infância entrevistadas consideram que o empenhamento, a vontade de aprender, a articulação e reflexão existente os docentes de Educação de Infância e os das AEC podem colmatar estas lacunas.

Nesta perspectiva, Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho referem que

o novo tipo de conhecimento relevante para a formação de profissionais de desenvolvimento humano aceita a alavancagem do conhecimento profissional no conhecimento proveniente do quotidiano e da experiência no terreno, promove a

dimensão contextual desse mesmo conhecimento e nele incorpora a dimensão interactiva do desempenho, aceitando que mesmo a componente intelectual e técnica deste desempenho é inteiramente relacional (2010, p.22).

No sentido de se reflectir sobre a ETI e o seu contributo no desenvolvimento das competências dos alunos, colocou-se a questão acerca das vantagens e desvantagens para as crianças que frequentam uma escola com este regime de funcionamento. Todos os inquiridos reconhecem-lhe vantagens. As vantagens apontadas recaem essencialmente no contributo dado a nível das aprendizagens e do desenvolvimento de competências a diferentes níveis. Também o estudo efectuado por Guincho numa Escola a Tempo Inteiro da RAM, conclui que este modelo de escola “tem contribuído para o sucesso dos alunos na Região” (2008, p.144).

Segundo os inquiridos, o modelo de escola tradicional não permitia aos alunos aprendizagens para além do currículo. Nesse sentido, a Escola a Tempo Inteiro veio trazer, com a inclusão da Educação Física, Educação Musical, Expressão Plástica, Clubes, TIC, e Inglês, um conjunto de ferramentas que contribuem para a promoção de competências das crianças. No entender dos entrevistados, as crianças que frequentam a Educação Pré-escolar ficam munidas de saberes que facilitam a aprendizagem dos conteúdos no 1º ciclo.

Sendo a escola um local onde se estabelecem constantemente interações sociais, a aquisição de valores de cidadania e espírito crítico adquiridos pelos alunos são ainda vantagens que resultam deste modelo de Escola. Outro ponto de vista que difere dos restantes inquiridos vem valorizar o papel dos intervenientes no processo educativo em detrimento da ETI.

Os aspectos menos positivos referidos centram-se fundamentalmente no tempo que as crianças passam na escola. A falta da relação familiar, a necessidade de estar só com os seus pensamentos e as suas brincadeiras, o pouco contacto com outros ambientes e experiências fora da escola, são factores considerados menos positivos para um desenvolvimento harmonioso da criança. No que respeita as famílias, os docentes defendem que são estas as grandes beneficiárias da Escola a Tempo Inteiro. Apesar de compreenderem a situação de algumas famílias, os inquiridos destacam o papel fundamental dos pais na educação dos filhos, salientando que de forma alguma estes podem se desresponsabilizar da sua função educativa.

Na convicção de que a prática reflexiva pressupõe a melhoria do processo educativo, resta conhecer as sugestões fornecidas pelos inquiridos visando a compreensão de algumas soluções para as dificuldades encontradas pelos entrevistados.

Relativamente a esta questão foi apontada a necessidade de a organização ser vista como um todo, sem discriminações. O conselho escolar deve tomar as decisões inerentes às suas funções a nível de gestão e de funcionamento da escola. Uma das sugestões referidas várias vezes por um director regional é que se impõe neste momento à escola uma reflexão sobre as práticas e sobre a organização da ETI.

Nesta linha de pensamento, Santiago afirma que

A qualidade das auto-regulações internas depende, em grande medida, da forma como os actores negociam, dialogam, gerem os conflitos e partilham definições colectivas sobre as normas e regras que correspondem ao espaço de autonomia da escola (2000, p. 28).

O investimento no trabalho de equipa, a reorganização da Educação Pré-escolar em que as AEC fossem leccionadas num período não curricular, e um maior envolvimento e responsabilização das famílias nas actividades da escola, são outras das sugestões apontadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação de carácter qualitativo pretendeu contribuir para um maior conhecimento e compreensão das questões relacionadas com a Escola a Tempo Inteiro, a Formação docente e as competências das crianças em idade Pré-escolar.

Assim, através destas considerações finais, pretendemos realçar os aspectos considerados mais significativos neste estudo.

Contrariamente ao modelo tradicional, e numa perspectiva de que a escola tem o dever de ser dinâmica, reflexiva e promover o desenvolvimento de competências das crianças face a uma sociedade do conhecimento onde os saberes exigidos têm uma dimensão que extravasa os conteúdos do currículo, quisemos perceber de que forma a ETI contribui para a promoção destes saberes.

Deste modo, o estudo colocou em evidência a possibilidade de todos os alunos que frequentam este modelo de escola poderem usufruir em idênticas circunstâncias deste sistema educativo. Obviamente que esta solução não é panaceia para as dificuldades económicas e sociais de alguns alunos; contudo pode ser a base para o sucesso pessoal e profissional.

Dos aspectos positivos sobressaem a generalização da Educação Pré-escolar, contribuindo para uma maior igualdade de oportunidades de todas as crianças desta faixa etária, a melhoria da qualidade das aprendizagens e a melhoria dos recursos físicos humanos e materiais.

Dos aspectos menos positivos apontados pelos docentes destaca-se o tempo excessivo passado pelas crianças na escola. Esta preocupação foi referida por todos os docentes na convicção que este factor tem consequências nas relações familiares e na necessidade de privacidade das crianças.

Face aos novos desafios da sociedade, e à complexidade da ETI, é exigido ao professor competências, não só nas áreas do saber académico, mas também nas áreas do saber ser e do saber fazer.

Nesta perspectiva, a reflexão sobre formação profissional e contínua, bem como a sua adequação à Escola a Tempo Inteiro e às necessidades das crianças da Educação Pré-escolar, motivou as questões relativas à formação.

Neste domínio constatou-se que, em relação à Educação Pré-escolar, pode-se dividir os inquiridos em dois grupos: os docentes formados em Educação de Infância e os docentes formados em 1º ciclo. Os primeiros consideram que a formação está

adequada à sua prática pedagógica, enquanto os segundos afirmam que esta não se encontra nada ajustada às necessidades das crianças desta faixa etária.

Para a ETI, dois docentes, um do 1º ciclo e um da Educação Pré-escolar, consideram que a formação inicial não contribuiu para enfrentar a complexidade que resulta deste modelo de Escola. Mas, porque se subentende nas palavras dos inquiridos, tal como nas ideias de Mesquita (2011)

que a profissão docente é uma profissão que implica um saber específico e multidimensional que sustenta toda a acção do professor em contexto de sala de aula” e que “esta multidimensionalidade do saber do professor alicerça-se na prática relacional com os alunos, as famílias, os colegas e toda a comunidade em geral, o que exige dele qualidades múltiplas no exercício da acção (pp.145-146),

os docentes sugerem como medida formativa que esta se faça na escola, com todos os actores envolvidos no processo, tendo como finalidade reflectir as práticas.

Para terminar, resta voltar à questão inicial desta investigação “Escola a tempo Inteiro e Formação Docente: Qual o contributo no desenvolvimento de competências das crianças em idade Pré-escolar na RAM?”

Nesta perspectiva, a Escola a Tempo Inteiro, enquanto espaço educativo com uma identidade própria, constitui-se como uma organização facilitadora do desenvolvimento de competências. Assim, este estudo aponta para a promoção de aprendizagens significativas. Corroborando das palavras de Coll e Solé considera-se que,

Quando falamos da atribuição de significado estamos a falar de um processo que nos mobiliza a nível cognitivo, e que nos leva a rever e a apelar aos nossos esquemas de conhecimento, a fim de dar conta de uma nova situação, tarefa ou conteúdo de aprendizagem (2001, p.29).

A observação de métodos globalizadores onde as actividades se articulam e se complementam, onde as aprendizagens passam pelo interesse e motivação dos alunos, onde existe uma transdisciplinaridade, onde o professor é mediador do conhecimento e onde se pratica um trabalho cooperativo, permite concluir que a Escola a Tempo Inteiro promove as competências das crianças, não só a nível Pessoal e Social mas também nas áreas das Expressões e do Conhecimento do Mundo.

Uma formação docente, que aborde as aprendizagens a administrar e as atitudes pedagógicas adequadas a cada criança, é reconhecida como uma mais-valia para a Educação Pré-escolar. Contudo, esta investigação concluiu que uma boa forma dos docentes adquirirem as competências necessárias ao exercício profissional passa pela

reflexão das práticas no seio da escola. Pois “a prática profissional, para ser reflexiva, deve ter por objectivo a desconstrução e a reconstrução de novos saberes e concepções por parte dos professores” (Jacinto, 2003, p.50).

RECOMENDAÇÕES

RECOMENDAÇÕES

Não foi propósito desta investigação extrapolar nem generalizar resultados. Contudo, com a elaboração deste trabalho pretende-se ter contribuído, por um lado, para uma melhor compreensão desta temática, por outro, para uma reflexão dos aspectos conclusivos do estudo de forma a melhorar as práticas educativas da escola.

Consciente da impossibilidade de alterar as variáveis a que as crianças estão sujeitas fora da escola, sejam elas positivas ou negativas, cabe aos docentes, no seio escolar, reflectirem as práticas. Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho destacam Sousa Santos e a sua concepção de que

A ciência pós-moderna deve dialogar com outras formas de conhecimento, designadamente com o senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas acções e damos sentido à nossa vida (2010, p.21).

É nesta perspectiva, enquanto docente da escola investigada, e tendo como dever profissional contribuir para a eficácia e melhoria das aprendizagens, que considero possível, a partir desta investigação, reflectir e procurar em conjunto com os professores da escola soluções que atenuem as dificuldades encontradas.

Interessante seria, em futuras investigações, aprofundar esta temática em alunos que tenham frequentado a Educação Pré-escolar e perceber se a ETI teve impacto no seu percurso escolar e pessoal.

Sabe-se que, actualmente, a formação promovida pela Universidade da Madeira abrange no mesmo curso a Educação Pré-escolar e o Primeiro Ciclo. Nesse sentido, considera-se pertinente um estudo comparativo entre os docentes com formação inicial que inclua os dois ciclos, e os docentes com formação exclusiva num dos ciclos. Esta investigação poderia possibilitar uma maior compreensão da adequação da formação inicial para a Educação Pré-escolar e para a Escola a Tempo Inteiro.

Em termos pessoais este estudo permitiu uma melhor compreensão da complexidade do acto educativo e contribuiu para aquisições de novas competências não só a nível pessoal, mas também profissional.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Princípios Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alves, R. (2002). *Estórias maravilhosas de quem gosta de ensinar*. Porto: Edições ASA.
- Andrade, J. (1992). *Os Valores na Formação Pessoal e Social*. Lisboa: Texto Editora.
- Apple, M. & James, A. (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Arnoldi, M. & Rosa, M. (2008). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso (2003). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. Rui Canário (Org.). *Formação e situações de trabalho* (pp.61- 78). Porto: Porto Editora.
- Beaud, S. & Weber, S. (2007) *Guia para a pesquisa de campo. Produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. (3ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazão, P. (2008). *Weblogs, aprendizagem e cultura da Escola: Um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade, da Madeira, Funchal.
- Brito, C. (1994). *Gestão Escolar Participada. Na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- Cardona, J. (2008). *A principal dificuldade em Portugal...* Revista Animação e Educação. ISSN 1647-0311
- Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J.(2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.

- Carvalho, R. (2008). Da cultura escolar à cultura da escola. In Christine Escallier & Nelson Veríssimo (Orgs.), *Educação e Cultura* (pp. 255-261). Funchal: DCE – Universidade da Madeira.
- Cohn, C. (2005) *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA
- Comissão Europeia (2002). *Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2001). *Área de projecto. Percursos com sentido*. Porto: Edições ASA.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2002). *Manual de Sobrevivência para professores*. Porto: Edições ASA.
- Delors, J. et al. (2003). *Educação. Um tesouro a Descobrir*. (8ª edição). Porto: Edições ASA.
- Dias, I. (2010). *Competências em educação: conceito e significado pedagógico*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia escolar e Educacional, SP. Volume 14, Numero 1, Janeiro/Junho de 2010:73-78
- Esteves, M. (2002). *A Investigação enquanto estratégia de Formação de Professores: Um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Eurydice (2006) *A Garantia da Qualidade Na formação de professores na Europa*. Lisboa: Editor Gabinete de informação e Avaliação do sistema Educativo, Ministério da Educação.
- Fernandes, L. (coord) (2004). *Avaliação do Regime de Escolas a Tempo Inteiro*. Secretaria regional da Educação: Funchal (Policopiado).
- Fino, C. N. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. In Christine Escallier & Nelson Veríssimo (Orgs.), *Educação e Cultura* (pp. 43-53). Funchal: DCE – Universidade da Madeira.
- Fino, C. (s.d). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações Pedagógicas*. Carlos Nogueira Fino in Revista Portuguesa de Educação, vol 14, nº2, pp. 273 – 291.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores*. In J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Introdução*. (pp.9-18): Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Katz, L., Macclellan, D. & Lino, D. (2003). *Educação Pré-escolar. A construção social da moralidade*. (3ª edição). Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professor*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freire, P. (2002) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25ª edição) São Paulo: Paz e terra Coleção Leitura.
- Freixo, M. (2009). *Metodologia Científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Guerra, I. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentido e formas de uso*. Cascais: Principia Editora.
- Guincho, A. (2008). *Escolas a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira: Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado não publicada, em Administração e Gestão educacional Lisboa: Universidade Aberta.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A criança em acção*. (3ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Huberman, S. (1996). *Como Aprenden los que enseñan. La Formacion de los formadores*. Argentina: AIQUE Didáctica
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editor Ministério da Educação.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de Professores. Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Jesus, M. (2004). *Educação: textos de intervenção*. Editora o Liberal.
- Jesus, S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Lapassade, G. (1991). *L'éthnosociologie*. Paris: meridiens Klincksieck.
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes P. (2001) *Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Conceber, gerir e avaliar*. Lisboa: Edições Asa.
- Lessard-Hebert, M. .Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola – teoria e prática*. (5ª edição). S. Paulo: Editora alternativa.
- Lüdke, M. & André, E., (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. S. Paulo: E.P.U.
- Mendonça, A. & Bento, A. (s.d). *As Escolas a tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira: O redesenhar do ensino no 1º Ciclo através de um novo modelo educativo*. Universidade da Madeira.
- Manley, M. (2003) Educação, Autonomização e Reconciliação Social. In Jacques Delors (coord) *Educação. Um tesouro a Descobrir* (pp. 211-217). Porto: Edições ASA.
- Martins, G. (2008) *Estudo de Caso: Uma estratégia de Pesquisa*. (2ª edição). Sã PAULO: Editora Atlas S.A.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor, Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Sílabo.
- Mesquita-Pires, C. (2010). *Educador de Infância. Teorias e Práticas*. Porto: Profedições
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Not, L. (1991). *Ensinar e Fazer Aprender*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Nóvoa, A., Gonçalves, A. & Huberman, M. et tal, (1992) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B. Brown, P., Lino, D. & Niza, S., (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (2ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1983) *Seis estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Piaget, J. (1984) *Psicologia e epistemologia para uma teoria do conhecimento*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pereira, M. (2001). *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores. Os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas Competências para Ensinar*. S. Paulo: Artemed.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições ASA.
- Pinto, S. (2008). Reconhecimento, validação e certificação de competências: consequências para a avaliação na escola e na formação profissional. In Alice Mendonça e António Bento (Orgs.) *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 57-80). CIE-UMa – Universidade da Madeira.

- Postic, M. (2007). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Praia, J. (2002). Fórum Qualidade e Avaliação da Educação 1º debate - Ensinos Básico e Secundário. In Teresa Gaspar e Maria Amélia Mendonça (orgs). *Qualidade e Avaliação da Educação*. Seminários e Colóquios: Editorial do Ministério da Educação.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manuel de investigação em ciências sociais. Trajectos*. (2ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993) *A análise de necessidades na Formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003). *Gestão de Currículo e Avaliação de Competências - As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sierra, F. (2007). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores
- Silva, H. & Lopes, J. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa. Para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.
- Sousa, J. (2008). Que espaço para o professor na definição de políticas educativas e curriculares? In Jesus. Maria Sousa (Org.). *Educação para o sucesso: Políticas e actores* (pp. 220-227). Porto: LivPsic.
- Trindade, R. (2002) *Experiências educativas e situações de aprendizagem. Novas práticas*. (2ª edição). Porto: Edições ASA.re
- Tuckman, W. (2002). *Manual de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1997). *Legislação. Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editor Ministério da Educação.
- Venâncio, I. & Otero, A. (2003). *Eficácia e Qualidade na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Vicente, Nuno. (2004). *Guia do Gestor escolar*. Porto: Edições ASA.
- Paiva, M., Barbosa, I.& Fernandes I. (2006). Observação colaborativa, discurso supervisiivo e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. In Vieira, F. e tal. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (77-108). Mangualde: Pedago.
- Vieira, F. (1994). Alunos autónomos e professores reflexivos. In *Para intervir em Educação*. Contributos dos Colóquios CIDInE (331-338). Aveiro: CIDInE.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

- Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. 3ª edição. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. S. Paulo: Artmed.
- Zeichner, K. (1993) *A Formação Reflexiva dos professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. (Lei de Bases do Sistema Educativo). Despacho nº 5520/97 de 4 de Agosto. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar).

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-escolar)

Decreto Legislativo Regional nº 6/2008/M de 25 de Fevereiro (Estatuto da Carreira Docente da R.A.M.).

Decreto Legislativo Regional nº 20/2006/M, de 19 de Julho (Define os critérios para a colocação do pessoal não docente)

Decreto Regulamentar Regional nº 1/2008/M (Inspeção Regional de Educação).

Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, O modelo de Autonomia, administração e gestão das escolas.

Portaria nº110/2002, de 14 de Agosto (determina o Regime de criação e funcionamento das escolas a tempo Inteiro de RAM);

Despacho 37/2002 de 18 de Abril (liga de pais)

Despacho nº 41/2010, de 19 de Julho. (Calendário escolar 2010/2011)

Despacho nº 5520/97 de 4 de Agosto. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar).

Ofício Circular nº 5.0.0. – 548/07 de 08/11/07 (Gestão do currículo na Educação Pré-escolar).

Documento orientador do Gabinete Coordenador de Educação Artística (GCEA)

Documento orientador da Direcção Regional de Educação (Tecnologias Educativas)

SÍTIOS DA INTERNET

Assembleia da República Portuguesa, Parlamento (2010)

Constituição da República Portuguesa. VII revisão constitucional [2005],

<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.asp>

(consultado em 2010-01-05)

“ Competências ainda” Fonte: <http://novaescola.abril.com.br/>

<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>

Dezembro de 2009, o Ministério da Educação (consultado em 2010-10-10)

[www.movimentoescolamoderna](http://www.movimentoescolamoderna.com.br/) (consultado em 2011-05-13)

<http://www.madeira-edu.pt/drpre/tabid/415/Default.aspx> (consultado em 2011-02-15)

http://pt.wikisource.org/wiki/Estatuto_Político_da_Administrativo_da_Região_Autónoma_da_Madeira (consultado em 2011-06-29)

