Ana Paula Amorim da Silva

A COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA NO PRÉ-ESCOLAR DA REDE PÚBLICA

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE INFANTE D. HENRIQUE

Porto 2009

Ana Paula Amorim da Silva

A COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA NO PRÉ-ESCOLAR DA REDE PÚBLICA

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, para obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Coordenação da Educação

Orientador: Professor Doutor Paulo Delgado

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE INFANTE D. HENRIQUE

Porto 2009

AGRADECIMENTOS

A realização do presente estudo só foi possível graças ao valioso contributo de várias pessoas, às quais não posso deixar de expressar o nosso profundo agradecimento.

Um especial agradecimento ao Professor Doutor Paulo Delgado, que orientou todo este estudo, pela disponibilidade constante, pelo saber inspirador, pela segurança transmitida e pelo apoio em todos os momentos.

À Universidade Portucalense, pelas facilidades concedidas.

A todos os Professores do Mestrado, pela oportunidade de reflexão e enriquecimento.

Ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento Vertical de Escolas e ao Presidente do Pelouro da Educação da Câmara Municipal, pela autorização da investigação deste trabalho, e um especial agradecimento a todos aqueles que colaboraram para a concretização deste trabalho.

Ao meu amigo António Barbosa que me ensinou e ajudou a trabalhar com o software SPSS.

À família, pelo ânimo e pela espera de momentos felizes tantas vezes adiados.

RESUMO

A existência do Ensino Pré-Escolar da Rede Pública em Portugal tem algumas décadas de duração. No entanto, a baixa frequência de crianças neste tipo de estabelecimentos levou à necessidade de um alargamento de horário, indo ao encontro das necessidades das famílias, sendo acrescida à Componente Pedagógica a Componente de Apoio à Família. Nesta linha de acção, o Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Julho, regulamenta a flexibilidade do horário dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, de modo a colmatar as dificuldades das famílias. Recentemente, o Despacho nº12591/2006 contempla a importância do desenvolvimento de Actividades de Animação de apoio às famílias na Educação Pré-Escolar e de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A descentralização da administração do Pré-Escolar assegura uma maior participação das Autarquias na definição de uma política educativa local. O Pré-Escolar situa-se num contexto organizacional diversificado, uma vez que estabelece relações com o Agrupamento de Escolas a que pertence, com a Autarquia, com os Pais/Encarregados de Educação, com a comunidade e outros parceiros educativos.

Neste trabalho, abordaremos a situação da Educação Pré-Escolar da Rede Pública em Portugal, nomeadamente os mais recentes desenvolvimentos neste campo educativo e social, partindo de uma análise histórica e cultural. Serão focadas as questões da Educação das crianças desta faixa etária, num contexto político mais vasto, numa dinâmica de construção da igualdade de oportunidades.

Partindo deste pressuposto, pretendemos analisar o modo como a Componente de Apoio à Família nos Jardins de Infância da Rede Pública se repercute nos Educadores (as) de Infância, nas Assistentes Operacionais, nos Pais/Encarregados de Educação e no cumprimento, por parte das Autarquias, da oferta de um ensino de qualidade. Para que se verifique uma Educação de qualidade no Pré-Escolar, é necessário o envolvimento, a colaboração e conjugação de vontades dos múltiplos actores envolvidos na educação.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Componente de Apoio à Família**;** Educador de Infância.

ABSTRACT

Pre-school teaching in the State Network in Portugal has existed for some decades. However, the children's low attendance in this type of establishment has led to the necessity of widening the timetable taking into account the necessity of the families, having added a Component of Family Support to the Pedagogical Component. In this line of action, the Law Decree nº 147/97, of 11th July, regulates the flexibility of the timetables of Pre-School Educational establishments, so that it can overcome the difficulties of the families. Recently, the Decree nº 12591/2006 contemplates the importance of the development of animation activities and of family support in Pre-school teaching and the enrichment of the 1st Cycle of Primary Teaching.

The decentralization of the administration of Pre-School assures a greater participation of the Municipalities in the definition of local educational politics. Pre-Schooling is situated in a diversified organizational context, as it establishes relations with the Schools to which it belongs, with the Municipality, with the Parents/Educational Monitors, with the community and other educational entities.

In this assignment, we will consider Pre-School Education of the State Network in Portugal, namely the most recent developments in this educational and social field, starting with a historical and cultural analysis. Educational issues of this age group will be focused on, in a vaster political context, in the dynamics of the development of equal opportunities.

From this presupposition, it is intended to analyze the manner in which the Component of Family Support in Nursery School in the State Network has repercussions on the Nursery School Teachers, on the Parents/Educational Monitors and on the fulfillment, by the Municipalities, of quality teaching. Quality Education in Pre-School requires the involvement, cooperation and conjugation of wills of the multiple players involved in education.

Keywords: Pre-School Education; Component of Family Support; Nursery School Teacher.

INDÍCE GERAL

Agradecimentos iv
Resumo v
Abstract ..... *vi*
Índice Geral vii
Sumários de figuras ix
Sumário de quadros ix
Sumário de gráficos x
Siglas e abreviaturas xi

INTRODUÇÃO 12

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 21

CAPÍTULO 1 PERSPECTIVA GERAL DA EDUCAÇÃO E DOS CUIDADOS PARA A INFÂNCIA EM PORTUGAL 22
1.1. Antecedentes históricos das políticas e modalidades de Educação e Cuidados para a Infância 23
1.1.1. A Monarquia 23
1.1.2. A Primeira República 25
1.1.3. O Estado Novo 27
1.1.4. O período posterior à revolução de Abril de 1974 30
1.2. Desafios do Pré-Escolar: O início da Educação de Infância como parte do Sistema Educativo 34
1.2.1. A Lei-Quadro e as Orientações Curricular 34
1.2.2. Perfil e Competências dos Educadores de Infância 39

CAPÍTULO 2 POLÍTICAS EDUCATIVAS E CRITÉRIOS DE QUALIDADE DE OFERTA EDUCATIVA DA COMPONENTE DE APOIO À FAMILIA NA REDE PÚBLICA 45
2.1. Descentralização e Regionalização da Educação Pré-Escolar 45
2.2. A Componente de Apoio à Família no Pré-Escolar da Rede Pública 50
2.2.1. Organização e Gestão das Actividades de Animação e de Apoio às Famílias da Educação Pré-Escolar 55
2.2.2. Uma Abordagem Supervisiva face ao Despacho nº12591/2006 56

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA 64

CAPÍTULO 3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO 65
3.1. Descrição e justificação da metodologia 65
3.2. Problema, hipóteses e objectivos do trabalho de campo 67
3.3. Procedimentos metodológicos 68

3.3.1. Escolha da População a Inquirir e a Amostra....70
3.3.2. Análise documental....73
3.3.2.1. Análise documental através do Agrupamento....73
3.3.2.2. Análise documental através do Município....74
3.3.2.2.1. Acordo de Cooperação com o Município....75
3.3.2.2.2. Regulamento do Programa da Expansão da Educação Pré-Escolar....77
3.3.3. Caracterização geral da amostra....78
3.3.3.1. Inquéritos por questionários....79
3.3.3.1.1. Configuração dos questionários....79
3.3.3.1.2. Aplicação dos questionários....83
3.3.3.2. Entrevistas....83

CAPÍTULO 4 ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS....85
4.1. Caracterização da amostra....85
4.1.1. Caracterização dos Educadores de Infância....85
4.1.2. Caracterização das Assistentes Operacionais....86
4.1.3. Caracterização dos Encarregados de Educação....89
4.1.4. Caracterização da Vice-Presidente do Agrupamento Vertical de Escolas....91
4.1.5. Caracterização do responsável pelo CAF da Câmara Municipal....91
4.2. Análise descritiva dos resultados obtidos nos questionários e entrevistas....92
4.2.1. Análise dos resultados obtidos nos questionários aos Educadores de Infância....92
4.2.2. Análise dos resultados obtidos nos questionários às Assistentes Operacionais....103
4.2.3. Análise dos resultados obtidos nos questionários aos Encarregados de Educação....110
4.2.4. Análise dos resultados obtidos nas entrevistas....119

CONSIDERAÇÕES FINAIS....124

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS....132

LEGISLAÇÃO CITADA....140

Anexo 1 Carta dirigida ao Presidente do Conselho Executivo....141
Anexo 2 Carta dirigida ao Presidente do Pelouro da Educação....143
Anexo 3 Questionário aos Educadores de Infância....145
Anexo 4 Questionário às Assistentes Operacionais....152
Anexo 5 Questionário ao Encarregado de Educação....157
Anexo 6 Guião da Entrevista à Vice-Presidente do Agrupamento Vertical de Escolas....162
Anexo 7 Guião da Entrevista à responsável pela CAF da Câmara Municipal....166

SUMÁRIOS DE FIGURAS

Figura 1- Modelo de Doherty para Avaliação da Qualidade dos Cuidados às crianças *60*

SUMÁRIOS DE QUADROS

Quadro nº 1: Despachos Normativos de 1997 ..... *34*
Quadro nº 2: Características da Componente Educativa e da CAF do PE *51*
Quadro nº 3: Distribuição dos Jardins de Infância do Agrupamento de Escolas por freguesias e salas *71*
Quadro nº 4: Horário semanal dos Educadores de Infância do Agrupamento *73*
Quadro nº 5: Horário diário da Componente Educativa e da Componente de Apoio à Família *74*
Quadro nº 6: Caracterização da amostra dos Educadores de Infância *78*
Quadro nº 7: Caracterização da amostra das Assistentes Operacionais *78*
Quadro nº 8: Caracterização da amostra dos Encarregados de Educação *79*
Quadro nº 9: Grau de parentesco do Encarregado de Educação *90*
Quadro nº 10: Formação Académica dos Encarregados de Educação *91*
Quadro nº 11: Frequência de alunos nas três valências da CAF *92*
Quadro nº 12: Classificação dos EI da segurança no Acolhimento *95*
Quadro Nº 13: Classificação dos EI da segurança no Almoço *95*
Quadro nº 14: Classificação dos EI da segurança no Prolongamento *95*
Quadro nº 15: Classificação dos EI da quantidade de material no Acolhimento *96*
Quadro nº 16: Classificação dos EI da quantidade de material no Almoço *97*
Quadro nº 17: Classificação dos EI da quantidade de material no Prolongamento *97*
Quadro nº 18: Classificação dos EI da qualidade de material no Acolhimento *98*
Quadro nº 19: Classificação dos EI da qualidade de material no Almoço *98*
Quadro nº 20: Classificação dos EI da qualidade de material no Prolongamento *98*
Quadro nº 21: Oferta e frequência de Actividades de Animação nas 12 salas do Pré-escolar *100*
Quadro nº 22: Número de Actividades de Animação *101*
Quadro nº 23: Frequência de reuniões entre as Educadores de Infância e outros intervenientes *102*
Quadro nº 24: Classificação das AO da segurança no Acolhimento *104*
Quadro nº 25: Classificação das AO da segurança no Almoço *104*
Quadro nº 26: Classificação das AO da segurança no Prolongamento *104*
Quadro nº 27: Classificação das AO da quantidade de material no Acolhimento *105*
Quadro nº 28: Classificação das AO da quantidade de material no Almoço *105*
Quadro nº 29: Classificação das AO da quantidade de material no Prolongamento *105*
Quadro nº 30: Classificação das AO da qualidade de material no Acolhimento *106*
Quadro nº 31: Classificação das AO da qualidade de material no Almoço *106*
Quadro nº 32: Classificação das AO da qualidade de material no Prolongamento *107*
Quadro nº 33: Classificação das AO dos dois JI do espaço fora do recinto escolar *108*
Quadro nº 34: Frequência de reuniões entre as AO e os outros intervenientes *110*
Quadro nº 35: Resultados dos EE da preferência das Actividades de Animação *111*

Quadro nº 36: Classificação dos EE da segurança no Acolhimento *113*
Quadro nº 37: Classificação dos EE da segurança no Almoço *114*
Quadro nº 38: Classificação dos EE da segurança no Prolongamento *114*
Quadro nº 39: Classificação dos EE da qualidade de material no Acolhimento *115*
Quadro nº 40: Classificação dos EE da quantidade de material no Almoço *115*
Quadro nº 41: Classificação dos EE da quantidade de material no Prolongamento *115*
Quadro nº 42: Classificação dos EE da quantidade de material no Acolhimento *116*
Quadro nº 43: Classificação dos EE da qualidade de material no Almoço *116*
Quadro nº 44: Classificação dos EE da qualidade de material no Prolongamento *117*

SUMÁRIOS DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1: Tempo de Serviço do Educador de Infância *86*
Gráfico nº 2: Número de anos do Educador de Infância no actual Jardim de Infância *86*
Gráfico nº 3: Relação da categoria profissional das AO com a experiência de trabalho antes de trabalhar na CAF *88*
Gráfico nº 4: Relação da categoria profissional das AO com a formação académica e a idade *89*
Gráfico nº 5: Grau de parentesco do Encarregado de Educação *90*
Gráfico nº 6: Formação Académica dos Encarregados de Educação *91*
Gráfico nº 7: Frequência de alunos no Pré-Escolar em cada sala *92*
Gráfico nº 8: Frequência de alunos nas três valências da CAF *92*
Gráfico nº 9: Distribuição das três Valências pelas 12 salas do Pré-Escolar *93*
Gráfico nº 10: Classificação dos EI do espaço dentro do recinto escolar *94*
Gráfico nº 11: Classificação dos EI do espaço fora do recinto escolar *94*
Gráfico nº 12: Classificação dos EI da segurança no Acolhimento, Almoço e Prolongamento *96*
Gráfico nº 13: Classificação dos EI da quantidade de material no Acolhimento, Almoço e Prolongamento .*97*
Gráfico nº 14: Classificação dos EI da qualidade de material no Acolhimento, Almoço e Prolongamento ...*99*
Gráfico nº 15: Conhecimento dos EI do Despacho nº 12591/ 2006 de 16 de Junho *99*
Gráfico nº 16: Resultados dos EI sobre quem faz a Supervisão *100*
Gráfico nº 17: Resultados dos EI sobre quem deveria fazer a Supervisão *100*
Gráfico nº 18: Oferta e frequência de Actividades de Animação nas 12 salas do Pré-escolar *101*
Gráfico nº 19: Número de Actividades de Animação desenvolvidas no Prolongamento no Pré-Escolar *101*
Gráfico nº 20: Frequência de reuniões entre os Educadores de Infância e os outros intervenientes *102*
Gráfico nº 21: Classificação das AO do espaço dentro do recinto escolar *103*
Gráfico nº 22: Classificação das AO do espaço fora do recinto escolar *103*
Gráfico nº 23: Classificação das AO da segurança no Acolhimento, Almoço e Prolongamento *105*
Gráfico nº 24:Classificação da AO da quantidade de material no Acolhimento, Almoço e Prolongamento.106
Gráfico nº 25:Classificação das AO da qualidade de material no Acolhimento, Almoço e Prolongamento.107
Gráfico nº 26: Classificação das AO da quantidade de Assistentes Operacionais *107*
Gráfico nº 27: Classificação das AO da higiene /limpeza das instalações *107*
Gráfico nº 28: Resultados das AO sobre quem faz a Supervisão *109*

Gráfico nº 29: Cruzamento das faixas etárias das AO com o resultado da questão quem deveria fazer a Supervisão *109*
Gráfico nº 30: Frequência de reuniões entre as Assistentes Operacionais e os outros intervenientes *110*
Gráfico nº 31: Resultados dos EE da frequência no Acolhimento e no Almoço *110*
Gráfico nº 32: Resultados dos EE da frequência no Prolongamento *111*
Gráfico nº 33: Classificação pelos EE dos espaços dentro do recinto escolar *113*
Gráfico nº 34: Classificação pelos EE dos espaços fora do recinto escolar *113*
Gráfico nº 35: Classificação dos EE da Segurança no Acolhimento, Almoço e Prolongamento *114*
Gráfico nº 36:Classificação dos EE da quantidade de material no Acolhimento, Almoço e Prolongamento *116*
Gráfico nº 37:Classificação dos EE da qualidade de material no Acolhimento, Almoço e Prolongamento *.117*
Gráfico nº 38: Classificação dos EE dos recursos humanos *117*
Gráfico nº 39: Classificação dos EE da higiene /limpeza das instalações *118*

SIGLAS E ABREVIATURAS

AAE - Auxiliar de Acção Educativa
AFD - Actividade Física Desportiva
AO – Assistente Operacional
Art.º - Artigo
CAF – Componente de Apoio à Família
CAE – Centro de Área Educativa
CRSS – Centro Regional de Segurança Social
CCRN – Comissão de Coordenação da Região do Norte
Desp. - Despachos
DREN – Direcção Regional de Educação
EPE – Educação Pré-Escolar
EI – Educador de Infância
EE – Encarregado de Educação
IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
JI – Jardim de Infância
ME – Ministério da Educação
Nº – Número
OCDE Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
OMEP – Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE - Pré-Escolar
PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo em Portugal
SIADAP - Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública
SPSS - Statistical Package for the Social Sciences
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

No contexto da Supervisão e Coordenação Pedagógica, o projecto de investigação que aqui propomos versará *A Componente de Apoio à Família no Pré-Escolar da Rede Pública*, tendo em conta as mudanças legislativas do Ministério de Educação com o Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Julho, regulamentando a flexibilidade do horário dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, e o Despacho nº12591/2006, de 16 de Junho, contemplando a importância das actividades da CAF na Educação Pré-Escolar.

Considerando que os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento posterior da criança, compreende-se o valor e a necessidade de uma Educação Pré-Escolar de qualidade.

Na 12ª Sessão da Conferência permanente os Ministros Europeus da Educação adoptaram a seguinte declaração:

> "O período dos 3 anos aos 8 anos constitui um período decisivo do desenvolvimento de todas as crianças. É a fase mais activa do seu despertar para o mundo que a rodeia e para a cultura. É igualmente uma etapa de aprendizagem rápida no que se refere ao comportamento e às relações sociais. É também geralmente o período durante o qual as crianças aprendem as técnicas de base da comunicação linguística e do cálculo, que são essenciais para levar uma existência normal e frutuosa na sociedade moderna" (ME, 1979, p.7).

O interesse que se levanta em torno da Educação Pré-Escolar tem vindo a aumentar, principalmente com os estudos sobre psicologia do desenvolvimento, que se faz em todo o mundo, provando que os primeiros anos de vida são fundamentais para a formação do indivíduo.

É nesta perspectiva que a Educação Pré-Escolar faz parte integrante do Sistema Educativo Português, sendo a "primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário" (art. 2º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar). A Educação de Infância assume-se, assim, como um contributo fundamental para o subsequente sucesso pessoal e escolar da criança, no pressuposto de que "não se começa a construir pelo topo; que o que na base não é, não o pode ser nas fases posteriores; que o que no início é incipiente, no desenrolar do percurso é, muito provavelmente, deficiente" (Correia, cit. por Homem, 2002, p. 23).

Tendo em conta que o ritmo da sociedade moderna impõe às famílias uma menor disponibilidade de tempo, estas precisam de encontrar estabelecimentos educacionais onde possam deixar os filhos com tranquilidade e com a certeza de que lhes serão prestados serviços educacionais de qualidade. Neste sentido, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro), no seu artigo nº3, prevê que cada Jardim de Infância da Rede Pública proporcione, sempre que tal se justifique, assegurar os almoços, os tempos antes ou depois das actividades educativas/lectivas e os períodos de interrupções curriculares, sempre que os pais necessitem de manter os filhos no estabelecimento.

O alargamento do horário em período não lectivo não assume a forma de intencionalidade pedagógica. A organização dos espaços e das actividades em prolongamento de horários deverá revestir-se essencialmente de uma componente lúdica, de tempo livre e informal. Contudo, toda a relação com as crianças tem uma função educativa, para o que será necessário um perfil de animador detentor de competências educativas.

Ao abrigo do Protocolo de Cooperação entre os Ministérios da Educação, do Trabalho e Solidariedade e a Associação Nacional de Municípios, de 28/7/98, as autarquias contratam pessoal não docente para trabalharem com as crianças nos períodos para além das 25 horas de actividades educativas/lectivas. Este Protocolo assume a implementação de um programa de Expansão da Educação Pré-Escolar que contempla todas as crianças que frequentem o Pré-Escolar da Rede Pública, ou seja, as crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino obrigatório.

Perceber as actuais características do Sistema Educativo e a evolução histórica que lhe está subjacente implica compreender não só os seus princípios e finalidades, mas também as estruturas institucionais criadas para a sua concretização e a sua relação com o contexto social e económico em que estão inseridas. Legrand (1988, cit. por Cardona, 2006, p.31), acerca das políticas educativas afirma: "a educação é sempre um domínio político […] a política educativa está ligada a um poder traduzido em leis, decretos, regulamentos e programas implementados e controlados pela hierarquia existente".

Sendo a escola uma instituição que tem uma missão e um conjunto de objectivos próprios, a Constituição da República Portuguesa (Capítulo III, art. 74, p.37) bem como a Lei de Bases do Sistema Educativo consagram o Direito à Educação, cabendo à Escola promover a integração de todas as crianças e zelar pela igualdade de oportunidades *"todas têm direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar".*

Nesta linha de acção, Portugal foi um dos primeiros países a aderir à Convenção sobre os Direitos da Criança, cujo documento foi ratificado pela Assembleia da República, e vigora desde 21 de Outubro de 1990. São princípios gerais orientadores de toda a acção estatal: "o princípio da não discriminação; o interesse superior da criança; o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento; e o respeito pelas opiniões das crianças" (Ministério da Educação, 2000 *a*, p.28). A Constituição consagra também o dever do Estado na protecção da família e na cooperação com os pais na educação dos filhos.

Deste modo, para dar resposta a esta premente necessidade, as políticas educativas para a infância têm sofrido profundas alterações relativamente à forma de conceber as funções, objectivos e conteúdos da Educação do Pré-Escolar**.**

Assim, a Educação Pré-Escolar tornou-se objecto de especial atenção, sendo uma das áreas prioritárias de intervenção estabelecidas pelo governo (Carvalho, 1996, p.45). O investimento actual no desenvolvimento deste grau de ensino reflecte o pressuposto de que ele se constitui como uma medida simultânea de integração equilibrada da criança na vida em sociedade e de combate ao insucesso escolar.

A frequência da Educação Pré-Escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos, competindo, porém, ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da Educação Pré-Escolar.

> "Os estabelecimentos de educação pré-escolar têm incontestavelmente um papel a desempenhar no desenvolvimento harmonioso das crianças, para além do notável serviço que prestam à sociedade, acolhendo as crianças cujos pais trabalham fora de casa" (…) " proporcionam às crianças mais novas uma ocasião única de se encontrarem com outras crianças e adultos, de se enriquecerem com esses contactos, e de adquirirem novas experiências sociais e culturais que preparam a sua escolarização futura e contribuem, por outro lado, para o desenvolvimento físico, intelectual e afectivo" (Ministério da Educação e das Universidades, 1979, p.7).

A este propósito e reiterando a sua importância, Nicolau (1989, p.20), afirma que a Educação Pré-Escolar "…visa a criação de condições para satisfazer as necessidades básicas, oferecendo-lhe um clima de bem-estar físico, afectivo-social e intelectual, mediante a proposição de actividades lúdicas que promovam a curiosidade e a espontaneidade, estimulando novas descobertas e o estabelecimento de novas relações a partir do que já se conhece."

Ainda para esta autora, o Ensino Pré-Escolar deve ser concebido "como uma acção educativa, formal ou informal, que tem um fim em si mesma e que portanto, não se destina nem pode ser mantida para resolver os problemas do ensino de 1º grau, embora colabore,

em muito, para a criança apresentar um melhor comportamento de entrada naquele nível de ensino" (*Ibidem*).

Com o novo Programa do Governo são transferidas novas competências para os municípios, resultantes de um consenso negocial entre o Governo e a Associação Nacional de Municípios Portugueses. Verifica-se na Educação uma importância crescente da actividade desenvolvida pela Administração Local.

Indo ao encontro desta ideia, o Presidente da CCRN do Ministério do Plano e da Administração do Território afirma: " Com o aparecimento dum quadro legal de referência têm-se multiplicado as realizações neste campo, quer em termos de edificação como de prestação de serviços" (Estudos Autárquicos - CCRN, 1987, p.3). Os Jardins de Infância aumentam, (apesar de não haver uma cobertura total para todas as crianças deste nível ensino), a rede de acção social ganha raízes colocando-se assim novos desafios às Autarquias Locais. Os Municípios iniciam um novo ciclo como agentes do processo de desenvolvimento, alargando o seu campo de actuação para outras áreas, como é o caso da Educação.

O Governo entende que se impõe um aprofundamento da verdadeira descentralização, completando o processo de transferência de competências para os municípios, em paralelo com a alocação dos recursos correspondentes. A opção política do Governo, no que respeita a educação, traduz -se na adopção de práticas sustentáveis quer em termos de organização e qualidade educativa, quer em termos de igualdade de oportunidades.

Para Miguéns (Secretário-Geral do Concelho Nacional de Educação) é importantíssimo o envolvimento, a colaboração e a conjugação de vontades dos múltiplos actores envolvidos na Educação, não podendo ou não devendo nenhum deles trabalhar isoladamente, o que provocará debilidades no sistema. Acrescenta:

> "As questões de descentralização, da autonomia das escolas e da regulação persistem no centro de debate educativo. Tem-se verificado, na última década, uma tendência para que, progressivamente, o Estado Central devolva às autarquias, mais concretamente aos municípios, um conjunto de competências e atribuições até aqui nas mãos da Administração Central (Educação e Municípios, 2006, p.11).

Indo ao encontro desta ideia, Lemos (Secretário de Estado da Educação**),** no Seminário que participou em 2006, acerca da Educação e Municípios, refere:

> "…como é do conhecimento de todos, o programa do actual Governo contém uma referência específica à questão da descentralização das responsabilidades educativas e, designadamente à questão das relações com as autarquias. Sobre esta matéria, apesar de tudo, tem existido alguma discussão na sociedade portuguesa e tem havido, sobre ela, alguma evolução ao longo das últimas décadas." (Educação e Municípios, 2006, p.19).

Nesta linha de acção, tem-se verificado significativas experiências de cooperação entre o Ministério da Educação e as autarquias nestes últimos tempos. Neste processo, o poder local tem revelado uma capacidade crescente de intervenção, desenvolvendo iniciativas locais em torno da resolução de problemas, nomeadamente, a prestação de serviços de alimentação às crianças, o transporte escolar, a construção e manutenção dos equipamentos, a gestão de pessoal não docente e a oferta de actividades de complemento curricular.

O reforço da capacidade de decisão e de responsabilização das comunidades locais, estimulando o estabelecimento de parcerias na resolução dos problemas educativos, abre novas perspectivas na vida das escolas e integra-as nas dinâmicas promotoras do desenvolvimento local.

Assim, ao considerar o ensino Pré-Escolar como estrutura de suporte ao longo da vida, sentimos a indispensabilidade de fazer uma abordagem, na sua globalidade, das duas Componentes existentes neste nível de ensino: a Componente Educativa (Componente Pedagógica) e a Componente sócio-educativa (Componente de Apoio à Família). Partilhamos a opinião que a Escola/Jardim de Infância já não é um mero espaço de aprendizagens de conteúdos, de transmissão intelectual, mas sim aquela que se abre ao mundo ambiental e prepara os alunos para a vida complexa.

Neste contexto de transformações sócio-educativas, entendemos pertinente que a questão central como ponto de partida para esta investigação seja: *Qual a importância para a Educação/ Formação das crianças das actividades desenvolvidas no contexto da Componente de Apoio à Família no Pré-Escolar na Rede Pública?*

Dada a grandeza e até a subjectividade desta questão central, decidimos enquadrar a sua análise a partir de questões mais simples e objectivas, tais como:

Questão 1: Onde e como se desenvolve a Componente de Apoio à Família?

Questão 2: Quem deve promover e organizar as actividades para a ocupação da Componente de Apoio à Família?

Questão 3: Qual a importância que os Encarregados de Educação reconhecem ao ensino desenvolvido nesta Componente.

Questão 4: Qual o nível de satisfação dos pais face à resposta dada?

Ao centrarmos o enfoque desta investigação no problema da Componente de Apoio à Família do Pré-Escolar da Rede Pública pretendemos indagar se existe qualidade na Componente de Apoio à Família do Pré-Escolar da Rede Pública e aspiramos alcançar os seguintes objectivos:

1. Obter informação sobre um conjunto de regras específicas do funcionamento das Actividades da CAF.
2. Identificar e analisar as actividades da CAF no processo de ensino-aprendizagem.
3. Conhecer as condições a nível dos recursos humanos, financeiros e físicos nas quais se desenvolve a CAF.
4. Analisar o grau de conhecimento dos Educadores de Infância relativamente ao funcionamento das Actividades da CAF face ao Despacho nº12591/2006 de 16 de Junho (2ª série).
5. Aferir a satisfação dos clientes, Pais/Encarregados de Educação.

Como docente do Pré-Escolar, o meu interesse por este tema tem vindo a engrandecer pelo facto de estarmos a viver uma situação de mudança, originado por uma transformação do quadro social e familiar, cujas políticas educativas atribuem responsabilidades de Supervisão da Vertente da Componente de Apoio à Família aos Educadores de Infância do Pré-Escolar da Rede Publica.

O presente trabalho estrutura-se em duas partes que em conjunto asseguram a fundamentação teórica e a dimensão empírica do estudo**.**

A primeira parte é precedida por uma Introdução ao estudo, onde estão incluídos os elementos de apresentação do tema e do trabalho de investigação: o interesse, a relevância do estudo e as suas limitações, o enquadramento teórico dos assuntos tratados, a definição do problema, o objectivo do nosso trabalho, bem como a indicação geral da estrutura do trabalho de investigação.

A primeira parte apresenta dois capítulos: "perspectiva geral da educação e dos cuidados para a infância em Portugal" e "políticas educativas e critérios de qualidade de oferta educativa da componente de apoio à família na rede pública".

A segunda parte segue a mesma estrutura, desenvolve-se também em dois capítulos: "metodologia de investigação" e "análise e tratamento de dados", concluindo com algumas considerações finais.

No primeiro capítulo da primeira parte, dividido em dois subcapítulos, pretendemos dar uma visão diacrónica da Educação Pré-Escolar, investigando o passado para podermos compreender e analisar a actualidade. Ficamos a conhecer os processos de ruptura e de continuidade em torno da Educação de Infância, a especificidade destes profissionais e as representações sociais como factores determinantes na construção da identidade profissional. Reflectimos diacronicamente sobre a Componente Educativa e a origem da Componente de Apoio à Família do Pré-Escolar na Rede Pública em Portugal.

No ponto dois do mesmo capítulo, expomos o enquadramento do Ensino Pré-Escolar no actual Sistema Educativo, salientando como documentos de referência a Lei-Quadro e as Orientações Curriculares do Pré-Escolar e referimos o perfil e as competências atribuídas aos Educadores de Infância.

No segundo capítulo da primeira parte, abordamos o princípio da Descentralização Administrativa na Educação do Pré-Escolar, com referência ao Poder Autárquico, pretendendo situar a Educação e a Componente de Apoio à Família do Pré-Escolar da Rede Pública, como uma faceta autárquica importante.

Ainda no segundo capítulo, mas noutro ponto, referimos à Componente de Apoio à Família da Educação Pré-Escolar da Rede Pública, à sua organização e gestão, abordando o Protocolo, de 1998, de Cooperação entre os diversos Ministérios e a Associação Nacional de Municípios Portugueses e por fim é feita uma abordagem Supervisiva face ao Despacho nº12591/2006 de 16 de Junho.

Verificamos que a evolução do quadro social e familiar influenciou as medidas de orientação política e a baixa frequência de crianças no Pré-Escolar levou à necessidade de um alargamento de horário no Pré-Escolar. O Ministério da Educação, no sentido de corresponder à procura social das famílias, cria uma vertente Social, a Componente de Apoio à Família, tornando os Jardins de Infância locais onde as crianças podem permanecer mais tempo, usufruindo de actividades, escolhidas e pagas pelos Encarregados de Educação. Neste sentido, a Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, no seu ponto 1, do Artigo 12º, determina 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 educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas." (Ministério da Educação, 2002, p.5).

A sociedade actual é sem dúvida complexa e esta complexidade repercute-se na vida da escola marcada por contradições e incertezas e como refere Paulo Freire "não é

possível defender a visão restrita da escola como um espaço exclusivo de aulas que devem ser dadas e lições que devem aprendidas, imune às lutas e aos conflitos que se dão longe dela" (Formosinho, J. 2002 *b*, p. 9). Pretende-se que a escola seja "… um espaço de construção de uma moralidade mais abrangente, que leve à consciencialização de que muitas normas, valores e crenças são contextualizadas num determinado tempo, espaço e cultura" (*Ibidem*).

Segundo as recomendações da OCDE (…) "convém não esquecer que a preocupação da qualidade nasceu de uma melhor compreensão da natureza activa e interactiva do processo educativo, ou da complexa alquímica da escola" e a "natureza desta alquimia, na sua complexidade, no seu potencial de mudanças e de acção transformante, traduz e constitui um indicador poderoso da qualidade da escola" (apud. Sá Chaves, 1999, p. 26).

Indo ao encontro deste pensamento, partilhamos a ideia que o Educador de Infância, para se manter actualizado, necessita de ser formado continuamente. Ele necessita de um suporte contextualizado, de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais assim como aprendizagens experienciais e contextuais (Formosinho, 2002 *a*, p.12).

Na segunda parte do trabalho, capítulo 3, abordam-se as questões metodológicas de todo o processo de investigação do estudo. Iremos descrever e justificar a metodologia seguida no trabalho e proceder à descrição e justificação da escolha. É indicada a problemática, a amostra da população do nosso estudo e dados de caracterização dos respondentes.

No capítulo 4, procedemos à representação e análise dos resultados obtidos.

A dicotomia entre as abordagens quantitativas e qualitativas marcou desde sempre a tradição científica. Esta dicotomia, mais do que uma divergência de metodologias, reflecte acima de tudo um choque entre paradigmas. Optámos pelo recurso à técnica do inquérito por questionário, bem como à técnica de entrevista semi-estruturada. Usaremos a metodologia de pesquisa de Estudo de Caso, recorrendo a abordagens qualitativas e quantitativa.

O método de trabalho Estudo de Caso que adoptámos vai de encontro à análise que pretendemos fazer, dado que poderá ser conduzido por várias perspectivas, sejam elas qualitativas ou quantitativas: "Embora seja frequentemente de natureza qualitativa, na colecta e no tratamento de dados, pode também centralizar-se no exame de certas propriedades específicas, de suas relações e de suas variações e recorrer a métodos quantitativos" (Bruyn, 1991, p. 225).

A investigação decorreu num Agrupamento Vertical de Escolas no distrito de Aveiro, no ano lectivo de 2008-2009, em que o investigador é um Educador de Infância desse Agrupamento, tendo vindo a confrontar com uma realidade educativa complexa e ambígua. Entre estas situações complexas, ressalta uma mudança da organização do Jardim de Infância, mais especificamente da Supervisão da Componente de Apoio à Família que o Despacho nº12591/2006 de 16 de Junho contempla, dando conta da importância do desenvolvimento das actividades.

Finalizamos o trabalho expondo as Considerações Finais, na qual apresentamos uma síntese dos resultados e expomos algumas sugestões que poderão servir para uma melhor qualidade da CAF.

PARTE I
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1 PERSPECTIVA GERAL DA EDUCAÇÃO E DOS CUIDADOS PARA A INFÂNCIA EM PORTUGAL

Para se compreender o que é a Educação de Infância em Portugal, na actualidade, tem que se ter em conta a análise da sua evolução sócio-histórica que está relacionada com a evolução do contexto socio-político que este país viveu durante muitos anos.

Nesta linha de pensamento, Cardona expressa a ideia:

> "Perceber as actuais características do sistema educativo e a evolução histórica que lhe está subjacente implica compreender não só os seus princípios e finalidades, mas também as estruturas institucionais criadas para a sua concretização e a sua relação com o contexto social e económico em que estão inseridas." (Cardona, 2006, p.31).

Em Portugal, tal como em outros países Europeus, a Educação Pré-Escolar esteve no início ligada à necessidade social do trabalho feminino, sobretudo no meio operário e, um pouco mais tarde, às ideias pedagógicas da Escola Nova, "fundada no conhecimento da criança e adaptada às realidades e necessidades do mundo moderno" (Monteiro, 2005, p.73).

O Governo Português tem-se empenhado, nestas últimas décadas, em coordenar e expandir os diversos tipos de oferta de Educação Pré-Escolar. Para tal, o governo reuniu um largo leque de parceiros para melhorar a oferta e a qualidade dos serviços de apoio à Infância, dentro de um sistema coerente e regulamentado.

Para se compreender melhor o progresso considerável que se alcançou nestes últimos anos e os desafios que ainda se colocam em Portugal, este capítulo descreve, no plano histórico, a evolução da Educação de Infância e a sua organização até ao actual desenvolvimento das políticas e práticas de Educação e Cuidados para a Infância. Assim, verificamos que a Educação de Infância se tem desenvolvido numa multiplicidade de concepções, entre a escola pública e a escola privada; entre o Ministério da Educação e o Ministério da Segurança Social; entre a valorização do papel da mãe e o papel da Educadora de Infância; entre a Componente Educativa e a Componente Social ou Componente de Apoio à Família.

1.1. Antecedentes históricos das políticas e modalidades de Educação e Cuidados para a Infância

Os serviços de apoio à infância têm uma história relativamente longa em Portugal. Cardona distingue quatro períodos encontrados ao longo da evolução do discurso oficial sobre a Educação de Infância, que acabam por ser simultâneos com os grandes períodos da evolução sócio-histórica da sociedade portuguesa (1997, p.18; 2006, p.135):

- o período da Monarquia: 1834-1909;
- o período da I ª República: 1910-1932;
- o período do inicial do Estado Novo, que começa em 1933 com a publicação da Constituição , apesar de este período começar a delinear a partir de 1926 com o golpe de Estado de 28 de Maio (1933-1973);
- o período posterior à revolução de Abril de 1974.

Em cada um destes períodos foram decretados diversos princípios de orientação e definida a criação de determinadas estruturas de resposta visando a sua concretização.

1.1.1. Monarquia

A história para a Educação de Infância surge, em Portugal, desde o início do séc. XIX, quando foram definidas as primeiras medidas legislativas em relação à Educação de Infância:

> "A educação pré-escolar surge em Portugal no século XIX associada à afirmação da classe média que se torna mais influente e mais educada, sendo portadora de novos valores relativos à educação da criança e do cidadão. Em paralelo, o país conhece um lento mas progressivo processo de industrialização, acompanhado do movimento das populações para zonas urbanas, o que implicou a necessidade e a procura de níveis de educação mais elevados. As mulheres acedem ao mundo do trabalho, na sua maioria como operárias, com as decorrentes alterações da estrutura e do funcionamento da família. " (Ministério da Educação, 2000 *a*, p.17).

São criadas instituições que se preocupam com as crianças desfavorecidas, abandonadas e órfãs no sentido de lhes oferecer protecção e necessidades básicas. É neste contexto que surge, em 1834, a primeira instituição para crianças, criada pela *Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida*, em Lisboa, sob a protecção de D. Pedro IV, uma sociedade privada (Cardona, 1997, p.27). Gomes (1986) acrescenta que até 1879 foram criadas 12 Casas de Asilo.

Em 1879 a expressão *Jardins de Infância* começa a ser utilizada (Cardona, 1997). Nos finais deste século, abriram-se alguns *Jardins de Infância,* entre eles os *Jardins Escola João de Deus* (constituindo uma rede privada de escolas para crianças dos quatro aos sete anos de idade) e os Jardins de Infância inspirados nos *"Kindergarten"* que Friedric Froebel criou na Alemanha. Este pedagogo, considerado o criador dos *"jardins-de-infância"*, criou no seu país, os "viveiros infantis" (nome que inicialmente atribuiu aos jardins de infância), considerando as crianças plantinhas tenras que deveriam ser cuidadas com muito carinho. Concebeu um programa para a Educação Pré-Escolar, pioneiro na época, cuja finalidade era colocar as crianças em estreito contacto com a natureza. Este pedagogo era de opinião que:

> "a educação é o processo pelo qual o indivíduo desenvolve a condição humana, autoconsciente, com todos os seus poderes funcionando completa e harmoniosamente em relação à natureza e à sociedade. Além disso, é processo pelo qual a humanidade se elevou acima do plano animal e continuou a se desenvolver até a sua condição atual." (Drouet, 1990, p. 13).

Froebel também considerava o *jogo* uma actividade profundamente significativa para as crianças; compreendeu que, através dele, as crianças conseguiam desenvolver a espontaneidade e manifestavam uma actividade criadora e produtiva, sendo uma preparação natural para o trabalho na maturidade. Neste sentido, a Froebel se deve uma forma diferente de compreender as actividades infantis, opinião que partilhamos, e os caminhos que levam até à aprendizagem, acreditando "que as crianças necessitam de um vasto número de experiências antes de poderem chegar ao conhecimento de si próprias e do mundo" (Serra, 2004, p. 44). Dava igualmente especial importância aos trabalhos com barro, recorte, dobragem de papel, enfiamentos, desenhar, tecer e cantar. Do currículo, faziam ainda parte actividades relacionadas com a natureza e com a literatura infantil.

Na linha de pensamento de Froebel, o indivíduo é uma unidade quando considerado em si mesmo, porém faz parte de um todo maior quando considerado em relação aos outros. Defendia que a "infância não era uma fase sem importância na vida e que, pelo processo de evolução, as suas actividades tornavam-se cada vez mais diferenciadas" (Drouet, 1990, p.13).

Em Portugal, foi tal o entusiasmo pelo sucesso dos Jardins de Froebel que Ramalho Ortigão, em 1876, numa carta dirigida ao Ministro do Reino, sugeria a fundação de Jardins de Infância para crianças dos três aos sete anos de idade. Acrescentava que os profissionais deveriam estar familiarizados com o método de Froebel e estava convicto que esta fase da

infância tinha características específicas, tornando-se necessário um método pedagógico diferenciado para o desenvolvimento das mesmas (Gomes, 1977).

Mas havia um handicap que era preciso superar: a necessidade de profissionais com formação específica, para a orientação de actividades destinadas às crianças deste grupo etário. Verificando-se a inexistência de formadores suficientes, conhecedores destes métodos pedagógicos, e para ultrapassar o problema, recomendava-se o envio de senhoras de boas famílias, entre os 16-18 anos, para França ou para a Suíça, onde se habilitariam em um ano ou em ano e meio a exercer estas actividades (Mesquita-Pires, 2007, p. 30).

Neste período, assiste-se a um verdadeiro movimento nacional a favor da Educação Pré-Escolar, reconhecendo a importância deste sector para o desenvolvimento global da criança e incentivando o Estado a tomar a responsabilidade. Neste sentido, surge o primeiro Decreto-Lei em 1894, Diário do Governo nº141 de 27 de Julho, cujo regulamento foi aprovado em Julho de 1896. Incluía algumas considerações gerais sobre as "escolas infantis", assim como um programa oficial para estes estabelecimentos e para a formação de Educadoras de Infância.

Nesta época, João de Deus e seu filho João de Deus Ramos criaram uma "Cartilha Maternal", utilizada como método de iniciação à Leitura, que ainda hoje é utilizada nalguns estabelecimentos do Pré-Escolar.

Cardona refere-se a esse período, e com algum desalento afirma que (1997, p.349), apesar de durante os últimos anos da Monarquia terem sido publicadas diversas medidas legislativas visando a reforma e a melhoria do sistema educativo, a sua situação mantinha-se extremamente crítica a implementação da Educação do Pré-Escolar na Rede Pública ficou apenas pelas ideias e pelas intenções. No entanto, este período "marca o início da educação de infância como parte do sistema educativo, verificando-se, contudo, opiniões contraditórias quanto ao facto de esta ser, ou não, considerada como um nível de ensino". (Ludovico, 2007, p.32).

1.1.2. A Primeira República

Com a queda da Monarquia (1910), a Educação Pré-Escolar foi pela primeira vez incluída no Sistema Educativo Público: "poder-se-á afirmar que o grande mérito dos governos da 1ª República consiste em terem reconhecido a função educativa do ensino

infantil e terem institucionalizado a sua integração no sistema oficial de educação". (Ministério da Educação, 2000 *a*, p.18).

Dando cumprimento ao Programa do Partido Republicano Português, lutava-se por uma maior alfabetização a nível nacional, por uma expansão na educação primária em todas as classes sociais e acreditava-se no desenvolvimento da Educação Infantil. Paralelamente é reconhecida a importância da formação de Educadores de Infância para as escolas infantis (Gamelas, 2003).

Foi organizada, em 1910, uma comissão para preparar a Reforma do Sistema Educativo, fazendo parte, entre outros, João de Barros, autor do livro *"Educação Republicana".* Esta equipa, influenciada por João de Barros, considerava que o ensino primário deveria ser organizado em três graus: infantil médio e superior. Para o ensino primário, destinado às crianças de 3 aos 7 anos, de ambos os sexos, defendiam que o método de João de Deus deveria transformar-se no modelo nacional. É reconhecida a função educativa do ensino infantil que passa a fazer parte integrante do Sistema Educativo. Defendiam, também, "a necessidade de reflectir e reformular toda a formação dos professores, tendo em conta os métodos pedagógicos na época considerados como os mais inovadores" assim como "a necessidade de uma laicização radical do ensino…" (Cardona, 1997, p.36).

Para os republicanos, a finalidade da educação não se deveria reduzir à instrução mais básica; a escola deveria ter um papel mais geral, visando a educação no seu sentido global, contribuindo para a existência de cidadãos bem esclarecidos. Defendiam os princípios tais como: *"a instrução foi sempre um dos principais elementos da educação"*, *"educar uma sociedade é fazê-la progredir"* e *"a igualdade de direitos de todos os cidadãos".* (*Idem*, pp.37-38).

Verificamos assim, uma preocupação com a função educativa para a escola infantil, como forma de ascensão e igualdade social para todas as crianças. Ao revelar a valorização da instrução desde a infância, os republicanos revelam a importância que é dada a esta fase da vida, sendo as crianças vistas como responsáveis pelo futuro progresso do país.

Durante a 1ª República, observa-se algumas oscilações em relação à forma de conceber a Educação de Infância: "Sendo considerada como sua missão primordial a preparação para a escola, paralelamente foi predominando a tendência para valorizar a especificidade deste ensino tendo em conta as características das crianças" (Cardona, 2006, p. 135).

O ensino infantil, que não passou no período Monárquico de boas intenções, é assumida no período da 1ª República como uma preparação para o nível de ensino subsequente, sendo assim valorizado a Educação de Infância. Para a concretização desta função preparatória surge a necessidade de uma reformulação de professores para o ensino infantil com uma formação específica. Indo ao encontro desta ideia, Mesquita-Pires afirma:

> (…) a formação de professoras para as escolas infantis, deveria ser feita nas Escolas Normais, tendo o curso a duração de seis anos (formação geral e formação especializada). Determina-se ainda que apenas poderiam realizar inscrições raparigas com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos, tendo como habilitações mínimas o curso do ensino primário superior (seis anos de escolaridade).
> Posteriormente, pelo decreto de 7 de 1914, é alterada a duração do curso para menos de um ano, enunciado a necessidade de que durante os dois últimos anos de formação se desenvolvesse nas escolas anexas um estágio pedagógico". (Mesquita-Pires, 2007, p.34)

A construção de algumas escolas infantis pelo país é lenta e com a entrada de Portugal na Primeira Guerra Mundial, em 1916, tudo passou a ser mais problemático, agravando-se a crise económica e a instabilidade política.

Com o início da 2ª República (1926-1937) houve, por parte dos novos governantes algum interesse pela Educação Pré-Escolar, sendo construídas em 1926 doze escolas Infantis, que poderiam funcionar junto das escolas primárias, com a condição de serem ministradas por professoras habilitadas para esse nível de ensino (Gomes, 1986, p.84).

Quando Salazar subiu ao poder, em 1926, constatou que apenas 1% das crianças eram abrangidas pela Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2000 *a*, p.18).

1.1.3. O Estado Novo

Assumindo o poder, Salazar pretendeu marcar o início desta nova fase da vida do país, designando-a por Estado Novo.

As transformações políticas, ocorridas a partir de 1926, vieram alterar por completo a concepção de educação de que estava incutido o espírito Republicano. Era defendido a ideologia em que a educação de infância era uma tarefa destinada às mães de família. Nesta altura, dá-se grande relevo à instituição familiar, incentivando as mulheres a estarem em casa para cuidarem dos filhos e fazerem as tarefas domésticas.

Durante o período do Estado Novo, as únicas instituições que continuam a funcionar sob a dependência do Estado têm uma função basicamente assistencial,

desprezando a Componente Educativa, verificando-se assim um retrocesso na história da Educação Pré-Escolar.

O governo aprova os estatutos da *"Obra Social das Mães pela Educação Nacional",* sendo depreciada a função educativa.

Durante o período de 1926 a 1937, o ensino sofre alguns abalos. Indo ao encontro desta ideia, Mesquita-Pires (2007, p. 34) refere: "As primeiras manifestações surgem ao nível da formação das professoras. Em 1928 um decreto de 15 de Outubro anuncia a diminuição das habilitações necessárias para o ingresso no curso".

Após 1930 as Escolas Normais passam a ser designadas por Escolas de Magistério Primário, e o curso de formação para o *ensino infantil* passa a ser um complemento do curso de formação para o ensino primário podendo ter a duração de um ano lectivo, organizado em semestres. Um ano mais tarde, em relação ao *ensino infantil*, é decretado o encerramento dos cursos de formação de *professoras para o ensino infantil*, voltando novamente a ser revogado no ano seguinte.

A política do Estado Novo consolidava a construção da ideologia nacionalista assente na trilogia: Deus, Pátria e Família, que teve consequência drásticas para o *ensino infantil*. É neste contexto que Mesquita-Pires se expressa:

> "As ideias a favor da família foram difundidas pelas organizações femininas maioritariamente de cariz católico, e habitualmente constituídas durante este período assumiam o retorno da mulher ao lar, apelavam ao reconhecimento da função social da maternidade e do trabalho doméstico. Estas ideias são acompanhadas de um conjunto de medidas que traduzem consequências dramáticas para a educação de infância" (*Idem*, p.36).

Assim, durante o período do Estado Novo, a Educação passa a ser sobretudo valorizada como doutrinação, como forma de propaganda das ideias do regime, devendo a instrução do povo restringir-se ao mais elementar.

Em 1938, são encerradas várias escolas do ensino infantil, com o pretexto do ensino não estar organizado. As professoras das escolas infantis encerradas passaram a pertencer ao quadro do ensino primário. Durante este período, são mantidas algumas instituições de carácter assistencial de iniciativa privada, não assumindo o Estado um compromisso tutelar para com as Instituições.

Na década de 1950-1960 observa-se a abertura de Escolas de Formação de Educadores de Infância, de formação privada, entre elas a Escola de Educadores de Infância

de Lisboa, denominada por *"Maria Ulrich"* e o Instituto de Educação Infantil fundado por Maria Teresa Guedes de Andrade Santos, conhecida pelo nome de *"Mitza".* A estas escolas de formação estavam associados Jardins de Infância onde as futuras educadoras realizavam a sua formação pedagógica" (Mesquita-Pires, 2007, p. 37).

Contrariamente à escola João de Deus, que se caracterizava pela valorização das aprendizagens de tipo escolar, estas duas escolas de formação caracterizavam-se por uma concepção educativa diferente, essencialmente centrada na resposta às características específicas da criança, de uma forma muito diferenciada do modelo escolar.

Entretanto, verifica-se a abertura de diversas Escolas de Formação de Educadores de Infância, por todo o país, principalmente nas grandes cidades. A partir de 1963, por iniciativa religiosa, são criadas, no Porto, duas Escolas para Educadores de Infância: a escola de Educadores de Infância de Nossa Senhora da Anunciação e a Escola de Educadores de Infância Paula Frassinetti.

No entanto, o Estado, através do Ministério da Educação, revela desinteresse pela Educação de Infância, não assumindo a responsabilidade desta área de formação, reclamando apenas para si o papel inspectivo de concessão de autorizações para funcionamento de diversas instituições privadas. Face à inexistência de directivas oficiais, a rede de instituições de educação Pré-Escolar e a formação de Educadoras de Infância desenvolveram-se de forma aleatória.

O Ministério da Saúde e Assistência, neste período, desempenha um pequeno papel no apoio prestado a pais trabalhadores, destinado à 1ª e 2ª infância. Estes serviços, nem sempre eram considerados satisfatórios, quer em termos quantitativos quer em termos qualitativos. Interessava, assim, expandir e desenvolver as creches ainda que se considerasse que a família era o meio ideal para a educação das crianças. "Deveria ser aproveitada toda a sua potencialidade educativa e social, beneficiando as famílias de algumas regalias, entre elas a Lei da Maternidade e o Trabalho Parcial" (Ministério da Educação, 2000 *a*, p.19).

Ainda na década de 60, foram criadas o serviço de amas e a creche familiar, respostas alternativas às creches tradicionais que permitiram outra forma de acolhimento. Sendo insuficiente o número de Educadores de Infância formados, em muitas Instituições continuava a existir pessoal sem qualquer formação.

As transformações sociais, económicas e demográficas que ocorreram em Portugal após 1960 (a forte corrente migratória para a os grandes da faixa litoral, o surto emigratório das zona rurais para os países da Europa, e a guerra colonial) acabaram por causar forte

pressão junto dos serviços oficiais no sentido de estes criarem estruturas de acolhimento para crianças durante o período de trabalho das mães (Urbano, 1997).

A partir de então e até 1970, surgiram duas vias para o desenvolvimento de serviços de apoio às crianças: uma de carácter assistencial, operada por redes de apoio social como as Misericórdias e outra de iniciativa privada, com fins lucrativos, que funcionava sob a supervisão da Inspecção Geral do Ensino Particular. Igualmente, por iniciativa do Ensino Particular e Cooperativo, é alargada a oferta da Educação Pré-Escolar**.** O Ministério da Saúde e Assistência era chamado a desempenhar um pequeno papel, que se traduzia no apoio temporário a prestar às famílias com problemas ou em situação de risco. (Ministério da Educação, 2000 *a*, p**.**180).

Em 1973, começam a funcionar, a título experimental, duas Escolas públicas de Educadores de Infância, em Coimbra e Viana do Castelo, integradas nas Escolas de Magistério Primário.

O reconhecimento da Educação Pré-Escolar como parte integrante do Sistema Educativo Português surge, novamente, em 1973 com a Reforma (Lei nº 5/73,de 25 de Julho) delineada por Veiga Simão, e assumida pelo Ministro da Educação. Indo ao encontro desta ideia, Teresa Vasconcelos, numa entrevista "a Página", expressa deste modo a sua opinião:

> "A primeira etapa importante na evolução do Ensino Pré-Escolar foi a reforma Veiga Simão, através da qual se reconheceu, pela primeira vez, a importância da educação infantil no sistema público. Foi nesse contexto que se formaram as duas primeiras escolas normais de educadoras no país e se começou a abrir os primeiros Jardins de Infância públicos" " [consulta 10 de Setembro 2008].

1.1.4. O período posterior à revolução de Abril de 1974

O período do pós 25 de Abril caracterizou-se por uma grande evolução social, apesar dos problemas que afectaram a vida do país. O fim da guerra colonial, o fim da repressão política, o aumento dos salários, a liberdade de organização e de expressão foram algumas das inovações que implicaram grandes alterações na vida dos portugueses.

Com a Revolução de Abril de 1974, surge a necessidade de definir uma política sócio-educativa global, de apoio à maternidade e à Infância, articulando as iniciativas dos diferentes serviços responsáveis. Neste período, nasce "uma nova forma de se conceber a educação de infância: para além de se continuar a valorizar as características psicológicas

das crianças, começam a considerar-se, cada vez mais, as características sociológicas, valorizando-se as vivências familiares e a necessidade de estas serem integradas como conteúdos fundamentais das práticas educativas" (Mesquita-Pires, 2007, p, 34).

Em 1977 foi definida uma Rede Pública Oficial de Educação Pré-Escolar mas, só em 1978, com a Lei nº 5/77 de 1 de Fevereiro, foi criado o sistema público de Educação Pré-Escolar, em que iniciam funções os primeiros Jardins de Infância Públicos, tutelados pelo Ministério da Educação (Cardona, 1997).

O sistema público assiste a um grande crescimento na primeira metade da década de 80**,** correspondendo às intenções políticas da altura, a que se segue um período de estagnação nos anos seguintes (apesar de nessa altura começarem a ser transferidos os primeiros subsídios comunitários, nomeadamente o Prodep) por não haver, claramente, vontade política para continuar o trabalho até aí desenvolvido, partindo de um argumento financeiro. A este respeito, Teresa Vasconcelos, em entrevista "a Página", faz notar:

> "Foi um terrível erro estratégico. Os fundos do Prodep nunca foram aplicados na totalidade porque não havia um projecto político subjacente. A evolução da rede do sistema público mantém-se inalterada até 1993/94, tendo havido, entretanto, enormes pressões para que houvesse uma expansão do sistema. Foi nessa altura que o Conselho Nacional de Educação, coordenado pelo professor Marçal Grilo, encomendou um parecer ao professor João Formosinho sobre a situação do pré-escolar em Portugal, onde ficou demonstrado o desinvestimento no sector e o grave erro estratégico nacional que constituía esta opção, quando todos os restantes governos europeus faziam exactamente o contrário" [consulta 10 de Setembro 2008].

Um dos marcos fundamentais da Educação Pré-Escolar em Portugal foi o *Estatuto dos Jardins de Infância* (Decreto-Lei nº 542, de 31 de Dezembro de 1979). Este Estatuto veio estabelecer regras, princípios e objectivos *"no sentido de garantir os direitos e deveres dos profissionais e normas de funcionamento para uma educação de qualidade, reforçando uma necessidade de uma articulação permanente com as famílias que se possa assegurar o indispensável informação e esclarecimento recíprocos"* (art. 26). Incentiva a participação das famílias nas actividades (art. 34 e 41) e salvaguarda a participação dos pais na gestão dos estabelecimentos. O Estatuto dos Jardins de Infância consagra a existência de uma rede nacional de Educação Pré-Escolar, através de dois sectores: o público e o privado, diferenciando as suas finalidades e a sua gestão.

A Educação Pré-Escolar atravessa um período difícil nos anos 90 em consequência de uma desvalorização sucessiva por parte dos diversos governantes. Assiste-se a uma depreciação da Educação de Infância, dos seus profissionais, surgindo a precariedade de emprego. Vilarinho (2000) historia a baixa percentagem de cobertura deste nível de ensino

em Portugal, nesta época, acrescentando: "…fruto de uma desvalorização sucessiva por parte das entidades governamentais, Portugal apresenta a mais baixa taxa de cobertura de Educação Pré-Escolar da União Europeia" (cit. Ludovico, 2007, p.33). Formosinho e Sarmento (2000, p.10) referem-se a este período como "uma retracção na abertura de jardins de infância públicos".

A partir de 1989 cessou a construção de Jardins de Infância da Rede Pública. Uma das razões invocadas para este facto seria a de que os horários reduzidos destes estabelecimentos, cinco horas diárias, não serviram os interesses das famílias (Formosinho, 1997).

Nesta época havia várias Redes de instituições de apoio à criança: "estatais, autárquicas e privadas, dependentes do Ministério da Educação; estatais privadas solidárias e privadas lucrativas, dependentes do Ministério de Emprego e Segurança Social; e ainda instituições dependentes de outros Ministérios" (Formosinho, 1997, p.22).

Assim, é publicado o Decreto-Lei nº173/95, de 20 de Julho, que define o regime de atribuição, pelo Ministério da Educação, de apoios financeiros à criação e manutenção de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, assim como os critérios a observar referentes às condições de instalação e de financiamento. A responsabilidade da expansão da rede de Jardins de Infância dirigia-se quase totalmente à iniciativa privada.

São definidas regras para a Expansão da Educação Pré-Escolar disponibilizando "incentivos financeiros às entidades privadas para a abertura de salas de educação pré-escolar, mantendo-se a rede pública atrofiada…" "…com o objectivo de assegurar o acesso de um maior número de crianças a estabelecimentos que garantissem a função de educação e guarda" (Ministério da Educação, 2000 *a*, p.20). O Governo não assume o princípio da democratização nem o direito à Educação Pública e gratuita, regulamentada na Constituição da República. Incentiva as entidades privadas a fazê-lo, recusando-se a dar o seu contributo na Rede que tutela, orienta e dirige.

Urbano (1997) menciona que a Rede Pública do Pré-Escolar teve início em 1996/97 com a criação de 142 Jardins de Infância, destinada às crianças com idade igual ou superior a 3 anos. A guarda das crianças mais novas era da responsabilidade do Ministério da Segurança Social (que regulamentava a criação de creches ou a formação de *amas oficiais*) enquanto que a responsabilidade da Educação Pré-Escolar estava dividida por dois ministérios: o Ministério da Segurança Social e o Ministério de Educação.

É a partir desta altura que a Expansão do Ensino Pré-Escolar volta ser prioridade das políticas educativas. O Ministério da Educação lança o *Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar*, em parceria com o Ministério do Trabalho e Segurança Social e o Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território **"**com o objectivo de concertar esforços anteriormente dispersos e de elaborar propostas de efectivo alargamento e expansão da rede, numa parceria entre a iniciativa pública e a privada" (Ministério da Educação, 2000 *a*, p.21). Este Plano de Expansão visa:

> "Lançar o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em coordenação com autarquias locais, entidades privadas e de solidariedade social, assumindo o governo um papel orientador e regulador; Estabelecer contratos-programa com municípios e entidades privadas de modo a expandir e desenvolver a educação pré-escolar; Adoptar um modelo organizativo na rede pública para a expansão da educação pré-escolar, em estreita ligação com os ciclos da educação básica; Estabelecer, através de iniciativas que mereçam a concordância de todos uma parceria real entre o Estado e a sociedade civil; e Tornar a educação pré-escolar uma das unidades de desenvolvimento para uma sociedade educativa, envolvendo crianças, pais, profissionais e a sociedade, em geral " (*Ibidem).*

Na sequência destas medidas, foi apresentada à Assembleia da República a Lei-Quadro, aprovada por unanimidade, que viria a ser publicada no dia 10 de Fevereiro de 1997, como *Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar*. A EPE passa a dispor de um Quadro Legislativo próprio, como resultado do trabalho desenvolvido pela articulação de esforços entre o Ministério da Educação em estreita colaboração com o Ministério da Solidariedade e Segurança Social no sentido de oferecer simultaneamente as duas vertentes ao Pré-Escolar da Rede Pública: a Componente Educativa e a Componente Social.

Em 1997, o Despacho nº 5220, publicado no Diário da República nº178, II série, de 4 de Agosto, aprova as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,* documento orientador para todos os Educadores de Infância. Neste ano, é reconhecido o grau de licenciatura como habilitação mínima para o exercício da Educação de Infância pela Lei nº 115/97 de 19 de Setembro.

Poder-se-á dizer que o ano de 1997 foi um momento chave na EPE portuguesa: criou-se uma rede nacional de estabelecimentos de JI, passando a constituir-se como escolaridade básica da responsabilidade do Estado. Perante esta medida, encontramos a nosso ver, uma preocupação por parte da acção governativa de *garantir igualdade de acesso de todas as crianças à educação,* enfatizando-se a necessidade de cada uma usufruir de um desenvolvimento social e pessoal equilibrados.

Vários Despachos Normativos foram divulgados em 1997 explicando as diferenças e alterações a nível institucional e pedagógico do Pré-Escolar destacando-se os supramencionados no quadro nº 1.

Decreto-Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro	Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar
Decreto-Lei nº147/97, de 11 de Junho	Regime jurídico do desenvolvimento da EPE
Despacho nº 5520/97, de 4 de Agosto	Define as Orientações Curriculares para EPE

Quadro nº 1: Despachos Normativos de 1997

1.2. Desafios do Pré-Escolar: O início da Educação de Infância como parte do Sistema Educativo

O aparecimento da Lei-Quadro para a EPE, e outro conjunto de dispositivos legais relacionados, estabelecem um positivo quadro de referência para o desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal.

Há que salientar que as Orientações Curriculares para o ensino Pré-Escolar se tornaram um documento chave para a Educação Pré-Escolar, tendo um grande impacto nas práticas pedagógicas de Educadores de Infância, que encontraram aí um caminho mais estruturado para a organização das suas actividades educativas.

1.2.1. A Lei-Quadro e as Orientações Curriculares

A Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, Lei-Quadro da EPE, define objectivos, linhas de orientação curricular e consagra a Educação Pré-Escolar salientando o princípio geral**:**

> " A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário" (Ministério da Educação, 1997, p.15).

Clarifica os conceitos de Rede Pública e de Rede Privada, assumindo que estas são distintas, competindo ao estado promover a Expansão da Rede Pública de Jardins de Infância. Prevê para a Rede Pública, para além dos períodos específicos para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, curriculares ou lectivas, existam actividades de animação e apoio às famílias, de acordo com as necessidades destas (art.12º).

A Lei-Quadro regulamenta a Educação Pré-Escolar, fazendo a distinção das duas vertentes: a *Componente Pedagógica* e a *Componente Social*. A primeira, é considerada como *componente lectiva* e a segunda, é considerada a *componente de guarda e cuidados infantis*, designada de *Componente de Apoio à Família* (CAF).

O ME decreta que por estabelecimento de Educação Pré-Escolar deve-se entender "a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas e actividades de apoio à família" destinando-se "*às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico"* (sendo as crianças consideradas condicionais as que fazem os 3 anos de idade até Dezembro do ano da sua inscrição).

O limite de frequência de crianças por sala é de 25, sendo atribuída um Educador de Infância. Para além destes docentes, trabalham nos JI pessoal não docentes. A fórmula de cálculo, para os Auxiliares de Acção Educativa para o PE, foi ultimamente definida pela Portaria nº 1049-A2008 de 16 de Setembro, que determinou: "para um número igual ou inferior a 40 crianças, um auxiliar; a este número acresce mais uma Auxiliar por cada conjunto adicional de 1 a 40 crianças". A categoria de AAE foi recentemente alterada para a categoria de *Assistente Operacional*, que entrou em vigor em 1 de Janeiro de 2009.

As inscrições de crianças em Jardim de Infância integradas na Rede Pública faz-se no Agrupamento de Escolas sendo respeitada a ordem de prioridade declarada no Despacho nº 8493/2004 (2ª série) de 27/04.

A frequência da Educação Pré-Escolar é facultativa em Portugal, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos, competindo, porém, ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da Educação Pré-Escolar. É também da sua responsabilidade, contribuir monetariamente para os JI, para que estes estabelecimentos sejam "dotados dos recursos necessários à concretização das actividades educativas e sócio-educativas através da aquisição de equipamentos e materiais de qualidade". Nestes termos, ao abrigo do disposto no nº2 do artigo 29º do Decreto-Lei nº147/97, de 11 de Junho foi determinado o valor monetário, destinado para o material padagógico, para o ano lectivo de 2008-09 (através do Despacho nº 24755/2008): € 180 por sala, quando o número de alunos for inferior ou igual a 10; € 284 por sala, quando o nº de alunos por sala for superior a 10 e inferior ou igual a 15; € 310 por sala, quando o nº de alunos por sala for superior a 15 e inferior ou igual a 20; € 334 por sala, quando o nº de alunos por sala for superior a 20.

Silva (1996, p.55), define as *Orientações Curriculares do Pré-Escolar* como: "Um conjunto articulado de princípios que permitam ao educador fundamentar as decisões sobre as práticas, isto é destinam-se a apoiar o planeamento e a avaliação do processo educativo a desenvolver com as crianças".

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, são apresentadas devendo constituir um quadro de referência para todos os Educadores de Infância, para tornar mais visível este nível de ensino e proporcionarem uma dinâmica de inovação. Apresentam-se não como um programa, mas para os docentes deste nível de ensino, reflectirem sobre a prática educativa "…para que a sua prática pedagógica tenha sentido e proporcione aprendizagens significativas às crianças, qualquer que seja o modelo pedagógico utilizado" e "encontrarem as respostas educativas mais adequadas para as crianças com quem trabalham" (Ministério da Educação, 1997, p.13).

As OCEPE devem ser aplicadas em todos os estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, independentemente da Rede (pública ou privada) a que pertençam, constituindo assim um quadro de referência comum, trazendo uma certa unidade à Educação Pré-Escolar, não no sentido da uniformidade, mas da possibilidade destes docentes dele disporem *na tomada de decisões sobre* a *sua prática e modelo educativo a ela subjacente:* "Ao constituírem um quadro de referência para todos os educadores, as orientações curriculares pretendem contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar" (Despacho nº 52220/97- 2ª série).

As OCEPE apresentam o princípio geral (já citado anteriormente) que fundamenta todo o articulado da lei e dele decorrem nove objectivos pedagógicos definidos para este nível de ensino, que passo a citar:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;

- Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação de sensibilização estética de compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente, no âmbito da saúde individual e colectiva;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento de criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade. (*Idem*, pp.15-16).

As *Orientações Curriculares do Pré-Escolar* apresentam quatro fundamentos articulados: o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, partindo do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens; a construção articulada do saber, o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanque, mas abordados de uma forma globalizante e integrada; e a exigência de respostas a todas as crianças, o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.

Com base nestes fundamentos, o desenvolvimento curricular na EPE é da responsabilidade do Educador de Infância que exerce actividade educativa em regime de monodocência, devendo a sua acção ter em conta (ME, 1997, p.14):

- O objectivo geral e os objectivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- A continuidade educativa – como processo que parte do que as crianças já sabem e aprendem, criando condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes.
- A intencionalidade educativa – que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.
- A organização de todo o ambiente educativo (como suporte de trabalho curricular e da sua intencionalidade). O ambiente educativo comporta diferentes níveis de

interacção: a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos.

- Os conteúdos que constituem as referências gerais a considerar no planeamento, avaliação e oportunidades de aprendizagem definem três Áreas: Área de Formação Pessoal e Social; Área do Conhecimento do Mundo; e Área de Expressão e Comunicação, que integra: Domínio das Expressões: motor, dramático, plástica e musical; Domínio da Matemática e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita *(Ibidem).*

Deste modo, a Educação Pré-Escolar é oficialmente definida como um lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo: "Cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores." (Ministério da Educação, 1997, p. 68).

Sendo as Orientações Curriculares um documento que visa sistematizar a intencionalidade educativa, pode também conduzir a uma conceptualização tecnicista do currículo que estreita conteúdos e resultados. A este respeito Canário (1997, p.11) questionava: "…quanto tempo falta para que, para "ajudar" a concretizar as "orientações curriculares" proliferem os "manuais", "fichas", "actividades" e outros materiais pedagógicos produzidos pela indústria do ensino?"

Como afirma Dias (1997, p. 5), proclama-se actualmente a necessidade de "libertar a educação de infância do paradigma pré-escolar e, ao mesmo tempo de a reinserir no processo que hoje se considera ser aquele em que ela verdadeiramente se situa, o da educação permanente" ou seja na "primeira etapa de formação ao longo da vida…" (princípio geral da educação Pré-Escolar), de considerá-la como um momento onde se criem condições para a construção de partilha do ser humano no caminho da sua realização como pessoa e como cidadão.

Resumindo, as *Orientações Curriculares* transformaram-se num instrumento chave para a Educação Pré-Escolar e tiveram um grande impacto nas práticas pedagógicas de Educadores de Infância que encontraram aí um caminho mais estruturado para a organização das suas actividades educativas.

Outras medidas importantes para melhorar o ensino Pré-Escolar foram tomadas. De entre elas destaca-se, em 2001 a exigência do grau universitário para todos os Educadores de Infância, à semelhança do que acontecia já com os professores de todos os outros graus de ensino. Ao mesmo tempo, o Governo faz publicar o *Perfil Geral de desempenho profissional de Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário* (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto) e *os Perfis Específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 20 de Dezembro), estabelecendo as competências que todos estes profissionais devem possuir.

1.2.2. Perfil e Competências dos Educadores de Infância

A orientação e as actividades pedagógicas na Educação Pré-Escolar são asseguradas, nos termos do nº 2 do artigo 30º da Lei de Bases do Sistema Educativo, por Educadores de Infância. A formação destes profissionais pode também habilitar para o desenvolvimento de outras funções educativas nomeadamente no quadro da Educação em instituições que acolhem crianças até aos três anos de idade.

Na Educação Pré-Escolar, o EI é responsável por conceber e desenvolver o respectivo currículo. Ele deverá planificar, organizar e avaliar o ambiente educativo, assim como as actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. Podemos concluir que a forma como é organizado e utilizado o espaço físico constitui, em si mesmo, uma mensagem curricular, reflectindo o modelo educativo.

A Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular em articulação com as Direcções Regionais da Educação e com a Inspecção-Geral da Educação, concedeu o documento "Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização". O Educador de Infância é responsável por todo o ambiente educativo cabendo a ele tomar decisões para que se verifique uma qualidade educativa no Jardim de Infância, desde a abertura ao encerramento do estabelecimento, sendo ele responsável pelas duas vertentes do Pré-Escolar: a Pedagógica e a Social. A ele compete:

- Organizar todos os espaços (interiores e exteriores) e materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;

- Disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança;

- Proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças;

- Mobilizar e gerir os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação:

- Criar e manter as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

Drouet (1990) defende que as aprendizagens vão-se sucedendo à medida que a criança evolui mentalmente e interage com o meio ambiente. Esse meio deverá ser propício à aprendizagem, pois caso contrário a criança não conseguirá desenvolver-se intelectualmente. Assim, podemos concluir, que a intervenção educacional apenas aos sete anos não é tão proveitosa como aquela iniciada desde os primeiros anos de vida da criança. Reflectindo sobre este assunto Drouet (*Idem*, p.161) acrescenta:

> " A alfabetização não é um mecanismo isolado. Ela faz parte de um processo contínuo de educação, que pressupõe capacidades e habilidades anteriormente desenvolvidas (antes da criança entrar no 1º grau). Toda e qualquer aprendizagem, não só a de leitura e escrita, exige pré-requisitos que dependem da maturação do organismo infantil e do meio ambiente mais ou menos estimulador que a criança tiver, além, evidentemente, de saúde física, mental e emocional."

Drouet (*Ibidem*) expressa o seu parecer acrescentando que toda a criança necessita de viver num ambiente estimulador, para que interaja com esse meio e, assim possa desenvolver-se. Acrescenta que no campo educacional esse meio ambiente pode ser oferecido pelo Pré-Escolar.

Por sua vez, Zabalza (1992, p.47) considera a criança da *escola infantil*, a criança pequena, como um sujeito não sectorial, em que o "… afectivo, o social, o cognitivo é um todo integrado com uma intensa dinâmica, no qual o eixo fundamental de vertebração das sucessivas experiências é o EU e as relevações que (numa relação bipolar de ida-e-volta, de influenciar e ser influenciado), a partir dele, se estabelecem com realidade ambiental (entendida como o conjunto de circunstâncias pessoais, físicas, etc.) ". O que se vai desenvolvendo é a criança como um todo.

Burton (1990, cit. por Zabalza, 2002, p.47) acrescenta:

> "A criança total vai à escola, mais do que isso, aprende como uma criança total; aprende como um todo e não por secções. Não pode educar-se o corpo, as emoções, sem que se afectem reciprocamente e ambas as coisas como o intelecto. A mente ou intelecto, o corpo e as emoções, são desigualmente arbitrárias. Não são entendidas com a possibilidade de se separarem, mas sim aspectos funcionais de um todo unificado. A criança funciona como um todo integrador unificado."

Indo ao encontro desta ideia, Zabalza refere que a criança se apresenta como um projecto, como um conjunto de necessidades de todo o tipo em cuja resolução a escola joga, na nossa sociedade, o papel primordial juntamente com a família. A criança pequena é já algo, possui condições e características, é capaz de desenvolver capacidades e potencialidades em determinado grau. A criança possui já a sua individualização esboçada e a escola tem uma das mais importantes funções a desempenhar que é a de actuar como mediadora na dialéctica entre a idiossincrasia individual de cada sujeito e os padrões de aculturação, integração social e assimilação cultural.

Por sua vez Volpi (1980, cit. Zabalza 1992, p.48) faz referência aos traços essenciais da condição infantil do ponto de vista sociológico considerando:

- Imaturidade → A criança é vista como pequena, débil, privada de poder contratual, incapaz de proceder por ela mesma. Assim, por um lado, o adulto tem direito a controlá-la, vigiar a sua inserção num determinado contexto, seleccionar as regras "justas" para a socialização, impor-lhe os próprios valores éticos. Por outro lado, o adulto tem obrigação de desculpá-la, dentro de certos limites, dos erros, das incapacidades momentâneas, da violação das regras constituídas, etc. …

- Irresponsabilidade → A criança não adquiriu, ainda, a plena capacidade de entender e de querer e não pode ser considerada responsável por actos ou omissões que implicam uma plena maturidade intelectual e cognitiva. Por um lado, isto implica a sua relativa incapacidade para tomar decisões nos diferentes contextos em que se desenrola a sua socialização; por outro lado, comporta a exaltação de um estado de inocência ou de malícia que pode traduzir-se no exercício acrítico de uma pura e simples permissividade pedagógica.

- Fragilidade → A criança é vista como um ser frágil, necessitando de cuidados físicos e psíquicos, de atenções particulares por parte do adulto "forte". O adulto tem o direito a regular o ambiente físico e social de modo a não prejudicar o desenvolvimento "maduro e produtivo" da criança. Ele tem obrigação de protecção social.

- Dependência → Desde que nasce, a criança depende dos outros por um largo período em termos da satisfação de todas as suas necessidades. A sua evolução para a

independência requer um largo período de tempo, durante o qual o seu comportamento surge configurado pelo ambiente a que pertence.

- Preparação para a idade adulta → A criança, na sociedade actual, é um aspirante à idade adulta, para se converter num membro de pleno direito da colectividade produtiva. A escola tem que ir ao encontro das necessidades das crianças não esquecendo os seus direitos.

Assim no âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o Educador de Infância é responsável por (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto):

- Observar cada criança (individualmente, em pequenos grupos ou em grandes grupos) com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem;

- Ter em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras;

- Planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo;

- Planificar actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares;

- Avaliar, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

Na Educação Pré-Escolar, o Educador de Infância deve mobilizar o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, assegurando à criança condições para abordar com sucesso a etapa seguinte.

A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, pois trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.

Falar do acto educativo, na actualidade, exige falar-se de formação numa acepção global e globalizante, o que pressupõe falar de novas abordagens nos quadros conceptuais da formação dos Educadores de Infância. Esta formação deve orientar-se para o desenvolvimento pessoal e profissional e enquadrar-se numa dimensão construtivista e

ecológica do desenvolvimento humano. Deve ser também permanente e integrativa configurando-se simultaneamente como auto-formação e co-formação.

Partilhamos a opinião que o "… mais rentável de melhorar a qualidade de ensino em geral é, incontestavelmente, insistir na formação e no aperfeiçoamento dos docentes em exercício", e "Se pretendermos melhorar a qualidade do ensino, será necessário atribuir à formação em exercício verbas muito mais consideráveis do que à formação inicial." (OCDE, 1989, p.120- 121).

Reconhecendo que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais, que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, é necessário que estes profissionais possuam competências necessárias para lidar com públicos difíceis. Algumas delas adquirem uma crescente importância nos dias de hoje, em função das transformações dos sistemas educativos, bem como da profissão e das condições de trabalho dos professores (Perrenoud, 2001). O autor divide estas competências em 10 grandes "famílias":

- Organizar e estimular situações de aprendizagem.
- Gerar a progressão das aprendizagens.
- Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.
- Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no trabalho.
- Trabalhar em equipa.
- Participar na gestão na escola.
- Informar e envolver os pais.
- Utilizar as novas tecnologias.
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.

Perante este conjunto de competências, o professor tem que ter consciência que a profissão muda e a sua evolução exige actualmente que todos os professores possuam novas competências, "antes reservadas aos inovadores ou aos professores que precisavam lidar com os públicos mais difíceis".

Ninguém duvida que os professores têm saberes, mas será que todos eles têm competências? Tudo depende da definição atribuída a este conceito. Parafraseando Philipe Perrenoud, *(Idem)* podemos entender por competência:

> " a capacidade de agir de uma forma relativamente eficaz em uma família de situações, sem dúvida aceitaremos que os professores possuem competências, mas acrescentaríamos com um pouco de desdém: acalmar a classe, estabelecer uma certa ordem, (…), dar uma

> orientação, ajudar um aluno em dificuldade, fazer com que os alunos trabalhem em grupo, explicar de novo uma noção mal compreendida, (…) dialogar com os pais dos alunos, mobilizá-los em torno de um projecto ou de um enigma, sancionar na medida adequada, conservar o sangue frio, …"

Sem dúvida que estas habilidades são necessárias, mas muitos professores consideram-nas pouco "nobres" face aos saberes disciplinares e assim acrescentamos que o ensino nunca foi uma profissão tranquila e, face às múltiplas transformações verificadas nestas ultimas décadas, parece-nos cada vez mais difícil ser professor. Ainda se fala muito pouco no saber fazer, no *savoir-faire*, das habilidades construídas no decorrer das experiências.

Em relação a este aspecto, com o Despacho nº12591/2006 (2ª série) foram acumuladas aos Educadores de Infância a responsabilização da Componente Sócio-educativa, mais concretamente a Supervisão e avaliação da Componente de Apoio à Família: "a planificação das actividades de animação e de apoio à família deve envolver obrigatoriamente os educadores titulares de grupo, competindo a estes profissionais "zelar pela supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das actividades de animação e de apoio à família no âmbito de educação pré-escolar…" (Ponto nº 32, do Despacho nº12591/2006 -2ª série).

A alteração profunda na gestão do tempo atribuído a todos os Educadores de Infância do Pré-Escolar da Rede Pública, o acumular de funções e responsabilizações atribuída a estes docentes, acrescida da complexidade e exigência de sistema de avaliação aos docentes, tem vindo, na nossa opinião, a criar um mal-estar entre este grupo de docentes.

Esta situação leva-nos a reflectir na importância da Componente de Apoio à Família das crianças do Pré-Escolar, nas dinâmicas de autonomia das escolas e do envolvimento dos municípios

CAPÍTULO 2 POLÍTICAS EDUCATIVAS E CRITÉRIOS DE QUALIDADE DE OFERTA EDUCATIVA DA CAF DO PRÉ-ESCOLAR NA REDE PÚBLICA

As Escolas constituem o núcleo das políticas educativas. "Elas são as instituições onde se concretiza a prestação de serviços público de Educação. (…) Para elas são canalizados os recursos humanos, tecnológicos e financeiros necessários ao cumprimento da sua missão, exigindo-se, em troca, transparências e rigor na sua utilização" [consulta 10 de Janeiro 2009, Portal do Governo].

O Ministério da Educação tem vindo a demonstrar um interesse crescente na descentralização e autonomia do poder local. Deste modo, concebe o art.º 161 da Constituição e a Lei-Quadro 159/99 de 14 de Setembro, estabelecendo o quadro de transferência de Atribuições e Competências para as Autarquias Locais bem como da intervenção da Administração Central e da Administração Local, concretizando os princípios da descentralização administrativa e da autonomia do poder local.

O mecanismo organizativo municipal acolhe a Educação como um processo inovador, defrontando-se com dificuldades que tendem a serem atenuadas com o decorrer do tempo.

Pretendemos situar a Educação como uma faceta autárquica importante, reflectida nas suas competências e nos meios que estão ao seu cuidado face à Componente de Apoio à Família do Pré-Escolar da Rede Pública.

2.1 Descentralização e Regionalização da Educação

Portugal desde o início dos anos 80, em consequência da revolução de 25 de Abril de 1974, teve como prioridade a consolidação da democracia e a adesão plena ao espaço Europeu.

Cabrita afirma que "Portugal é um Estado unitário que a Constituição da República qualifica como descentralizado, baseado na autonomia das autarquias locais e na descentralização democrática da Administração Pública" (Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território, 1998, p.15). Este Alto Comissário da Comissão de Apoio à Reestruturação do Equipamento e da Administração do Território, acrescenta que "a Reforma da Administração Pública, (…) no sentido da racionalização orgânica, da descentralização e do aumento da qualidade e coordenação das políticas

públicas, constitui o principal desafio com que o Governo se defronta no final do século, no contexto de uma economia crescentemente globalizada" *(Ibidem).*

A Constituição da República, desde a sua redacção primitiva de 1976, qualifica as autarquias locais como elementos estruturantes da organização democrática do Estado. Define-as como pessoas colectivas de direito público de base territorial, dotadas de órgãos próprios, baseados no princípio da representatividade democrática, tendo por objectivo a prossecução dos interesses próprios das populações. Desde a redacção inicial, prevê-se a existência de três formas de organização autárquica no território continental: a freguesia, o município e a região administrativa.

Cabrita (*Ibidem*) é de opinião que "a criação de regiões administrativas, autarquias locais de nível intermédio vocacionadas para uma intervenção de base territorial nos domínios do planeamento e da definição das prioridades de actuação do sector público, visa aumentar a eficiência do Estado tornando as decisões mais céleres, mais participadas e mais próximas dos destinatários".

Indo ao encontro desta ideia, este autor acrescenta que, neste domínio, a acção do Governo visa promover uma Reforma Democrática do Estado resultante do desenvolvimento articulado de três linhas estratégicas (*Ibidem*): reorganização da Administração Desconcentrada do Estado; criação das Regiões Administrativas, novo tipo de autarquia local e descentralização de novas competências do Estado para os municípios.

Para Cravinho (Ministro do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território, em 1998), "o processo de descentralização é um desafio de longo prazo pela alteração da relação dos portugueses com o Estado que não se esgota na mera eleição de uma nova categoria de autarcas" (Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território, 1998, p.14). É de opinião que a Reforma do Estado é necessária e baseia-se no desenvolvimento harmonioso, coordenado, com gradualismo rigor de três acções: reforma da Admissão do Estado; instituição das Regiões Administrativas e alargamento da acção dos Municípios a novos domínios *(Ibidem).*

A Reforma Democrática do Estado pode assumir-se como fundamental e estratégica, assentando-se em três vertentes (Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território, 1998, p. 23): alargamento significativo das competências dos municípios, de acordo com o *princípio da subsidiariedade* consagrada na Carta Europeia da Autonomia Local; criação das Autarquias Regionais com uma intervenção

centrada sobretudo nos domínios do desenvolvimento económico e do planeamento e reorganização da Administração Periférica do Estado em função do modelo regional.

A delimitação rigorosa de competências de cada um dos níveis (central, regional e local) deve ser feita com base no *princípio da subsidiariedade*: as competências deverão ser atribuídas a um nível que permita uma administração mais eficaz e mais próxima do cidadão, assegurando, desta forma, quer a eficácia da administração pública, quer os imperativos de cidadania. Na aplicação deste princípio, é relevante ter-se em conta outros princípios que devem enformar com o modelo regional nomeadamente o da eficiência económica. Deste modo, cada nível da administração dever-se-á ocupar da produção dos bens públicos consumindo no respectivo espaço territorial (nacional, regional, municipal e paroquial), quando não haja economias de escala que justifiquem a sua produção pelo nível de administração territorial.

O Poder Autárquico está instituído na sociedade portuguesa e consagrado na Constituição da República Portuguesa. A regionalização será conduzida no respeito da sua autonomia e sem limitações dos respectivos poderes, de acordo com o art. 257º da Constituição da República Portuguesa, que estabelece que as Regiões Administrativas devem desempenhar tarefas de coordenação e de apoio à acção dos Municípios.

A lei nº 169/99, de 18 de Setembro (com as alterações introduzidas pela Lei nº 5-a/2002, de 11 de Setembro), estabelece o quadro de competências assim como o regime jurídico de funcionamento dos órgãos de municípios e das freguesias. Os órgãos têm poderes para a prática dos actos que visam a satisfação das necessidades colectivas específicas.

No âmbito educacional compete à assembleia da freguesia rectificar a aceitação da prática de actos da competência da Câmara Municipal delegados na junta de freguesia, onde se incluem todos os actos relacionados com acção social escolar e as actividades relacionadas no âmbito de projectos educativos nos termos da lei (art. 17 nº2 da alínea *l*, e art. 64 nº 1 da alínea *m* e nº4 da alínea *d*, da Lei 169/99 de 18 de Setembro.

Segundo o art. nº 64 da Lei 169/ 99 de 18 de Setembro, no âmbito educativo, compete à Câmara apoiar ou participar na acção social escolar e nas actividades complementares no âmbito educativo nos termos da lei: organizar e gerir os transportes escolares, deliberar em matéria de acção social escolar designadamente no que diz respeito à alimentação, alojamento e atribuição de auxílios económicos a estudantes.

Ainda no âmbito da educação, a assembleia municipal, sobre proposta da Câmara, deliberará sobre a criação do conselho local de educação, de acordo com a lei (art. 53, nº4 alínea *c* da lei 169/99 de 18 de Setembro).

O art. 161 da Constituição, da Lei-Quadro 159/99 de 14 de Setembro, estabelece o quadro de transferência de Atribuições e Competências para as Autarquias Locais bem como da intervenção da Administração Central e da Administração Local, concretizando os princípios da descentralização administrativa e da autonomia do Poder Local. Este artigo consagra os princípios constitucionais da descentralização e da autonomia do Poder Local. Este diploma pretende "elencar as atribuições das autarquias locais, a sua natureza, as competências dos órgãos municipais e as modalidades e o prazo de transferências dessas competências para os municípios, estabelecendo ainda mecanismos de aferição do processo de descentralização administrativa" (Costa, 1993, p.18).

A Rede Nacional de Educação Pré-Escolar é constituída por uma Rede Pública (objecto do nosso estudo) e uma Rede Privada. "A Rede Pública integra os estabelecimentos a funcionar na dependência da Administração Central e Local. A Rede Privada integra os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo e em instituições particulares de solidariedade social, misericórdias, mutualidades ou outros estabelecimentos com fins lucrativos." (Ministério da Educação, Ministério da Solidariedade e Segurança Social, 1997, p.13).

> "O Ministério da Educação regula "a actividade das escolas e proporcionar-lhes os meios, incluindo os de apoio aos alunos e às suas famílias". (…) Cabe ao Ministério da Educação aprovar e desenvolver os conteúdos e programas de ensino do currículo nacional, estabelecer os princípios, as orientação e as regras de funcionamento das escolas, fiscalizar, avaliar e inspeccionar as suas actividades, dotá-las de instalações físicas e afectar-lhes os recursos humanos, tecnológicos e financeiros de que necessitam para o seu regular funcionamento" [consulta 10 de Janeiro 2009]

Actualmente, as políticas de Educação e Cuidados para a Infância e sua coordenação encontram-se sob a tutela do Ministério de Educação. Vários *parceiros* trabalham em conjunto com o ME, tendo cada um, um leque de responsabilizações definido por Lei.

A *Administração Central do Ministério de Educação* financia e é responsável, entre outros, por: pelo estabelecimento de uma Rede Pública de Jardins de Infância e seu desenvolvimento, de acordo com as necessidades; pelo apoio a iniciativas privadas, na instalação de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, sempre que a oferta por parte da

rede pública seja deficiente e pela definição dos aspectos normativos da Educação Pré-Escolar: organização, horários de funcionamento, aspectos técnicos e pedagógicos, avaliação e monitorização. (Ministério da Educação, 2000 *a,* p.181).

O *Ministério do Trabalho e Solidariedade* financia e simultaneamente é responsável, entre outros, por: pelo apoio à família, através da organização de actividades de animação sócio-cultural; pela contribuição para a realização dos objectivos da Educação Pré-Escolar, segundo a definição da Lei-Quadro; pelo estabelecimento de serviços integrados de apoio às famílias; pelo recrutamento de pessoal devidamente qualificado para assegurar o desenvolvimento da Componente de Apoio à Família e contribuir para a formação em exercício e pelo fornecimento de refeições, sempre que necessário (*Ibidem*).

O *Governo Central* apoia também financeiramente os seus outros parceiros na área de Educação Pré-Escolar: a Associação Nacional dos Municípios Portugueses, as IPSS, as Misericórdias, as Mutualidades ou outros estabelecimentos com fins não lucrativos.

Como foi referido anteriormente, as políticas educativas são concebidas, definidas, planeadas, coordenadas, inspeccionadas e avaliadas a nível nacional. No entanto, verifica-se uma desconcentração em Portugal Continental, através das Direcções Regionais de Educação (DRE's), as quais integram os Centros de Áreas Educativas (CAE's) que funcionam a nível distrital. Por parte do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, esta descentralização é alcançada através dos Centros Regionais de Segurança Social (CRSS) e seus Serviços sub-regionais. Do mesmo modo, o Ministério de Saúde, descentraliza as suas acções, através das Direcções Regionais de Saúde e dos centros de saúde.

As DRE's coordenam e apoiam os estabelecimentos educativos para além de gerirem os recursos humanos, materiais e financeiros. Os CRSS's prestam apoio de natureza social às crianças que frequentam instituições educativas, organizam e mantêm responsabilidades financeira por refeições, transporte e horário extra-curricular, para além de coordenarem e prestarem apoio técnico e financeiro às IPSS's.

A Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular em articulação com as Direcções Regionais de Educação e com a Inspecção-Geral de Educação compôs o documento "Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização". Este documento integra os princípios sobre a organização curricular, os procedimentos a ter com a avaliação deste nível de ensino, a articulação entre a Educação Pré-Escolar, assim como questões relacionadas com a organização e gestão de Componente de Apoio à Família [consulta 20 de Janeiro 2009, DGIDC].

2.2 A Componente de Apoio à Família no Pré-Escolar da Rede Pública

A Lei-Quadro, referida anteriormente, estabelece os objectivos da Educação Pré-Escolar e prevê que para além dos períodos específicos para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, existam *actividades de animação e apoio às famílias*, segundo as necessidades destas (art.12º). Os estabelecimentos de EPE asseguram um horário de funcionamento flexível que deve ser afixado antes do início das actividades de cada ano, sendo ouvidos, obrigatoriamente, para o efeito, os pais/encarregados de educação. As actividades de apoio à família integram todos os períodos que estejam para além das 25 horas semanais lectivas de intencionalidade pedagógica.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, veio reconhecer as duas Componentes que coexistem neste sector da educação:

• *A Componente Pedagógica* (Componente Educativa) da responsabilidade do Educador de Infância, que a organiza com base nos objectivos pedagógicos previstos na Lei-Quadro e nas áreas de conteúdo referidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Esta Componente corresponde a 5 horas de trabalho diário do tempo lectivo do Educador de Infância proporcionando actividades significativas. "As crianças aprendem a aprender, a relacionar-se e a fazer parte de um grupo, a formular as suas opiniões e a aceitar as dos outros, desenvolvendo um espírito democrático, num clima de participação e partilha" (ME, Ministério da Solidariedade e Segurança Social, 1997, p.6).

• *A Componente Sócio-educativa* (Componente de Apoio à Família) corresponde ao serviço de refeições e às actividades desenvolvidas para além das 5 horas educativas diárias. Esta Componente deve ir ao encontro das necessidades das famílias garantindo a ocupação das crianças para além do tempo educativo. O alargamento de horário, se necessário, poderá ser exercido no próprio estabelecimento de ensino, Jardim de Infância (onde a criança permanece as 5 horas diárias) ou noutro espaço, por três períodos: o *acolhimento* (7h.30m-9h.00m), o *almoço* (12h.00m-13.30m) e o *prolongamento* (55h.30m-18h.30m). Deste modo a criança poderá permanecer no JI 11 horas diárias.

Segundo as Orientações Curriculares do PE estas duas componentes deverão ser pensadas de forma articulada e complementar, de modo a que não haja repetições e sobreposições cansativas de modo a evitar os tempos de espera inúteis que provocam mal-estar e cansaço nas crianças.

Ao contrário da Componente Educativa, que deverá ocupar cinco horas diárias, o tempo de animação sócio-educativa é por natureza variável. O encarregado de educação poderá entregar ou ir buscar o seu educando à hora que o desejar. Assim, as actividades devem ser planeadas a fim de poderem ser interrompidas a qualquer momento, podendo ser organizadas por ateliers abertos, privilegiando também os jogos e actividades motoras. Trata-se de um tempo com um ritmo mais *solto* em que as crianças têm possibilidade de brincar espontaneamente, de escolher livremente o que desejam fazer.

No entanto, estas indicações gerais terão de ser adaptadas à diversidade, à especificidade de cada estabelecimento educativo e à evolução das suas características: número de crianças e horários de saída, pessoal disponível, instalações, necessidades e interesses dos pais. A participação e as ideias dos pais e outros membros da comunidade são indispensáveis neste processo organizativo.

Em congruência com este quadro conceptual, podemos sintetizar algumas características das duas Componentes do PE no quadro seguinte (fonte DGIDC):

	Componente de Apoio à Família	Componente Educativa
Espaço e Materiais	- Espaço "aberto" ou distribuído por ateliers de livre escolha. - Utilização de espaços alternativos (ludotecas, associações, etc.). - Espaço e Materiais versáteis "diferentes" da sala de Jardim de infância.	- Espaço organizado por áreas com uma estrutura definida. - Materiais diversificados que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.
Grupo	- Grupo diferente – pode reagrupar crianças de diferentes grupos (salas). - A cargo de um ou mais adultos com funções de animador.	- Grupo da sala, a cargo de um Educador de Infância, com a colaboração de uma Assistente Operacional.
Tempo e Actividades	- Variável, muito flexível. - Ofertas diversificadas, no interior ou no exterior, que a criança escolhe livremente ou ateliers alternativos de escolha da criança. - Actividades planeadas e avaliadas em função do bem-estar, do prazer das crianças e também em resposta às necessidades dos pais.	- Cinco horas com uma sucessão relativamente bem estabelecida. - Actividades da iniciativa do educador e das crianças. - Actividades planeadas no sentido de promover o progresso de cada criança.

Quadro nº 2: Características da Componente Educativa e da CAF do Pré-Escolar

Para a concretização da Componente de Apoio à Família foi assinado, em 1998, um Protocolo de Cooperação entre Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Solidariedade Social e Associação Nacional de Municípios Portugueses. Com este Protocolo ficaram definidas responsabilidades, sendo da competência dos Municípios a operacionalização da Componente Socioeducativa, no que diz respeito a espaços e a

recursos humanos e materiais. Deste modo, verificamos que o quadro legislativo concede ao Poder Local um papel activo e interveniente na dinâmica da Educação e planeamento da Educação.

O Pelouro da Educação da Câmara Municipal abrangida pelo nosso estudo definiu os seguintes objectivos para o Programa de Expansão da Educação Pré-Escolar:

- Apoiar a família no desenvolvimento de actividades de animação sócio-educativa, de acordo com as necessidades, após as actividades educativas;
- Ocupar os tempos das crianças de uma forma lúdica, agradável e segura;
- Animar os tempos livres, promovendo o envolvimento, satisfação e bem-estar das crianças;
- Valorizar o prazer de brincar por brincar;
- Promover actividades diferenciadas;
- Apoiar as famílias no acolhimento das crianças no período da manhã, de acordo com as necessidades manifestadas;
- Fornecer o almoço conforme solicitado;
- Ocupar as crianças nos períodos de interrupção lectiva e férias.

Nas interrupções lectivas dos Educadores de Infância, o Jardim de Infância, permanece em funcionamento para as crianças da CAF. Neste período, poderão ser feitos reajustes sempre que as situações assim o justifiquem. A falta dos Educadores de Infância não é considerada interrupção lectiva.

Em relação aos espaços, especificamente orientados para o desenvolvimento da Componente de Apoio à Família, encontram-se publicados, desde 1997, dois Despachos: Desp. Conjunto nº258/97 de 21 de Agosto e Desp. Conjunto nº268/97 de 25 de Agosto. Estes estabelecem também que a partir dessa data todos os Jardins de Infância construídos de raiz deverão contemplar espaços para o serviço de refeições e para animação sócio-educativa. Também em relação aos Jardins de Infância construídos antes de 1997, estabelecem que deverão ser adaptados com novos espaços, de forma a responder à concretização das duas componentes da Educação Pré-Escolar, prevista na Lei-Quadro.

As instalações para desenvolver a CAF poderão ser no próprio Jardim de Infância, em instalações de IPSS, Centros Sociais ou outros espaços de acordo com o Protocolo estabelecidos com a Câmara Municipal.

No que se refere aos recursos materiais e humanos, os Municípios que subscreverem o Protocolo recebem verbas próprias, actualizadas anualmente, que serão fixadas por criança e por número de crianças por sala. Acresce referir que, para além destas verbas, os pais suportam uma parte dos custos com base no Despacho nº 300/97**.**

As actividades do Programa de Expansão da Educação Pré-Escolar integrar-se-ão, sempre que possível, no Projecto Educativo do Agrupamento e no Plano de Actividades do Jardim de Infância.

O pessoal do Programa de Expansão de EPE é constituído por Monitores de Animação Socioeducativos, ou outra. Compete ao Pelouro da Educação da Câmara Municipal proceder à substituição da monitora, caso necessário. Não será alvo de substituição de monitora a falta da mesma por um período inferior a cinco dias.

A acompanhar o trabalho do (s) Educador de Infância durante a Componente Pedagógica, cujo grupo de crianças poderá ser constituído até vinte e cinco crianças por sala, há uma Assistente Operacional. Consideramos importante mencionar a Portaria nº 1049-A2008, de 16 de Setembro, citada já anteriormente, que define os critérios e a fórmula de cálculo "para os auxiliares de acção educativa no Pré-Escolar" (Diário da República, 1ª série - nº179 - 16 de Setembro de 2008): "para um número igual ou inferior a 40 crianças, um auxiliar; a este número acresce mais um auxiliar por cada conjunto adicional de 1 a 40 crianças". É igualmente importante neste momento referir que recentemente houve alteração na nomeação da categoria profissional de *Auxiliar de Acção Educativa* e de *Monitora* para Assistente Operacional, como refere o Artigo 100º - *Transição para a categoria de assistente operacional* – que entrou em vigor em 1 de Janeiro de 2009.

No domínio da CAF, o principal objectivo define-se como " o "fruir" por parte da criança, aliado à sua segurança e bem-estar, privilegiando-se a livre escolha e a brincadeira espontânea" (Ministério da Educação, Ministério de Trabalho e Ministério da Segurança Social, 1997, p.6). Dá-se ênfase à necessidade de quebrar a rotina face às actividades lectivas, abrindo-se horizontes a novos saberes e à cooperação entre todos. Cabe mais uma vez à criança ser sujeito e interveniente, com opções retirando deste espaço prazer dos seus "tempos livres".

Citando o Despacho nº 300/97:

> "O tempo das actividades de animação e de apoio à família é marcado por um processo educativo informal, tratando-se de um tempo em que a criança escolhe o que deseja fazer, não havendo a mesma preocupação com a necessidade de proporcionar aprendizagens estruturadas como acontece em tempo de actividade educativa/lectiva" [consulta 20 de Janeiro 2009].

Enquanto a Componente Pedagógica do Pré-Escolar é uma valência gratuita, a Componente de Apoio à Família é uma valência em que os Pais/Encarregados de Educação devem comparticipar no custo desses serviços, de acordo com as respectivas condições socioeconómicas, podendo ser comparticipada pelo Estado. A comparticipação das famílias é calculada por escalões, em função do rendimento familiar, competindo à Câmara Municipal definir essa comparticipação.

Nos dias de hoje, é frequente que os pais exerçam uma actividade profissional e por esta razão a sociedade pressiona o Jardim de Infância para que este conserve a sua responsabilidade primária, a de vigiar as crianças, mas também tenha a tarefa de as preparar para a etapa seguinte.

Constatamos que a maior parte das famílias viu alterados os seus modelos de funcionamento e as suas condições de vida, originando um menor período de tempo de contacto com os seus filhos (algumas crianças permanecem onze horas no Jardim de Infância). Parafraseando Morgado (2004, p.35) "esta situação tende a fazer derivar para a escola aspectos essenciais na formação global das crianças e dos jovens que durante muito tempo estavam, quase exclusivamente, remetidos ao ambiente familiar". Mas, "não se pode pedir à escola que, sozinha, colmate todas as novas necessidades sociais" (Silva, 1993, p.63).

Com o alargamento de horário do Jardim de Infância, o papel que a Escola desempenha na vida das crianças tem-se verificado e alargado às suas componentes sociais, tradicionalmente remetidas às famílias ou às redes sociais de parentes e/ou vizinhos, como era relativamente há pouco tempo, das refeições e tempos livres.

Indo ao encontro desta ideia, relembramos um provérbio antigo, com grande sabedoria, *"para educar uma criança é necessário uma aldeia inteira"* e assim não podemos esquecer que o Jardim de Infância e a família devem colaborar, e, tal como afirma as Orientações Curriculares (1997, p.42), estes são "dois contextos que contribuem para a educação da mesma criança".

2.2.1 Organização e Gestão das Actividades de Animação de Apoio à Família da Educação Pré-Escolar da Rede Pública

De acordo com o estipulado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, em articulação com o Decreto de Lei nº 147/97, de 11 de Junho, a planificação das actividades de animação e de apoio à família, na Rede Pública, é da responsabilidade dos órgãos competentes do agrupamento/instituição, em articulação com os Municípios, envolvendo obrigatoriamente os educadores responsáveis pelo grupo (Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular).

Recentemente, o Ministério da Educação anunciou o Despacho nº12591/2006, de 16 de Junho, para ser aplicado a todos os estabelecimentos, da Rede Pública, de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico, entendendo ser necessário criar uma *escola a tempo inteiro*. Surgiu a necessidade do alargamento de horário das escolas (no caso do Pré-Escolar já existia, após a Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro - Lei Quadro do Sistema Educativo) proporcionando, ao mesmo tempo, novas aprendizagens a todos os alunos. Este Despacho considera a importância do desenvolvimento de actividades de animação e de apoio às famílias da Educação Pré-Escolar e de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, para o desenvolvimento das crianças e consequentemente para o sucesso escolar futuro, previstas, respectivamente, em 1997, no regime geral da Educação Pré-Escolar e, em 2001, no diploma que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro).

O Despacho nº12591/2006 (a partir deste momento só é referido neste Despacho apenas o que diz respeito ao Pré-Escolar) releva a "urgência de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas". Chama a atenção para a importância da partilha das autarquias locais com o ME e releva a responsabilização e "a necessidade de consolidar e reforçar as atribuições e competências das autarquias" perante os dois níveis de ensino.

No seu ponto nº 7 deste Despacho, é mencionado os órgãos competentes das Actividades de Animação e de Apoio à Família, no âmbito da Educação Pré-Escola, e recorda o protocolo entre os Municípios e os diversos Ministério:

> "As actividades de animação e de apoio à família no âmbito da Educação Pré-Escola devem ser objecto de Planificação pelos órgãos competentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas tendo em conta as necessidades das famílias, articulando com os municípios da respectiva área a sua realização de acordo com o protocolo de cooperação de 28 de Julho de 1998 celebrado entre o Ministério de Educação, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e a Associação Nacional de Municípios Portugueses, no âmbito do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escola." (Despacho nº12591/2006 -2ª série).

A planificação das actividades de animação e de apoio à família deve envolver obrigatoriamente os Educadores titulares de grupo, competindo a estes profissionais "zelar pela supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das actividades de animação e de apoio à família no âmbito de educação pré-escolar…" (ponto nº 32 do Despacho nº12591/2006).

A actividade de supervisão pedagógica no Pré-Escolar é realizada nas horas não lectivas de estabelecimento do Educador de Infância e a ele compete a programação e acompanhamento das actividades, através de reuniões com os respectivos dinamizadores, a avaliação da sua realização, reuniões com os encarregados de educação, nos termos legais. A planificação das actividades de animação e de apoio à família no âmbito da EPE deve ser comunicada aos Encarregados de Educação no início do ano lectivo" *(Ibidem).*

2.2.2 Uma Abordagem Supervisiva face ao Despacho nº12591/2006

Com o Despacho nº12591/2006, o Ministério da Educação envolve vários *actores* responsáveis pela Componente de Apoio à Família. Aos Educadores de Infância é-lhes atribuída a função de Supervisão da CAF. Com esta medida, no nosso entender, verifica-se uma preocupação de melhoria de qualidade de ensino desta Componente do Pré-Escolar.

A *supervisão* é um conceito colateral a vários domínios da actividade humana, visando essencialmente a preservação ou a melhoria da qualidade dos serviços, dos produtos e das instituições. O emprego do termo "qualidade" pelos políticos, pelos pedagogos e pelo grande público não é recente.

A propósito da *qualidade de ensino*, a OCDE (1989, p.11) refere:

> "A qualidade no ensino não é uma mais-valia que se possa obter mediante um simples esforço pontual, ela deve ser uma prioridade constante. O ensino não pode ser assemelhado a uma linha de montagem, graças à qual se possam aumentar mecanicamente os meios de produção a fim de multiplicar a produtividade As medidas que permitem melhorar a sua qualidade suscitam questões fundamentais sobre os fins que a sociedade

> atribui ao ensino, sobre a natureza da participação na tomada de decisões a todos os níveis e sobre as próprias finalidades da escola enquanto instituição."

A OCDE menciona que o termo *qualidade* no ensino é uma noção complexa e poderá ter vários sentidos. Dada a diversidade de empregos desta palavra, não surpreende que as propostas sobre a qualidade suscitem frequentemente fortes controvérsias. As pessoas poderão ter opiniões muito diferentes acerca do que, de uma forma geral, supõem ser *bom* ou *mau.* As pessoas e os grupos de interesse podem estar em desacordo acerca do valor relativo de um determinado método ou situação, apesar de estarem em acordo de uma forma geral do que é melhor ou pior (OCDE, 1989, p.40).

Os dicionários definem a palavra *qualidade* como "grau mais ou menos elevado de uma escala de valores" ou ainda "atributo, carácter, propriedade". Ao considerar uma escola "excelente", "boa" ou "medíocre", aplicar-se-á com maior ou menor precisão um determinado critério de valor e atribui-se-lhe-á em simultâneo, e da mesma forma, uma posição relativamente a outras escolas" *(Ibidem).*

Vários autores defendem a relatividade da definição de qualidade em Educação Pré-Escolar, tais como Moss (1994) e Woodhead (1996). Gamelas refere que para estes autores, não há uma definição única de qualidade. Para Moss, toda e qualquer definição reflecte "valores e crenças, necessidades e prioridades, influências e aumento de poder por parte daqueles que organizam esses serviços"; por sua vez Woodhead refere que as abordagens à qualidade educativa dos programas estão fortemente influenciadas pelas "…políticas e as práticas em pré-escolar" (ME, 1998, p.47).

A NAEYC (The National Association for the Education of Young Children) aborda a qualidade, consistindo esta "num ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias" (*Idem,* p.48).

Katz (1998), centrando-se na problemática da qualidade da Educação Pré-Escolar, apresenta-nos cinco perspectivas sobre a avaliação da qualidade dos programas de Educação Pré-Escolar:

- A perspectiva orientada de *cima para baixo,* que tem a ver com os *ratios* adulto/criança, equipamento, materiais, espaços, etc.
- A perspectiva orientada de *baixo para cima,* que tem a ver com o ponto de vista da própria criança, com a sua subjectividade: "Sinto-me bem nesta escola?", "Estou divertido?", "A minha opinião conta?", etc.

- A perspectiva orientada de *fora para dentro*, que tem a ver com as relações entre pais e equipa do Jardim de Infância etc.
- A perspectiva orientada *a partir do interior*: que tem a ver com relações entre colegas, relações dos educadores com os pais, etc.
- A perspectiva *societal*, que tem a ver com o modo como a sociedade em geral avalia os recursos oferecidos pela rede, nomeadamente: o programa serve realmente as crianças e famílias que recorrem a ele? É o programa de boa qualidade? Etc. (ME, 1998, p.49).

No Pré-Escolar é importante que se verifique uma reflexão sobre a qualidade dos ambientes educativos proporcionados às crianças. Numa concepção ecológica de educação, múltiplos factores se interpenetram e entrecruzam, interferindo com a qualidade das práticas. Assim, é necessário ter em conta as dimensões curriculares (espaço, tempo, relações e interacções, observação/planificação/avaliação e projectos/actividades) e as áreas curriculares integradas. Só analisando todos estes vectores se poderá apreciar a qualidade pedagógica do ambiente educativo criado. Ele promove o desenvolvimento integral da criança, permitindo a aquisição de habilidades e capacidades necessárias para todas as aprendizagens futuras.

Segundo Gamelas (2003, p.42), partindo de uma abordagem sistémica e ecológica que vê as relações sujeito-meio num quadro de interdependência, importa perceber as características dos contextos pré-escolares no âmbito dessa interdependência. Assim, alguns autores (Tietze & Rossbach, 1984; Rossbach, Clifford & Harms, 1991) conceptualizam as características do contexto em dois grandes grupos: variáveis de estrutura e variáveis de processo. As *variáveis de estrutura* incluem três aspectos: as características físicas e ambientais dos contextos, as características das pessoas que nelas actuam e ainda as atitudes e crenças dessas mesmas pessoas. As *variáveis de processo* incluem, principalmente as interligações da criança com os adultos ou com os seus iguais. Estes dois tipos de características não devem ser vistos de uma forma desligada pois interagem dinamicamente *(Ibidem).*

Gamelas refere ainda que Harms (1991) menciona que um espaço seguro, bem equipado, com uma variedade de brinquedos estimulantes, organizados em centros de actividades (estrutura) permite uma maior autonomia à actividade das crianças (processo). Diz que uma planificação cuidada do espaço físico permite uma aplicação mais eficaz do

programa de actividades elaborado para promover os diferentes domínios do desenvolvimento das crianças. Ainda este autor, baseando-se no modelo das variáveis, descreve diferentes dimensões para obter uma medida discriminativa da qualidade em geral:

- segurança → relativamente ao espaço e materiais;
- saúde → medidas adequadas de alimentação, sono e higiene;
- organização do espaço físico → dentro e fora da sala;
- horários → que providenciam equilíbrio entre os diferentes tipos de actividades e que promovam transições suaves;
- interacção e supervisão;
- currículo/actividades → adequadas à idade e necessidades da criança, variedade de actividade;
- envolvimento dos pais/encarregado de educação → troca de informações, participação nas actividades;
- apoio profissional → orientação do trabalho, oportunidades de desenvolvimento profissional);
- administração → legislação relativa aos profissionais e às crianças , avaliação periódica, comunicação entre a administração, a equipa e os pais.

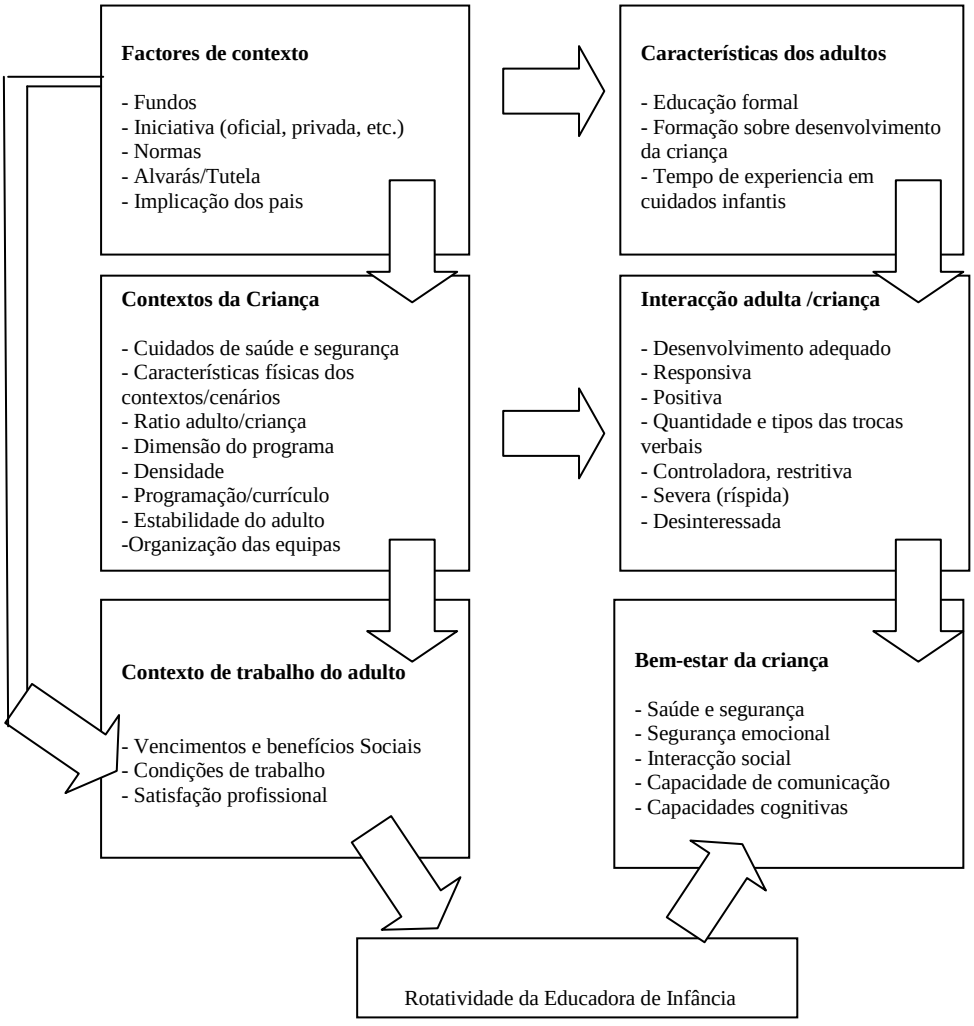
Estas dimensões orientam uma avaliação alargada do ambiente, incluindo noções de espaço, actividades e materiais, horários e supervisão. A formulação dos seus itens tem subjacentes os seguintes princípios: as crianças aprendem activamente através de actividades que realizam, do que fazem, ouvem, experienciam e pensam; aprendem através das interacções com os adultos, e as outras crianças (aprendem com as interacções verbais e não verbais) e uma organização adequada do espaço e dos materiais permite às crianças uma maior autonomia e independência (*Idem,* p.45).

Salientamos que o Jardim de Infância é, para muitas crianças, o primeiro contacto com o ambiente escolar, onde passam muitas horas dos seus dias, onde aprendem, a par do ambiente familiar, as primeiras competências afectivas, sociais e cognitivas importantes para o presente e para o futuro. Indo ao encontro desta ideia, Bruner (1979, cit. Mesquita-Pires, 2007, pp.13-14) é da opinião que a Educação Pré-Escolar "…não é só uma preparação para o futuro e o Primeiro Ciclo, ela tem um valor intrínseco. Molda os anos

"plásticos" da infância. Os Jardins de Infância deveriam ser locais que fizessem o melhor possível desses anos".

Doherty, em 1992, apresenta um diagrama para o estudo da qualidade dos cuidados para a Infância, baseado no modelo de Whitebook et tal. (1989). Este modelo ilustra que "algumas categorias têm um impacto directo sobre outras categorias ou sobre o bem-estar da criança ou sobre o seu desenvolvimento" e "algumas categorias têm uma influência indirecta sobre outras categorias ou sobre a criança" (ME, 1998, p.50).

Figura 1: Modelo de Doherty para Avaliação da Qualidade dos Cuidados às crianças



Fonte: Modelo de Doherty, adaptado do modelo de Whitebook et al.

Com o actual Despacho nº12591/2006 o Educador de Infância surge com uma nova tarefa: o de *Professor/Supervisor*, fruto de uma crescente autonomia das escolas e do novo papel que esta tem na sociedade actual visando a melhoria de todas as aprendizagens.

No contexto de supervisão da Componente de Apoio à Família, partilhamos a opinião de Formosinho e de Alarcão que consideram que o supervisor deve surgir "como um líder ou facilitador" (Formosinho, 2002 *b*, p.24), "como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso…" (Alarcão, 1996, p. 93). Na nossa opinião, o supervisor não deve ter um cariz controlador, um cariz inspectivo, mas optar por uma outra postura de concepção de supervisão, baseada nas funções formativas, de orientação e de aconselhamento, tendo em linha de conta as emoções e os sentimentos. Não devemos, em nossa opinião, esquecer que o supervisando e supervisor são adultos em formação, num processo de crescimento dialéctico entre ambos. Assim, torna-se imperioso que o processo formativo promova o desenvolvimento de capacidades metacognitivas, de que se destaca a capacidade de "aprender a aprender", num processo de ajuda e cooperação, em que as relações interpessoais fomentam o crescimento de todos os envolvidos no processo de formação.

Para Vieira (1993, p.60) a supervisão "é de natureza prescrita e confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando".

Alarcão e Tavares (2003, p.155) consideram a supervisão como "uma tarefa difícil e de grande responsabilidade", opinião que partilhamos, e chamam a atenção para que o supervisor "se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem" (*Idem,* p.45).

Recorrendo a Mintzberg (1995), Alarcão e Tavares (2003, p.45) afirmam:

> "A supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passou durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico".

Na nossa opinião, a Supervisão Pedagógica da CAF deve contribuir para uma aproximação entre os intervenientes para que as dúvidas, as inseguranças e os problemas sejam apoiadas por alguém que deve ser um especialista, sabendo actuar com comportamentos apropriados e fundamentados, reduzindo assim o denominado choque com a realidade (Garcia, 1992, p. 66).

Alarcão e Tavares (2003) destacam oito competências, funções do supervisor, tais como:

- *Prestar atenção* –→ o supervisor ouve o que o outro lhe diz e exprime a sua atenção através de manifestações verbais como "pois", "é", "sim", "hum", "ok" geralmente acompanhadas de outras manifestações de atenção não verbal.
- *Clarificar* –→ o supervisor interroga e faz afirmações que ajudam a clarificar e compreender o pensamento do outro, tais como: "quando diz…", "é capaz de explicar melhor…", "não estou a perceber…", "refere-se a…?", "espere aí, já me perdi".
- *Encorajar* –→ o supervisor manifesta interesse em que o professor (ou outro) continue a falar ou a pensar em voz alta: "continue", "estou a gostar", "e depois?", "e daí?" "óptimo!".
- *Servir de espelho* –→ o supervisor parafraseia ou resume o que o professor disse a fim de verificar se entendeu bem: "parece-me que na sua opinião", "se eu entendi bem".
- *Dar opinião* –→ o supervisor dá a sua opinião e apresenta as suas ideias sobre o assunto que está a ser discutido: "na sua opinião sobre o assunto", "eu acho que", "eu penso que", "podia", "poder-se-ia".
- *Ajudar a encontrar soluções para os problemas* –→ Depois da discussão, o supervisor toma a iniciativa e pede sugestões para possíveis soluções: "o que se pode fazer?", "como se vai resolver este problema?"
- *Negociar* –→ o supervisor desloca o foco da discussão do estudo das soluções possíveis para as soluções prováveis e ajuda a ponderar os prós e os contra das soluções apresentadas: "o que acontecerá se tomar esta atitude?", "que solução será melhor? A x ou a y?"
- *Orientar* –→ o supervisor vai orientando no que deve fazer: "poderá fazer assim…"

Segundo o Despacho nº12591/2006, de 16 de Junho, ao (s) Educador (es) de Infância compete supervisionar todo o ambiente físico e humano de todo o Jardim de Infância e a ele compete avaliar todo o pessoal que trabalha no seu estabelecimento de ensino relativamente ao desenvolvimento da Componente de Apoio à Família. Partilhamos a opinião que o Educador de Infância deve promover uma relação espontânea, de entreajuda, não dificultando o objectivo essencial, o desenvolvimento humano e profissional de todos os actores envolvidos no processo educativo. Por sua vez, as Assistentes Operacionais não devem estar constantemente à espera que alguém do exterior, o Educador de Infância, lhe diga o que deve ou não fazer. Deve interessar-se pelo processo educativo e descobrir por si própria a melhor forma de actuar e a responsabilizar-se no

processo. Em relação à avaliação dos outros profissionais (professores especializados: de música, de educação física, etc.) questionamos que competências têm os Educadores de Infância para avaliar estes profissionais e levantamos uma questão: quem deveria avaliar estes profissionais?

Uma das variáveis fundamentais da estruturação didáctica do Pré-Escolar é a organização de contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam alegria, o gosto de estar no Jardim de Infância e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte do seu tempo diário. Relativamente a este aspecto, o Pré-Escolar quebrou o modelo rígido de estruturação física e funcional das salas de aulas que prevalece nos restantes níveis de ensino.

A Supervisão e avaliação dos profissionais de todas as actividades desenvolvidas na CAF é actualmente da responsabilidade do Educador de Infância, mesmo que este não esteja presente no estabelecimento (como foi referido, este faz a Supervisão de uma hora semanal da CAF no Jardim de Infância). Em nosso entender parece-nos haver um excesso de responsabilidade e de trabalho para com os Educadores de Infância.

PARTE II
INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, pretendemos dar a conhecer as opções metodológicas que tomamos e quais os instrumentos de recolha de dados a que recorremos. Assim, iremos proceder à descrição e justificação da escolha dos instrumentos utilizados, apresentaremos os procedimentos de recolha de dados, bem como a construção de instrumentos para essa recolha que devem ser capazes de produzir as informações adequadas e necessárias à análise das situações e à eventual confirmação ou infirmação das representações.

Para a realização desta investigação recorreremos à metodologia de *estudo de caso*, tendo sido realizado num Agrupamento Vertical de Escolas, num concelho do Distrito de Aveiro, no ano lectivo de 2008-2009.

3.1. Descrição e justificação da metodologia

As mudanças estruturais e organizacionais que ocorrem no Pré-Escolar da Rede Pública levaram a uma maior afluência a este nível de ensino. A publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, de Fevereiro de 1997 (possibilitando o alargamento do horário no Pré-Escolar e declarando a Componente de Apoio à Família) e mais tarde a promulgação do Despacho nº12590/2006, assinalam uma alteração significativa na organização no nível de ensino do Pré-Escolar da Rede Pública.

Até à promulgação do Despacho nº12590/2006, a Componente de Apoio à Família decorria sem qualquer orientação, avaliação e/ou Supervisão. As funcionárias que trabalhavam na CAF do Pré-Escolar assumiam o trabalho desta Componente, segundo o seu instinto, pois não tinham qualquer formação específica, não estando esclarecidas para a diferenciação dos objectivos das duas Componentes.

Como verificamos na primeira parte do nosso estudo, tem-se observado que no discurso político nacional existe uma inquietação na evolução do quadro social e familiar e que este tem influenciado as medidas de orientação política, no que diz respeito à Educação Pré-Escolar. Para a concretização da CAF foi assinado um Protocolo, já referido anteriormente, com os diversos Ministérios e a Associação Nacional de Municípios Portugueses, ficando definidas as diferentes responsabilidades, sendo da competência dos Municípios a operacionalização da CAF, no que diz respeito a espaços e a recursos humanos e materiais.

Com o Programa do Governo, são transferidas competências para os Municípios, resultantes de um consenso negocial entre o Governo e a Associação Nacional de Municípios Portugueses, verificando-se, assim, na Educação uma importância crescente da actividade desenvolvida pela Administração Local.

Este estudo que nos propusemos realizar, tem como principal objectivo conhecer as condições em que a CAF se está a desenvolver nos Jardins de Infância da Rede Pública num Agrupamento de Escolas da Região Norte, nomeadamente no que diz respeito às condições físicas e humanas colocadas ao serviço dos mesmos Jardins de Infância e das crianças que os frequentam, tendo em conta que existem regras e compromissos conforme o exposto anteriormente.

Como investigadora deste tema, tão pouco questionado até à data, entre os actores escolares e sociais, parece-nos relevante debruçar-nos sobre a sua complexidade e obter informações possíveis sobre a sua organização, realçando o número elevado de horas que as crianças do Pré-Escolar passam dentro do mesmo espaço. Por outro lado, com as recentes decisões das políticas educativas em responsabilizar os Educadores de Infância por todas as Actividades que decorrem durante o período da CAF, parece-nos que este grupo de docentes está desassossegado com esse facto pois é um dos factores que fazem parte da avaliação do desempenho dos docentes deste nível de ensino.

Reconhecendo que todo o meio organizacional do Pré-Escolar deve estimular a criança, oferecer experiências que lhe serão úteis para continuar a aprender ao longo da vida, impõe-se perguntar:

Qual a importância para a Educação/ Formação das crianças das actividades desenvolvidas no contexto da Componente de Apoio à Família no Pré-Escolar da Rede Pública?

Dada a grandeza e até a subjectividade desta questão central, decidimos enquadrar a sua análise a partir de questões mais simples e objectivas. Não é nossa intenção repetirmo-nos ao que foi assomado a este respeito na introdução do nosso trabalho. No entanto, entendemos ser importante reforçar, neste local, a exposição das questões do trabalho:

Questão 1: Onde e como se desenvolve a Componente de Apoio à Família?

Questão 2: Quem deve promover e organizar as actividades para a ocupação da Componente de Apoio à Família?

Questão 3: Qual a importância que os Pais/Encarregados de Educação reconhecem ao ensino desenvolvido nesta Componente?

Questão 4: Qual o nível de satisfação dos Pais/EE face à resposta dada?

O método de trabalho *estudo de caso* que adoptámos vai de encontro à análise que pretendemos fazer, dado que poderá ser conduzido por várias perspectivas, sejam elas qualitativas ou quantitativas: "embora seja frequentemente de natureza qualitativa, na colecta e no tratamento de dados, pode também centralizar-se no exame de certas propriedades específicas, de suas relações e de suas variações e recorrer a métodos quantitativos" (Bruyn, 1991, p. 225). Além de mais "o estudo de caso, em sua particularidade, só pode aspirar à cientificidade integrado num processo de pesquisa global onde o papel da teoria não é deformado, onde a crítica epistemológica dos problemas e dos conceitos não é negligenciada".

Danny (1978) refere que o estudo de caso é uma verificação profunda de uma situação ou dos acontecimentos que ocorrem num determinado espaço e tempo. Yin (1989) diz que um estudo de caso é a estratégia privilegiada quando se pretende investigar o "como" e o "porquê" das situações, quando o investigador tem pouco controlo sobre os fenómenos e estes são contemporâneos, fazendo parte do contexto da vida real (in Abrantes, 2006).

Segundo Bodgan e Biklen (1994, p.47) "a investigação qualitativa possui cinco características que nem todos os estudos revelam com igual incidência":

- Na investigação qualitativa, a fonte directa de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal.
- A investigação qualitativa é descritiva.
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos.
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
- O significado é da importância vital na abordagem qualitativa.

3.2. Problema, hipóteses e objectivos do trabalho de campo

Entendemos ser importante reforçar, neste momento, a definição de objectivos, a exposição das questões do trabalho e a construção de hipóteses resultado numa intensa reflexão feita em torno da Componente de Apoio à Família do Pré-escolar da Rede Pública.

O trabalho de investigação sobre as Actividades da Componente de Apoio à Família, que nos propusemos realizar, teve como principal finalidade esclarecer a organização e desenvolvimento da CAF.

Neste sentido partimos das seguintes hipóteses de trabalho:

H1 – A CAF contempla todas as crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico a frequentar o JI destinando-se às famílias que necessitam deste serviço.

H2 – As Actividades da CAF são desenvolvidas num ambiente de qualidade.

Ao centrarmos o enfoque desta investigação no problema da Componente de Apoio à Família do Pré-Escolar da Rede Pública, pretendemos alcançar os seguintes objectivos:

1. Obter informação sobre um conjunto de regras específicas do funcionamento das Actividades da CAF.
2. Iden**t**ificar e valorizar as actividades da CAF no processo de ensino-aprendizagem.
3. Conhecer as condições a nível dos recursos humanos, financeiros e físicos nas quais se desenvolve a CAF.
4. Analisar o grau de conhecimento dos Educadores de Infância relativamente ao funcionamento das Actividades da CAF face ao Despacho nº12591/2006 (2ª série).
5. Aferir a satisfação dos clientes, os Encarregados de Educação.

3.3. Procedimentos metodológicos para a recolha de dados

Com o intuito de realizar uma recolha de dados que permita concretizar os objectivos deste estudo, optamos por recorrer à análise documental, à elaboração de inquéritos por questionário e entrevista.

Segundo Lima "Os métodos devem adaptar-se aos objectivos da investigação e podem ser combinados em função das exigências impostas pela concretização daqueles" (Lima, 1995, p.18). Deste modo, os instrumentos de pesquisa devem ser cuidadosamente escolhidos com a finalidade de "se adequarem à realidade social visada" *(Ibidem).*

Segundo Burns e Grove, citados por Fortin (2000, p.17) " a investigação é um processo sistemático efectuado com o objectivo de validar conhecimentos já estabelecidos e de produzir outros novos que vão, de forma directa ou indirecta, influenciar a prática".

Como já referi, neste estudo, empregarei a metodologia de pesquisa do *estudo de caso* e combinarei abordagens qualitativas e quantitativa. Este método é promissor para

entender e explicar fenómenos que se apresentam na realidade objectiva, pelo aprofundamento em uma unidade, que pode ser a pessoa, uma organização ou um grupo.

Para Greenwood, cit. Lima (1995, p.18) o *estudo de caso* consiste no:

> "exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade e utilizando todas as técnicas disponíveis, de uma amostra particular, seleccionada de acordo com determinado objectivo (ou, no máximo de um certo número de unidades de amostra), de um fenómeno social, ordenando os dados resultantes por forma a preservar o carácter unitário de amostra, com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno na sua totalidade" .

Griglione e Matalon (2005, p.64), mencionando a várias técnicas que podemos conceber, concebem *entrevista estruturada* (também chamada clínica ou semidirectiva) aquela "em que o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixados ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista"; a entrevista não directiva a que o "entrevistador propõe um tema e apenas intervém para insistir ou encorajar"; o *inquérito fechado* será "a formulação das questões, a sua ordem e a sua gama de respostas possíveis são previamente fixadas"; o *questionário aberto* "a formulação das questões, a sua ordem e a gama de respostas possíveis são previamente fixadas".

No nosso trabalho recorremos a métodos mistos: questionários com perguntas fechadas e abertas (estas em número reduzido) e entrevistas semiestruradas. Bingham e Moore (cit. Griglione e Matalon, 2005, p.64) definem a entrevista como " uma conversa com um objectivo", enquanto Rogers define-a como "um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinados, implicando a presença de um profissional e de um leigo" *(Ibidem).*

A razão principal porque recorremos no nosso estudo à entrevista, para além dos questionários, foi com o intuito de aprofundar "um campo cujos temas essenciais conhecemos, mas que não consideramos suficiente explicado num ou noutro aspecto".

Nas entrevistas semidirectivas "o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixados ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista" *(Ibidem).*

3.3.1. Escolha da População a Inquirir e a Amostra

Para realizar o presente estudo, recorreu-se a uma *população* determinada, "formada por unidades que compõem o campo de análise abrangido pelo inquérito" de que se extraiu "um subconjunto representativo", *a amostra,* constituído por elementos seleccionados de acordo com certos critérios de representatividade (Lima, 1995, p.13). Continuando este assunto, Lima acrescenta: "Os inquiridores recolhem *dados,* apurados através do interrogatório da amostra, que serão contabilizados e tratados em ordem à formulação de *conclusões* sobre a amostra. Se estas operações se tiverem desenvolvido segundo cânones metodológicos e técnicas rigorosas, é legítima a generalização ao conjunto da população das conclusões que foram obtidas mediante a análise da amostra." *(Ibidem).*

Como já foi referido, o presente estudo de investigação foi efectuado num Agrupamento Vertical de Escolas num concelho de Distrito de Aveiro, no ano lectivo de 2008-2009. Para o concretizar, foi solicitada autorização por escrito, através de um ofício, ao Presidente do Agrupamento Vertical de Escolas (Anexo 1) para consumar todo o processo de investigação, dando a conhecer o tema e o objectivo do trabalho. Para além deste ofício, realizei um outro dirigido ao Pelouro de Educação (Anexo 2) a fim de realizar uma entrevista à responsável pela CAF da Câmara Municipal. A resposta ao primeiro pedido foi afirmativa e imediata enquanto ao segundo pedido foi dada, através de telefone, após dois meses.

O Agrupamento engloba duas freguesias, que designamos por freguesia "I" e freguesia "II". A freguesia "II" foi incluída neste Agrupamento no ano lectivo de 2007-2008 (o Agrupamento anterior foi extinto por ser um Agrupamento Horizontal).

O Agrupamento em estudo é constituído por vários níveis de ensino:

- Pré-Escolar
- Primeiro ciclo do Ensino Básico
- Segundo ciclo do Ensino Básico
- Terceiro ciclo do Ensino Básico

Actualmente, o Pré-Escolar é constituído por sete Jardins de Infância (Quadro nº 3). A freguesia "I" é constituída por cinco JI e a freguesia "II" é constituída por dois JI. Todos os Jardins de Infância I, excepto o JI "G", ocupam o mesmo espaço de estabelecimento da

EB1. Entre o JI "G" e a EB1, apesar da proximidade, interpõe-se um muro a separá-los, sendo necessário ir à rua para se deslocar de um lado para o outro (fonte de informação: Projecto Educativo do Agrupamento).

FREGUESIAS	JARDINS DE INFÂNCIA	SALAS
I	A	Sala 1
		Sala 2
	B	Sala 1
		Sala 2
	C	Sala 1
	D	Sala 1
		Sala 2
		Sala 3
	E	Sala 1
II	**F**	Sala 1
		Sala 2
	G	Sala 1
		Sala 2
Nº FREGUESIAS = 2	Nº JARDIM DE INFÂNCIA=7	Nº SALAS = 13

Quadro nº 3: Distribuição dos Jardins de Infância do Agrupamento de Escolas por freguesias e salas

Para este estudo dirigimo-nos a um conjunto de inquiridos:

- Educadores de Infância;
- Assistentes Operacionais;
- Encarregados de Educação;
- Vice-Presidente do Agrupamento de Escolas (Educador de Infância responsável pelo Pré-Escolar);
- Pelouro da Educação da Câmara Municipal (responsável pela CAF do Pré-Escolar da Rede Pública).

Aos três primeiros grupos de inquiridos foram entregues questionários, todos eles diferentes (Anexos 3, 4 e 5). Aos dois últimos, foram realizadas duas entrevista (Anexo 6 e 7) no local de trabalho das entrevistadas. Ao ofício enviado ao Pelouro da Educação da Câmara Municipal só obtivemos resposta no dia 6 de Julho de 2009. A entrevistadora foi contactada por telefone informando-lhe da disponibilidade do responsável da CAF para a concretização da entrevista. A hora e o dia da entrevista foram imediatamente marcados e realizou-se nessa semana.

Uma das vantagens do inquérito por questionário reside "na sua extensão e capacidade de generalização dos resultados apurados numa subpopulação" (Lima, 1995, p.17). No entanto, a sua extensão, como refere este autor e com o qual estamos de acordo, "pode dever-se ao sacrifício de análise intensiva das unidades observadas" (Ibidem). Atendendo à extensão do número de questionários possíveis no grupo de *"Encarregados de Educação"* e *"Assistentes Operacionais"*, decidiu-se que a inquirição destes grupos se faria apenas em dois Jardins de Infância.

A amostra foi estratificada com base em dois critérios: a localidade e o número de salas por Jardim de Infância. Atendendo aos critérios genéricos mencionados, os dois Jardins de Infância seleccionados para este estudo foram:

- o Jardim de Infância "D", da freguesia "I", por possuir maior número de salas (3 salas).
- o Jardim de Infância "F", da freguesia "II", por pertencer a uma outra freguesia e por ser o único Jardim de Infância dessa freguesia, para além daquele onde trabalho.

Para este estudo foram realizados inquéritos por questionários e duas entrevistas semi-estruturadas. Procuramos que nos inquéritos por questionário se cumprissem as condições apontadas por Quivy (1994, p. 192): " rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas e correspondência entre o número de referência das perguntas e o universo de referência do inquérito".

Os questionários antes de serem entregues foram testados apesar de a amostra ser muito reduzida (dois elementos de cada grupo de inquiridos). Este pré-teste serviu para fazer algumas reformulações dos questionários.

Os inquéritos por questionário foram entregues a:

- 12 *Educadores de Infância* - todos os docentes titulares da turma, à excepção da Educadora de Infância que está a realizar este estudo.
- 6 *Assistentes Operacionais* - todos os não docentes que trabalham nos dois Jardins de Infância (sendo no JI "D" 4 inquiridos e no JI "F" 2 inquiridos).
- 60 *Encarregados de Educação* - todos os Encarregados de Educação que têm crianças a usufruir da CAF nos dois JI. No Jardim de Infância "D" foram entregues 40 e no Jardim de Infância "F" foram entregues 20 questionários.

3.3.2. Análise documental

3.3.2.1. Análise documental obtida no Agrupamento

Em qualquer Agrupamento de Escolas encontramos quatro documentos que são importantíssimos para perceber os princípios, as orientações e estratégias da acção educativa de uma Escola, independentemente do seu nível de ensino: PE, o Projecto Curricular de Agrupamento, o Plano Anual de Actividades e o Regulamento Interno.

Após obtida a autorização desejada para a realização desta pesquisa, foi feita a consulta dos documentos supracitados, que foram alvo de análise. Observei que no Projecto Educativo é definido apenas os objectivos gerais do Pré-Escolar e não assinala a existência da Componente de Apoio à Família. Analisando outros documentos existentes do Agrupamento, constatei que o "Projecto Curricular de Jardim de Infância" menciona a CAF indicando aos seus objectivos específicos, o horário das duas Componentes, a existência das três valências e salienta a quem se destina este serviço. Em documento algum é referido o Despacho nº12591/2006 de 16 de Junho.

Consultando o Projecto Educativo recolhi outras informações úteis para este trabalho tais como: número de Jardins de Infância do Agrupamento, localidade, número de salas em cada JI, localização espacial do JI em relação à EB1.

O Conselho Executivo deste Agrupamento de Escolas, em relação à Componente não lectiva, determinou que ao Educador de Infância eram atribuídas duas horas semanais de tempo de trabalho de estabelecimento, sendo uma delas destinadas à Supervisão da CAF (Quadro nº 4). Estabeleceu-se que esta hora semanal poderia ser alterada em relação ao horário estipulado no início do ano lectivo, sempre que se justifique em benefício do trabalho, com aviso prévio à Vice-Presidente do Agrupamento, responsável pelo Pré-Escolar (estes dados não se encontram registados em nenhum instrumento de trabalho do Agrupamento. Foram fornecidos oralmente pela Vice-Presidente entrevistada).

<table>
<tr><td>ACTIVIDADES LECTIVAS</td><td colspan="3">ACTIVIDADES NÃO LECTIVAS</td></tr>
<tr><td>25 HORAS</td><td colspan="3">10 HORAS</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Aulas no Jardim de Infância</td><td>8 HORAS</td><td colspan="2">2 HORAS</td></tr>
<tr><td>Trabalho individual</td><td colspan="2">Trabalho de estabelecimento</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Preparação das Aulas
Reuniões</td><td>1 Hora</td><td>1 Hora</td></tr>
<tr><td>Supervisão à CAF</td><td>Atendimento aos Pais/EE</td></tr>
</table>

Quadro nº 4: Horário semanal dos Educadores de Infância do Agrupamento

Todos os Jardins de Infância deste Agrupamento têm o mesmo horário da Componente Educativa, praticado em dois períodos: o da manhã e o da tarde. A acompanhar o trabalho do (s) Educador de Infância durante a Componente Pedagógica há uma Assistente Operacional (Portaria nº 1049-A2008, de 16 de Setembro, citada anteriormente, que define os critérios e a fórmula de cálculo do número destes funcionários).

O horário de funcionamento de um Jardim de Infância da Rede Pública poderá incluir, caso as famílias necessitem, três valências na Componente de Apoio à Família: acolhimento, almoço e prolongamento. Esquematicamente podemos visualizar o horário das duas Componentes de qualquer JI da Rede Pública deste Agrupamento no seguinte quadro:

Componente de Apoio à Família	Acolhimento: 7h.30m - 9h.00m	Assistente Operacional (uma ou mais)
Componente Educativa	*9h.00m - 12h.00m*	*Educadora de Infância*
Componente de Apoio à Família	Almoço: 12h.00m-13h.30m	Assistente Operacional (uma ou mais)
Componente Educativa	*13h.30m – 15h.30m*	*Educadora de Infância*
Componente de Apoio à Família	Prolongamento: 15h.30m – 18h.30m	Assistente Operacional (uma ou mais)

Quadro nº 5: Distribuição de horário da Componente Educativa e da Componente Social

3.3.2.2. Análise documental através do Município

Para além dos documentos pertencentes ao Agrupamento Vertical de Escolas procurei adquirir outros que estivessem relacionados com a CAF. Por este motivo, dirigi-me à Câmara Municipal (em Fevereiro de 2009), mais concretamente ao sector responsável pela CAF, onde pedi toda a informação documental relevante sobre este assunto, explicando o objectivo do meu interesse. Apesar da responsável deste serviço não me atender pessoalmente, deu autorização para me dispensarem os seguintes documentos:

- Acordo de Cooperação celebrado entre o Município e a Direcção Regional de Educação do Norte e o Centro Regional de Segurança Social do Centro;
- Regulamento do Programa de Expansão da Educação Pré-Escolar

3.3.2.2.1. Acordo de Cooperação com o Município

Entre a DREN, o CRSS do Centro /Serviço Sub-regional de Aveiro e a Câmara de (…) foi celebrado um Acordo de Cooperação, de harmonia com a Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, e o Decreto-Lei nº147/97, de 11 de Junho. Este Acordo de Cooperação teve a finalidade de "regular as condições relativas à participação da Câmara de (…) no Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar…" de acordo com os princípios consagrados nas Leis acima referidas, "entre os Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade e a Associação Nacional dos Municípios Portugueses", designados por Protocolo de Cooperação. (Clausula I, do Acordo de Cooperação de Sª Mª da Feira, p.1).

O presente Acordo de Cooperação teve como objectivo a prestação por parte da Câmara Municipal, no âmbito da EPE, de serviços vocacionais para o atendimento à criança, proporcionar-lhes actividades de apoio à família.

Entre os vários organismos, ficou decidida a obrigação Geral de Cooperação: a DREN o CRSS e a CM colaborarão entre si e com outras instituições e organismos, tendo em vista o desenvolvimento de actividades de interesse comum e o melhor aproveitamento de recursos humanos e materiais disponíveis.

Na cláusula nº IV deste Acordo, ficou definida a obrigação da Direcção Regional de Educação que se obriga a:

a) Promover a colocação de Educadores de Infância nos estabelecimentos da rede pública de Educação Pré-Escolar (EPE) dos na cláusula II, garantindo os encargos financeiros daí decorrentes;
b) Suportar os encargos com o pessoal auxiliar de acção educativa, até à definição das competências da administração local nesta matéria;
c) Atribuir anualmente uma votação por cada sala de actividades destinada a comparticipar nos custos com a aquisição de material didáctico-pedagógico;
d) Comparticipar no custo das actividades de apoio à família dos estabelecimentos de EPE, nos termos do respectivo protocolo celebrado entre os ME e do Trabalho e da Solidariedade e a Associação Nacional dos Municípios Portugueses;
e) Avaliar a qualidade dos serviços prestados nos estabelecimentos de EPE e o Centro Social e das respostas desenvolvidas do apoio à família;

f) Colaborar com a autarquia, garantindo-lhe, a seu pedido, o apoio técnico e indispensável à qualidade dos serviços prestados nos estabelecimentos de EPE e a formação de respectivo pessoal.

Neste contrato, na Cláusula nº V, ficaram também definidas as obrigações do Centro Regional da Segurança Social:

1. A CRSS obriga-se a colaborar com a DREN e com a Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, avaliando a qualidade dos serviços prestados e o sentido social das respostas desenvolvidas.
2. O CRSS, em articulação com a DRE, obriga-se a assegurar, designadamente a pedido da Câmara Municipal, o apoio nos aspectos técnicos ligados ao funcionamento dos estabelecimentos abrangidos por este acordo, tendo em vista a optimização dos serviços prestados, através de:
   a) Colaboração na realização de acções de formação do pessoal docente e não docente;
   b) Disponibilização de informações e de orientações úteis e atempadas.

A Cláusula nº VI refere-se ao Apoio financeiro:

1. A administração central compromete-se a apoiar financeiramente o funcionamento dos estabelecimentos abrangidos pelo presente acordo, de modo a viabilizar o acesso e a frequência de todas as crianças a uma educação pré-escolar de qualidade, independentemente do nível sócio-económico das respectivas famílias.
2. O apoio financeiro referido no número anterior está definido na cláusula V do Protocolo de Cooperação.
3. O financiamento será assegurado em cinco prestações, sendo as duas primeiras relativas ao primeiro período do ano lectivo e as restantes no 2º e 3º período, perante a apresentação da respectiva nota de encargos.

A Cláusula nº VII refere às obrigações que a Câmara Municipal que se compromete assegurar:

a) A colocação do pessoal com funções de auxiliar de acção educativa e o pessoal responsável pelo desenvolvimento de actividades de alimentação e de animação sócio-educativa, procedendo ao pagamento dos respectivos vencimentos;

b) O fornecimento de refeições, de forma gradual e progressiva, para as crianças que frequentam os estabelecimentos de educação pré-escolar, de acordo com as necessidades das famílias;

c) A manutenção das instalações e equipamentos, designadamente quanto ao serviço de limpeza;

d) O pagamento das despesas correntes dos estabelecimentos de educação pré-escolar, designadamente as relativas a água, gás e electricidade;

e) O envio aos departamentos governamentais competentes das informações, e outros dados, nomeadamente de natureza estatística, que lhes forem solicitados;

f) Observar as normas reguladoras das comparticipações familiares pela utilização dos serviços de apoio à família.

A acrescentar a este Acordo, a Câmara Municipal compromete-se a anexar anualmente o número de Jardins de Infância de todos os Agrupamentos pertencentes ao Município, o número de salas e o número de crianças por sala, assim como o montante da comparticipação financeira do Estado, e a relação quantitativa de trabalhadores afectos à CAF.

Com o Protocolo de Cooperação assinado em 1998 entre Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Solidariedade Social e Associação Nacional de Municípios Portugueses, os Municípios comprometeram-se à operacionalização da Componente Sócio-educativa, no que diz respeito a espaços e a recursos humanos e materiais:

> **"**A assunção pelos municípios das competências que lhe estão atribuídas tem vindo a gerar significativas experiências de cooperação entre o Ministério da Educação e as autarquias. Neste processo, o poder local tem revelado nos últimos anos, uma capacidade crescente de intervenção, desenvolvendo iniciativas locais em torno da resolução de problemas, nomeadamente, a expansão da oferta da Educação Pré-Escolar, a prestação de serviços de alimentação às crianças, o transporte escolar, a construção de manutenção dos equipamentos, a gestão de pessoal não docente e a oferta de actividades para a Componente de Apoio à Família."

3.3.2.2.2. Regulamento do Programa da Expansão da EPE

O regulamento do Programa da Expansão da Educação Pré-Escolar menciona os princípios gerais, os seus objectivos e define o seu regime de funcionamento. Este Programa contempla todas as crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, inscritas no JI e cujas famílias necessitam deste apoio.

A frequência da Componente de Apoio à Família é comparticipada pelos pais ou Encarregados de Educação, conforme o seu rendimento familiar, em conformidade com o Despacho conjunto nº 3000/97 – Decreto-lei nº 147/97, de 11 de Junho, no

desenvolvimento dos princípios consagrados na Lei nº 5/07 de 10 de Fevereiro. A comparticipação familiar é determinada através da fórmula abaixo indicada para cálculo do rendimento "per capita": R = RF - (I++S) / 12N

Sendo R = Rendimento "per capita"; RF = Rendimento anual ilíquido do agregado familiar; I = Imposto e contribuições; H= Encargos anuais com habilitações; S= Encargos com saúde; N = número de pessoas que compõe o agregado familiar.

Através desta fórmula é determinado o escalão do rendimento "per capita", sendo na totalidade 6 escalões a considerar. O valor mensal a pagar é diverso podendo ir até cem Euros: o Acolhimento é gratuito, o Prolongamento poderá ir até 67 Euros e a Alimentação poderá atingir 33 Euros.

3.3.3. Caracterização geral da amostra

Do universo de 12 Educadores de Infância foram entregues 12 questionários e recolhidos igualmente 12, o que responde a uma taxa de representação de 100% (Quadro nº 6):

Educadores de Infância	Questionários distribuídos	Questionários recebidos	Taxa de Representação
12	12	12	100%.

Quadro nº 6: Caracterização da amostra dos Educadores de Infância

Do universo de 6 AO (2 Monitoras e 4 AAE), foram entregues 6 questionários e recolhidos igualmente 6, o que responde a uma taxa de representação de 100% (Quadro nº7):

Monitoras	AAE	Questionários distribuídos	Questionários recebidos	Taxa de Representação
2	4	6	6	100%.

Quadro nº 7: Caracterização da amostra das Assistentes Operacionais

Do universo de 60 EE, dos dois JI, foram entregues no Jardim de Infância **D** 40 questionários e recolhidos 30 e no Jardim de Infância **F** foram entregues 20 questionários e recolhidos 16; no primeiro estabelecimento corresponde a uma taxa de 75% de representação e no segundo estabelecimento corresponde a uma taxa de representação de 80% (Quadro nº 8).

Nº Jardins de Infância	Questionários distribuídos/EE	Questionários recebidos	Taxa de Representação
D	40	30	75%
F	20	16	80,0%
Total: 2	Total: 60	Total: 46	76.7%

Quadro nº 8: Caracterização da amostra dos Encarregados de Educação

As entrevistas, com um guião semi-estruturado (Anexo nº 6 e 7) foram consumadas a duas líderes:

- à Vice-Presidente do Agrupamento Vertical, Educadora de Infância responsável pelo Pré-Escolar. Esta entrevista foi realizada no Agrupamento Vertical, no local de trabalho da entrevistada. A sua duração foi cerca de 30 minutos;
- à responsável da Câmara Municipal pelo CAF do Pré-Escolar, obtendo autorização após meses de contacto. Esta entrevista foi realizada na Câmara Municipal no gabinete de trabalho da entrevistada. A sua duração foi cerca de 35 minutos;

3.3.3.1 Inquéritos por questionários

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de informação que nos permite atingir uma vasta população num curto espaço de tempo. Para Ghiglione e Matalon (2005, p.2) "realizar um inquérito é interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização", em que investigador "…intervém colocando questões, mas sem intenção explicita de modificar a situação na qual actua enquanto inquiridor" (*Idem,* p.8). Estes autores acrescentam:

> "Um inquérito consiste (…) em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los. Os problemas teóricos e metodológicos levantados pela sua prática e pela sua utilização estão relacionados com estas características e só podem ser analisados relativamente a elas" (2005, p.2).

3.3.3.1.1. Configuração dos questionários

No nosso estudo foram distribuídos três questionários diferentes a um leque de actores escolares e sociais: Educadores de Infância, Assistentes Operacionais e Encarregados de Educação.

A construção dos questionários procurou dentro do possível limitar o número de questões ao estreitamento necessário de acordo com o grupo da população alvo.

Os três inquéritos por questionários foram estruturados em dois grandes eixos: um relativo às características pessoais do inquirido e outro referente às questões relacionadas com o funcionamento da Componente de Apoio à Família.

Cada questionário é antecedido por uma parte introdutória inicial contendo a explicação acerca dos objectivos, finalidades e destinatários deste instrumento de recolha de informação, bem como a afirmação da salvaguarda do anonimato e da garantia de confidencialidade dos dados recolhidos.

O questionário dirigido aos Educadores de Infância é constituído por um conjunto de perguntas fechadas e apenas duas perguntas abertas. Apesar da sua dimensão, o preenchimento do questionário, a cujo teste foi sujeito, não ultrapassou os 10 minutos. Em termos esquemáticos, o questionário entregue aos Educadores de Infância (que se apresenta no anexo 3) ficou assim estruturado:

1 Dados pessoais e profissionais;

2 Dados referentes à organização da Componente de Apoio à Família;

3 Dados referentes aos recursos;

4 Dados referentes à Supervisão;

5 Dados referentes às Actividades;

6 Dados referentes às práticas de reuniões entre os intervenientes da CAF;

7 Aspectos positivos e negativos da CAF (pergunta aberta).

Na primeira parte, procurou-se recolher dados pessoais e profissionais, com o objectivo de caracterizar os Educadores de Infância quanto ao género, idade, tempo de serviço do docente e o tempo de serviço no Jardim de Infância actual.

Na segunda parte, pretendeu-se recolher informações referentes à organização da CAF: aferir a existência e quantificar a frequência das crianças nas três valências e acolher a opinião desse grupo de docentes sobre a estruturação desta Componente.

Na terceira parte, pretendeu-se obter informações referentes aos recursos da CAF, mais concretamente ao (s) espaço (s), à segurança e ao material.

Na quarta parte, pretendeu-se obter informação acerca da Supervisão da CAF: do grau de conhecimento da legislação publicada pelo ME acerca desta Componente.

Na quinta parte, pretendeu-se obter informação relativamente a todas as Actividades desenvolvidas na CAF, quer às Actividades de Animação, desenvolvidas por docentes especializados, quer às Actividades desenvolvidas pelos não docentes, desenvolvidas por Monitoras e Auxiliares de Acção Educativa. (Assistentes Operacionais).

Na sexta parte, pretende-se obter informação sobre as práticas de reuniões entre os Educadores de Infância e os intervenientes: Câmara Municipal, Agrupamento, docentes dinamizadores das Actividades de Animação e as Monitoras/Auxiliares de Educação Educativa.

Na sétima parte, questão de pergunta aberta, pretendeu-se obter informação dos Educadores de Infância acerca dos aspectos positivos e negativos da CAF, referindo-se às vantagens e desvantagens deste serviço.

Os inquéritos aos Educadores de Infância foram entregues pessoalmente no local de trabalho deste grupo de inquiridos, ou seja nos sete Jardins de Infância. Como o investigador não conhecia o local destes estabelecimentos, a seu pedido, fez-se acompanhar pela Vice-presidente do Agrupamento de Escolas. Estes inquéritos foram entregues na primeira semana de Maio e recolhidos na segunda semana do mesmo mês.

O questionário dirigido às Assistentes Operacionais é constituído por um conjunto de perguntas fechadas. Em termos esquemáticos, o questionário entregue a este grupo de não docentes (que se apresenta no anexo 4) ficou assim estruturado:

1 Dados pessoais e profissionais;

2 Dados referentes aos recursos;

3 Dados referentes à Supervisão;

4 Dados referentes às práticas de reuniões entre os intervenientes;

5 Dados referentes à formação.

Na primeira parte, procurou-se recolher dados pessoais e profissionais, com o objectivo de caracterizar as Assistentes Operacionais. Logo no início do questionário, fizemos a diferenciação entre Monitoras e Auxiliares de Acção Educativa porque este grupo de profissionais ainda não se identificavam como Assistentes Operacionais (como já foi dito anteriormente a alteração atribuição a esta categoria profissional é recente: 1 de Janeiro de 2009). Na primeira parte do inquérito, foram pedidas informações relativas a cada inquirido quanto ao género, idade, referir a experiência de trabalho com crianças antes de trabalhar na CAF e o tempo de serviço na Componente de Apoio à Família.

Na segunda parte, pretendeu-se obter informação acerca dos recursos da CAF, mais concretamente à segurança, ao material, ao (s) espaço (s), à existência do número suficiente de pessoal não docente e às condições de higiene e limpeza das instalações desta Componente.

Na terceira parte, pretendeu-se obter informação acerca da Supervisão da CAF: do grau de conhecimento da legislação e, por quem faz e quem deveria fazer a Supervisão desta Componente.

Na quarta parte, pretendeu-se obter informação sobre a prática de reuniões entre as Monitoras/Auxiliares de Acção Educativa e os intervenientes: Câmara Municipal, Agrupamento, coordenador de Escola e Educador de Infância.

Na quinta parte, pretendeu-se obter informação relativamente à Formação destes profissionais.

Os inquéritos às Assistentes Operacionais foram entregues e recolhidos juntamente com os inquéritos dos Educadores de Infância, na mesma data e do mesmo modo.

O questionário dirigido aos Encarregados de Educação é constituído por um conjunto de perguntas fechadas. Em termos esquemáticos, o questionário entregue a este grupo de não docentes (que se apresenta no anexo 5) ficou assim estruturado:

1 Dados pessoais;

2 Dados referentes à frequência do educando (criança) na CAF;

3 Dados referentes aos recursos;

4 Dados referentes ao grau de satisfação da oferta deste serviço;

5 Dados referentes à Supervisão.

Na primeira parte, procurou-se recolher dados pessoais, com o objectivo de caracterizar o Encarregado de Educação quanto ao género, idade, grau de parentesco com seu educando, situação profissional e formação académica (estes podem ser factores com algum significado ou pelo menos que podem ajudar a contextualizar melhor o estudo, não exigindo por outro lado, grande esforço de preenchimento).

Na segunda parte**,** pretendeu-se obter informação referente à frequência da criança na CAF, à necessidade e à(s) razão(ões)) desta procura.

Na terceira parte, pretendeu-se obter informação acerca dos recursos da CAF, mais concretamente em relação à segurança, ao material, ao (s) espaço (s), à existência do número suficiente de pessoal não docente e às condições de higiene e limpeza das instalações desta Componente.

Na quarta parte, pretendeu-se obter informação acerca do grau de satisfação dos Encarregados de Educação, a quem se deveriam dirigir para algum esclarecimento.

Na quinta parte, pretendeu-se obter informação acerca da Supervisão da CAF: do nível de conhecimento da legislação e por quem deveria ser feita a Supervisão desta Componente.

3.3.3.1.2. Aplicação dos questionários

Elaborados os três questionários, instrumentos destinado à recolha de informação, procedeu-se à sua distribuição à respectiva população alvo.

Os questionários aos Educadores de Infância e às Assistentes Operacionais foram entregues pessoalmente, no Jardim de Infância de cada Educador de Infância, tendo sido acompanhada pela Vice-Presidente do Agrupamento de Escola pois desconhecia a localização dos JI). Foram entregues na primeira semana de Maio e recolhidos na segunda semana do mesmo mês. Os questionários das AO foram numerados de 1 a 6 (1-2 JI **F** e 3-6 JI **D**)

Os questionários aos Encarregados de Educação foram entregues na segunda semana do mês de Maio e recolhidos na última semana do mesmo mês. Foram entregues inicialmente pelo investigador aos Educadores de Infância titulares de cada turma, que entregarem às Assistentes Operacionais, para estas entregarem aos Encarregados de Educação. Os questionários foram numerados pelos Educadores titulares, para possibilitar um controlo da entrega e da recepção dos mesmos (1-20 JI **F** e 20-60 JI **D**).

A aplicação do questionário foi feito por *administração directa* pelo que foram os próprios inquiridos a preenchê-lo (Quivy, 1994). Uma minoria de Encarregados de Educação pediu ajuda aos Educadores de Infância ou às Assistentes Operacionais para preencher o questionário.

3.3.3.2. Entrevistas

Em termos de selecção do grupo de entrevistados, elegemos dois líderes que Goez e Le Compte (1999, p.134) apelidam de *informadores chave.*

Após a recolha dos questionários, contactei a Vice-Presidente responsável pelo Pré-Escolar para marcar o horário da entrevista, uma vez que já tinha a autorização do Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento Vertical de Escolas.

Tendo como suporte um guião genérico estabelecido, esforçamo-nos por respeitar as sugestões metodológicas sobre o assunto, procurando que a entrevista se desenvolvesse num ambiente e num contexto adequados (Quivy, 1994). Deste modo, a entrevista à Vice-Presidente realizou-se no seu local de trabalho, no Agrupamento de Escolas, e teve a duração aproximada de trinta minutos. Com esta entrevista semi-estruturada, pretendeu-se indagar a sua opinião e tomar conhecimento do papel do Conselho Executivo face à

Componente de Apoio à Família. A entrevista foi audiogravada e totalmente transcrita de acordo com Bogdan e Biklen (1994). Posteriormente, as transcrições da entrevista foram lidas pela Vice-Presidente, tendo o seu teor recebido confirmação.

Em termos esquemáticos, o guião da entrevista realizada à Vice-Presidente (Anexo 6) ficou assim estruturado:

A primeira parte da entrevista destinou-se a recolher dados pessoais, com o objectivo de caracterizar a Vice-Presidente quanto ao género, idade, tempo de serviço do Educador(a) de Infância, experiência do(a) Educador(a) de Infância no Agrupamento e as suas habilitações académicas. Seguidamente, pretendeu-se recolher informação de aspectos gerais relativamente à existência da CAF no Agrupamento (abordando o modo como se faz as inscrições para adquirir este serviço), aos recursos (materiais e humanos), aos dados referentes às actividades desenvolvidas pelos não docentes e às Actividades de Animação desenvolvidas pelos docentes, à Supervisão e às práticas de reuniões entre o Agrupamento e os outros intervenientes.

A entrevista ao Pelouro de Educação da Câmara Municipal, mais concretamente à responsável pela CAF do Pré-Escolar da Rede Pública, foi realizada apenas em Julho (imediatamente após o consentimento do Pelouro da Educação), no local de trabalho da entrevistada, com a duração aproximadamente de trinta e cinco minutos. Com esta entrevista, pretendeu-se indagar o que a responsável pensa, o que pretende e qual o papel do Município face à Componente de Apoio à Família. A entrevista foi audiogravada e posteriormente transcrita, tendo o seu teor recebida confirmação.

Em termos esquemáticos, o guião da entrevista realizada ao órgão da Câmara responsável pela CAF (Anexo 7) ficou assim estruturado: uma primeira parte da entrevista destinou-se a recolher dados pessoais, com o objectivo a caracterizar quanto ao género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço no Município e tempo de serviço como responsável da CAF no Pré-Escolar da Rede Pública; a segunda parte pretendeu-se recolher informação de aspectos gerais relativamente à existência da CAF, do Acordo de Cooperação entre o Município e a Direcção Regional de Educação do Norte e o Centro Regional de Segurança Social da Centro, do Regulamento do Programa de Expansão da EPE (destinatários, horário de funcionamento da CAF, actividades, gestão administrativa e financeira, comparticipação financeira do Encarregado de Educação), Recursos, Supervisão e frequências de Reuniões. No final da entrevista, foi dada a oportunidade se fazer um breve comentário sobre a CAF no Pré-Escolar na Rede Pública.

CAPÍTULO 4 ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

Após a recolha de dados procedeu-se à sua organização, tratamento e interpretação.

Este capítulo divide-se em duas partes. Na primeira parte apresentaremos a caracterização da amostra e na seguinte procederemos à interpretação dos dados de natureza quantitativa e qualitativa.

Os questionários foram estudados através do software informático SPSS (statistical package for the social sciences), versão 17, que é um programa informático poderoso de apoio à estatística. Inicialmente, em cada questionário, definimos as variáveis e suas propriedades e depois inserimos os dados no SPSS.

O recurso a uma tipologia ou classificação de natureza quantitativa permite-nos a uma elaboração e identificação de variáveis a estudar, procurando através destas descobrir ou identificar aspectos ou padrões interessantes e medir a ocorrência dos valores indicados. Pardal e Correia (1991, p. 90) definem a frequência absoluta, também denominada efectivo de um valor particular de uma variável como "o número de vezes que um determinado acontecimento ou fenómeno ocorre um determinado valor de um carácter da amostra".

Apresentaremos os dados por quadros e gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificadas, acompanhados por uma explicação, na tentativa de uma interpretação entre as realidades apresentadas pela ocorrência do mesmo tipo de indicadores.

4.1. Caracterização da amostra

4.1.1. Caracterização dos Educadores de Infância

A caracterização dos Educadores de Infância efectuou-se com o recurso às variáveis de estatuto individual: género, idade, tempo de serviço do Educador de Infância e número de anos de trabalho no actual Jardim de Infância.

Constatamos que este grupo de inquiridos respondeu a todas as questões existindo 100% de respostas válidas. A amostra da população dos Educadores de Infância em estudo, efectuada através de um questionário (Anexo 3), é de 100% do género feminino.

A idade das Educadoras de Infância situa-se entre os 41 anos e os 55 anos, sendo apresentada por três faixas etárias. A percentagem mais elevada é de 41,7%, correspondendo à faixa etária dos 51 aos 56 anos de idade, seguindo-se a percentagem de

33,3%, referente ao grupo situado entre os 46 a 50 anos de idade, seguindo-se 25% que se situa entre a faixa etária de 41 a 45 anos.

Relativamente ao tempo de serviço das Educadoras de Infância (Gráfico nº 1), existem dois grupos que apresentam a mesma percentagem, 33,3%, de tempo de serviço: 4 docentes têm 21 a 25 anos de tempo de serviço e 4 docentes têm mais de 31 anos de serviço. Segue-se, com 25%, o grupo de docentes, 3 EI, que têm 26 a 30 anos de serviço e por fim, com 8,3%, 1 EI que têm 16 a 20 anos de serviço.

Perante estes resultados, podemos concluir que estes docentes têm bastante experiência de trabalho como Educadores de Infância.

Em relação ao tempo de serviço do Educador de Infância no actual Jardim de Infância, constatamos que existe uma grande diferença entre este grupo de docentes (Gráfico nº 2). Representando 25% dos inquiridos, existem três Educadores de Infância que trabalham há dois anos no JI, três que trabalham dois a cinco anos no JI e três que trabalham onze a quinze anos no actual JI. Representando 16,7%, existem dois EI que permanecem no mesmo JI de seis a dez anos. Representando 8,3%, existe apenas uma EI que trabalha apenas há um ano no JI.

Comparando o tempo de serviço do Educador e o tempo de serviço no actual JI verificamos que existe uma certa mobilidade das EI.

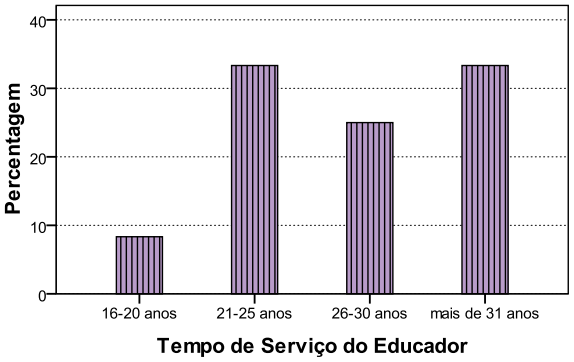


Gráfico nº 1:
Tempo de serviço do EI

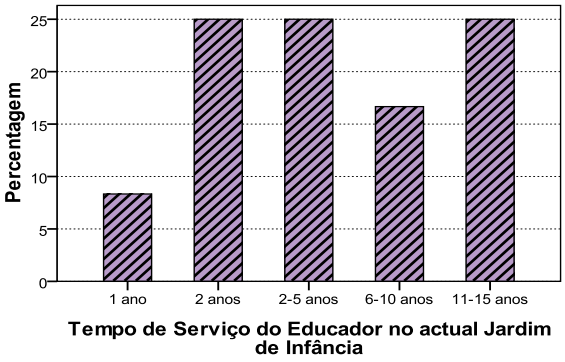


Gráfico nº 2:
Número de anos do EI no actual JI

4.1.2. Caracterização das Assistentes Operacionais

A caracterização dos Assistentes Operacionais que constituem a amostra da população em estudo foi indagada através de um questionário (Anexo 4), acrescida com alguns dados obtidos através das entrevistas.

Conforme já foi referenciado, as seis Assistentes Operacionais inquiridas trabalham em dois Jardins de Infância. Um dos estabelecimentos tem duas salas, trabalhando aí duas AO e outro estabelecimento tem três salas, trabalhando aí quatro AO.

No questionário realizado, foi feita a distinção da categoria profissional entre os "Auxiliares de Acção Educativa" e "Monitores". Como foi referido anteriormente, a designação destas duas categorias foi alterada, em Janeiro de 2009, para uma única categoria, a de "Assistentes Operacionais". Foi assinalada a diferença entre estas duas categorias porque algumas funcionárias ainda não se identificavam como sendo desta categoria profissional.

Em relação a este pessoal não docente, a Vice-Presidente acrescentou que "actualmente existem as AAE que pertencem ao Ministério da Educação e as pertencem à Câmara Municipal" (…) "existe uma diferença entre elas, é a entidade processadora de vencimento. O mapa das férias das funcionárias, é entregue à entidade processadora, depois de sido autorizado pelo Conselho Executivo". Acrescentou que "inicialmente o pessoal não docente no JI era-lhes atribuída a categoria profissional de *Auxiliar de Acção Educativa* e que recentemente foi alterada para *Assistentes Operacionais*. Neste momento, ainda se continua a chamar a estas funcionárias de AAE e Monitoras, apesar no verbete de vencimento vir já assinado a categoria única da Assistentes Operacionais. O aparecimento das *Monitoras de Animação Sócio-Educativa* surgiu com o aparecimento da CAF. O pessoal a trabalhar na CAF deste Agrupamento não tem qualquer formação especializada de *Animadoras* e por isso são chamadas de *Monitoras*."

Sendo questionada sobre a diferença de quantidade de Assistentes Operacionais por estabelecimento, a Vice-Presidente respondeu: "a nível de quantidade de Assistentes Operacionais nos Jardins de Infância, há uma diversidade deste pessoal nos estabelecimentos sendo uma preocupação da Câmara Municipal colocar uma Assistente por sala". "…neste momento, existem grupos que não têm uma Assistente Operacional por sala, apesar de a Câmara estar a pensar colocar mais pessoal mas ainda não foi possível".

Por sua vez, a Câmara responde a esta questão dizendo "…já abrimos e fechamos o concurso para contratar mais AO mas ainda não terminamos o processo…"

Dos seis inquiridos, 100% deram respostas válidas a todas as questões do questionário. Das 6 AO, 4 identificaram-se como sendo AAE e 2 como sendo Monitoras.

O grupo profissional das Assistentes Operacionais é constituído 100% do género feminino, sendo 50% (três AO) da faixa etária com mais de 45 anos de idade, seguindo-se

com uma percentagem de 16,7% três grupos de faixas etárias: uma tem menos de 25 anos de idade, outra tem entre 26 a 30 anos e a outra tem 36 anos a 40 anos.

Quanto à experiência de trabalho com crianças antes de trabalhar na CAF, constatamos que 50% dos inquiridos já a possuíam, 33,3% não tinham qualquer experiência e 16,7% tinham 6 a 10 anos de experiência.

Relativamente à situação do tempo de serviço total na CAF, 3 AO (50%) têm 1 a 5 anos de serviço, 1 AO (16,7%) tem apenas 1 ano de serviço, outra AO (16,7%) tem 6 a 10 anos e outra AO (16,7%) tem mais de 10 anos de serviço.

Constatamos que 16,7% das AAE e 16,7% das Monitoras não tinham qualquer experiência de trabalho com crianças antes de trabalhar na CAF. No entanto, 50% das AAE já tinham experiência e 16,7% das Monitoras tinham experiência de 6 a 10 anos (Gráfico nº 3) Deste modo, certificamos que para a Câmara Municipal a experiência de trabalho com crianças, não é um factor decisivo para contratar funcionárias a trabalhar no JI.

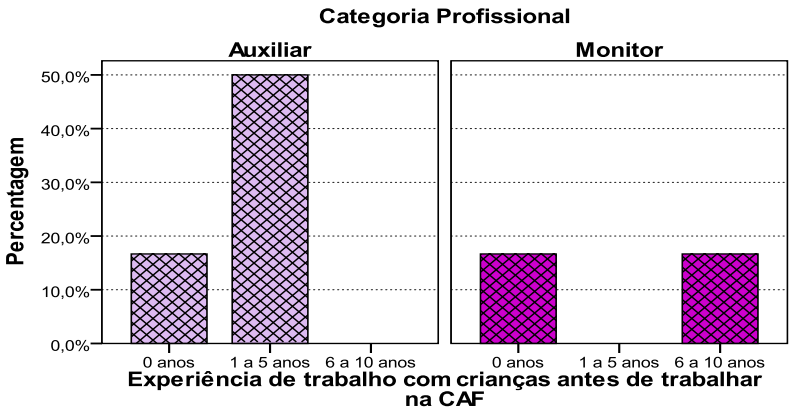


Gráfico nº 3: Relação da categoria profissional das AO com a experiência de trabalho antes de trabalhar na CAF

De acordo com os dados recolhidos, as AO inquiridas têm como formação académica o 9º ano (50%) e o 12º ano (50%). As Monitoras (100%) têm o 12º ano escolaridade.

Comparando a formação académica, a categoria profissional e a idade destas funcionárias, observamos que as Monitoras têm menos idade que a AAE, podendo concluir que a Câmara Municipal tem vindo a contratar pessoal bastante novo para trabalhar na CAF, como comprova o gráfico nº 4.

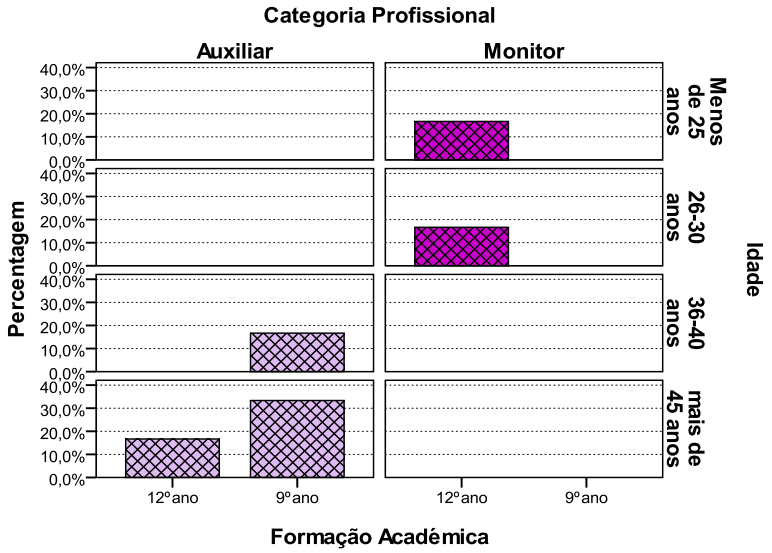


Gráfico nº 4: Relação da categoria profissional das AO com a formação académica e a idade

Em relação à selecção do pessoal não docente, a Vice-Presidente informou que "quem faz a selecção das Assistentes Operacionais, é apenas a Câmara Municipal. O Agrupamento desconhece o modo como é feito e não participa nas entrevistas para a selecção deste pessoal". No entanto, depois de contratadas, o Agrupamento intervém na continuidade do serviço destas funcionárias: "periodicamente, elas são avaliadas pela SIADAP. Esta avaliação é realizada pelo Coordenador da Escola, após ouvir a opinião dos Educadores de Infância, e depois homologada pelo Concelho Coordenador de Avaliação, nomeado pelo Presidente do Concelho Executivo. Mais tarde, essa informação é dada à Câmara Municipal a fim de decidirem a renovação dos contratos".

4.1.3. Caracterização dos Encarregados de Educação

A caracterização dos Encarregados de Educação que constituem a amostra da população em estudo foi inquirida através de um questionário (Anexo 5). Esta caracterização efectuou-se com o recurso às variáveis de estatuto individual: género, idade, grau de parentesco, situação profissional e formação académica.

Dos questionários recebidos, 100% dos inquiridos deram respostas válidas a todas as questões.

Relativamente ao género dos EE, destaca-se claramente um fenómeno de femininalização, com valores de 91,3% para o sexo feminino e 8,7% para o sexo masculino.

Quanto ao grau de parentesco, podemos verificar (Quadro nº 9 e no Gráfico nº 5), que a mãe representa maioritariamente o Encarregados de Educação (87%), seguindo-se o pai (8,7%) e por fim a avó (4,3%).

	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulativa
Parentesco:			
Mãe	40	87,0	87,0
Pai	4	8,7	95,7
Avó	2	4,3	100,0
Total	46	100,0	

Quadro nº 9: Grau de parentesco do Encarregado de Educação

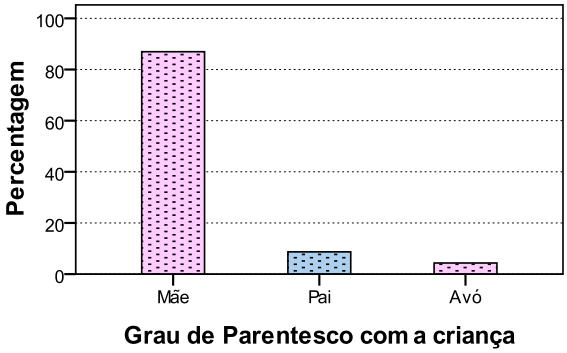


Gráfico nº 5:
Grau de parentesco do Encarregado de Educação

O resultado da variável idade dos Encarregados de Educação é diverso. A faixa etária que apresenta maior percentagem, de 39,1%, é a de 31 a 35 anos de idade, seguindo-se, com 32,5%, a de 26 a 30 anos. Com uma percentagem de 17,4%, aparece a faixa etária situada entre os 36 a 40 anos, seguida de 6,5% a faixa etária que tem mais de 45 anos. Por fim, apenas com 2,2%, segue-se duas faixas etárias: a de 41 a 45 anos e a que tem menos de vinte anos de idade.

As maiorias dos Encarregados de Educação, 69,6%, encontram-se empregados. Em percentagem decrescente, segue-se as donas de casa com 15,2%, os desempregados com 10,9% e por fim os reformados, apenas com 4,3%.

O nível de escolaridade dos Encarregados de Educação é diverso (Quadro nº 10 e Gráfico nº 6): 30,4% tem o 9º ano, seguindo-se com 28,4% os que tem o 4º ano, com 15,2% os que tem o 12ºano e com 13%, os que tem o 12º ano e os que tem uma licenciatura. Deste modo, concluímos que a maioria dos Encarregados de Educação não tem Curso Superior.

Formação Académica	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulativa
Licenciado(a)	6	13,0	13,0
12º ano	6	13,0	26,1
9º Ano	14	30,4	56,5
6º Ano	7	15,2	71,7
4º ano	13	28,3	100,0
Total	46	100,0	

Quadro nº 10: Formação Académica dos Encarregados de Educação

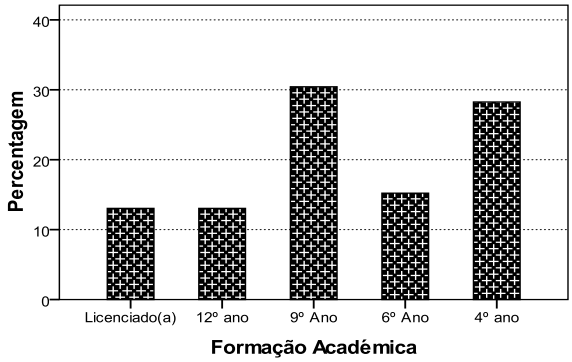


Gráfico nº 6:
Formação Académica dos Encarregados de Educação

4.1.4. Caracterização da Vice-Presidente do Agrupamento de Escolas Vertical

A Vice-Presidente do Agrupamento é do género feminino, tem 49 anos de idade e 25 anos de tempo de serviço como Educadora de Infância. Desempenha a função de Vice-Presidente no Agrupamento Vertical de Escolas há seis anos, sendo responsável pelo Pré-Escolar. Tem como habilitações académicas o bacharelato.

4.1.5. Caracterização da Responsável da CAF da Câmara Municipal

A responsável pela CAF do Pré-Escolar é do género feminino, tem 45 anos e é licenciada (sendo professora do primeiro Ciclo). Trabalha à quatro anos na Câmara Municipal sendo responsável pela CAF durante o mesmo período de tempo.

4.2. Análise descritiva dos resultados obtidos nos questionários

4.2.1. Análise dos resultados obtidos nos questionários aos EI

A frequência de alunos por sala no Pré-Escolar difere, havendo 17 a 25 crianças, perfazendo na sua totalidade 260 alunos (Gráfico nº 7).

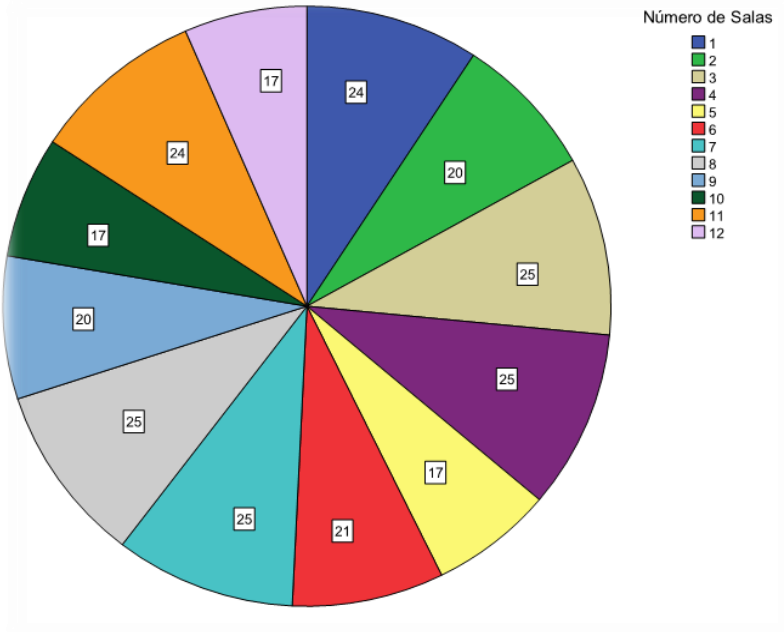


Gráfico nº 7:
Frequência de alunos no Pré-Escolar em cada sala

Nem todos os alunos necessitam do serviço da CAF. A valência Almoço é a mais frequentada, seguindo-se o Prolongamento e por fim o Acolhimento (Quadro nº 11 e Gráfico nº 8).

Total de alunos no Pré-Escolar	Acolhimento	Almoço	Prolongamento
260 crianças	41 crianças	119 crianças	79 crianças

Quadro nº 11: Frequência de alunos nas três valências da CAF

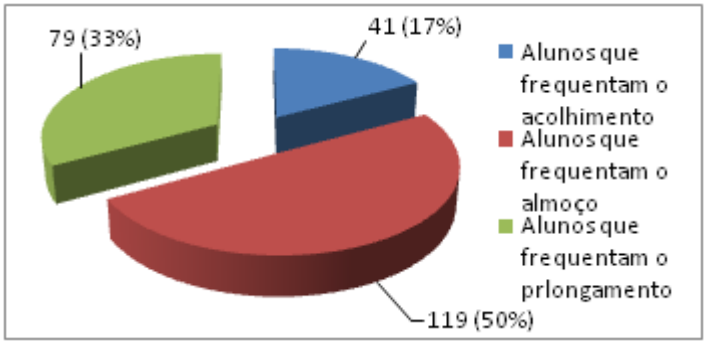


Gráfico nº 8:
Frequência de alunos nas três valências da CAF

Os resultados do questionário dos Educadoras de Infância revelam a necessidade e a existência das três valências nos Jardins de Infância (Gráfico nº 9). Verificamos que em todos os estabelecimentos do Agrupamento existe as três vertentes da Componente de Apoio à Família excepto uma sala não teve a necessidade da valência Acolhimento.

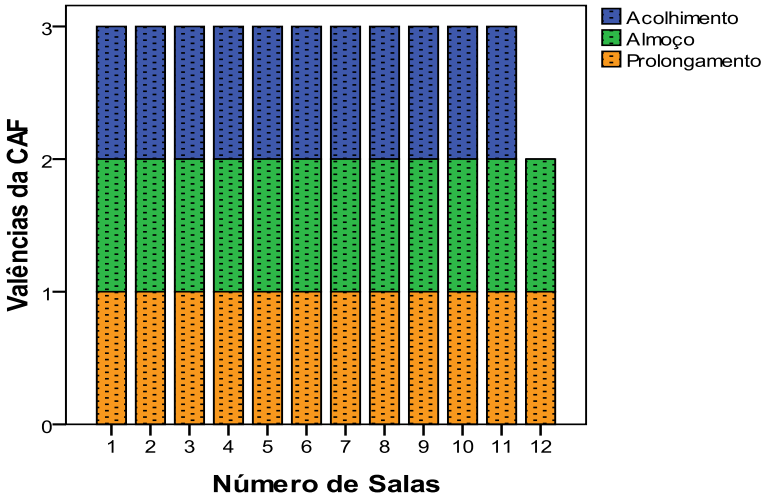


Gráfico nº 9:
Distribuição das Valências pelas 12 salas do Pré-Escolar

Em relação às questões A, B, C, D, E e F do questionário dirigido aos EI (Anexo 3) os docentes inquiridos responderam:

- à Questão A, se *"O Município deveria ter conhecimento dos horários de trabalho das Pais/Encarregados de Educação e só depois aceitar a frequência das crianças na CAF"*, 66,7% concordaram com a afirmação mas 33,3% discordaram;

- à Questão B, se *"As inscrições das crianças na CAF, no acolhimento e no almoço, deveriam ser destinadas apenas às famílias que necessitam destes serviços*, 66,7% concordaram com a afirmação mas 33,3% discordaram;

- à Questão C, se *"As Actividades de Animação no prolongamento, gratuitas ou não, deveriam ser para todas as crianças do Jardim de Infância"*, 50% concordaram com a afirmação mas 50% discordaram;

- à Questão D, se *" Diariamente, no prolongamento, deveria existir Actividades de Animação*, 58,3% concordaram com a afirmação mas 41,7% discordaram;

- à Questão E, se *"As Actividades de Animação Pagas deveriam ser num local fora do recinto escolar, da responsabilidade da entidade particular que desenvolve estas Actividades"*, 50% concordam com a afirmação mas 50% discordam;

- à Questão F, se *"Deveria estar sempre presente um Educador de Infância na CAF: um de manhã e outro à tarde"*, 16% concordam mas 83% discordam.

Analisando o resultado das questões A e B, observamos que a maioria dos EI são de opinião que a Câmara Municipal deveria ter em consideração a necessidade das famílias e só depois aceitar a frequência das crianças na CAF.

Com base nas respostas à questão C, as EI estão divididas sobre a possibilidade de todas as crianças frequentarem as Actividades de Animação (as gratuitas e as pagas) porque houve um empate nas respostas de concordância e discordância sobre a questão.

Questionados sobre a possibilidade da existência diária de Actividades de Animação no Prolongamento, a maioria das EI respondeu que sim e 50% pensam que estas Actividades pagas deveriam ser desenvolvidas fora do recinto escolar.

Relativamente à presença permanente de um EI no JI, a maioria dos inquiridos responderam que não concordavam (83%), apesar de serem os responsáveis pelo estabelecimento desde a abertura ao encerramento.

Questionados sobre os recursos, o local onde é desenvolvido as três valências, todos os Educadores de Infância responderam que a valência Almoço realiza-se fora da sala de aula. Relativamente ao Acolhimento e ao Prolongamento, efectua-se dentro da sala de aula (50%) ou fora da sala de aula (50%).

A avaliação feita pelos EI, no que diz respeito aos *espaços dentro* do recinto escolar (Gráfico nº 10), apresenta valores muito diversos: 41,7% atribuem a classificação de Bom, 33,3% de Medíocre, 16,7% de Suficiente e 8,3% de Insuficiente. Constatamos que nenhum EI classificou o espaço dentro do recinto escolar de Muito Bom e cinco EI classificaram este espaço como tendo condições negativas o que evidencia, em nossa opinião, uma situação preocupante. Em relação ao *espaço fora* do recinto escolar, os Educadores de Infância classificam esse espaço (Gráfico nº 11), também de uma forma muito diversa: 41,73% atribuem a classificação de Medíocre, 33,3% de Suficiente, 16,7% de Bom e de 8,3% de Muito Bom. Concluímos também cinco EI avaliam a nível de qualidade das instalações o espaço exterior de uma forma negativa.

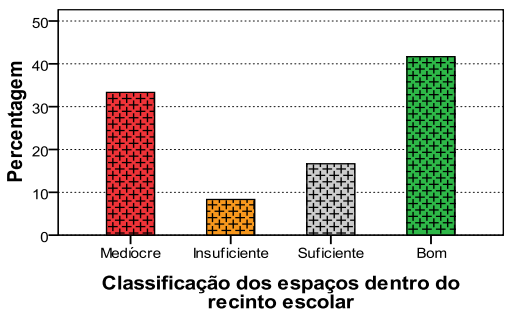


Gráfico nº 10: Classificação dos EI do *espaço fora*

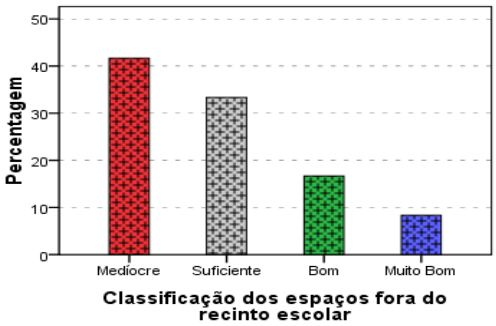


Gráfico nº 11: Classificação dos EI do *espaço dentro*

A nível de segurança no Acolhimento, os Educadores de Infância atribuam apenas duas classificações (Quadro nº 12 e Gráfico nº 12): de Bom (75,0%) e de Medíocre (16,7%). Houve um inquirido, correspondente a 8,3%, que não respondeu porque no seu JI não existe a valência de Acolhimento.

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Segurança: Acolhimento	Medíocre	2	16,7	16,7
	Bom	9	75,0	91,7
	Não se aplica	1	8,3	100,0
	Total	12	100,0	

Quadro nº 12: Classificação dos EI da *Segurança no Acolhimento*

Ainda em relação à segurança mas no Almoço, verificamos uma enorme variedade na classificação (Quadro nº 13 e Gráfico nº 12): a maioria (58,3%), atribuiu Bom, 25,0% de Suficiente, 8,3% de Medíocre e 8,3% de Insuficiente.

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Segurança: Almoço	Medíocre	1	8,3	8,3
	Insuficiente	1	8,3	16,7
	Suficiente	3	25,0	41,7
	Bom	7	58,3	100,0
	Total	12	100,0	

Quadro nº 13: Classificação dos EI da *Segurança no Almoço*

No que diz respeito à segurança mas no Prolongamento, as Educadoras de Infância atribuíram duas classificações (Quadro nº 14 e Gráfico nº 12): 83,3% de Bom e 16,7% de Medíocre.

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Segurança: Prolongamento	Medíocre	2	16,7	16,7
	Bom	10	83,3	100,0
	Total	12	100,0	

Quadro nº 14: Classificação dos EI da *Segurança no Prolongamento*

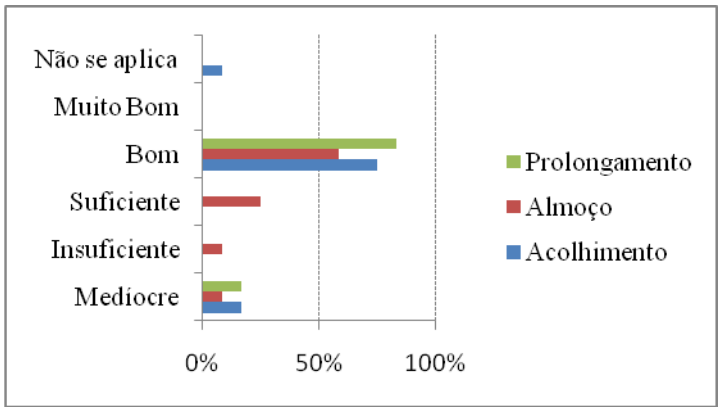


Gráfico nº 12: Classificação dos EI da *Segurança no Acolhimento, Almoço e Prolongamento*

Analisando as respostas a nível de segurança nas três valências podemos concluir que a classificação a nível de segurança nas três valências é maioritariamente positiva. A pior classificação foi atribuída ao Acolhimento.

Questionados sobre o funcionamento do JI nas interrupções lectivas, em que o horário é distribuído pelas Assistentes Operacionais existentes no estabelecimento, ficando muitas vezes sozinhas com as crianças, as EI responderam maioritariamente que concordam (66,7%) e apenas 33,3% discordam.

Os EI classificam a quantidade de material existente para o Acolhimento (Quadro nº 15 e Gráfico nº 13) de Suficiente (41,7%), de Bom (25%) e de Medíocre (25%). Uma resposta, correspondente a 8,3%, foi "não se aplica" porque nesse JI não existe a valência Acolhimento. Deste modo, podemos concluir que a classificação atribuída ao Acolhimento foi maioritariamente positiva. Como já referimos anteriormente, esta valência tem um número reduzido de crianças.

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Quantidade Material: Acolhimento	Medíocre	3	25,0	25,0
	Suficiente	5	41,7	66,7
	Bom	3	25,0	91,7
	Não se aplica	1	8,3	100,0
	Total	12	100,0	

Quadro nº 15: Classificação dos EI da *quantidade de material no Acolhimento*

Em relação à quantidade de material para o Almoço (Quadro nº 16 e Gráfico nº 13) 75% das EI atribuíram a classificação de Suficiente, seguindo-se de 16,7% de Bom e de

8,3% de Medíocre. Concluímos que a classificação atribuída ao almoço foi maioritariamente positiva.

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Quantidade Material: Almoço	Medíocre	1	8,3	8,3
	Suficiente	9	75,0	83,3
	Bom	2	16,7	100,0
	Total	12	100,0	

Quadro nº 16: Classificação dos EI da *quantidade de material no Almoço*

Quanto à quantidade de material para o Prolongamento (Quadro nº 17 e Gráfico nº 13) os EI atribuíram a classificação de Medíocre (58,3%), seguindo-se com 33,3% de Suficiente e 8,3% de Bom. Esta classificação evidencia uma situação preocupante na medida em que a maioria dos docentes avaliam de suficiente a quantidade de material existente para o Prolongamento.

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Quantidade Material: Prolongamento	Medíocre	7	58,3	58,3
	Suficiente	4	33,3	91,7
	Bom	1	8,3	100,0
	Total	12	100,0	

Quadro nº 17: Classificação dos EI da *quantidade de material no Prolongamento*

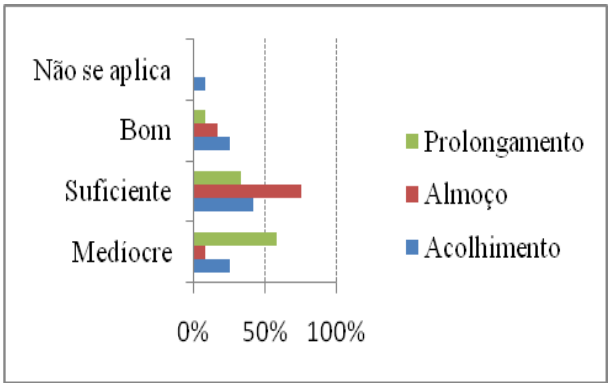


Gráfico nº 13: Classificação dos EI da *quantidade de material no Acolhimento, Almoço e Prolongamento*

Questionados sobre a qualidade de material existente para o Acolhimento (Quadro nº 18 e Gráfico nº 14), as Educadoras inquiridas classificaram-no de Suficiente (41,7%), de

Bom (30%) e de Medíocre (16,7%). Uma resposta, 8,3%, foi "não se aplica" porque nesse JI não existe a valência Acolhimento. Concluímos que a classificação atribuída ao Acolhimento foi maioritariamente positiva.

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Qualidade Material: Acolhimento	Medíocre	2	16,7	16,7
	Suficiente	5	41,7	58,3
	Bom	4	33,3	91,7
	Não se aplica	1	8,3	100,0
	Total	12	100,0	

Quadro nº 18: Classificação dos EI da *qualidade de material no Acolhimento*

Em relação à qualidade de material no Almoço (Quadro nº 19 e Gráfico nº 14) as EI atribuíram a classificação de Suficiente (58,3%), seguindo-se com 33,3% de Bom e de 8,3% de Medíocre. Assim, podemos concluir que a classificação atribuída ao almoço foi maioritariamente positiva.

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Qualidade Material: Almoço	Medíocre	1	8,3	8,3
	Suficiente	7	58,3	66,7
	Bom	4	33,3	100,0
	Total	12	100,0	

Quadro nº 19: Classificação dos EI da *qualidade de material no Almoço*

No que respeita à qualidade de material destinado ao Prolongamento (Quadro nº20 e Gráfico nº 14) 66,7% das EI atribuíram a classificação de Suficiente, seguindo-se de 25% de Medíocre e apenas 8,3% de Bom. Concluímos que a classificação atribuída ao Prolongamento foi maioritariamente positiva.

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Qualidade Material: Prolongamento	Medíocre	3	25,0	25,0
	Suficiente	8	66,7	91,7
	Bom	1	8,3	100,0
	Total	12	100,0	

Quadro nº 20: Classificação dos EI da *qualidade de material no Prolongamento*

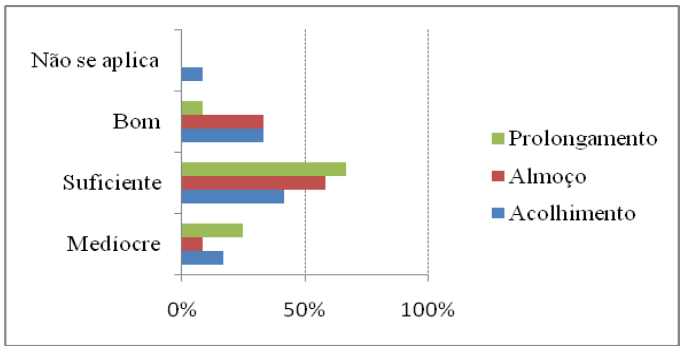


Gráfico nº 14: Classificação dos EI da *qualidade de material no Acolhimento, Almoço e Prolongamento*

Os resultados do questionário dos Educadores de Infância acerca da quantidade e qualidade de material (Gráficos nº 13 e nº 14) leva-nos a concluir que o Prolongamento é a valência que tem pior classificação que, em nossa opinião, evidencia uma situação preocupante um vez que esta valência tem uma frequência elevada de crianças.

Questionadas sobre a contribuição monetária do Município, para a compra de material para a CAF, todas as Educadoras de Infância responderam que a verba era insuficiente para desenvolver um trabalho de qualidade, o que em nossa opinião é preocupante. Observamos que as Educadoras tendo falta de espaços no JI, recorrem ao espaço da sala para a valência Acolhimento e Prolongamento e as crianças utilizam os materiais comprados com a verba do Ministério da Educação.

Interrogadas sobre o conhecimento do Despacho nº12591/2006 de 16 de Junho, as EI responderam maioritariamente que têm conhecimento (83,3%) e apenas 16,7%, desconhecem o Despacho (Gráfico nº 15).

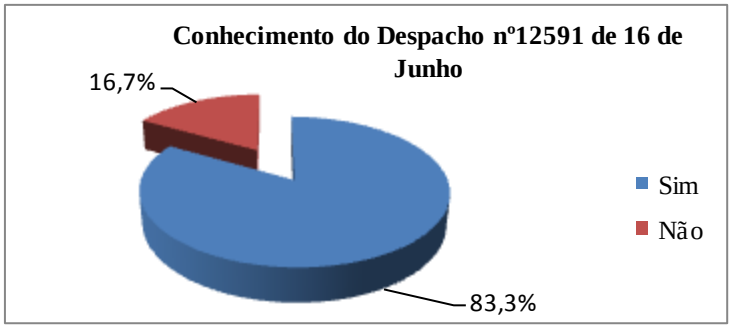


Gráfico nº 15: Conhecimento do Despacho nº 12591/2006 de 16 de Junho pelos EI

Interrogando as Educadoras de Infância se concordam com a responsabilidade da Supervisão da Componente de Apoio à Família atribuída a estes docentes, 58,3% (7 inquiridos) responderam que sim e 41,7% (5 inquiridos) responderam que não (Gráfico

nº16). Dos 5 inquiridos que não concordaram com a Supervisão seja realizada pelos próprios docentes, 33,3% (4 inquiridos) responderam que ela deveria ser feita pela Câmara Municipal e 8,3% (1 inquirido) deveria ser feita pelo Agrupamento (Gráfico nº 17).

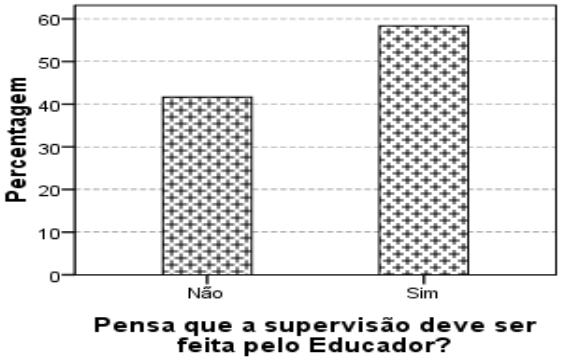


Gráfico nº 16:
Resultado dos EI sobre *quem faz* a Supervisão

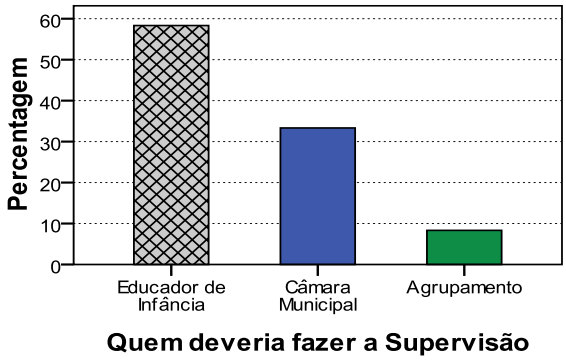


Gráfico nº 17:
Resultado dos EI sobre *quem deveria* fazer a Supervisão

O número de oferta de Actividades de Animação é de seis (Quadro nº 21 e Gráfico nº 18). Uma delas é gratuita (Actividade Física Desportiva) e destina-se apenas aos alunos que pagam a mensalidade à Câmara Municipal. As restantes, destinam-se a todos os alunos. Os EE decidem se o seu educando vai frequentar as Actividades, tendo conhecimento que cada Actividade tem um custo monetário. Apenas um JI não aderiu à Actividade AFD, tendo como opção a Actividade de Informática destinada a todas as crianças (fizeram um acordo com a Câmara Municipal). As Actividades de Animação pagas mais escolhidas foram: Informática, Hip-Hop e Música.

Oferta: Actividade de Animação	Frequência		Percentagem	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
AFD	11	1 (não tem)	91,7	8,3
Informática	7	5	58,3	41,7
Natação	6	6	50	50
Hip-Hop	7	5	58,3	41,7
Música	7	5	58,3	41,7
Inglês	4	8	33,3	66,7
Outra	0	100,0	0	100,0

Quadro nº 21: Oferta e frequência de Actividades de Animação nas 12 salas do Pré-escolar

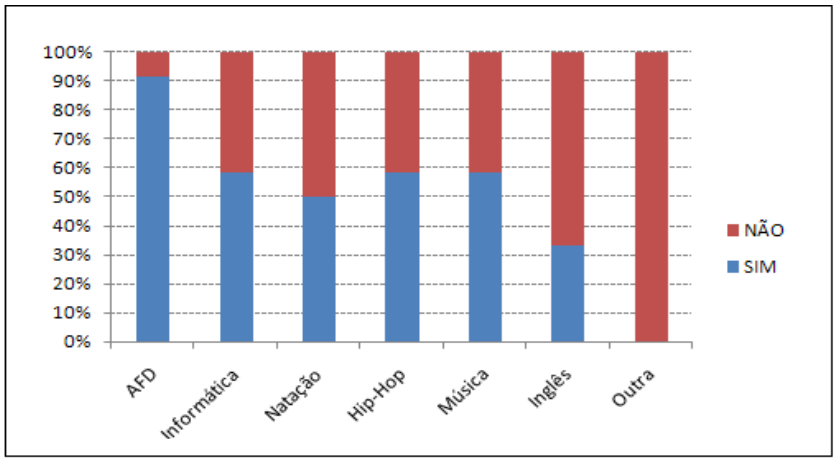


Gráfico nº 18: Oferta e frequência de Actividades de Animação nas 12 salas do Pré-escolar

Verificamos que existem uma diversidade do número de adesão nas Actividades de Animação (Quadro nº 22 e Gráfico nº 19): uns optaram por aderir apenas a uma Actividade (25%) e outros optaram por requisitar todas as Actividades de oferta (25%).

Número de Actividades de Animação no JI	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
1 actividade	3	25,0	25,0
2 actividades	1	8,3	33,3
3 actividades	2	16,7	50,0
4 actividades	2	16,7	66,7
5 actividades	1	8,3	75,0
6 actividades	3	25,0	100,0
Total	12	100,0	

Quadro nº 22: Número de Actividades de Animação

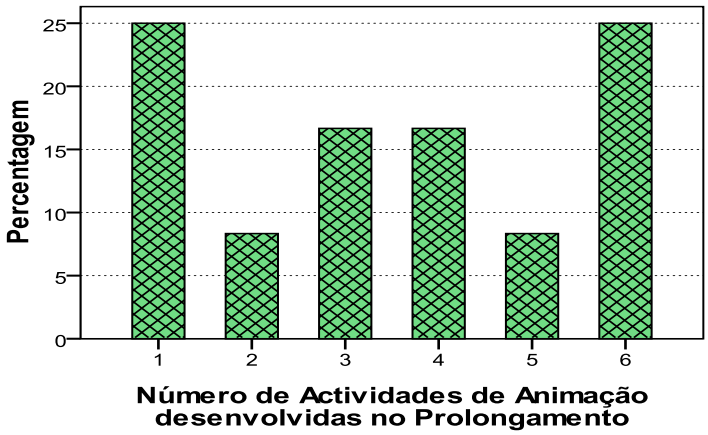


Gráfico nº 19:
Número de Actividades de Animação

Inquiridos sobre a situação das Assistentes Operacionais serem o único adulto presente em determinados momentos da CAF, os EI atribuíram a esta questão a classificação de Medíocre (75%, 9 inquiridos) e de Insuficiente (25%, 3 inquiridos). Deste modo, nenhum EI concorda com esta situação.

Questionadas sobre as reuniões realizadas sobre a CAF, as Educadoras de Infância responderam (Quadro nº 23 e Gráfico nº 20):

- 100% *Nunca* tiveram reuniões com a Câmara Municipal;

- 83,3% *Raramente* fizeram reuniões com o Agrupamento e 16,7% fizeram *"Às vezes"* reuniões com o mesmo;

- 75% *Raramente* fizeram reuniões com aos docentes dinamizadores das Actividades de Animação e 25% fizeram reuniões *"Às vezes"*;

- 66,7% fizeram *"Muitas vezes"* reuniões com as Assistentes Operacionais e 33,3% *"Às vezes"*.

Assim, concluiremos que as EI fizeram muitas reuniões com as AO enquanto que com a Câmara Municipal não fizeram nenhumas reuniões.

	Classificação	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
A Câmara	Nunca	12	100,0	100,0
O Agrupamento	Raramente	10	83,3	83,3
	Às vezes	2	16,7	100,0
Os Docentes Dinamizadores	Raramente	9	75	75,0
	Às vezes	3	25	100,0
As Assistentes Operacionais	Às vezes	4	33,3	33,3
	Muitas vezes	8	66,7	100,0

Quadro nº 23: Frequência de reuniões entre Educadores de Infância e outros intervenientes

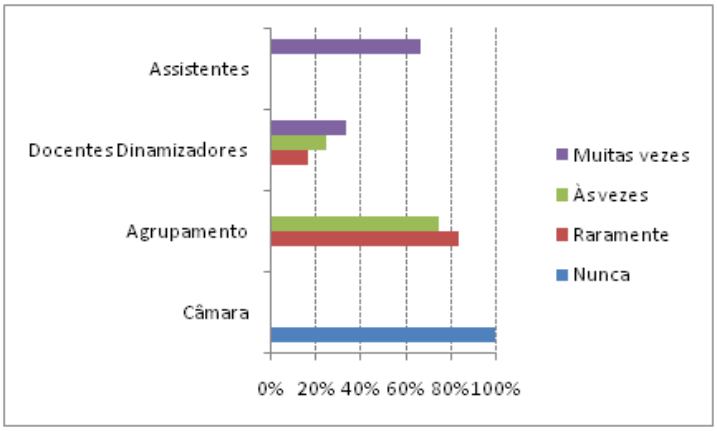


Gráfico nº 20:
Frequência de reuniões entre EI e os outros intervenientes

À pergunta aberta sobre os aspectos positivos da CAF, as EI responderam:

- "…dar resposta às necessidades das famílias" (10 respostas);

- "…local onde deixar as crianças onde haja segurança, bem-estar físico, (5 respostas);
- "…oferta de Actividades de Animação a todas as crianças, que são menos dispendiosas e libertam os Pais de responsabilidades do transporte e duração das mesmas; (5 respostas).

Os aspectos negativos apontados pelas EI foram:

- "…excesso de horas que a criança passa no JI sem necessidade em detrimento da família" (10 respostas);
- "…ser o mesmo espaço físico onde se realiza a Componente Educativa" (6 respostas);
- "…falta de materiais, precariedade de condições" (6 respostas);
- "…falta de AO: as crianças estão momentos sozinhas com 1 adulto" (6 respostas)
- "…espaço físico não apropriado ao desenvolvimento das Actividades de Animação (4 respostas);
- …oferta apenas de uma Actividade de Animação gratuita (2 respostas);
- "…elevado custo monetário da CAF (1 resposta)**.**

4.2.2. Análise dos resultados obtidos nos questionáros às AO

Como foi referido anteriormente, as AO inquiridas classificaram dois JI.

Ao *espaço dentro* do recinto escolar foi atribuído (Gráfico nº 21), a classificação de Bom (50%), seguindo-se com 33,3% de Insuficiente e 16,7% de Suficiente.

O *espaço exterior* ao Jardim de Infância (Gráfico nº 22) foi classificado pelas Assistente Operacionais de Suficiente (66,7%) e de Medíocre (33,3%). Deste modo, podemos concluir que estas funcionárias classificam o recreio como sendo um espaço de pouca qualidade, apesar de ser atribuído maioritariamente uma classificação positiva (não houve nenhuma classificação de Bom e de Muito Bom).

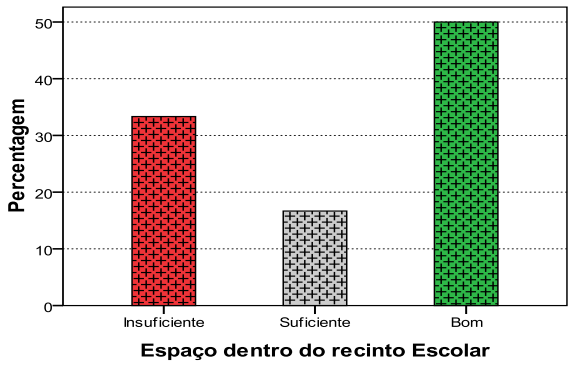


Gráfico nº 21:
Classificação das AO do *espaço dentro* do recinto

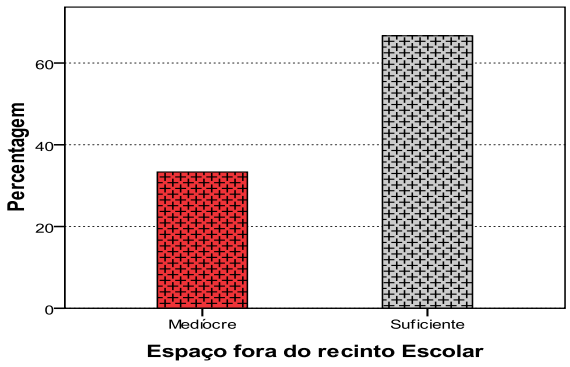


Gráfico nº 22:
Classificação das AO do *espaço fora* do recinto

A avaliação realizada pelas Assistentes Operacionais à segurança no Acolhimento (Quadro nº24) foi de Muito Bom (66,7%), de Suficiente (16,7%) e de Insuficiente (16,7%).

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Segurança: Acolhimento	Insuficiente	1	16,7	16,7
	Suficiente	1	16,7	33,3
	Muito Bom	4	66,7	100,0
	Total	6	100,0	

Quadro nº 24: Classificação das AO da *Segurança no Acolhimento*

Relativamente à segurança no Almoço (Quadro nº 25) os inquiridos atribuíram a classificação de Muito Bom (50%), de Suficiente (33,3%) e de Bom (16,7%).

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Segurança: Almoço	Suficiente	2	33,3	33,3
	Bom	1	16,7	50,0
	Muito Bom	3	50,0	100,0
	Total	6	100,0	

Quadro nº 25: Classificação das AO da *Segurança no Almoço*

No que diz respeito à segurança no Prolongamento (Quadro nº 26) as AO inquiridas atribuíram a classificação de Muito Bom (50%) de Medíocre (33,3%) e de Bom (16,7%).

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Segurança: Prolongamento	Medíocre	2	33,3	33,3
	Bom	1	16,7	50,0
	Muito Bom	3	50,0	100,0
	Total	6	100,0	

Quadro nº 26: Classificação das AO da *Segurança no Prolongamento*

Analisando a classificação da segurança nas três valências constatamos que apenas ao Almoço não foi atribuído nenhuma pontuação negativa (Gráfico nº 23).

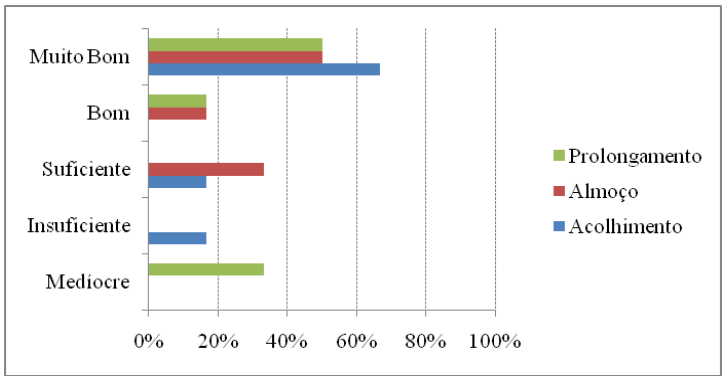


Gráfico nº 23: Classificação das AO da *Segurança no Acolhimento, Almoço e Prolongamento*

Relativamente à quantidade de material para o Acolhimento (Quadro nº 27), as Assistentes Operacionais classificaram-no de Bom (66,7%) e de Medíocre (33,3%).

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Quantidade Material: Acolhimento	Medíocre	2	33,3	33,3
	Bom	4	66,7	100,0
	Total	6	100,0	

Quadro nº 27: Classificação das AO da *quantidade de material no Acolhimento*

Ainda em relação à quantidade de material mas no Almoço (Quadro nº 28), 50% dos inquiridos atribuíram a classificação de Muito Bom, 33,3% de Suficiente e 16,6% de Bom.

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Quantidade Material: Almoço	Suficiente	2	33,3	33,3
	Bom	1	16,7	50,0
	Muito Bom	3	50,0	100,0
	Total	6	100,0	

Quadro nº 28: Classificação das AO da *quantidade de material no Almoço*

A nível de quantidade de material no Prolongamento (Quadro nº 29) as AO classificaram-no 50% de Bom, 33,3% de Medíocre e apenas 16,7% de Muito Bom.

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Quantidade Material: Prolongamento	Medíocre	2	33,3	33,3
	Bom	3	50,0	83,3
	Muito Bom	1	16,7	100,0
	Total	6	100,0	

Quadro nº 29: Classificação das AO da *quantidade de material no Prolongamento*

Analisando a classificação da quantidade de material nas três valências constatamos que apenas ao Almoço não foi atribuído nenhuma pontuação negativa (Gráfico nº 24).

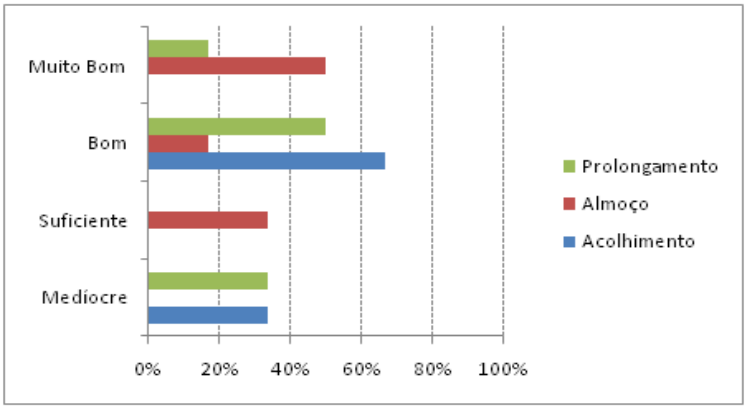


Gráfico nº 24: Classificação das AO da *quantidade de material no Acolhimento, Almoço e Prolongamento*

A nível de qualidade de material no Acolhimento (Quadro nº 30), os inquiridos atribuíram 50% a classificação de Muito Bom, 33,3% de Medíocre e 16,7% de Bom.

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Qualidade Material: Acolhimento	Medíocre	2	33,3	33,3
	Bom	1	16,7	50,0
	Muito Bom	3	50,0	100,0
	Total	6	100,0	

Quadro nº 30: Classificação das AO da *qualidade de material no Acolhimento*

A avaliação à qualidade de material no Almoço foi aquela em que as AO atribuíram melhor classificação (Quadro nº 31): Muito Bom (50%), de Suficiente (33,3%) e de Bom (16,7%). Todas as AO classificaram positivamente a qualidade de material no Almoço.

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Qualidade Material: Almoço	Suficiente	2	33,3	33,3
	Bom	1	16,7	50,0
	Muito Bom	3	50,0	100,0
	Total	6	100,0	

Quadro nº 31: Classificação das AO da *qualidade de material no Almoço*

Relativamente à qualidade de material no Prolongamento (Quadro nº 32) foi atribuída a classificação: de Muito Bom (50%), de Medíocre (33,3%) e de Bom (16,7%).

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Qualidade Material: Prolongamento	Medíocre	2	33,3	33,3
	Bom	1	16,7	50,0
	Muito Bom	3	50,0	100,0
	Total	6	100,0	

Quadro nº 32: Classificação das AO da *qualidade de material no Prolongamento*

Analisando o Gráfico nº 25, verificamos que foi atribuído a mesma a classificação à qualidade de material no Acolhimento e no Prolongamento.

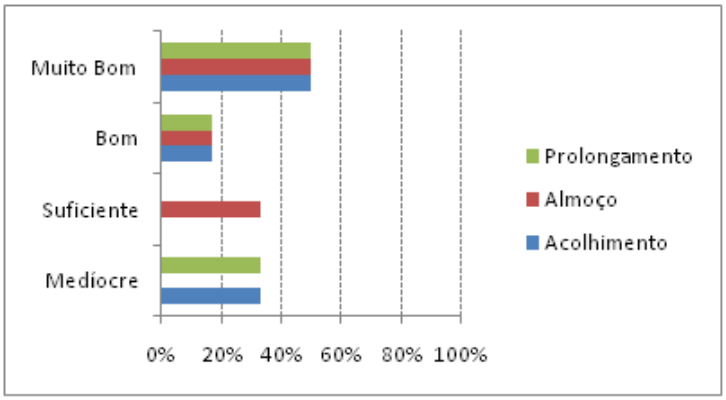


Gráfico nº 25: Classificação das AO da *qualidade de material no Acolhimento, Almoço e Prolongamento*

As AO classificaram a quantidade de pessoal não docente no seu JI (Gráfico nº 26) de Muito Bom (66,7%, 4 inquiridos), de Medíocre (16,7%, 1 inquirido) e de Insuficiente (16,7%, 1 inquirido). Questionadas sobre a higiene e limpeza do estabelecimento (Gráfico nº 27), as AO deram as mesmas respostas à questão anterior: Muito Bom (66,7%), Medíocre (16,7%) e Insuficiente (16,7%).

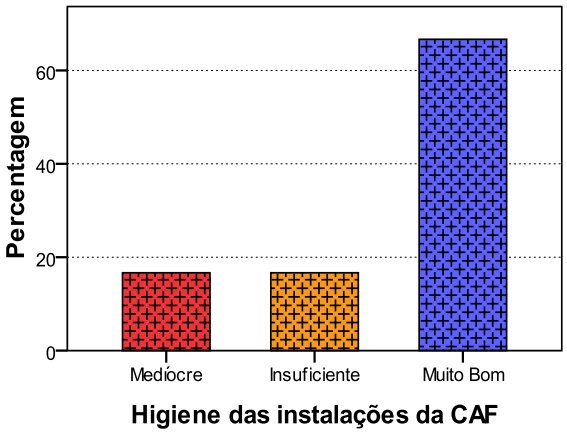


Gráfico nº 26:
Classificação das AO referente à
quantidade de Assistentes Operacionais

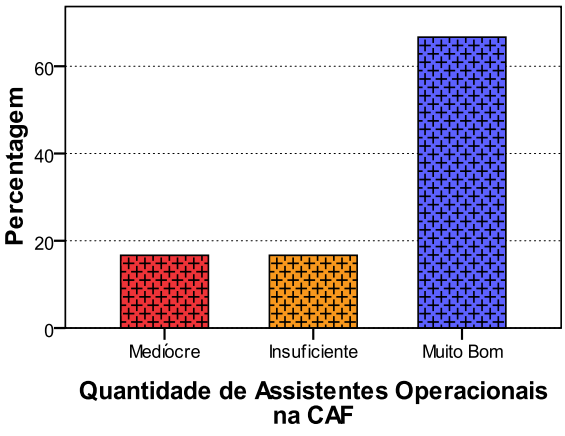


Gráfico nº 27:
Classificação das AO referente à
higiene/limpeza das instalações

Perante à análise dos resultados dos questionários das Assistentes Operacionais em relação à classificação aos recursos, verificarmos que existem normalmente duas respostas que se destacam de uma forma negativa em relação às outras quatro. Sabendo que no JI "F" trabalham duas AO e no JI "D" trabalham quatro AO, concluímos que os dois estabelecimentos têm recursos humanos diferentes. Também verificamos uma desigualdade nos recursos materiais: o JI "F" obteve regularmente uma classificação negativa enquanto o JI "D" obteve sempre uma classificação positiva.

Ao realizarmos um cruzamento no SPSS, por exemplo a variável *número de ordem* com a *classificação do espaço fora do recinto escolar* (Quadro nº 33) podemos provar a existência de duas realidades desiguais entre os dois JI. Não fizemos mais cruzamentos porque na nossa opinião o trabalho ficaria muito extenso.

Número de ordem do questionário das AO	Classificação do espaço fora do recinto Escolar	
	Medíocre	Suficiente
1	1	0
2	1	0
3	0	1
4	0	1
5	0	1
6	0	1
Total	2	4

Quadro nº 33: Classificação das AO dos dois JI do *espaço fora* do recinto escolar

Constamos no dia da entrega dos questionários, que o Jardim de Infância "D", à qual foi atribuído a melhor classificação, tinha encerrado nessa semana para obras. Por esta razão, todas as funcionárias e crianças encontravam-se num edifício transitório que a Associação de Pais arranjou. No entanto, as respostas nos questionários dizem respeito ao JI e não às instalações provisórias.

À pergunta sobre *quem faz a Supervisão* as AO inquiridas responderam que é a Câmara Municipal (50%) e o Educador de Infância (50%). Deste modo concluímos que metades das AO inquiridas desconhecem o Despacho nº 12591/2006.

As faixas etárias das AO que deram respostas erradas a esta questão (Gráfico nº28) foram: 1 AO com menos de 25 anos e 2 AO com mais de 45 anos de idade.

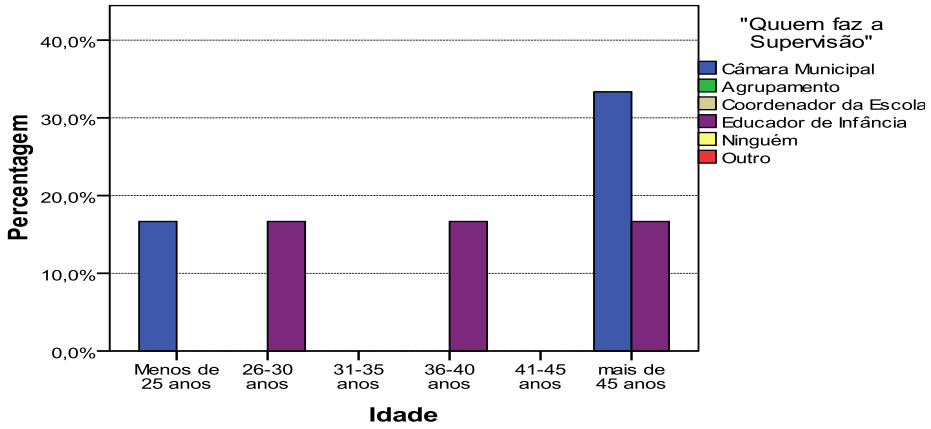


Gráfico nº 28: Cruzamento das *faixas etárias* das AO com o resultado da questão q*uem faz a Supervisão*

À pergunta sobre *quem deveria fazer a Supervisão* obtivemos respostas diferentes: 50% são de opinião que deve ser o Educador de Infância (correspondente a 3 inquiridos: 1 da faixa etária dos 26 aos 30 anos, 1 da faixa etária dos 36 aos 40 anos e o outro da faixa etária com mais de 45 anos), 33,3% respondem que deve ser o Agrupamento (correspondente a 2 inquiridos com mais de 45 anos) e uma minoria, 16,7% (1 inquirido com menos de 25 anos) exprimem que deve ser a Câmara Municipal (Gráfico nº 29).

Os 3 inquiridos que responderam que são os EI que fazem a Supervisão responderam que estes deveriam continuar a fazê-lo.

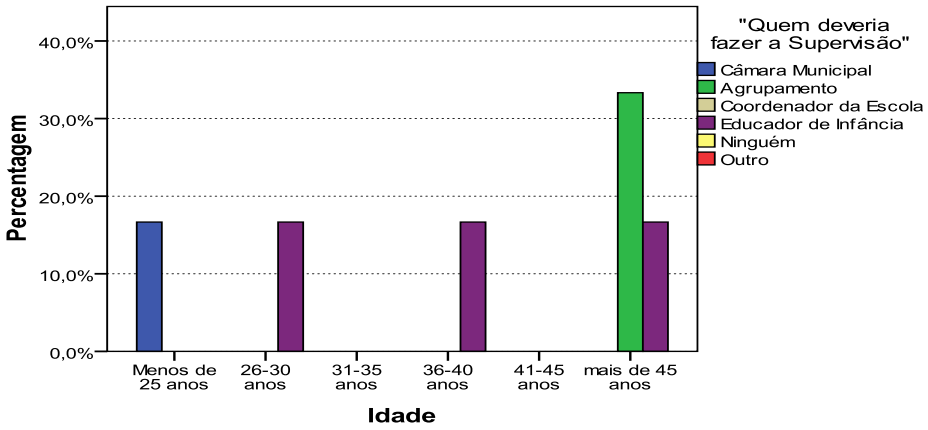


Gráfico nº 29: Cruzamento das *faixas etárias das AO* com o resultado da questão *quem deveria fazer a Supervisão*

À questão sobre a *frequência de reuniões* entre as Assistentes Operacionais e os outros intervenientes, os inquiridos responderam (Quadro nº 34 e Gráfico nº 30):

- com a Câmara Municipal, Nunca 66,7%, às vezes 33,3%

- com o Agrupamento, Raramente 100%;
- com o Educador de Infância, Muitas vezes 100%;
- com o Coordenador da Escola, Nunca 83,3% e Raramente 16,7%.

	Classificação	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
A Câmara	Nunca	4	66,7	66,7
	Às vezes	2	33,3	100,0
O Agrupamento	Raramente	6	100,0	100,0
Educador de Infância	Muitas vezes	6	100,0	100,0
Coordenador da Escola	Nunca	5	83,3%	83,3
	Raramente	1	16,7%	100,0

Quadro nº 34: Frequência de reuniões entre AO e os outros intervenientes

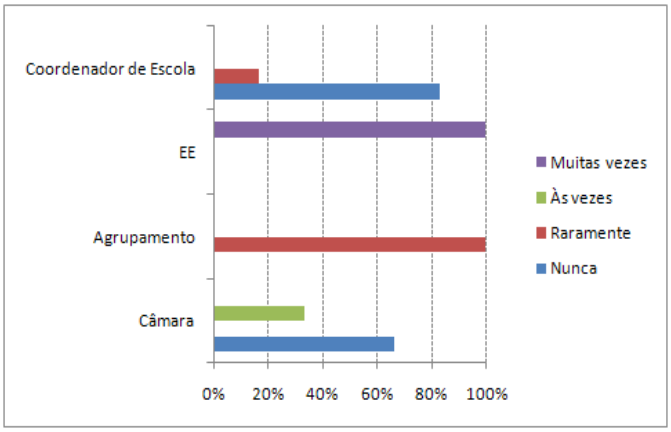


Gráfico nº 30:
Frequência de reuniões entre AO e os outros intervenientes

A totalidade das Assistentes Operacionais inquiridas respondeu que têm surgido anualmente Acções de Formação. Deste grupo de funcionárias, 83,3% (5 inquiridos) consideram as Acções de Formação um factor *Decisivo* para o seu desempenho e 16,7% (1 inquirido) considera *Muito Importante*.

4.2.3. Resultados do questionário dos Encarregados de educação

Questionados sobre a frequência das valências do seu educando, os Encarregados de Educação inquiridos responderam 32,6% (15 inquiridos) que usufruíam do Acolhimento e 78,3% (31 inquiridos) que recorriam ao Almoço (Gráfico nº 31).

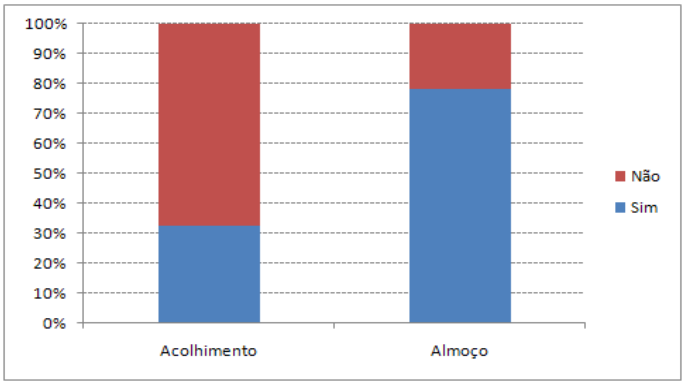


Gráfico nº 31:
Resultados dos EE da frequência no Acolhimento e no Almoço

Em relação ao tipo de frequência do Prolongamento (Gráfico nº 32), 50% (23 inquiridos) dos EE responderam que optaram por recorrer ao prolongamento pago à Câmara. Uma outra parte, 32% (15 inquiridos) recorreram às Actividades de Animação, pagas à IPSS e uma minoria, 2,2% (1 inquirido), usufruem dos dois tipos de Prolongamento (pagam à Câmara e à IPSS). Dos inquiridos, 15,2% (7 inquiridos) não usufruem de qualquer tipo de Prolongamento.

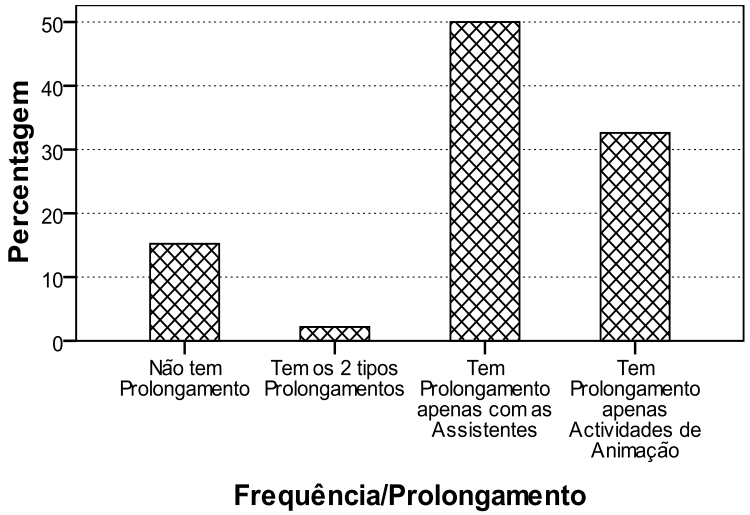


Gráfico nº 32: Resultados dos EE da frequência no Prolongamento

Dos 2 Jardins de Infância inquiridos, só um é que aderiu às Actividades de Animação pagas à IPSS (os questionários foram numerados pelas EI). Deste modo, num dos JI as crianças apenas têm a possibilidade de realizar a Actividade Física Desportiva uma vez por semana. A Actividade de Animação gratuita é a que tem maior percentagem de alunos. Das Actividades de Animação pagas, a mais frequentada é a informática (Quadro nº 35). Verificamos que a oferta da Actividades é diversa mas a sua aderência é baixa.

Actividade de Animação	Frequência		Percentagem	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
AFD	24	22	52,2	47,8
Informática	13	33	28,3	71,7
Natação	2	44	4,3	95,7
Hip-Hop	11	35	23,9	76,1
Música	4	42	8,7	91,3
Inglês	7	39	15,2	84,8
Outra	0	46	0	100,0

Quadro nº 35: Resultados dos EE da preferência das Actividades de Animação

Questionados sobre a razão da frequência da CAF os EE responderam: *"O meu educando frequenta a CAF …"*

- Questão A - *Sempre, todos os dias:* 58,7% concordam e os restantes discordam (41,3%).
- Questão B - *Sempre, excepto nas interrupções lectivas:* 13% concordam e os restantes discordam (87%).
- Questão C - *Só quando tenho necessidade, de acordo com o horário:* 15,2% concordam e os restantes discordam (84,8%).
- Questão D - *Porque fico com tempo livre:* 6,5% concordam e os restantes discordam (93,5%).
- Questão E - *Para aprender mais:* 30,4% concordam e os restantes discordam (69,6%).

Analisando as respostas obtidas, verificamos que a maioria das crianças usufrui da CAF todos os dias sendo essa frequência reduzida na altura das interrupções lectivas dos EI. Salientamos que 30,4% dos EE inscreveram os seus educandos para aprenderem mais.

Interrogados sobre as Actividades de Animação, os EE completaram a frase *"o meu educando não frequenta outra Actividade de Animação porque …"*:

- Questão A - *Tenho que pagar mais*: 47,8%.
- Questão B - *Não houve número suficiente de crianças no JI para a Actividade de Animação*: 17,4%.
- Questão C - *Outra razão*: 21,7%. Obtivemos respostas diversas: *"…estou em casa e ele fica comigo"; "verificando que ele frequenta AFD sem as mínimas condições prefiro que ele prontifique actividades fora da escola"; "não fui informado"; frequenta 2 actividades e já é suficiente"; "frequenta 3 actividades e já é suficiente"; "frequenta 4 actividades e já é suficiente"; "o meu educando não quer".*

Deste modo, os EE salientam o factor monetário um factor importante para a decisão da frequência da adesão às Actividade de Animação (47%).

Questionados sobre a entrega de avaliação de competências adquiridas pelas crianças realizadas pelos professores dinamizadores das Actividades de Animação, os EE responderam 82,6% (38 inquiridos) que não receberam, 15,2% (7 inquiridos) não responderam e apenas 2,2% (1 inquirido) disse que sim.

Os Encarregados de Educação atribuíram ao *espaço dentro* do recinto escolar, (Gráfico nº 33) uma pontuação muito divergente. Classificaram-no de Bom (37%, 17 inquiridos), de Suficiente (23,9%, 11 inquiridos), de Insuficiente (17,4 %, 8 inquiridos), de Muito Bom (17,4 %) e de Medíocre (4,3%, 2 inquiridos).

A avaliação do *espaço fora* do recinto escolar (Gráfico nº 34) obteve a classificação dos Encarregados de Educação de Suficiente (39,1%, 18 inquiridos), de Insuficiente (26,1%, 12 inquiridos), de Bom (15,2%, 7 inquiridos), de Muito Bom (10,9%, 5 inquiridos) e de Medíocre (8,4%, 4 inquiridos).

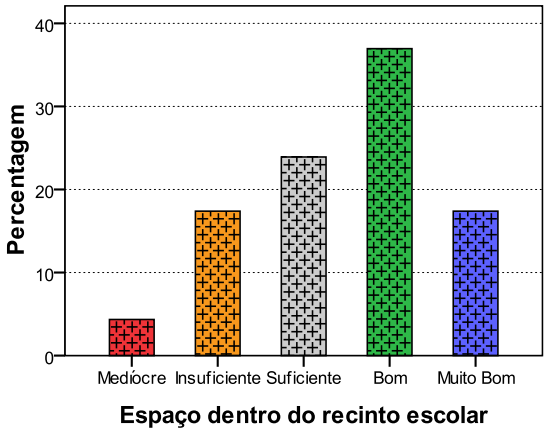


Gráfico nº 33: Classificação dos EE *espaço dentro*

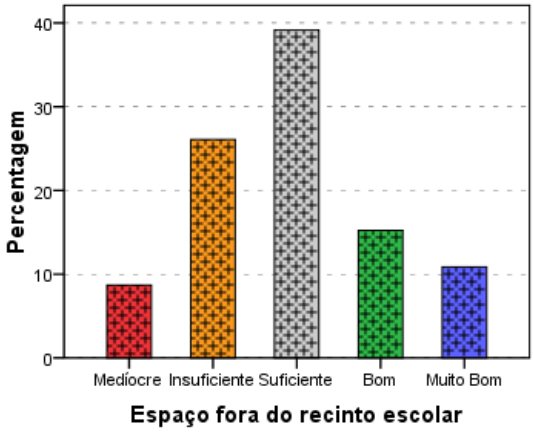


Gráfico nº 34: Classificação dos EE *espaço fora*

Relativamente à segurança no Acolhimento (Quadro nº 36 e Gráfico nº 35) 45,7% dos EE classificaram-na de Bom, 17,4% de Muito Bom, 6,5% de Suficiente e apenas 2,2% de Insuficiente. Alguns dos EE não responderam (28,3%).

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Segurança: Acolhimento	Insuficiente	1	2,2	2,2
	Suficiente	3	6,5	8,7
	Bom	21	45,7	54,3
	Muito Bom	8	17,4	71,7
	Não respondeu	13	28,3	100,0
	Total	46	100,0	

Quadro nº 36: Classificação dos EE da *Segurança no Acolhimento*

Ainda relacionado com a segurança mas no Almoço (Quadro nº 37 e Gráfico nº 35) os EE atribuíram a classificação de Bom (43,5%), de Muito Bom (23,9%), e de Suficiente (15,2%). Alguns EE não responderam (17,4%).

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Segurança: Almoço	Suficiente	7	15,2	15,2
	Bom	20	43,5	58,7
	Muito Bom	11	23,9	82,6
	Não respondeu	8	17,4	100,0
	Total	46	100,0	

Quadro nº 37: Classificação dos EE da *Segurança no Almoço*

Relativamente à segurança no Prolongamento (Quadro nº 38 e Gráfico nº 35), os inquiridos atribuíram a classificação de Bom (43,5%), de Muito Bom (32,6%) de Suficiente (10,9%) e apenas 2,2% de Insuficiente. Alguns dos inquiridos não responderam (10,9%).

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Segurança: Prolongamento	Insuficiente	1	2,2	2,2
	Suficiente	5	10,9	13,0
	Bom	20	43,5	56,5
	Muito Bom	15	32,6	89,1
	Não respondeu	5	10,9	100,0
	Total	46	100,0	

Quadro nº 38: Classificação dos EE da *Segurança no Prolongamento*

Analisando a classificação dos Encarregados de Educação relativamente à segurança nas três valências, verificamos que apenas o Almoço não teve nenhuma classificação negativa.

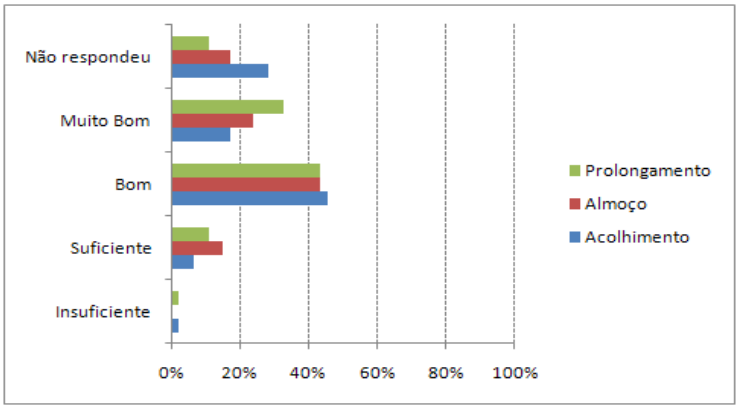


Gráfico nº 35: Classificação dos EE da *Segurança no Acolhimento, Almoço e Prolongamento*

Relativamente à quantidade de material para o Acolhimento (Quadro nº 39 e Gráfico nº 36), os EE classificaram-no de Bom (32,6%), de Muito Bom (19,6%), de Suficiente (17,4%) e de Insuficiente (2,2%). Alguns inquiridos não responderam a esta questão (28,3%).

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Quantidade Material: Acolhimento	Insuficiente	1	2,2	2,2
	Suficiente	8	17,4	19,6
	Bom	15	32,6	52,2
	Muito Bom	9	19,6	71,7
	Não respondeu	13	28,3	100,0
	Total	46	100,0	

Quadro nº 39: Classificação dos EE da *qualidade de material no Acolhimento*

A avaliação à quantidade de material no Almoço os AEE atribuíram (Quadro nº 40 e Gráfico nº 36) de Bom (37%), de Suficiente (26,1%) de Muito Bom (17,4%), e de Insuficiente (4,3). Alguns inquiridos não responderam a esta questão (15,2%).

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Quantidade Material: Almoço	Insuficiente	2	4,3	4,3
	Suficiente	12	26,1	30,4
	Bom	17	37,0	67,4
	Muito Bom	8	17,4	84,8
	Não respondeu	7	15,2	100,0
	Total	46	100,0	

Quadro nº 40: Classificação dos EE da quantidade *de material no Almoço*

Quanto à avaliação da quantidade de material no Prolongamento (Quadro nº 41 e Gráfico nº 36) os EE atribuíram a classificação de Bom (34,8%), de Suficiente (26,1%) de Muito Bom (23,9%) e de Insuficiente (4,3%). Alguns inquiridos não responderam a esta questão (10,9%).

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Quantidade Material: Prolongamento	Insuficiente	2	4,3	4,3
	Suficiente	12	26,1	30,4
	Bom	16	34,8	65,2
	Muito Bom	11	23,9	89,1
	não respondeu	5	10,9	100,0
	Total	46	100,0	

Quadro nº 41: Classificação dos EE da *quantidade de material no Prolongamento*

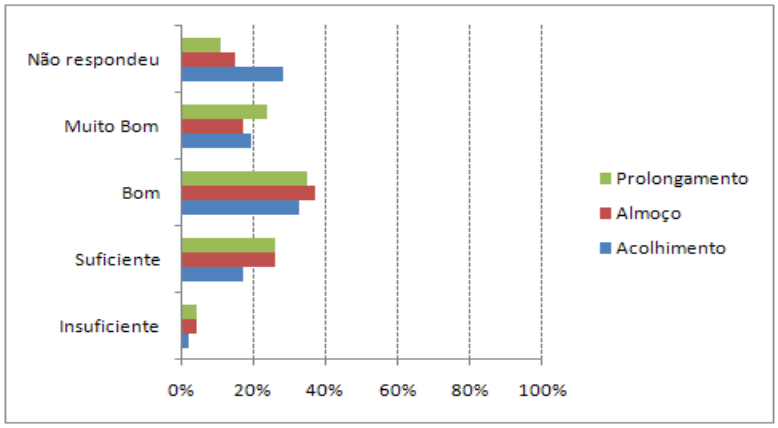


Gráfico nº 36: Classificação dos EE da *quantidade de material no Acolhimento, Almoço e Prolongamento*

Relativamente à avaliação da qualidade de material no Acolhimento (Quadro nº 42 e Gráfico nº 37) os EE atribuíram classificação de Bom (34,8%), de Suficiente (15,2%), de Muito Bom (15,2%), e de Insuficiente (6,5%). Alguns inquiridos não responderam a esta questão (28,3 %).

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Qualidade Material: Acolhimento	Insuficiente	3	6,5	6,5
	Suficiente	7	15,2	21,7
	Bom	16	34,8	56,5
	Muito Bom	7	15,2	71,7
	Não respondeu	13	28,3	100,0
	Total	46	100,0	

Quadro nº 42: Classificação dos EE da *quantidade de material no Acolhimento*

Quanto à classificação da qualidade de material no Almoço (Quadro nº 43 e Gráfico nº 37) os EE atribuíram de Suficiente (32,6%), de Bom (30,4%), de Muito Bom (17,4%), e de Insuficiente (4,3%). Alguns inquiridos não responderam a esta questão (15,2%).

Classificação		Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Qualidade Material: Almoço	Insuficiente	2	4,3	4,3
	Suficiente	15	32,6	37,0
	Bom	14	30,4	67,4
	Muito Bom	8	17,4	84,8
	Não respondeu	7	15,2	100,0
	Total	46	100,0	

Quadro nº 43: Classificação dos EE da *qualidade de material no Almoço*

Relativamente à classificação da qualidade de material no Prolongamento (Quadro nº 44 e Gráfico nº 37) os EE atribuíram de Bom (34,8%), de Suficiente (26,1%), de Muito Bom (23,9%), e de Insuficiente (26,1%). Alguns inquiridos não responderam a esta questão (10,9%)

	Classificação	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Qualidade Material: Prolongamento	Insuficiente	2	4,3	4,3
	Suficiente	12	26,1	30,4
	Bom	16	34,8	65,2
	Muito Bom	11	23,9	89,1
	Não respondeu	5	10,9	100,0
	Total	46	100,0	

Quadro nº 44: Classificação dos EE da *qualidade de material no Prolongamento*

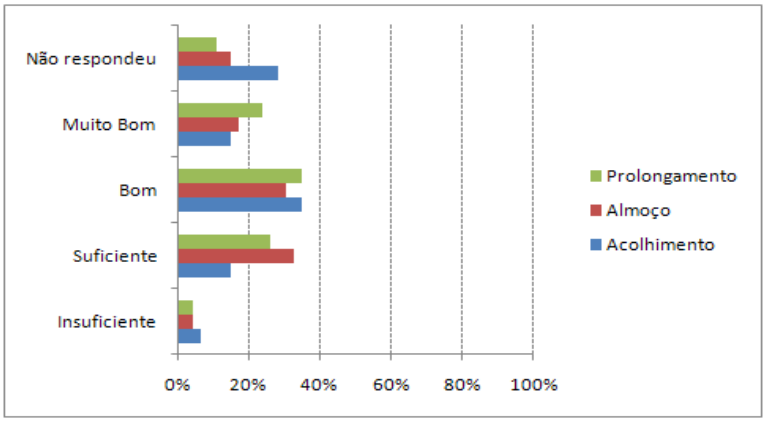


Gráfico nº 37: Classificação dos EE da *qualidade de material no Acolhimento, Almoço e Prolongamento*

Os EE classificaram a quantidade de AO a trabalhar na CAF (Gráfico nº 38) de Suficiente (26,1%, 12 inquiridos), de Insuficiente (23,9%, 11 inquiridos), de Bom (23,9%) e de Muito Bom (26,1%).

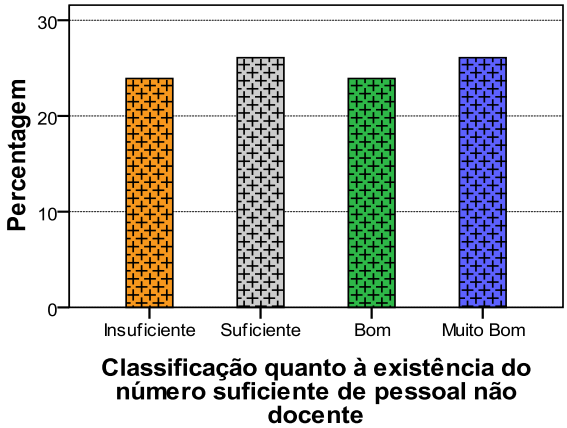


Gráfico nº 38: Classificação dos EE dos recursos humanos

A avaliação dos EE atribuída à limpeza e higiene das instalações da CAF (Gráfico nº 39) foi de Bom (47,8%, 22 inquiridos), de Muito Bom (32,6%, 15 inquiridos), de Suficiente (17,4%, 8 inquiridos) e de Insuficiente (2,2%, 1 inquiridos).

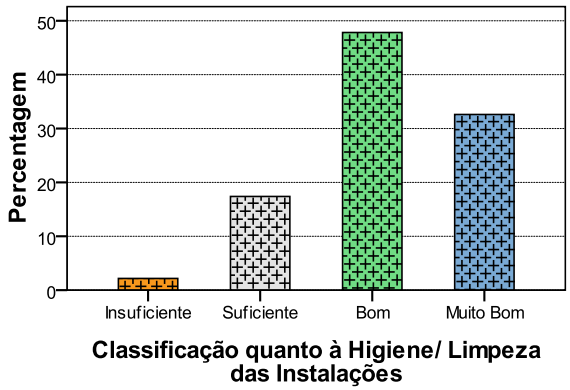


Gráfico nº 39:
Classificação dos EE da *higiene /limpeza das instalações*

Os Encarregados de Educação ao serem questionados sobre *a quem se dirigiam se ocorresse um problema na CAF*, responderam maioritariamente, 54,3% (25 inquiridos) que era ao Educador de Infância, seguindo-se, com 23,9% (11 inquiridos) à Monitora. Em menor percentagem, responderam que se dirigiam ao Agrupamento (8,7%, 4 inquiridos), seguindo-se à AAE (6,5%, 3 inquiridos), ao Coordenador da Escola (4,3%, 2 inquiridos) e por fim, representado apenas com 2,2% (2 inquiridos) à Câmara Municipal. Deste modo, podemos concluir que os EE ainda valorizam muito a Monitora talvez pela proximidade e por ser-lhe atribuído até 2006 a responsabilidades da CAF.

À pergunta sobre *quem faz* a Supervisão da CAF, os EE responderam que são os Educadores de Infância (32,6%, 15 inquiridos), a Câmara Municipal (30,4%, 14 inquiridos), o Agrupamento (26,1%, 12 inquiridos) e o Coordenado da Escola (4.3%, 2 inquiridos). Com 6,5% (3 inquiridos) responderam ainda que era "outro", não especificando quem. Com esta diversidade de respostas, verificamos que a maioria dos EE inquiridos não sabem a quem compete fazer a Supervisão da CAF.

Questionados sobre *quem deveria fazer a Supervisão* os EE responderam que deveria ser os Educadores de Infância (30,4%, 14 inquiridos), a Câmara Municipal (30,4%), o Agrupamento (21,7%, 10 inquiridos), o Coordenador da escola (8,7%, 4 inquiridos) e ainda, com 8,7%, reponderam "outros" (2 responderam que deveria ser a DREN e 2 responderam que deveria ser uma empresa ou uma auditoria externa).

4.2.4. Análise dos resultados obtidos nas entrevistas

Questionada sobre a existência da CAF no JI da Rede Pública, a Vice-Presidente, considera *"uma necessidade devido ao facto das famílias trabalharem e não terem a quem deixar as crianças. Todas as famílias podem recorrer a este serviço (acolhimento, almoço e prolongamento), para além do tempo lectivo. Cabe ao Encarregado de Educação decidir se quer que o seu educando usufrua desta Componente. Neste Agrupamento existe a CAF há mais de dez anos"... "quando fui destacada para o Conselho Executivo já existia este serviço. Nunca existiram barreiras por parte das Educadoras para implementar este serviço".*

Por sua vez, a entrevistada do Município responsável pelo CAF informa *que "...o Protocolo destina-se apenas às famílias que necessitem deste serviço. Neste momento, o Município tem conhecimento que muitas famílias recorrem ao CAF sem necessidade, depositando aí as crianças, e inclusive algumas delas não cumprem os horários do fecho do JI. Pensamos que algumas famílias se descartaram da função de Pais/EE e lamentamos que crianças tão pequeninas passem 11 horas num estabelecimento quando deveriam estar na presença dos pais/família. Estamos a pensar, quando actualizarmos o Protocolo este ano lectivo, em criar uma multa em dinheiro para os pais que se atrasam sistematicamente".* (…)"*O pagamento é definido por uma fórmula... O valor total é aproximadamente o valor que uma IPSS leva nesta localidade (cerca de 100€).*

Questionada sobre a frequência das crianças na CAF, a Vice-Presidente é de opinião que *"a Câmara Municipal deveria aferir das necessidades das famílias, visto existirem Jardins de Infância que estão longe de terem condições ideais para proporcionar um trabalho de qualidade".*

Relativamente às inscrições para a CAF, a Vice-Presidente explica o modo como são realizadas. Informa que *"a primeira vez que a criança é matriculada no Pré-Escolar, consumada na secretaria do Agrupamento, é-lhes aí entregue os documentos, para se inscrever na CAF, que deverão ser preenchidos em casa do Encarregado de Educação (a Câmara entrega anualmente os documentos para o Agrupamento). Só após a confirmação da entrada da criança no JI, porque a criança pode não ter vaga, o Encarregado de Educação deverá proceder à entrega dos documentos na Câmara Municipal ou no Agrupamento. O Município recebe e analisa os documentos, atribuindo um determinado escalão às famílias. A quantia que o Encarregado de Educação vai pagar mensalmente é determinada através de uma fórmula, sendo o valor muito variável, pode ser gratuito ou ir*

até 100 Euros. O Encarregado de Educação decide se quer ou não que o seu educando frequente a CAF depois de ter conhecimento do valor a pagar. Para as crianças que fazem a renovação da matrícula no JI, é-lhes entregue aí o documento e o processo é igual para as crianças que fazem a matrícula pela primeira vez".

A Vice-Presidente explica o modo como são definidos os horários do corpo não docente no Jardim de Infância: *"quem define os horários e quem faz a distribuição do pessoal não docente pelas salas, são as Educadoras de Infância do estabelecimento pois elas é que conhecem a realidade da sua escola".*

Interrogada sobre os horários das interrupções lectivas dos Educadores de Infância, responde: *"existem momentos em que as crianças ficam na companhia apenas de um adulto porque não há outra hipótese, há falta de pessoal. Isto não acontece em todos os Jardins de Infância. Como disse anteriormente é da responsabilidade da Câmara a admissão do pessoal não docente; o Agrupamento tem conhecimento e luta para haver uma AAE para cada grupo pois assim seria mais fácil e mais seguro. A AAE tem que fazer a desinfecção do material da(s) sala(s) ao mesmo tempo que está com as crianças o que é muito difícil"*(…) *"No final do ano quando terminam as Actividades Escolares das Educadoras de Infância, a Componente de Apoio à Família funcionam a tempo inteiro. A carga horária é distribuída pela Monitora e pela Auxiliar de Acção Educativa. As Educadoras estão em reuniões, em formação e em avaliações mas continuam a ser as únicas responsáveis pela CAF. Estes docentes têm uma carga de trabalho e de responsabilidade acrescida. O Agrupamento só é responsável pela CAF no período de férias dos EI, o que é muito difícil pois existem vários JI neste Agrupamento. Como os Jardins encerram o mês de Agosto e como os docentes só podem tirar férias a partir de 21 de Julho, restam poucos dias em que os Educadores não são responsáveis".*

Questionada sobre os horários e a falta de funcionários dos não docentes, a responsável da Câmara responde: *"este ano decidimos que as Monitoras só trabalham dois períodos: o da manhã e o da tarde, ao contrário do ano passado que faziam o acolhimento, o almoço e o prolongamento. Para quem vivia longe era muito aborrecido fazer três períodos de trabalho.* (…) *Temos conhecimento que há falta de Assistentes Operacionais nos JI e queremos regularizar esta situação mas isto demora o seu tempo. Já abrimos e fechamos concurso para contratarmos mais funcionárias."* (…) *"A escolha destas funcionárias compete unicamente ao Município…" "Normalmente, optamos por escolher quem tem formação académica superior* (…) *" neste momento temos Educadoras a trabalhar como Assistentes, o que para nós é uma mais-valia* (…) "*sabemos que estas*

são mais competentes; por outro lado achamos injusto que estas profissionais recebam um ordenado tão baixo e que não lhe contem o tempo de serviço como docentes".

Questionada sobre *o espaço* da CAF, a Vice-Presidente explica que *"... pode ser em diversos locais. O almoço das crianças do Pré-escolar é efectuado numa cantina, juntamente com as crianças da EB1, excepto um Jardim de Infância que tem uma cozinha no estabelecimento, que permite um número reduzido de crianças. Por um lado, é bom porque as crianças não apanham frio ao deslocar-se de um lado para outro, por outro lado é mau porque as crianças passam muito tempo no mesmo recinto, e muitas das vezes leva à saturação. É da responsabilidade da Câmara fazer obras nas escolas oferecendo melhores condições para as crianças: fazer cobertos (para as crianças se protegerem da chuva ao deslocarem-se para a cantina), equiparo refeitório, contribuir monetariamente para a compra de material, etc."*

Relativamente ao espaço ocupado pelo Acolhimento e do Prolongamento, a Vice-Presidente acrescentou que *"as Actividades decorrem todas no espaço do JI excepto a Actividade natação".* Acrescenta que *" as Educadoras têm a liberdade de escolher outros espaços para além da sala, caso exista no estabelecimento. Nalguns JI, normalmente os que têm poucas crianças, os Educadores recorrem a outros espaços, tais como a entrada do estabelecimento, uma cozinha ou outro espaço existente no estabelecimento, para não haver uma saturação por parte das crianças. As Educadoras é que planificam e escolhem o espaço para a CAF de acordo com as condições do JI. Actualmente, neste Agrupamento, existe apenas uma Actividades de Animação que é desenvolvida fora do espaço da escola que é a natação. As outras Actividades de Animação são desenvolvidas dentro do Jardim de Infância e às vezes dentro da sala de aulas.*

Interrogada ainda sobre o espaço da CAF, a Vice-Presidente acrescenta*: "...como Educadora de Infância, claro que sou a favor que as crianças deveriam sair do espaço da Escola… serem transportadas para um outro local, para aí brincarem com outros materiais e explorarem outras actividades que não fazem na Componente Pedagógica; como mãe, preferia que a CAF se desenvolvesse no mesmo espaço da escola porque assim não ficava preocupada com os transportes, com o frio, com a segurança em geral. Na minha opinião, considero nefasto estar no mesmo espaço onze horas diárias e isso verifica-se muitas vezes no comportamento da criança porque há um desinteresse por parte da criança".*

Questionada sobre as condições e o espaço ocupado pela CAF, a responsável da Câmara Municipal por este serviço, informa que tem *"no concelho existem mais de*

sessenta Jardins de Infância a recorrer aos serviços da CAF e é muito difícil responder às necessidades de todos eles. Neste momento, a maior premência é proceder à selecção de pessoal para trabalhar nos JI, para haver uma Assistente Operacional para cada sala. Para além da preocupação dos recursos humanos, a Câmara preocupa-se em colaborar nos recursos materiais. Contribuímos com Um Euro, duas vezes por ano, por criança inscrita na CAF. Esta contribuição monetária é transferida para o Agrupamento, que por sua vez faz a distribuição como achar melhor".

Acrescenta ainda *"a nível de espaços ocupados pelas Actividades de Animação, temos conhecimento que a maior parte das Actividades são realizada no mesmo espaço da escola pois o custo do transporte é muito elevado. Compete às IPSS que colaboram connosco decidirem o modo e o local das Actividades. O Município apenas tem a responsabilidade da Actividade Físico Desportiva em que o professor se desloca ao JI. Esclarece que as IPSS colaboram com o Município (este concurso é anual) na medida que é da responsabilidade deles as Actividades de Animação que são pagas pelos Encarregados de Educação. Segundo o Programa de Expansão da Educação Pré-Escolar a Câmara Municipal tem um Programa protocolado com uma IPSS".*

Questionada sobre os recursos humanos a Vice-presidente respondeu que não concordava na possibilidade de haver um EI de manhã e outro à tarde, ou seja na possibilidade de um trabalho por turnos "*porque a Componente de Apoio à Família tem objectivos diferentes do Componente Educativa. O seu objectivo principal é de ocupar os tempos livres de uma forma lúdica, agradável e segura satisfazendo o bem-estar das crianças. Para além da diferença dos objectivos das duas Componentes, na prática seria muito difícil haver uma articulação entre dois Educadores de Infância".*

Através da entrevista à Câmara obtivemos várias informações relativamente às Actividade de Animação. *"Todas as crianças inscritas no Prolongamento têm direito a frequentar gratuitamente a Actividade de Animação AFD, destinada às crianças que frequentam a CAF. A Câmara Municipal incluiu no seu Programa da CAF a Actividade Física de Desporto porque "foi a mais requisitada". Para o próximo ano lectivo "estamos a pensar incluir duas Actividades: AFD e Música, sendo estas gratuitas."*

Relativamente à supervisão, as duas líderes concordam plenamente que sejam os Educadores de Infância que o façam e ficaram felizes com a publicação do Despacho nº12591/2006. Quanto às reuniões entre os diversos intervenientes, a Vice-Presidente diz que quando surge algum problema, normalmente informada pelas EI, resolve-o entrando em contacto por telefone com o Município. Ainda sobre este assunto, a responsável do

CAF da Câmara Municipal, acrescenta que faz com alguma frequência reuniões com as Monitoras (nunca com as AAE) uma vez que estas funcionárias foram inicialmente colocadas para trabalharem na CAF e *"é difícil de alterar alguns hábitos"*. Diz, também, que comunica, quando necessário, com os Agrupamentos de Escolas por telefone e que o concelho é muito grande sendo difícil de o gerir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo anterior foi dedicado à apresentação dos resultados obtidos pretendendo responder às questões de investigação que orientam este trabalho. Neste momento, apresentaremos os resultados e exporemos algumas medidas que poderão contribuir para dotar o ensino Pré-Escolar de uma maior qualidade nomeadamente da Componente de Apoio à Família.

A questão de partida, "*Qual a importância para a Educação/Formação das crianças das actividades desenvolvidas no contexto da Componente de Apoio à Família no Pré-Escolar na Rede Pública?"*, levou-nos à realização desta investigação, para a qual se mobilizou um conjunto de recursos teóricos e metodológicos, tendo a consciência de não estarem esgotadas todas as pesquisas que este *tema* nos poderia proporcionar.

Averiguamos que as duas hipóteses formuladas foram comprovadas com os resultados obtidos pelos diversos dados de pesquisa.

Assim, a primeira hipótese *a CAF contempla todas as crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico a frequentar o JI destinando-se às famílias que necessitam deste serviço* observamos que este serviço abrange todas as crianças deste grupo etário a frequentar os Jardins de Infância do Agrupamento Vertical do nosso estudo. Os resultados do questionário aos Educadoras de Infância revelaram a necessidade e a existência das três valências da CAF nos Jardins de Infância, excepto um JI que não necessitou do Acolhimento.

Ficou claro que com a Lei-Quadro do Pré-Escolar, diferenciando a Componente Educativa e a Componente de Apoio à Família, foi alargado o horário no JI de acordo com as necessidades dos Pais/Encarregados de Educação. Com o Protocolo celebrado entre a Associação Nacional de Municípios e os Ministérios da Educação e da Solidariedade e Segurança Social, a Câmara Municipal do nosso estudo assumiu a implementação, definindo o funcionamento do Programa de Expansão da Educação Pré-Escolar nesse concelho.

Questionados sobre a frequência das crianças no CAF, a maioria das Educadoras (66,7%) é de opinião que *o Município deveria ter conhecimento dos horários de trabalho das Pais/Encarregados de Educação e só depois aceitar a frequência das crianças na CAF no Acolhimento e no Almoço, devendo este serviço ser destinado apenas às famílias que necessitam deste serviço* evitando assim que as crianças passem muitas horas no JI. Por sua vez, parece-nos importante expor, mais uma vez, a opinião sobre este assunto da Vice-

Presidente e da responsável da Câmara por este serviço. A primeira é de opinião que *"a Câmara Municipal deveria aferir das necessidades das famílias, visto existirem Jardins de Infância que estão longe de terem condições ideais para proporcionar um trabalho de qualidade",* e a segunda exprime que *"…o Protocolo destina-se apenas às famílias que necessitem deste serviço, (…) mas o Município tem conhecimento que muitas famílias recorrem ao CAF sem necessidade, depositando aí as crianças, (…) pensamos que algumas famílias se descartaram da função de Pais/EE e lamentamos que crianças tão pequeninas passem 11 horas num estabelecimento quando deveriam estar na presença dos pais/família".*

A este respeito, parece-nos importante mencionar a opinião dos EE inquiridos sobre a razão a que os levaram a inscrever o seu educando na CAF. Averiguamos que 58,7% recorrem *sempre, todos os dias a este serviço,* mas apenas 13% dirigem-se ao JI *nas interrupções lectivas dos Educadores de Infância;* responderam também (15,2%) que usufruem deste serviço *só quando têm necessidade, de acordo com o horário de trabalho,* 6,5% *porque fico com tempo livre* e apenas 30,4% p*ara aprender mais.*

Em relação à valência Prolongamento, a maior percentagem das Educadoras (58,3%) são de opinião que *deveria existir diariamente Actividades de Animação,* mas apenas 50% concordam que essas *Actividades deveriam ser para todas as crianças.* Apuramos que a Câmara oferece uma Actividade de Animação, a Actividade Física Desportiva, mas esta destina-se apenas às crianças inscritas que pagam a mensalidade ao Município. Verificamos uma diversidade de oferta de outras Actividades de Animação, destinando-se a todas as crianças, mas o seu custo é pago individualmente à IPSS que fez o acordo com o Município. Averiguamos que o factor monetário é um factor importante para os EE decidirem a frequência das Actividades de Animação visto que 47% responderam que não aderiram a outra Actividade porque *tenho que pagar mais*. Uma outra razão importante foi apontada (17,4%) para a não aderência *não houve número suficiente de crianças no JI para a Actividade de Animação* e com a totalidade de 21,7% outras razões foram apontadas: *"verificando que ele frequenta AFD sem as mínimas condições, prefiro que ele prontifique actividades fora da escola"; "estou em casa e ele fica comigo"; "não fui informado"; frequenta 2 actividades e já é suficiente"; "frequenta 3 actividades e já é suficiente"; "frequenta 4 actividades e já é suficiente"; "o meu educando não quer".* Com este leque de diversidade de respostas parece-nos que a oferta não é proporcional à satisfação dos diversos actores.

Em relação à segunda hipótese, *a CAF é desenvolvida num ambiente de qualidade* verificamos várias lacunas neste serviço. Constatamos que nas 11 salas dos Jardins de Infância do nosso estudo existe uma Educadora de Infância por sala (sendo a frequência de alunos por sala variável de 17 a 25 crianças). Verificamos que em algumas das salas a Educadora, na Componente Lectiva, não tem o apoio permanente de uma Assistente Operacional, o que a nossa opinião não é a situação mais adequada à gestão de todo o processo educativo. Esta situação parece-nos crítica atendendo que os *ratios* adultos/criança proposto pelo Ministério da Educação (Portaria nº1049-A/2008 de 16 de Setembro) define que deve permanecer uma Assistente Operacional se existir 20 crianças por sala. A falta de Assistentes Operacionais repercute-se também na qualidade na Componente de Apoio à Família, objecto do nosso estudo. A insuficiência destas funcionárias em alguns Jardins de Infância implicou as Educadoras de Infância a fazerem horários dos não docentes, havendo momentos da CAF em que existe apenas um adulto a trabalhar com as crianças (chamamos a atenção que existem crianças com Necessidades Educativas Especiais desde o período de Acolhimento), ao mesmo tempo que fazem a limpeza do estabelecimento. O Agrupamento tem conhecimento da falta de AO mas apenas compete comunicar ao órgão responsável a falta destas funcionárias. Por sua vez, a Câmara Municipal responde, desculpando-se, que já abriu concurso e já fez as entrevistas para contratar este pessoal. Dado que o número de *ratio* adulto-criança é um aspecto importante para a qualidade do ensino, sendo um factor facilmente observável, alertamos para o cumprimento de normas estabelecidas pelo Ministério da Educação, apontando para a necessidade de um maior investimento por parte dos organismos responsáveis nos recursos humanos. Ainda sobre estes recursos, constatamos que o Município tem dado prioridade a pessoal do género feminino, com o 12º ano, de uma faixa etária relativamente baixa, oferecendo periodicamente Acções Formação às quais algumas AO consideram *muito importante* (83,3%) e outras, um factor *decisivo* (16,7%).

Investigamos que nos JI do Agrupamento de Escolas do nosso estudo, existem realidades diferentes: no JI D a classificação atribuída foi sempre positiva (classificação realizada pelas EI, pelas AO e pelos EE), enquanto no JI F a classificação teve uma pontuação várias vezes negativa.

Verificamos que em alguns JI as condições dos recursos são precárias sendo o *espaço* apontado como um factor Insuficiente e até de Medíocre. A falta de material para as crianças brincar, a sua qualidade, assim como a Segurança são outros elementos mencionados na qualidade no contexto educativo. As Educadoras de Infância foram

unânimes em responder que a contribuição monetária para o desenvolvimento da CAF, que o Município proporciona para a compra de material não é suficiente para desenvolver um trabalho de qualidade.

Aferimos uma heterogeneidade entre os recursos nos dois JI inquiridos. A equipa de OCDE considera preocupante a disparidade da qualidade dos serviços que são oferecidos às crianças, encontrando-se desigualdades em todo o País. Aconselha que "os domínios de qualidade relativos aos estabelecimentos precisam de ser formalizados ao nível mais alargado, através de noções institucionalizadas sobre a qualidade" (Ministério da Educação, 2000, p. 208). Deste modo, na Educação Pré-Escolar em geral, e em particular na Componente de Apoio, a promoção da qualidade coloca-se como grande desafio às políticas educativas do nosso País.

Verificamos que o espaço das três valências da CAF deste Agrupamento ocupa maioritariamente o recinto escolar. O Almoço faz-se numa cantina em que as crianças do Pré-Escolar almoçam juntamente com as crianças do Primeiro Ciclo (excepto um JI que ocupa uma pequena cozinha dentro do espaço do estabelecimento porque o número reduzido de crianças permite esta situação). Perante a ausência de um espaço para as Actividades da CAF, 50% das Educadoras de Infância inquiridas optaram que o Acolhimento e o Prolongamento se fazem dentro da própria sala. As restantes Educadoras recorreram a outros espaços existentes no estabelecimento, tais como a entrada do edifício, uma cozinha ou uma sala desocupada.

Em relação à classificação do *espaço dentro do recinto escolar*, constatamos que as Educadoras classificaram as salas/JI como sendo 41,7% de forma negativa (Medíocre e Insuficiente) e o restante de forma positiva (Suficiente e Bom). Por sua vez, as AO inquiridas classificaram o espaço 33,3% negativamente (Insuficiente) e o restante positivamente (Suficiente e Bom) enquanto que 21,7% dos EE inquiridos classificaram-no negativamente (Medíocre e de Insuficiente) e o restante positivamente (Suficiente, Bom e Muito Bom).

Em relação à classificação do *espaço fora do recinto escolar, sendo este o recreio*, constatamos que as Educadoras classificaram as salas/JI como sendo 41,7% de forma negativa (Medíocre) e o restante de forma positiva (havendo 1 classificação de Muito Bom). Por sua vez, as AO classificaram 33,3% negativamente (Medíocre) e o restante positivamente (Suficiente) enquanto que 34,8% dos EE inquiridos classificaram o espaço negativamente (Medíocre e Insuficiente) e o restante positivamente (Suficiente, Bom e Muito Bom).

Comparando a classificação das ED e das AO sobre *os espaços dentro e fora do recinto escolar*, verificamos que apresentam a mesma percentagem com pontuações diferentes, sendo o *espaço fora* o que tem pior classificação.

Relativamente às Actividades de Animação, todas elas são desenvolvidas no espaço do estabelecimento excepto a natação.

A aderência às Actividades de Animação mostrou duas realidades diferentes, (assim como a classificação dos recursos): no Jardim de Infância D existe apenas a Actividade de Animação gratuita e no JI F existem seis Actividades de Animação. Verificamos que são inexistentes as avaliações dos alunos das Actividades de Animação por parte dos docentes dinamizadores assim como a existência da sua planificação. No entanto, parece-nos importante que exista uma informação destes dinamizadores para com os Encarregados de Educação, assim como com os Educadores de Infância. Em nossa opinião, pensamos ser importante existir um diálogo entre estes actores, para que haja uma melhor qualidade de ensino e sensibilizar os Encarregados de Educação para a importância da presença e desenvolvimento escolar do seu educando da CAF.

Questionados sobre a existência de uma avaliação de competências adquiridas pelas crianças, realizadas pelos professores dinamizadores das Actividades de Animação, os Encarregados de Educação responderam 82,6% que não receberam, 15,2% não responderam à questão e apenas 2,2% disse que receberam. Deste modo, constatamos que alguns EE não distinguem a Componente Educativa (em que a Educadora de Infância faz uma avaliação periódica) e a Componente de Apoio à Família em que os docentes dinamizadores não realizam qualquer avaliação.

Relativamente ao local das Actividades de Animação pagas, da responsabilidade do IPSS, as Educadoras estão divididas porque metade (50%) pensam que o local deveria ser fora do estabelecimento.

Em relação ao conhecimento do Despacho nº12591/2006 de 16 de Junho verificamos que a maioria (83,3%) das Educadoras têm informação da sua existência, enquanto que 50% das AO e 32,6% dos EE sabem que o Educador de Infância é responsável pela CAF. Questionados sobre *"quem deveria fazer a supervisão",* verificamos que existe muita divergência entre estes três actores, sendo do agrado da Vice-Presidente responsável do Pré-Escolar e da responsável do Município a atribuição desta nova competência ao Educador de Infância.

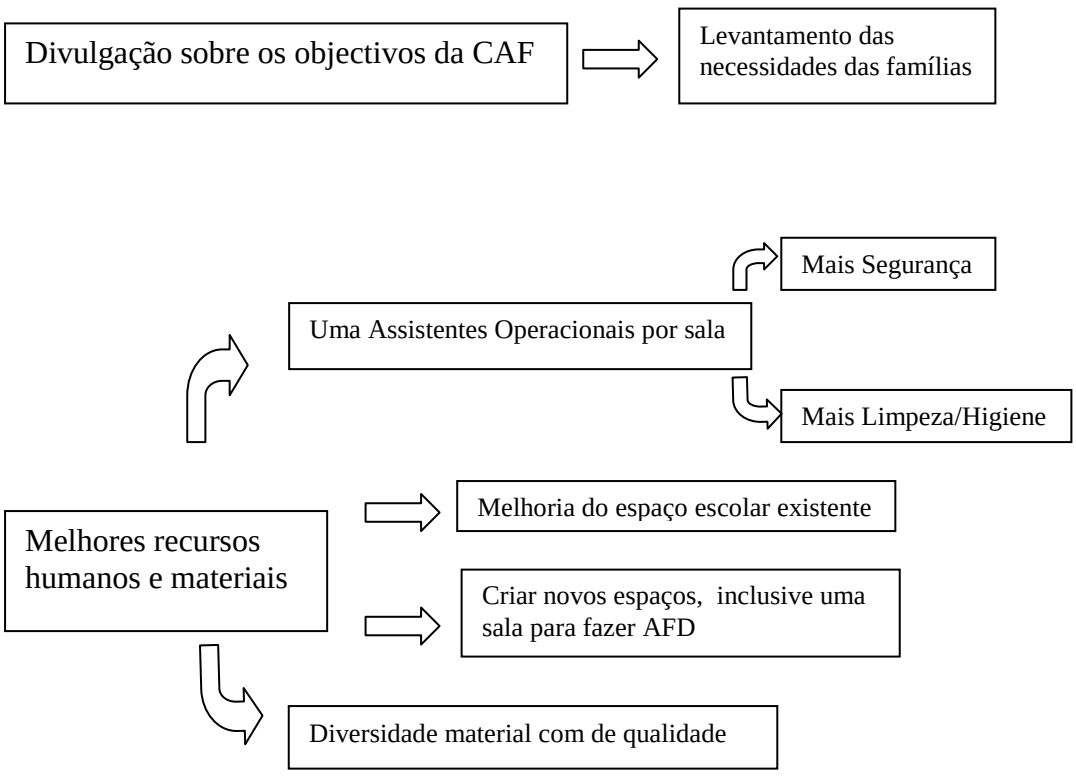
No que diz respeito às reuniões realizadas sobre a CAF, salientamos a inexistência de reuniões entre que as Educadoras de Infância e a Câmara Municipal, havendo um

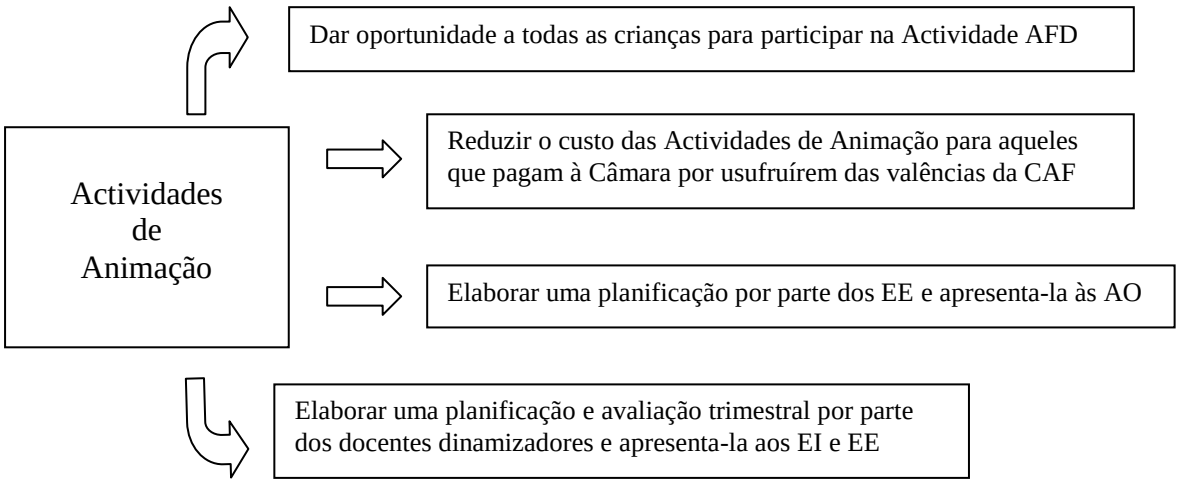
contacto regular entre esta e a Vice-Presidente (sendo esta uma *ponte* de ligação entre EI e o Município). As AO classificaram unanimemente de *Muitas Vezes* as reuniões com as EI.

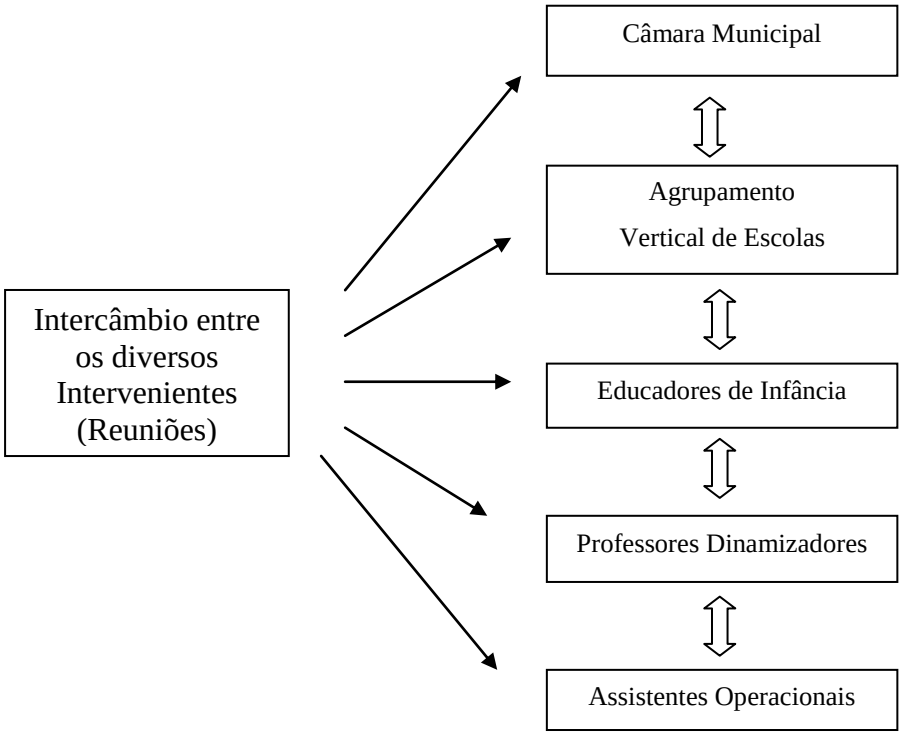
Ao finalizar este estudo, temos consciência que este trabalho reflecte as limitações de uma primeira investigação sobre esta problemática e que muito ficou por explorar sobre este assunto tão complexo, relativamente ao qual é a escassa a bibliografia. Contudo, pensamos ter contribuído para um maior conhecimento desta temática. Constatamos que a CAF emergiu de um ritmo de uma sociedade moderna, tendo contribuído para uma indisponibilidade das famílias para estarem com os filhos, sendo um problema detectado desde algumas décadas pelo Ministério da Educação.

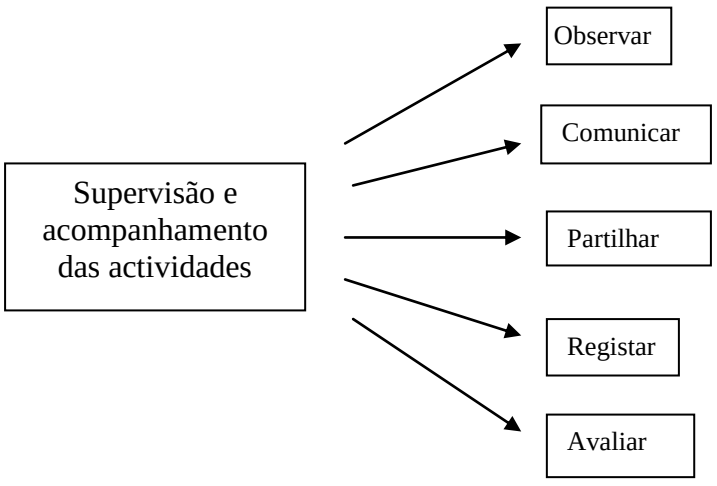
O presente estudo foi realizado num momento de alguma instabilidade e de angústia entre os Educadores de Infância, devido à actual avaliação dos docentes, em que a intervenção na organização e dinamização da CAF é um dos factores para a sua avaliação de desempenho dos Educadores de Infância.

Apresentaremos em seguida, num diagrama, algumas medidas que, em nossa opinião, poderão contribuir para uma melhor organização e qualidade da CAF da Rede Pública do Pré-Escolar num esquema de um diagrama:




Actividades de Animação
Dar oportunidade a todas as crianças para participar na Actividade AFD
Reduzir o custo das Actividades de Animação para aqueles que pagam à Câmara por usufruírem das valências da CAF
Elaborar uma planificação por parte dos EE e apresenta-la às AO
Elaborar uma planificação e avaliação trimestral por parte dos docentes dinamizadores e apresenta-la aos EI e EE


Intercâmbio entre os diversos Intervenientes (Reuniões)
Câmara Municipal
Agrupamento Vertical de Escolas
Educadores de Infância
Professores Dinamizadores
Assistentes Operacionais


Supervisão e acompanhamento das actividades
Observar
Comunicar
Partilhar
Registar
Avaliar

Em síntese, pensamos que a recente legislação poderá contribuir uma nova dinâmica à organização dos serviços da CAF. Deste modo, o Educador de Infância defronta-se com novos desafios na sua vida profissional. Estamos, e estaremos, a assistir à necessidade de reflectirmos de forma aprofundada sobre o actual e o futuro papel do professor. O EI no exercício actual das suas funções debate-se com solicitações de natureza mais alargada e diversificada relativamente a um tempo atrás, nomeadamente à recente função atribuída de Supervisor da Componente de Apoio à Família.

Neste âmbito, em que os processos de mudança são percepcionados fundamentalmente como impostos e muitas das vezes não desejados, podemos verificar nos docentes diferentes tipos de atitudes, por vezes até contraditórias, dependo da sua segurança e sistema de valores, e que Sikes (1993, Morgado, 2004, p.39) caracteriza desta forma: continuar o seu desempenho da forma habitual como se as alterações não tivessem ocorrido; desmotivar-se relativamente ao seu exercício profissional; resistir procurando contrariar o processo de mudança; dispersar-se por grupos com diferentes ideias com o enorme risco de fragmentar a cultura escolar e reorganizar o seu desempenho face a alterações introduzidas; assumir de facto uma atitude de disponibilidade, motivação e empenho nos processos de mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.* Coimbra: livraria Almedina (1ªed.).

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de Schon e os programas de formação de professores. *In* I. Alarcão (org.*), Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.* Coimbra: edições Almedina (1ª ed.).

Alarcão, I. (org.) (2001). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem.* Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.* Coimbra: edições Almedina, sa (2ªed.).

Alarcão, I (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São* Paulo: Cortez edições (2ª 2d.).

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar.* Lisboa: McGraw-Hill.

Bairrão, J. & Tietze, W. (1995). *A Educação pré-escolar na União Europeia.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

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

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

Barroso, J. (org.) (1996). *O Estudo da Escola.* Colecção Ciências da Educação. Porto Editora.

Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Cadernos de organização e gestão escolar*. Editor: Instituto de Inovação Educacional. Editorial do Ministério da Educação.

Bogdan, R. & Biken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação.* (trad. port.) Porto Editora.

Bruyn, P., Herman J. & Schoutheete, M. (1991*). Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais* (trad. Port.). Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora.

Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990).* Porto: Porto Editora.

Cardona, M. (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional.* Chamusca: Edições Cosmos.

Canário, R. (1997). Nota de apresentação. In M. Montenegro (org.), Educação de infância e intervenção comunitária. Setúbal: Cadernos ICE.

Carvalho, R. (1996). *A História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano.* 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação. Educação e Municípios *(Actas de um Seminário realizado em 21 de Fevereiro de 2006).* Lisboa.

Costa, M. & Neves J. (cood.) (1993). *Actas do Colóquio "Autarquias Locais e Desenvolvimento" realizadas em Braga, em Novembro de 1991.* Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento.

Constituição da República Portuguesa (1998). Coimbra: Livraria Almedina.

DGIDC [consulta 20 de Janeiro 2009]. Disponível na Internet em <http: www.dgidc.min-edu.pt>.

DGIDC [consulta 20 de Janeiro 2009]. Disponível na Internet em http://sitio.dgidc.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/24/Comp.ApoioFam.pdf

Drouet, R. (1990). *Fundamentos da Educação Pré-Escolar*. Editora Ática S.A, S. Paulo.

Dias, J. (1997). A educação da infância como primeira etapa da educação permanente. *Perspectivar educação,* pp. 5-14.

Estudos Autárquicos – CCRN, (1987). *A Educação na Actividade Municipal. Análise do Quadro Legal e dos Suportes Organizativos.*

Foddy, W. (1996). *Como Perguntar – Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. (trad.port.). Oeiras, Celta Editora.

Formosinho, J. (1994). *Educação pré-escolar em Portugal. Projecto de parecer*.

Formosinho, J. (1997). *O contexto organizacional da expansão da educação pré-escolar.* Lisboa: II. E.

Formosinho, J. & Sarmento, T. (2000). A Escola Infantil Pública como serviço social: a problemática do prolongamento de horário. *Revista GEDEI - Infância e Educação - Investigação e Práticas*, nº1, pp. 7-27.

Formosinho, J. (org.) (2002 *a*). *A Supervisão na Formação de Professores I – da sala à Escola.* Colecção Infância Porto: Editora.

Formosinho, J. (org.) (2002 *b). A Supervisão na Formação de Professores II – da Organização à Pessoa.* Colecção Infância. Porto: Porto Editora.

Fortin, M. e PH.D (2000*). O Processo de Investigação: Da concepção à realização.* (trad.pot.). Loures, 2ª edição, Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.

Foxen, T.& Peck, T. (1992). *Supervisores.* Lisboa: Grávida Publicações, Lda.

Gamelas, A. (2003). Contributos para o estudo da ecologia de contextos Pré-Escolares inclusivos. Departamento da Educação Básica.

García, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa.* Porto: Porto Editora.

Ghiglione, R., Matalon; B. (2005). O Inquérito. Celta Editora, lda. 4 ª Ed Oeiras.

Gonçalves, J. (2000). Ser Professor do 1ª Ciclo – Uma carreira em análise. Tese de Doutoramento policopiada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Gomes, J. (1977). *A educação infantil em Portugal.* Coimbra: Livraria Almedina.

Gomes, J. (1980). *Estudos para a história da educação no século XIX.* Coimbra: Livraria Almedina.

Gomes, J. (1986). *A educação infantil em Portugal: achegas para a sua história.* Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Goez, J. & LeCompte, M. (1989*). Etnografia y Diseno Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid, Ediciones Morata (tra.esp.).

Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a Família. As fronteiras de cooperação.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Katz, L. (1998). Cinco Perspectivas sobre Qualidade, in DEB/GEDEP (Eds.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.

Leite, C. & Lopes, A. (org.) (2007*). Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Edições Asa.

Lemos, C. (1996). *Educação Pré-Escolar em Portugal.* Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Lima, M. (1995). *Inquérito Sociológico.* Lisboa, 4ª edição, Editorial Presença.
Lopes, A. & Capricho, L. (2007). *Gestão da Qualidade*. Editora PH, Lda. 1ª Ed Lisboa.

Lucas, C. (2008). *A Inspecção e a Educação de Infância.* Editorial Novembro.

Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão.* Editorial Novembro.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância. Teorias e Práticas.* Porto: Editora Profedições.

Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. Educação e Municípios *(Actas de um Seminário realizado em 21 se Fevereiro de 2006).* Miguéns, M. I. (Dir. 2007) Lisboa: Edição.

Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território (1998). *Descentralização, Regionalização e Reforma Democrática do Estado*. Lisboa. 2ª Edição.

Ministério da Educação e das Universidades, Direcção Geral do Ensino Básico (1979). *Perspectivas de Educação em Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e das Universidades, Direcção Geral do Ensino Básico.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Departamento da Educação Básica, Núcleo da Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação, Ministério da Solidariedade e Segurança Social (1997). *Educação Pré-Escolar. Perguntas e Respostas.* Lisboa: Gabinete para a expansão e desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar.* Departamento da Educação Básica Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação (2000 *a). A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2000 *b). Uma visão prospectiva da relação Escola/Família/Comunidade.* Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.

Ministério da Educação (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família.* Lisboa: Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Monteiro, A. (2005). *História da Educação. Uma perspectiva.* Porto Editora.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um Desafio para os Professores.* Editorial Presença.

Nicolau, M. (1989). *A Educação Pré-Escolar. Fundamentos e Didática.* Editora Ática S.A, S. Paulo.

Nóvoa, A. (1989). *Os professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF/UTL.

OCDE (1989). *As escolas e a qualidade*. Colecção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Edições Asa.

OCDE (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal.* Relatório do Exame Temático da OCDE. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Oliveira, Z. R. (2007). *Educação Infantil: fundamentos e métodos.* Cortez Editora.

Pardal, L. & Correia, E. (1991). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. (polic.). Universidade do Minho.

Pereira, A. (2003). *Guia Prático de Utilização do SPSS - Análise de dados para ciências Sociais e Psicologia*. Edições Sílabo, Lda. 4 Ed. Lisboa.

Pestana, M. H., Gageiro, J. N. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS.* Edições Sílabo, Lda. 3ª Ed. Lisboa.
Pires, E. L., Fernandes A. S. e Formosinho, J. (1991*). A Construção Social da Educação Escolar*. Colecção: Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Edições Asa. 1ª Ed.

Pires, A. R. (2000). *Qualidade*. Edição Sílabo, Lda." Lisboa, 2ª Ed.

Portal do Governo - [Consulta a 10 Janeiro de 2009]. Disponível na Internet em: <http://www.portugal.gov.pt/Portal/Print.aspx?guid={CA3287B9-8196-49E6-96F8A4FD6898EC4}

Portugal. G. (1998). *Crianças, famílias e creches*. Porto Editora.

Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico.* Porto Editora.

Quivy, R. (1994). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa. Ed. Gradiva.

Sá-Chaves, I. (1999). *Formação Conhecimento e Supervisão***.** Aveiro: Universidade de Aveiro.

Severino, M. (2007). *Supervisão em Educação de Infância: Supervisores e Estilos de Supervisão.* Editorial Novembro. 1ª Edição.

Silva, M. (1982). *Projecto-Alcácer*. Lisboa: Fundação Caloustre Gulbenkian e Bernard Van Leer.

Silva, M. (1996) Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 54-59.

Vasconcelos, T. (2005). *Das Casas de Asilos ao Projecto de Cidadania,* Cadernos CRIAP, Porto: Edições ASA.

Vasconcelos, T. (1997). Programa de expansão e desenvolvimento de educação pré-escolar. Perspectivar educação.

Vasconcelos, T. em entrevista a *"a Página" (segmento 1 de 2)* – [Consulta 10 Setembro 2008]. Disponível na Internet em http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1142

Urbano, I., (1997). Contributos para a evolução histórica dos serviços de protecção à infância. *Cadernos CEACF, 13/14, 17-22*.

UNESCO (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança.* Relatório mundial de educação. Edições ASA.

Zabalza. M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil.* (Vilar, M. Alcino, trad.). Rio Tinto: Edições Asa. 1ª Edição. (Original publicado em 1987).

Zabalza, M. (2004). Práticas Educativas en la Educación Infantil. *In Infância e Educação* – Investigação e Práticas, nº 6, pp.5-26.

Wikipédia. Didáctica – [Consulta a 3 Dezembro de 2007]. Disponível na Internet em: <http://pt.wikiédia.org/ wiki/<Did%C3%A1tica>

LEGISLAÇÃO CITADA

- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro
- Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, Artigo 1
- Lei 5/97, de 10 de Fevereiro
- Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Julho
- Decreto-Lei nº 542, de 31 de Dezembro de 1979 (Artigo 26)
- Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de - Decreto-lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro
- Lei 159/99 de 14 de Setembro
- Despacho nº 5220/97 (2ª série) de 10 de Julho, publicado no Diário da República nº178, II série, de 4 de Agosto
- Despacho nº12591/2006
- Despacho nº12591/2006 (2ª série)
- Art.77 e art. 82 do Decreto nº 15/2007 de 19 de Janeiro
- Portaria nº 1049-A2008 de 16 de Setembro
- Artigo 99ª da Lei nº 12-A/2008 de 27 de
- 1º Decreto-Lei em 1894, Diário do Governo nº141 de 27 de Julho
- Decreto-Lei nº173/95, de 20 de Julho
- Despacho nº 8493/2004 (2ª série) de 27/04
- Despacho nº 24755/2008
- Desp. Conjunto nº258/97 de 21 de Agosto e Desp. Conjunto nº268/97 de 25 de Agosto
- Despacho nº300/97 [consulta 20 de Janeiro 2009] Disponível em <http://www.sprc.pt/paginas/RCI/2002/componente_apoio.html>.