



DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO: VARIANTE SUPERVISÃO
PEDAGÓGICA

*Da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ano do
1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo sobre
uma sequencialidade educativa necessária*

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

Maria Margarida Lagarto Horta David

Julho 2003



DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO: VARIANTE SUPERVISÃO
PEDAGÓGICA

*Da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ano do
1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo sobre
uma sequencialidade educativa necessária*



143 815-

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

Maria Margarida Lagarto Horta David

Julho 2003

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre em Educação; Variante Supervisão Pedagógica

*Da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ano do
1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo sobre uma
sequencialidade educativa necessária*

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

Maria Margarida Lagarto Horta David

Orientador: Prof. Doutor António José Santos Neto

Julho 2003

AGRADECIMENTOS

Para a realização deste trabalho, muitos foram os que, de um modo ou de outro, comigo colaboraram e para ele concorreram. A todos, incluindo os que involuntariamente omitir, expresso os meus sinceros agradecimentos.

Ao meu orientador, Professor Doutor António Neto, pela competente orientação dispensada a este estudo, pelo incentivo permanente, pela disponibilidade sempre demonstrada e incondicionalmente manifestada, pelo apoio e confiança que foram referências centrais e de valor inestimável para a concretização desta etapa de valorização pessoal e profissional.

À Direcção Regional de Educação do Alentejo e aos órgãos de gestão dos Agrupamentos de Escola de Évora, pela disponibilidade e compreensão demonstradas.

À ajuda e apoio revelados pela Dra. Graciete Monge e pelo Dr. Américo Peças, como juízes, na análise e validação dos questionários.

Aos meus colegas, educadores de infância e professores que responderam ao questionário, agradecendo, reconhecida, a colaboração prestada, a qual muito significou para a realização do trabalho.

Aos meus colegas de Mestrado pela oportunidade que tive de os conhecer e de com eles partilhar vivências e aprendizagens.

À minha família, expressando os meus sinceros agradecimentos pela confiança que em mim depositaram e pela compreensão e empatia evidenciadas face ao tempo que não pudemos estar juntos.

RESUMO

O presente estudo evidencia a intenção e interesse em pesquisar no contexto educativo actual, tendo por base um determinado conjunto de diplomas de orientação das práticas educativas que gizam a educação dos nossos dias.

O trabalho de investigação desenvolvido teve como pressuposto nuclear a convicção de que a educação é um fenómeno complexo que, para além de outras, mobiliza características sociológicas, psicológicas e epistemológicas. É, além disso, um fenómeno social porque se destina à população humana e faz parte do processo de socialização de qualquer indivíduo.

O estudo visou, em concreto, proporcionar uma análise sustentada sobre *a continuidade educativa e metodológica entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico*.

Pretendeu-se, nomeadamente, questionar teórica e empiricamente, a interacção e a articulação entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, com o objectivo de analisar as expectativas e as opiniões dos docentes sobre os dois documentos pedagógicos que as suportam e orientam, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as Competências Essenciais para o Ensino Básico.

Em síntese, pareceu importante averiguar se existe convergência nas condições existentes entre os docentes e os suportes actuais para a promoção da sequencialidade educativa, sem, contudo, deixar de salvaguardar a especificidade de cada um dos subsistemas educativos em apreço.

Após a construção de um quadro teórico e conceptual de referência, foi, para o efeito, desenhada a intervenção.

A técnica de recolha de dados utilizada no estudo foi, assim, suportada pelo recurso a fontes documentais oficiais e de opinião. Para tal, foram desenhadas, produzidas e validadas duas versões de um questionário, utilizados na recolha de opiniões, representações e expectativas dos dois grupos de sujeitos inquiridos, educadores de infância, por um lado, e professores do 1º ciclo do ensino básico, por outro.

A metodologia de análise de dados escolhida teve por base a complementaridade entre técnicas quantitativas e qualitativas.

Procurou-se, desse modo, elucidar em que medida é que os documentos antes referidos contribuem ou têm relevância efectiva para uma maior qualidade pedagógica/educativa, ou seja, se se reflectem positivamente nas aprendizagens dos alunos e no seu processo de formação.

Os resultados permitiram, no final, destacar que, efectivamente, aqueles dois documentos estruturantes dos dois níveis de educação e ensino contribuem, de certo modo, para promover a sequencialidade educativa, indiciando também a existência de práticas educativas/pedagógicas que para ela concorrem.

PALAVRAS-CHAVE

Educação; aprendizagem; desenvolvimento; orientações curriculares; competências; sequencialidade educativa.

ABSTRACT

The present study shows the intention and interest in searching, in terms of methodology and didactics, in the present educational context, based on a set of diplomas which, nowadays, orientate the educational practice of our education.

The work developed had, as nuclear presupposition, the conviction that the Education is a complex phenomenon that, among others, deals with social and physiological characteristics. Besides that, it's a social phenomenon because it aims the human population and it's part of the process of socialization of any individual.

The aim of this study is, in short, to give origin to a deep reflection concerning the educative and methodological continuity between the pre-schooling education and the 1st grade.

The intention was to question the interaction and the articulation existing between the two first steps of compulsory education, with the goal of analysing the expectations and the opinions of the teachers about the two pedagogical documents which support and orientate them, namely the curricular orientations for pre-schooling education and competency-based (essential abilities) of compulsory education.

It also seemed important to search if there is a convergence between the conditions existing among teachers and the actual means to possible connections, nevertheless, without saving the specificity of each educational subsystem in analysis.

After the elaboration of a theoretic and conceptual board of reference, it was drawn the intervention.

Thus, the technique used to gather the information for this study was to turn to official sources and opinions. So, there were drawn, produced and ratified the two versions of the questionnaire, instrument used in the collecting of the opinions, representations and expectations of the two groups of individuals inquired.

The method of investigation used to analyse the information is a complement process, having being used, optionally, quantitative and qualitative techniques.

We bet, thus, in a work that would lead us to know, more deeply, the two realities in study, trying to make clear how much those documents contribute or have effective relevance to a higher pedagogical/educative quality, that is, if they reflect themselves positively, in the apprenticeship of the students or in their process of learning.

In the end, the results allowed us to tell of that, effectively, the documents of support of the two levels of education contribute, in a certain way, to promote the educational sequence. The results also showed that the existing educational/pedagogical practices contribute, notoriously, as far as the teachers questioned are concerned, to the educational sequence.

KEY-WORDS

Education; apprenticeship; development; curricular orientations; competence; educative sequence.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iv
Índice Geral	vi
Índice de Quadros	x
Índice de Figuras	xi
INTRODUÇÃO	1
1ª PARTE - QUADRO CONCEPTUAL	8
Capítulo I - Génese e caracterização da educação	9
1. O conceito de educação	10
2. A aprendizagem e o desenvolvimento	18
2.1. Conceptualização de base	18
2.2. Breve referência a algumas teorias pertinentes	26
2.2.1. A educação e as teorias de Piaget e de Vygotsky	30
2.2.2. A educação e a actual influência da Teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner	36
Capítulo II - Evolução das estruturas de Educação em Portugal: tendências recentes	42
1. Bases e fundamentos da evolução recente da educação formal em Portugal.....	43

2. A educação da criança no contexto actual	49
2.1. Currículo /Orientações Curriculares	55
2.2. Competências	58
Capítulo III - A Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico	63
1. A Educação Pré-Escolar	64
1.1. Modelos Curriculares: uma amostra significativa	67
1.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	74
2. O 1º Ciclo do Ensino Básico	78
2.1. Competências Essenciais para o Ensino Básico	84
3. Relação entre os dois subsistemas educativos: pontos de convergência entre educadores e professores do 1º Ciclo	87
 2ª PARTE - ESTUDO EMPÍRICO	 94
Capítulo IV – Metodologia	95
1. Enquadramento epistemológico	96
2. Objectivos do estudo	99
3. O contexto educativo do estudo	101
4. As amostras	104
5. Instrumento de recolha de dados: o questionário.....	107
 Capítulo V – Apresentação e interpretação dos resultados	 112
1. Modelos pedagógicos que influenciam a prática pedagógica dos educadores de infância	114
2. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	116
2.1. A opinião dos educadores de infância	116
2.2. A opinião dos professores do 1º Ciclo	120
2.3. Pontos de vista cruzados sobre as Orientações Curriculares	122

3. As Competências Essenciais para o Ensino Básico	124
3.1. A opinião dos educadores de infância	125
3.2. A opinião dos professores do 1º Ciclo	127
3.3. Pontos de vista cruzados sobre as Competências Essenciais	130
4. A articulação educativa entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo na opinião dos docentes	131
5. A sequencialidade educativa	134
5.1. A opinião dos educadores de infância	134
5.2. A opinião dos professores do 1º Ciclo	137
5.3. Pontos de vista cruzados sobre a sequencialidade educativa	139
6. A opinião dos inquiridos sobre o que é aprender	141
6.1. Principais indicadores de aprendizagem referenciados	144
7. A opinião dos inquiridos sobre as competências na organização curricular do Ensino Básico	147
 Capítulo VI – Discussão e conclusão	 149
1. Síntese das conclusões fundamentais	150
2. Limitações do estudo	156
3. Sugestões e implicações educacionais	158 ●-
 Bibliografia	 161
1. Referências bibliográficas	162
2. Legislação consultada	177
 Índice Remissivo de Autores	 179
 Anexos	 183
Anexo 1 – Constituição dos Agrupamentos de Escola onde incidiu o	

estudo	184
Anexo 2 – Questionário dos Educadores de Infância.....	188
Anexo 3 – Questionário dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico	194
Anexo 4 – Gráficos sobre as respostas ao questionário sobre as Orientações Curriculares, referentes às duas amostras	199
Anexo 5– Gráficos sobre as respostas ao questionário sobre as Competências Essenciais, referentes às duas amostras	212

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Constituição dos Agrupamentos de Escolas de Évora	102
Quadro 2 - Caracterização dos inquiridos, segundo o Sexo e a Idade	104
Quadro 3 - Caracterização dos inquiridos, segundo o Tempo de Serviço	105
Quadro 4 - Caracterização dos inquiridos, segundo o Nível de Formação...	106
Quadro 5 - Articulação educativa entre o jardim de infância e o 1º ciclo.....	132
Quadro 6 - Respostas à questão “O que é aprender”	142
Quadro 7 - Principais indicadores de aprendizagem referenciadas	145
Quadro 8 - Competências na organização curricular do Ensino Básico	147

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelos pedagógicos e curriculares que mais parecem influenciar a prática quotidiana dos educadores de infância	114
Figura 2 - Respostas dos educadores de infância sobre alguns aspectos das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar	117
Figura 3 - Respostas dos professores sobre alguns aspectos das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar	120
Figura 4 - Respostas dos educadores de infância sobre alguns aspectos das Competências Essenciais para o ensino básico	126
Figura 5 - Respostas dos professores sobre alguns aspectos das Competências Essenciais para o ensino básico	128
Figura 6 - Respostas dos educadores de infância sobre a sequencialidade educativa	135
Figura 7 - Respostas dos professores sobre a sequencialidade educativa	137

INTRODUÇÃO

Por vezes a escola é vista simplesmente como o instrumento para transferir certa quantidade de conhecimentos à nova geração (...)

A finalidade deve ser a preparação de indivíduos capazes de pensar e agir, por eles próprios e para quem, servir a comunidade é tido como o mais relevante problema das suas vidas.

Albert Einstein

No limiar do século XXI, em que se perspectiva uma nova sociedade que se pretende mais justa, autónoma, criativa e compreensiva, torna-se imperioso repensar o papel da educação, do ensino e da formação, em geral, e apostar mais firmemente num início educativo formal mais apropriado às exigências dos nossos dias, tomando como referência as concepções de autores que sobre esta temática têm reflectido (Nóvoa, 1988; Formosinho, 1994; Vygotsky, 1996; Delval, 2001; Valente, 2001).

Torna-se, desse modo, importante analisar, neste contexto, a evolução e as mudanças que se têm vindo a fazer sentir no campo educativo. Novas terminologias têm, progressivamente, vindo a ser aplicadas no campo educativo, como é o caso, por exemplo, de *currículo*, conceito que tem sido objecto de reflexão por parte de inúmeros autores (Silva, 1989; Roldão, 1999; Zabalza, 1992; Zabalza, 1994), realçando a concepção de que as práticas dos profissionais de educação são, certamente, por esses currículos pautadas.

O presente trabalho tem, assim, por base uma reflexão sobre a opinião de docentes acerca dos dois documentos de orientação pedagógica para a Educação

Pré-Escolar e para o Ensino Básico, respectivamente as Orientações Curriculares e as Competências Essenciais (DEB,1997 a; Spodek, 1998; Perrenoud, 1999; Tavares, 2000; DEB, 2001; Abrantes, 2001; Silva, 2001).

Nesse sentido, e com base na pesquisa bibliográfica desenvolvida, visando a construção de um quadro de referência sólido e representativo dos objectivos do estudo, fez-se a consulta de livros e revistas no campo educacional, cujos autores tenham reflectido sobre as temáticas relacionadas com o tema e a problemática em estudo.

Esta reflexão enfatiza os caminhos percorridos desde uma educação orientada para a uniformização de modos de vida e de pensar, de padrões, normas e valores, a uma educação realmente transformadora, imbuída de um espírito capaz de preparar os alunos para a vida activa, numa caminhada que se deseja sequencial.

Segundo Vygotsky (1982), "además de la actividad reproductora es fácil advertir en el hombre outra actividad que combina y crea". O autor adverte, ainda, que "el cerebro es capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos" (p. 9).

Surgiu assim o título que se decidiu atribuir ao trabalho: *da educação pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: um estudo sobre uma sequencialidade educativa necessária*.

No sentido de obter respostas válidas sobre a temática fulcral deste trabalho foram definidos os objectivos do estudo, o principal dos quais consistiu em analisar e reflectir sobre a articulação dos dois subsistemas educativos, através dos diplomas legais que os suportam, a nível educativo e pedagógico. O estudo assumiu, desse modo, o propósito de caracterizar as concepções dos docentes, avaliar a sua sensibilidade para a relevância na prática educativa, colher

informação sobre a aplicabilidade dos diplomas e a contribuição efectiva para as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos.

Para a operacionalização do trabalho que nos propusemos desenvolver, foi necessário, logo à partida, escolher os sujeitos a envolver e delimitar o respectivo campo de observação.

Os grupos de educadores e professores que se utilizaram no estudo foram constituídos por docentes dos cinco agrupamentos de escolas do concelho de Évora, mais precisamente pelos docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, em exercício de funções nos estabelecimentos de educação e ensino que os constituem.

A constituição dos grupos em questão não foi, por isso, aleatória, uma vez que se trabalhou num determinado agrupamento de escolas, isto é, com grupos à partida já constituídos (Quivy e Campenhoudt, 1992).

Como não é possível desenvolver uma investigação sem documentação, tornou-se necessário proceder à recolha de dados, procurando que as técnicas e os instrumentos desenvolvidos para tal recolha de dados e respectiva análise fossem congruentes com a opção metodológica assumida.

Para obter a informação julgada útil para o estudo, houve necessidade de se recorrer a duas fontes diferenciadas: uma documental e outra de opinião.

A informação documental foi, em concreto, facultada pela Direcção Regional de Educação do Alentejo, sobretudo no que teve a ver com a constituição dos agrupamentos de escolas do concelho de Évora e no que diz respeito a estabelecimentos, docentes e alunos.

Para a recolha de informação sobre a opinião dos docentes utilizou-se, por outro lado, a técnica do inquérito por questionário, seguindo as propostas de pesquisa sugeridas por diversos autores (Gil, 1989; Verdasca, 1992; Rodrigo,

Rodriguez e Marreros, 1993). Escolheu-se esta técnica metodológica por se entender ser o processo de recolha de dados mais adequado à nossa intenção concreta, atendendo, nomeadamente, a constrangimentos temporais insuperáveis. Para o efeito, foi concebido o instrumento de recolha de dados, em duas versões, tendo o mesmo sido submetido a um painel de juízes (Ghiglione e Matalon, 1993). O instrumento foi testado através de um estudo piloto, antes de se ter procedido à sua administração final.

Procurando adoptar uma linha metodológica adequada para o tratamento da informação recolhida, foram utilizadas técnicas quantitativas e qualitativas, numa intenção deliberada e assumida de complementaridade. Esta opção parece, aliás, constituir uma tendência crescente da investigação educacional, tal como hoje se preconiza e é defendida por alguns autores (Briones, 1988; Neto, 1994).

A informação recolhida através do processo já referido foi objecto, desta forma, de tratamento diferente: algumas perguntas tiveram um tratamento predominantemente estatístico, enquanto que outras foram submetidas preferencialmente a análise de conteúdo.

Em termos organizacionais, tentou-se estruturar o trabalho no sentido de lhe conferir coerência formal interna. Embora dividido em duas partes, o trabalho pode, assim, ser considerado como um todo sistémico e sequencial. A primeira parte corresponde ao quadro conceptual de suporte à pesquisa desenvolvida; a segunda foi destinada ao estudo empírico. Cada uma delas é, por sua vez, constituída por três capítulos. Todos os capítulos têm na sua constituição alguns pontos temáticos que se julgou conveniente incluir.

Inicia-se a primeira parte do trabalho com a apresentação da compilação documental efectuada e que conduziu à revisão de literatura, através de uma breve referência à génese e caracterização do conceito de educação, passando-se, depois,

a analisar, sucintamente, a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, na perspectiva em que a aprendizagem escolar é “uma das principais fontes de conceitos da criança” e, também, “uma poderosa força que direcciona a sua evolução, determinando o destino de todo o desenvolvimento” (Vygotsky, 1996, p.107). Focam-se, de seguida, algumas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento consideradas pertinentes neste contexto. Foram, ainda, incluídos no primeiro capítulo um ponto sobre as teorias de Piaget e Vygotsky, por serem notórias as suas influências nos documentos que gizam a educação, assim como um outro relacionado com a teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner (Gardner, 1995), pela sua influência e oportunidade no contexto actual, tendo em conta que defende o direito à diferença.

Dando continuidade à construção do corpo teórico do trabalho, foi elaborado o segundo capítulo, através do qual se procurou, em primeiro lugar, caracterizar a Educação e mostrar a sua contextualização nos nossos dias, apresentando as tendências recentes em Portugal. A nossa formação inicial como educadora de infância fez-nos, compreensivelmente, sentir a necessidade de reflectir sobre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, procurando relacionar, entre si, estes dois subsistemas educativos, pelo que nos pontos seguintes a eles é feita referência.

A segunda parte da dissertação ocupa-se do trabalho de campo realizado, ou seja, com o desenvolvimento da componente empírica. A metodologia de base aí seguida surge descrita num capítulo próprio, começando-se por justificar as concepções epistemológicas e metodológicas que a enformam e a estratégia de investigação adoptada. Foram, deste modo, abordados os assuntos relevantes e justificados os critérios e os suportes metodológicos utilizados, nomeadamente os métodos quantitativos, de forma simples e descritiva e a análise qualitativa.

Os materiais e os métodos utilizados na recolha de dados e na respectiva análise estão também descritos neste capítulo, tendo-se tentado justificar a sua adequabilidade à própria problemática a estudar, visando alcançar os objectivos pretendidos e daí derivar novos contributos susceptíveis de ampliar o conhecimento sobre a realidade em análise.

No capítulo V, apresenta-se a descrição e interpretação dos resultados obtidos, ensaiando-se alguns confrontos com a literatura.

Posteriormente, são apresentadas algumas considerações finais decorrentes da discussão dos resultados a que se chegou, referindo-se as conclusões e as sugestões e implicações educacionais que se julgou pertinente destacar. Neste último capítulo mencionam-se, também, algumas limitações deste estudo, por tal procedimento se considerar fundamental em trabalhos desta natureza.

Igualmente são referidas as obras bibliográficas consultadas e apresentadas ao longo do trabalho, assim como os diplomas legais utilizados como suporte, tendo-se seguido as normas de referência utilizadas pela APA e apresentadas por Azevedo (2000).

Finalmente, incluem-se alguns anexos dos quais fazem parte diversos documentos complementares tais como a constituição dos agrupamentos de escolas onde decorreu o estudo, os dois questionários administrados aos inquiridos, e, por fim, um conjunto de gráficos ilustrando as respostas às afirmações sobre os documentos em apreço que constituíam as duas versões do questionário, as Orientações Curriculares e as Competências Essenciais que foram consideradas na análise dos dados recolhidos e na apresentação e discussão dos respectivos resultados.

1ª PARTE

QUADRO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I
GÉNESE E CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

1. O Conceito de Educação

A educação é um direito de todos os portugueses. Esse direito está consignado na Constituição da República Portuguesa ¹, Lei Constitucional, no seu artigo 73º. Ao Estado, por meio desse diploma legal, é atribuído o papel de promover a democratização da educação, realizada esta através da escola.

De igual modo, a Convenção dos Direitos da Criança ² estabelece o Direito à Educação, no seu artigo 28º, da seguinte maneira: "Os Estados Parte reconhecem o direito da criança à educação tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades".

Assim, se a todos é reconhecido o direito à educação, interessante se torna reflectir sobre o que é educação.

A educação é um fenómeno complexo, mobilizando, para além de outros, factores sociológicos, psicológicos e epistemológicos. É, além disso, um fenómeno social porque se destina à população humana e faz parte do processo de socialização de qualquer indivíduo. Como Nóvoa (1988) salienta, "a educação é, portanto, uma tarefa essencial de todos os tempos e de todas as sociedades" (p.8).

Reportando-nos à evolução biológica do homem, há 2 milhões e meio de anos, os primeiros homens — "homem habilí" — viviam já em pequenos grupos, verificando-se, inclusivamente, logo no período Paleolítico Superior, um grau

¹ A Constituição da República Portuguesa foi aprovada a 2 de Abril de 1976 - Lei Constitucional n.º1/76. Ao longo dos anos, tem sido objecto de revisões. A quinta revisão constitucional foi aprovada recentemente, em Outubro de 2001, tendo sido publicada a 12 de Dezembro de 2001.

² A Convenção dos Direitos da Criança foi aprovada pela Assembleia das Nações Unidas, em 20 de Novembro de 1989. Foi ratificada por Portugal a 21 de Setembro de 1990 - Decreto-Lei n.º 49/90, tendo entrado em vigor a 21 de Outubro do mesmo ano.

significativo de organização social. Desde esse período que o homem sentiria, assim, necessidade de viver com os seus pares para, em conjunto, conseguirem sobreviver.

O processo de educação nas sociedades primitivas consistia na observação directa dos outros e, por imitação, adquirir experiência que os capacitava para a realização das tarefas sociais.

Para além desta componente social, o homem quando nasce vem provido de um capital genético que lhe confere capacidades e competências para se adaptar às novas condições de vida. Apesar de não nascer apetrechado com respostas que lhe permitam assegurar a sua sobrevivência, depressa e progressivamente vai ficando capacitado para aprender e reagir a estímulos que lhe possibilitam adaptar-se aos modelos vigentes numa sociedade. Vai, desse modo, aprendendo funções que o conduzem a comportamentos desejáveis com quem com ele interage.

Na verdade, é através da interacção com o adulto que se inicia o percurso do homem, então criança, na vida, evidência que levou Durkheim a defender que a educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as mais novas, visando uma adaptação à sociedade.

Não tem sentido afirmar que só uns educam e outros são educados. Todos se educam em conjunto e ninguém se educa sózinho. O potencial genético de cada um possibilita que cada pessoa se forme tendo em conta as interacções que vai estabelecendo e as vivências ao longo da sua vida. A este propósito, Krishnamurti (1997) defende a ideia, a qual corroboramos, de que no processo de educação não há educandos nem educadores mas sim seres em formação.

Pelo acima exposto, não será igualmente muito adequado afirmar que há seres formados, mas antes seres em formação: tal como um edifício, depois de

terminado, não pode dispensar os alicerces, também a pessoa não pode mentalmente aniquilar as experiências e vivências da sua criação.

Diogo (1998), por seu lado, salienta que "a família e a escola são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas, sendo, conseqüentemente, instituições fundamentais no crescimento da criança" (p.17).

Com o evoluir dos tempos, a educação deixou, por outro lado, de ser vista como um empreendimento restrito, a que só alguns teriam acesso, passando, pelo menos como ideal, a fazer parte da vida de todas as pessoas. Hoje, é reconhecido o direito de todos à educação, o que originou a designada massificação da educação. Se é certo que o tecido multicultural daí derivado é em si uma riqueza, coloca-se, porém, a questão de saber como ultrapassar as dificuldades inerentes e como aproveitar o pluralismo. Será que a escola está, de facto, preparada para a partilha de valores diversificados, de modo a aproveitá-los e potenciá-los?

No início do terceiro milénio, afirma-se, por outro lado, como um imperativo perspectivar a educação como a capacidade de realizar as tarefas ao longo da vida, tendo sempre presente a ideia de que "não há educação onde não há referência intrínseca aos valores" (Patrício, 1993, p.20).

Indo nessa linha, vale a pena salientar a definição de educação assim apresentada por Delval (2001):

A educação é uma das poucas actividades específicas dos seres humanos, uma vez que são os únicos animais que ensinam sistematicamente, e está directamente relacionada com o que chegamos a ser. Se a espécie humana conseguiu estender-se sobre toda a superfície da Terra, controlar a natureza e impor-se sobre os outros

seres vivos, foi graças ao fato [sic] de ter acumulado uma cultura, que está em contínua mudança, e, transmitindo-a às gerações sucessivas, cujo conhecimento começa ali onde o situou a geração anterior. (p. 3)

A educação tem, assim, um papel primordial na construção da sociedade nova, que se pretende democrática e participativa e em que a todos seja reconhecido o seu valor e igualdade de oportunidades, pretensão que deve tornar-se visível e actuante, logo a partir da educação pré-escolar.

Nesta perspectiva de encarar a educação como um processo evolutivo e que atravessa toda a vida, importa salientar o ponto de vista de Roldão (2001 b):

A educação não se faz em fatias, não se faz por soma de andares de um bolo. A educação é um processo de desenvolvimento realmente pleno da pessoa em que as aprendizagens formais são parte desse desenvolvimento e não são alguma coisa que se lhe opõe. (p. 23)

Torna-se pertinente, neste contexto, reflectir um pouco sobre o conceito de aprender, tentativa que esboçaremos adaptando, para já, a perspectiva de Tavares (1998), segundo a qual

aprender é apreender, agarrar a realidade que nos escapa constantemente por entre os *dedos* das nossas próprias concepções, intuições, juízos e raciocínios que o discurso sobre ela tece para a fazer vir à presença na espontaneidade metafórica e metonímica da sua apresentação/ocultação. (p.15)

Ainda de acordo com Tavares (1998),

só aprendo verdadeiramente quando a realidade passa através de mim e de alguma forma me transforma sem se deixar prender, algemar pelos meus conceitos, sentimentos e pelas minhas crenças; sem permitir que os meus esquemas mentais e afectivos a dominem e a contenham, a violentem e escravizem possibilitando assim esse algo metafórico-metanímico que marca o rasto da sua passagem e da sua inefável ausência e rebeldia. (p. 15)

As crianças começam a aprender através do exemplo e com a ajuda das pessoas que as amam e que cuidam delas. Aprendem com a actividade física, com as experiências directas e autênticas e com o conhecimento e a construção de sistemas simbólicos, tais como o jogo, a linguagem e a representação. Pode-se considerar que se aprende não só a ouvir, mas sim a experimentar.

Quer as crianças fiquem em casa, quer frequentem jardins de infância, amas ou escolas, precisam sempre de adultos informados que as possam ajudar. A esse propósito, vale a pena lembrar aqui Durkheim, citado por Mialaret (s.d.):

A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objectivo suscitar na criança um determinado número de estados físicos, intelectuais e morais que a sociedade política no seu conjunto e o meio social ao qual está particularmente destinada reclamam. (p.9)

Pode, todavia, considerar-se que este conceito de educação está, de algum modo, descontextualizado do mundo actual e do que se pretende para as escolas dos nossos dias: não são as camadas mais velhas que se limitam hoje a educar os

mais novos, mas sim a interacção das gerações, onde ambas as partes estão num processo de aprendizagem constante e dialéctico.

Como bem salientava Freire (1974), a educação é, na verdade, um processo de interacções múltiplas:

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os «argumentos da autoridade» já não valem. (p. 97)

Também as ideias de Vygotsky têm para os dias de hoje importância fundamental, tornando-se um marco de referência para os estudos no campo educativo. Vygotsky, como afirma Rego (1999), "é hoje considerado um dos mais importantes psicólogos do nosso século. É significativa a influência e repercussão que a obra vygotskiana vem provocando na psicologia e na educação" (p.35), sobretudo no período da infância.

A nível da educação pré-escolar, pode referir-se, como exemplo, um projecto novo que se baseia nos estudos de Vygotsky, o projecto "Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias". A esse respeito, Pascal e Bertram (2000) relevam o interesse dos estudos de Vygotsky, da seguinte maneira:

O trabalho de Vygotsky demonstrou que a aprendizagem das crianças é uma actividade social que progride através da sua interacção com os adultos e as outras crianças. Vygotsky afirma que a aprendizagem das crianças comporta, em qualquer momento, três níveis ou zonas de aprendizagem:

. zona de desenvolvimento real (ZDR)

- . zona de desenvolvimento próximo (ZDP)
- . zona de desenvolvimento futuro (ZDF). (p. 22)

A zona de desenvolvimento próximo corresponde ao espaço de crescimento que se pode dar à criança com a ajuda de alguém (os mediadores). Progressivamente, essa zona passa a integrar o conhecimento da criança e, de novo, outra zona de desenvolvimento próximo se instala. Pais, professores e colegas podem assumir aqui um importante papel de mediadores do desenvolvimento. A interacção entre pares, ou entre crianças e adultos, ou seja, a aprendizagem por cooperação pode, deste modo, servir tal objectivo.

Na mesma linha, Neto e Valente (1997) salientam a importância da teoria vygotskiana para o campo educacional, nos seguintes termos:

É à escola, ou seja, à educação sistemática e organizada, a quem Vygotsky atribui o papel fundamental no ajudar o aluno a dar o salto cognitivo para o futuro; para ela remete a obrigação de criar situações de aprendizagem sistemática, consonantes com a zona de desenvolvimento próximo ou potencial dos alunos. (p. 429)

Recentemente, a educação pode contar com um novo contributo, os estudos de Damásio (2000), um notável cientista português, sobre a maneira de pensar do ser humano.

Descartes considerou o homem como um ser dualista: o homem movido em separado pela razão e a emoção. Damásio, por sua vez, vem expor uma visão diferente, se bem que naturalmente controversa. Baseado em estudos de casos humanos (como o caso de Phineas Gage), defende a existência de uma relação estreita entre a razão e as emoções no cérebro humano. Para ele, o homem é uma

totalidade dialéctica, na qual a razão é influenciada pela emoção e vice-versa; rejeita, assim, o dualismo cartesiano clássico, em argumentos como o seguinte:

Enquanto a emoção e os impulsos biológicos podem dar origem a irracionalidade em algumas circunstâncias, eles são indispensáveis noutras. Os impulsos biológicos e o mecanismo automatizado do marcador-somático que deles dependem são essenciais para alguns comportamentos racionais, em especial nos domínios pessoal e social, embora possam ser prejudiciais à decisão racional em determinadas circunstâncias, ao criarem uma influência que se sobrepõe aos factos objectivos ou que interfere nos mecanismos de apoio à decisão, tais como a memória de trabalho. (Damásio, 2000, p. 203)

Ao longo da vida, os seres humanos vão, naturalmente, aprendendo inúmeros conhecimentos que lhes são úteis para a sua sobrevivência, aparentemente com interesse e sem qualquer esforço adicional. Simultaneamente, nas escolas só conseguem aprender uma parte do que lhes é transmitido e, frequentemente, para a obtenção dos conhecimentos, têm que fazer um esforço considerável.

Esta situação leva muitas vezes a considerar a existência de dois tipos distintos de conhecimento, o escolar e o quotidiano, tornando-se fundamental reflectir sobre o que é preciso mudar nas escolas para que esses conhecimentos sejam sentidos pelo aluno como algo importante, emotivo e útil ao longo da sua vida.

É preciso, em suma, ter sempre presente que a escola se destina a seres humanos que são providos de razão e emoção e que ambas influenciam sistematicamente as suas atitudes e desempenhos. A educação, como bem defende

Ambrósio (1999), “é a matriz central do desenvolvimento quando ele é a marcha de cada um de nós, e de todos, em conjunto, para um futuro onde seremos sujeitos da nossa própria história” (p. 43).

Sendo a escola, como antes se salientou, uma organização que se destina aos seres humanos, imperioso se torna que esta concorra para os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da espécie humana. Julga-se, por isso, oportuno apresentar no ponto seguinte uma reflexão sobre esses dois conceitos, (aprendizagem e desenvolvimento), procurando perceber como se relacionam e interinfluenciam.

2. A aprendizagem e o desenvolvimento

2.1. Conceptualização de base

Oportuno nos pareceu iniciar este ponto do trabalho com uma abordagem ao modo como o homem se relaciona intimamente com a aprendizagem. Referindo-se a essa relação íntima entre o homem e a aprendizagem, Salvater (1997) afirmou o seguinte:

O Homem chega a sê-lo através da aprendizagem. Se o Homem fosse apenas um animal que aprende, poderia bastar-lhe aprender a sua própria experiência e o modo de lidar com as coisas. Seria um processo muito longo que obrigaria cada ser humano a começar praticamente do zero, mas, em qualquer caso, não seria impossível. De

facto, boa parte dos nossos conhecimentos mais elementares adquirimo-los dessa maneira, no contacto gratificante ou doloroso com as realidades do mundo que nos rodeia. Mas se não tivéssemos outro modo de aprendizagem, ainda que conseguíssemos sobreviver fisicamente, ia-nos faltar certamente o que o processo educativo tem de especificamente humanizador. Porque o que é próprio do Homem não é tanto o mero acto de aprender, mas sim aprender de outros homens, ser ensinado por eles. O nosso mestre não é o mundo, as coisas, os sucessos naturais, nem sequer esse conjunto de técnicas e rituais que chamamos «cultura», mas a vinculação intersubjectiva com outras consciências. (pp. 28-29)

Ainda nesta perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento como um processo especificamente humanizador, Alarcão e Tavares (1987) definem, ao nível dos professores, supervisão dentro desta concepção, tal como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.18).

Nesses processos, os professores ou candidatos a professores vêem a sua prática constantemente questionada por si mesmos e por outrém e devem aprender a aceitar os seus erros, encarando esse questionamento como algo natural e indispensável ao desenvolvimento profissional. Schön (1992), a este propósito, refere o seguinte:

Posso realmente aprender com os meus erros. Este posicionamento algo paradoxal é necessário se o professor quiser funcionar como um profissional reflexivo. Caso contrário, sentir-se-á assustado ao ver-se

confrontado com um erro que cometeu e tentará controlar a situação para evitar que o erro venha a ser descoberto. (pp. 86-87)

É certo que o homem, desde que nasce, entra num processo de **desenvolvimento** humano, a nível emocional, cognitivo, físico e social. Esse desenvolvimento é desencadeado tendo em conta a interacção de dois factores indissociáveis que necessariamente o condicionam, a hereditariedade e o meio onde se insere. Não é possível separar, por conseguinte, o desenvolvimento humano da estrutura do sujeito. Tavares e Alarcão (1990) concebem, a propósito, o desenvolvimento humano da seguinte maneira:

Não é mais que a evolução progressiva da estrutura do sujeito, da personalidade do sujeito, no tempo, através de diferentes estádios de diferenciação, dentro de um determinado número de princípios, a saber: do simples para o complexo, do geral para o específico e do sensório-motor para o operatório. (p.25)

Pensando, em concreto, no desenvolvimento das crianças de idades mais novas, torna-se oportuno atender a Vayer e Roncin (1988), quando afirmam:

Aplicado à evolução da criança, significa que, quando a observamos no tempo, constatamos um crescimento das estruturas somáticas, um aumento das possibilidades pessoais de agir sobre o ambiente e, por conseguinte, progressos nas capacidades de compreender e de se fazer compreender. (p. 15)

A aprendizagem é, em suma, um conceito que deve interessar todos os docentes, a começar pelos educadores de infância, por serem os primeiros a quem está cometida formalmente essa função (para além dos outros agentes educativos), sobre a qual já todos reflectiram ao longo da sua actividade profissional:

É bem conhecido de todos os educadores que a aprendizagem é um fenómeno cumulativo, sequencial, hierárquico, facto que é também comprovado quando se procede a análises de tarefas. A testemunhá-lo, temos ainda o desabafo «falta de bases» tantas vezes proferido pelos professores. Para usar uma linguagem mais técnica, dir-se-ia «falta de pré-requisitos». Por pré-requisitos entendem-se os conhecimentos ou habilidades necessários às aprendizagens de uma tarefa nova. (Tavares e Alarcão, 1990, p.125)

O processo de **aprendizagem** está, desse modo, associado ao período que medeia entre o não saber e o saber, ou seja, é o que desencadeia o saber devido à experiência pessoal adquirida, através da qual a pessoa modifica o seu comportamento. Este processo deve privilegiar o antes, o durante e o depois, ou seja, ao caminhar deve-se dar tempo e não se devem queimar etapas fundamentais para os alunos. Seria fundamental que todos os agentes de educação entendessem que o importante é o processo de formação em si e não o objectivo de estar formado ou formar; saber levar os alunos a situações de aprendizagem e, cumulativamente, aprender também, experimentando e caminhando ao lado deles e ajudá-los a crescer a partir do patamar onde cada um se encontra.

Afigura-se, desta forma, primordial que as experiências de aprendizagem proporcionadas ao aluno o preparem para as vicissitudes da vida, até porque, como acentuam Vayer e Trudelle (1999), a aprendizagem é em si um processo que

"significa apreender, mas «apreender para si próprio», ou seja, fazer seu, assimilar (...), é por natureza um processo activo (...), processo que modifica um comportamento de uma forma duradoura, exige certo tempo" (p. 34).

Por outras palavras, a aprendizagem deve dar prazer e ser sentida pelo aprendiz. O aprendiz, ao querer sentir-se capaz ou decidir aprender, está num processo de aprendizagem. Por outro lado, como bem complementa Delval (2001), "a aprendizagem é de diversos tipos e é produzida de várias maneiras. Os seres vivos necessitam aprender continuamente" (p. 7), fazendo-o dentro e fora da escola.

Em relação às aprendizagens realizadas fora da escola, aceita-se que estas servem para a acção imediata e percebe-se directamente a sua utilidade; em contrapartida, para as realizadas em contexto escolar, pode acontecer que não se conheça a sua utilidade imediata. Alguns autores, conforme salienta Delval (2001), têm mesmo afirmado que se está mesmo na presença de dois sistemas independentes, os quais não se relacionam. Os mesmos autores apontam, no entanto, soluções em que, se se partir do conhecimento e dos interesses da criança, se pode ir construindo os conhecimentos e realizar as aprendizagens escolares.

Reportando-nos às aprendizagens realizadas dentro da escola, por corresponderem a um tema mais directamente relacionado com o objecto do presente trabalho, torna-se oportuno referenciar Cosme e Trindade (2001) que, acerca da maneira como os alunos aprendem e sobre a necessidade sentida de ensinar os alunos a «aprender a aprender», afirmam: "não há melhor garantia para motivar alguém a aprender que proporcionar-lhe a possibilidade de vivenciar aprendizagens significativas, o que (...) passa necessariamente pelo modo como entendemos e aproveitamos o potencial educativo do conceito de metacognição" (p.16).

Nesta perspectiva, e com a intenção de criar e organizar novos ambientes educativos e novas actividades escolares que estimulem aprendizagens significativas para os alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, foi criada, recentemente, a Área de Estudo Acompanhado para o ensino básico.

Vale a pena, todavia, tecer, neste contexto, breves comentários sobre a expressão «aprendizagens significativas» que caracterizam o acto de aprender, na perspectiva da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, à qual se fará referência mais desenvolvida no ponto seguinte. Para Trindade (1998), a aprendizagem significativa implica um "processo de interacção entre a estrutura cognitiva do sujeito e uma nova informação proveniente do exterior, o que conduz simultaneamente à reorganização dessa estrutura cognitiva e à modificação da informação no momento em que esta é assimilada" (p.114) .

Tendo em conta as considerações anteriores, importa salientar que o desenvolvimento e a aprendizagem não podem ser considerados como processos opostos, mas, ao invés, como processos interligados. Tavares e Alarcão (1990) expressam a sua opinião sobre esta questão, afirmando:

Os dois processos, desenvolvimento e aprendizagem, exercem um sobre o outro influências recíprocas. Desenrolam-se como que em espiral, de tal maneira que o desenvolvimento, ao mesmo tempo que possibilita a aprendizagem, é por ela mesma dinamizado, adquirindo assim uma maior amplitude. (pp.87-88)

Reforçando tal posição, os mesmos autores acrescentam ainda que “a criança aprende porque atingiu determinado desenvolvimento, mas ao aprender desenvolve-se ainda mais” (p.88).

Da mesma maneira, nas Orientações Curriculares definidas para a Educação Pré-Escolar e citando DEB (1997 a), os dois conceitos são considerados a par, ou seja, concebidos como associados, do seguinte modo:

O desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo. Pressupondo a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem, os conteúdos, ou seja, o que é contido nas diferentes áreas, são designados, neste documento, em termos de aprendizagem.
(p.47)

A aprendizagem contribui, em síntese, para o desenvolvimento, na medida em que se considera que aprender não é copiar o mundo que nos rodeia, mas é, ao contrário, a capacidade de apresentar uma representação sobre determinada situação.

O desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem escolar são, em suma, processos que estão relacionados, não podendo ver vistos em separado. As aprendizagens, por sua vez, vão dar origem à construção de novos saberes e novos conhecimentos por parte do aluno. A aprendizagem escolar, sendo, em concreto, "uma das principais fontes de conceitos da crianças", deve ser, simultaneamente, "uma poderosa força que direcciona a sua evolução, determinando o destino de todo o desenvolvimento mental" (Vygotsky, 1996, p.107).

Segundo Roldão (2000), a aprendizagem escolar é, por outro lado, vista como algo que

se inicia no 1º ciclo. Joga-se aí, nos primeiros tempos da aprendizagem escolar, a capacidade de concebê-la como uma coisa estimulante, interessante e significativa ou como um peso. A aprendizagem tem de ser

sempre alguma coisa que envolve, que é significativa, seja ela do jardim de infância, do 1º ciclo, do 2º ciclo ou do 3º ciclo. Mas esta representação que nós temos de opostos contraria um pouco esse reconhecimento de que a aprendizagem tem de ser sempre alguma coisa que tenha significado. Isto também é verdade para o pré-escolar. A aprendizagem, qualquer que seja ela - por exemplo, aprender a comer a sopa com uma colher - requer esforço, aplicação, hábitos de persistência, que não nascem associados apenas à «intuição», visto como algo mais ligado ao 1º ciclo". (pp. 23-24)

Em síntese, é cada vez mais pertinente que se dê importância ao processo de desenvolvimento do aluno, ao longo do seu percurso escolar, logo a partir do momento em que o inicia. É igualmente importante analisá-lo nas transições, pelo facto de os contextos se modificarem e o aprendiz precisar de se adaptar, para sentir conforto e prazer em continuar as suas aprendizagens. Como bem destaca Zabalza (1998),

ao deixar a Educação Infantil [a criança] deve possuir um repertório de experiências e destrezas mais amplo, rico e eficaz, que expresse o trabalho educativo realizado durante os primeiros anos da escolaridade. Não se trata apenas que a criança seja feliz e esteja sendo cuidada durante esses anos. Trata-se de fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante anos que são cruciais. Ou seja, de colocar em andamento os seus recursos para enriquecê-los, de percorrer com ele um ciclo de desenvolvimento de capacidades e construção de recursos operacionais que não teria ocorrido sem a atenção especializada que é oferecida pela escola infantil. (p.20)

No entanto, nem todos temos a mesma concepção deste conceito de aprendizagem. Enquanto alguns dão ênfase às manifestações exteriores, as quais modificam o comportamento observável, outros, pelo contrário, realçam o aspecto da construção pessoal; ou seja, uns preocupam-se com o processo de aprendizagem e outros com o resultado do referido processo.

Considera-se, deste modo, pertinente apresentar, de seguida, algumas teorias da aprendizagem, para se poder assegurar uma melhor fundamentação desse importante conceito, transversal e basilar neste estudo.

2.2. Breve referência a algumas teorias pertinentes

A existência de diversas teorias explicativas da aprendizagem pode explicar-se, como já se deu a entender, pelo facto de haver também diferentes concepções de aprendizagem. Todas essas teorias têm, no entanto, ainda que parcialmente, alguma validade explicativa, embora nenhuma consiga explicar tudo; todas elas possuem, todavia, aspectos relevantes, devendo-se, por conseguinte, considerar como complementares.

As teorias que aqui se apresentam estão englobadas em duas grandes correntes: behaviorista, por um lado, e cognitivista, por outro.

As teorias behavioristas baseiam-se no comportamento humano observável, admitindo que todas as formas de comportamento podem ser aprendidas. Para os behavioristas, o homem é considerado, como salientam Tavares e Alarcão (1990),

um organismo que responde a estímulos exteriores de um modo mais ou menos automático e fortuito. Não admira, portanto, que considerem a aprendizagem como uma forma de condicionamento (...) é uma teoria que realça o «saber fazer», o comportamento exterior e susceptível de ser medido. (p. 96)

Contrariamente, os adeptos das teorias cognitivistas dão grande realce à participação activa do sujeito aprendiz; ou seja, enquanto os defensores das teorias behavioristas apenas se interessam pela explicação dos tipos de aprendizagem susceptíveis de serem observados, concentrando-se em processos externos e nos resultados finais, os cognitivistas, ao contrário, preocupam-se em encontrar respostas para os processos mentais envolvidos na aprendizagem. Não encaram o educando como um ser passivo e isolado do papel do educador, assumindo, com isso, uma postura que representa um avanço em relação à outra teoria.

Presentemente, considera-se que a corrente cognitivista tem evoluído em detrimento da corrente behaviorista, a qual, até à década de 60, e no quadro da epistemologia positivista, dominava a psicologia educacional.

Interessante se torna, nesta fase do trabalho, dar continuidade à explicação da teoria da aprendizagem de David Ausubel, e tentar compreender a sua abordagem cognitivista, formulada no início dos anos 60 do século passado, e bastante preocupada com a aprendizagem que ocorre na escola.

Este psicólogo procurou associar contributos construtivistas da filosofia a contributos cognitivistas da psicologia, baseando-se em situações de aprendizagem. A sua teoria defende que, numa situação de aprendizagem, se parte

dos conhecimentos prévios, considerando, em consequência, que o factor mais importante na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe.

Na sua perspectiva, ocorre **aprendizagem significativa** sempre que o sujeito em situação de aprendizagem (o aprendiz) consegue estabelecer ligação entre os conhecimentos novos e os já adquiridos e existentes na sua estrutura cognitiva. É necessário também que o aprendiz tenha disposição para aprender. Ausubel sustenta, assim, a ideia de que na aprendizagem significativa o novo conhecimento nunca é interiorizado de maneira literal, porque, no momento em que passa a ter significado para o aprendiz, entra em cena a componente idiossincrática da significação.

Aprender significativamente implica, desse modo, atribuir significados e estes têm sempre componentes pessoais. Desse ponto de vista, a aprendizagem só é significativa se tiver em conta o conhecimento anterior e a atribuição de significado pessoal. É neste contexto também que Ausubel defende o recurso a **organizadores prévios** que sirvam de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve ficar a saber, a fim de que o material possa ser aprendido de forma significativa.

Ausubel demonstra, assim, grande preocupação com a maneira como a aprendizagem ocorre em contexto educativo, enfatizando a aprendizagem que o aluno já realizou.

A Teoria de Ausubel pode, nessas condições, ajudar a justificar a importância da existência da sequencialidade entre a educação pré-escolar e o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico, vista como uma forma de o aluno ir aprendendo, com base nos conhecimentos já adquiridos e num percurso gradual e construtivo onde esses conhecimentos acontecem encadeados e organizados. Como bem realça Novak (2000) na seguinte afirmação,

o que um conjunto crescente de estudos de investigação cognitiva tem demonstrado, nas últimas duas décadas, é que, no geral, o princípio de Ausubel é válido, especialmente se se considerar a descoberta de quadros cognitivos explícitos e relevantes para os novos conceitos que se procuram ensinar. (p. 71)

Colocando a ênfase no conhecimento declarativo, a abordagem de Ausubel defende, em suma, que ocorre aprendizagem significativa sempre que o aprendiz consegue estabelecer ligação dos conhecimentos com os conhecimentos previamente aprendidos e já incorporados nas estruturas cognitivas.

No seguimento deste trabalho, apresentam-se duas outras teorias construtivistas que abordam a construção do conhecimento do ser humano, e que, ao contrário da teoria de Ausubel, colocam agora em destaque o conhecimento processual e que têm igualmente contribuído para a reflexão e o estudo, no campo educacional. Tal é o caso das teorias de Piaget e de Vygotsky, a desenvolver no ponto 2.2.1..

Como antes se deu a entender, as teorias de Piaget e de Ausubel, embora ambas de matriz construtivista, posicionam-se em pontos de partida diferentes, para a construção do conhecimento, questão que Neto (2002 b) salienta da seguinte maneira:

Piaget estabelece como factor determinante no processo de aprendizagem e construção de novos conhecimentos o nível de desenvolvimento cognitivo atingido pelo sujeito; os seus esquemas e operações lógicas, aplicáveis a qualquer conteúdo. Ausubel, ao contrário, postula como factor decisivo o papel das estruturas

cognitivas, isto é, a organização lógica dos conteúdos específicos e a natureza desses mesmos conteúdos. (p.7)

A finalizar este ponto e preparando o seguinte, torna-se pertinente apresentar, em jeito de síntese, o argumento de Pozo (1994) sobre a relação entre as teorias da aprendizagem, a que antes se aludiu:

A diferencia de otras posiciones organicistas como la de Piaget o la propia Gestalt, Ausubel cree, al igual que Vygotsky, que, para que esa reestructuración se produzca se precisa de una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado y explícito la información que debe desequilibrar las estructuras existentes. (p. 210)

2.2.1. A Educação e as Teorias de Piaget e de Vygotsky

A forma como a educação tem vindo a ser concebida ao longo do tempo implica transformações, com consequentes repercussões na vida escolar. Neste ponto do trabalho interessa reflectir sobre duas teorias que adquiriram notável actualidade e que, de algum modo, se complementam tendo uma forte influência na educação: as já referidas teorias de Jean Piaget e de Lev Vygotsky.

As teorias de Piaget e Vygotsky, de algum modo complementares, partem, como antes se salientou, de pressupostos e legados teóricos diferentes, apesar de os dois pesquisadores terem, no início da sua carreira, sido

contemporâneos um do outro: Jean Piaget (1896 - 1980) e Lev Vygotsky (1896 - 1934).

Piaget elaborou uma teoria do conhecimento fundada numa epistemologia biológica, assente num sujeito primordialmente epistémico e secundariamente social. O desenvolvimento cognitivo é, no seu quadro, suportado por dois elementos fundamentais: o sujeito e o objecto.

A teoria educacional piagetiana tem como grande referencial epistemológico o construtivismo. A este aspecto se refere Bertrand (1991), do seguinte modo: "a óptica de Piaget é fundamentalmente construtivista (...) somente o funcionamento da inteligência é hereditário e só gera estruturas através de uma organização de acções sucessivas exercidas sobre os objectos" (p.55). O conhecimento acontece a partir da acção do sujeito sobre a realidade, aparecendo o sujeito como um agente activo, ou seja, como um protagonista no acto de conhecer.

O conhecimento valorizado ou mais investigado por Piaget foi sobretudo o conhecimento processual ou operativo. Piaget defende que a criança atinge vários estádios operativos sucessivos e descontínuos de desenvolvimento e que as tarefas que lhe são propostas têm de estar em sintonia com esse desenvolvimento actual; ou seja, preconiza que as tarefas de aprendizagem proporcionadas à criança devem ir a par com o seu desenvolvimento efectivo (isto é, já alcançado).

Vygotsky, por seu lado, pode considerar-se um construtivista social. A sua teoria dá grande ênfase à perspectiva sócio-histórica do conhecimento e do desenvolvimento. Considera o sujeito não só activo mas sobretudo interactivo, construindo o conhecimento a partir da acção por meio de relações intra e interpessoais. A construção do conhecimento é interactiva, ou seja, é regulada por factores externos e internos.

O sujeito participa activamente na construção do seu saber, imerso na sua própria cultura e história, modificando-se e modificando aqueles com quem se relaciona.

Vindo complementar, e de certo modo superar, as teses piagetianas, a teoria de Vygotsky defende que as actividades proporcionadas às crianças não devem ser exclusivamente ajustadas ao seu nível intelectual (aos estádios piagetianos), mas visarem um nível superior de desempenho, compatível com a sua zona de desenvolvimento próximo. As tarefas correspondentes irão servir de motor para o desenvolvimento potencial da criança; ou seja, o ensino deve ser orientado para o futuro e não para o passado, como bem acentua Neto (1995):

Um ensino como o tradicional, orientado para um estudo de desenvolvimento já atingido, é, na perspectiva de Vygotsky, de todo improdutivo, do ponto de vista do desenvolvimento: não está em condições de o conduzir e estimular; limita-se a dele tirar partido.
(p.177)

Uma das principais teses de Vygotsky é a da interacção dos factores biológicos com os sociais. A sua teoria defende que toda a acção humana, particularmente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é mediada por instrumentos culturais, tais como a linguagem, os signos e os símbolos.

Desse modo, a **linguagem** tem, para Vygotsky, um papel determinante na aprendizagem e no desenvolvimento do homem. É o veículo que lhe permite, desde a mais tenra idade, organizar o real em categorias conceituais, expressar o seu pensamento, organizá-lo e regulá-lo; garante, por outro lado, a capacidade de

comunicar entre os homens, na preservação, transmissão e assimilação de toda uma cultura.

A linguagem é, desse modo, a capacidade que distingue o homem dos outros animais; é talvez a competência mais importante da raça humana, a qual lhe confere superioridade diferenciada em relação a outros animais. É utilizada para expressar o pensamento, as ideias e para organizar o próprio pensamento. Vygotsky (1995), a este respeito, defende que:

o significado de uma palavra representa uma amálgama tão estrita do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenómeno da fala ou de um fenómeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável. (p.104)

Enquanto Piaget, no movimento da socialização da fala, enfatiza a dimensão individual, Vygotsky prefere colocar o enfoque na internalização do discurso social e na sua transformação em discurso interior.

Piaget procurou, desse modo, compreender as estruturas do pensamento por meio de mecanismos internos, enquanto que Vygotsky pretendeu interpretar de que forma o mundo externo interfere no mundo interno, postulando como que uma relação biunívoca, ao longo do desenvolvimento cognitivo, entre o pensamento e a linguagem, iniciada como diz Vygotsky (1979), na altura em que "o pensamento se torna verbal e a linguagem racional" (p. 192).

Ambas as teorias atribuem, como já se referiu, grande importância ao organismo activo. O aluno é considerado um sujeito activo para Piaget; Vygotsky defende, por seu lado, que o aluno é um sujeito interactivo.

Não admira, por outro lado, que os dois autores tenham adoptado perspectivas diferenciadas sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento mental da criança e das suas relações.

Para Piaget, a criança adapta-se progressivamente ao meio. Como assinala Kamii (1991), Piaget "observou que, quaisquer que sejam as leis específicas que escolhermos para descrever o comportamento humano, há uma que se aplica a todo o ser vivo: o princípio da adaptação ao meio" (p. 24). Nessa perspectiva, educar a criança é ajudá-la a adaptar-se ao meio físico e social, apelar ao trabalho espontâneo, partir dos seus interesses e promover a sua construção individual. O processo de desenvolvimento está, de certo modo, desligado do processo de aprendizagem.

Na opinião de Vygotsky (1977), a teoria piagetiana está enquadrada no grupo das teorias que partem do pressuposto de que existe independência entre o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem, referindo-se a elas do seguinte modo:

Segundo estas teorias, a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo em certa medida ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa activamente neste e não o modifica em absoluto: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direcção. (p. 31)

Ao contrário de Piaget, o processo de educar pressupõe para Vygotsky que a aprendizagem possa antecipar o desenvolvimento, através da criação da ZDP – zona de desenvolvimento próximo (provocando avanço nos alunos). O professor passa, desse modo, a ser visto como um orientador, um mediador

metacognitivo do aluno. O desenvolvimento está ligado à maturação e é o resultado da aprendizagem. A aprendizagem, aqui assumida como o estímulo fundamental do desenvolvimento, desperta os processos internos desse mesmo desenvolvimento.

O esquema do modelo piagetiano é constituído pelo sujeito e o objecto; é um conjunto binário no motor do desenvolvimento. Diferentemente, a perspectiva Vygotskiana viabiliza um esquema de desenvolvimento cognitivo ternário, constituído pelo sujeito, o objecto e o outro. O outro é o contexto social que desempenha uma importância crucial no desenvolvimento.

As funções psicológicas superiores estritamente humanas implicam, segundo Vygotsky, a dimensão simbólica. Para ele, a fase egocêntrica da criança é considerada de extrema importância: "Vygotsky fala da linguagem egocêntrica da criança como «um período de transição» do discurso social para o discurso interior" (Smolka, 1993, p. 66).

Os contributos destas duas teorias são, em suma, diferentes para a compreensão dos processos de desenvolvimento e das aprendizagens escolares (Neto, 1998). Enquanto que, para Piaget, o desenvolvimento cognitivo corresponde a uma sequência invariável de níveis de aprendizagens, para Vygotsky, ao contrário, a aprendizagem gera um grande número de situações potenciais de desenvolvimento, despertando processos evolutivos, através das interacções sociais que naturalmente ocorrem num contexto escolar, defendendo que cabe à escola apresentar novas tarefas e exigências ao aluno, para estimular o seu intelecto.

A importância da interacção social no desenvolvimento do aluno surge de forma bem clara nas palavras do próprio Vygotsky (1996), particularmente quando afirma que "toda a função aparece duas vezes; primeiro, a nível social, e,

mais tarde, a nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológicas), e depois no interior da própria criança (intrapsicológicas)” (p. 75).

2.2.2. A Educação e a actual influência da Teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner

No ponto anterior, foram sumariamente abordadas as teorias de Piaget e Vygotsky, tendo-se procurado relacioná-las com o campo educativo, uma vez que é visível a sua aplicabilidade nas linhas gerais estruturantes e orientadoras do sistema educativo.

No contexto actual, é todavia, importante reflectir também sobre a Teoria de Gardner a qual, curiosamente, veio, de certa forma, contribuir para a perda de influência das teorias piagetianas, defendendo a diferenciação de estilos de aprendizagem e o direito à diferença, conceitos, hoje em dia, bastante marcantes.

A Teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner (1995) é assim por ele caracterizada:

La teoría de las inteligencias múltiples pluraliza el concepto tradicional. Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada (...) se organiza a la luz de los orígenes biológicos de cada capacidad para resolver problemas. (p.33)

A inteligência é, desse modo, associada por Gardner não apenas à capacidade de entender alguma coisa, mas também à criatividade e à compreensão das situações. A sua teoria sustenta a existência de múltiplas inteligências que comandam a mente humana, considerando a inteligência como um vasto e diferenciado conjunto de habilidades.

As sete inteligências postuladas por Gardner (1995) são as seguintes: Lógico-Matemática, Linguística, Espacial, Físico-Cinestésica, Interpessoal, Intrapessoal e Musical.

Apesar de tal categorização analítica, o autor parte do pressuposto que as inteligências se relacionam entre si, não se podendo encontrar uma inteligência isolada numa pessoa. Para se desempenhar cabalmente uma tarefa ou papel social, é necessário, desse modo, mobilizar uma combinação de inteligências. Essa combinação de inteligências é assumida como um conjunto de habilidades humanas que permitem à pessoa resolver problemas e encontrar solução para situações da vida quotidiana, no contexto ambiental e cultural em que se insere.

As sete inteligências postuladas por Gardner são pelo autor definidas do seguinte modo e são aplicadas, principalmente, nas situações sociais explicitadas:

* **Inteligência Lógico-Matemática** – a sua aplicabilidade é visível nos cientistas, matemáticos, físicos e engenheiros. É definida como a capacidade de realizar operações matemáticas e de analisar problemas lógicos.

* **Inteligência Linguística** – esta inteligência é potenciada, preferencialmente, pelos escritores, advogados e locutores. É caracterizada pela habilidade de aprender línguas e de as usar na comunicação oral e escrita.

* **Inteligência Espacial** – reveste-se de importância primordial para as profissões de arquitecto, engenheiro e navegador. Com o seu uso, é possível reconhecer e manipular situações espaciais de dimensões diversas.

* **Inteligência Físico-Cinestésica** – os cirurgiões, atletas, dançarinos e mecânicos utilizam-na, predominantemente, nas suas profissões. É considerada como o potencial para usar o corpo para resolver problemas ou fabricar produtos.

* **Inteligência Interpessoal** – é muito utilizada pelas pessoas que desempenham papéis tais como os de educadores, professores, políticos, religiosos, vendedores e líderes. Revela-se como a capacidade de entender as intenções e os desejos dos outros e, conseqüentemente, de se relacionar bem com as outras pessoas.

* **Inteligência Intrapessoal** – é necessária para os psicanalistas e psicólogos. É considerada como a possibilidade de a pessoa se conhecer, de atender aos seus desejos e de usar essa informação para alcançar os objectivos pessoais.

* **Inteligência Musical** – os compositores e os maestros têm esta capacidade bastante desenvolvida. Trata-se de uma aptidão usada na actuação, apreciação e composição de padrões musicais.

Actualmente, Gardner admite, mesmo, a existência de uma oitava inteligência, a **naturalista**, associada à capacidade de reconhecer objectos na natureza, mas que o autor não agrupa no conjunto das sete inteligências que configuram a Teoria das Inteligências Múltiplas.

Para o estudo da inteligência, na perspectiva desta teoria, há a considerar duas disposições: a contextualização da inteligência e a maneira como as pessoas a aplicam em sociedade.

Esta teoria trouxe alertas importantes para a resposta educativa da escola, uma vez que, durante décadas, foi visível — e ainda hoje o é, mas com menor incidência —, que a escola apenas, ou preferencialmente, valorizava os eixos linguísticos e lógico-matemáticos. A influência desta teoria vem implicar que a escola deva valorizar as diferentes aptidões dos alunos e não apenas estas duas vertentes.

A tese de Gardner opõe-se, deste modo, às perspectivas piagetianas ou aos procedimentos dos quocientes de Inteligência (QI), por considerar estes procedimentos redutores, uma vez que colocam a ênfase dominante nas inteligências lógico-matemática e verbal.

Para que as diversas inteligências sejam efectivamente desenvolvidas e potenciadas, é preciso ter uma concepção de escola centrada no indivíduo, como ajuda no desenvolvimento das próprias inteligências.

Nesta perspectiva, os professores devem rejeitar a uniformidade de currículos, programas e modelos didácticos supostamente aplicáveis a todos os estabelecimentos de educação e ensino, aceitando que nem todos os educandos aprendem da mesma maneira e partilham interesses e talentos idênticos e universais.

O professor deve, assim, ser capaz de aceitar a individualidade dos alunos, sendo capaz de descobrir e estimular a combinação de inteligências de cada aluno e ensinar e avaliar cada um, pelas suas aptidões.

Tendo por base a concepção de Tavares (1998), a educação deve, desse modo, ter

em qualquer tempo e em qualquer lugar, como objectivo maior, a formação de um novo cidadão que emerge do anterior no interior da

espiral do desenvolvimento e do progresso humano. Educar é construir o humano a partir do seu próprio fundo que se afunda e enraiza na história, na cultura da Humanidade. (p.23)

Deve ser privilegiado o ensino para a compreensão num ambiente cultural próprio; ou seja, deve ser dada ao aluno a oportunidade de descobrir as suas áreas preferenciais, devendo essas incidências ser aproveitadas em prol do seu desenvolvimento.

Esse desenvolvimento deve ser notório e acontecer desde a educação pré-escolar. A esse propósito, vale a pena lembrar Zabalza (1998) que se refere à Teoria de Gardner da seguinte maneira:

A fase evolutiva que vai dos dois aos cinco ou seis anos caracteriza-se pela evolução e consolidação das primeiras formas de simbolização. (...) mediante o jogo, a aprendizagem e a propensão à exploração; a criança desta idade desenvolve muitos conhecimentos sobre os objectos físicos, sobre os organismos vivos, principalmente aqueles referentes ao mundo dos seres humanos; em outras palavras, a criança desenvolve o seu próprio imaginário científico construído a partir de seus conhecimentos intuitivos. (pp.105-106)

Baseado nas suas próprias pesquisas, Gardner afirma, além disso, que o computador pode ser um meio bastante útil para os alunos aprenderem, considerando-o uma ferramenta de aquisição de conhecimento que ajuda a encontrar a informação desejada, de uma maneira acessível à grande maioria dos alunos. Para Gardner o computador pode, com efeito, auxiliar o desenvolvimento

das sete inteligências, visto que, dependendo do seu uso, pode contribuir para a consecução de variados objetivos educativos, na formação dos alunos.

Trata-se, obviamente, de uma perspectiva ainda pouco explorada na generalidade dos sistemas educativos, ou explorada de forma desviante, quer dizer, segundo uma via meramente instrumental e, por isso, globalmente pouco educativa.

CAPÍTULO II
A EVOLUÇÃO DAS ESTRUTURAS DE EDUCAÇÃO
EM PORTUGAL: TENDÊNCIAS RECENTES

1. Bases e fundamentos da evolução recente da educação formal em Portugal

A educação nem sempre foi encarada da mesma forma, nem sempre se pautou pelos mesmos princípios. Particularmente nas últimas décadas, e em concreto no nosso país, o conceito de educação tem-se vindo a alterar profundamente, fruto das grandes transformações sociais, políticas, culturais e económicas que a sociedade portuguesa foi sofrendo.

Reportando-nos aos anos setenta, Portugal passou, de facto, por profundas transformações a nível político, social e económico, muito por influência da Revolução de 1974. Este marco histórico contribuiu para alterações e novas perspectivas de vida, com evidentes repercussões no campo educacional. A oferta e a procura aumentaram consideravelmente nesse campo.

Por outro lado, a Constituição da República Portuguesa de 1976 teve, em concreto, como principal fundamento o princípio da igualdade, princípio esse que veio a ser reforçado na revisão de 1997 (Lei Constitucional n.º 1/97, de 20 de Setembro), a qual vem consagrar o direito de todos os portugueses à educação: "Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar" (artigo 74º).

Não admira assim que na década de 80 a grande preocupação do sistema educativo português fosse a de assegurar o seu papel de principal igualizador social. Foi notória a expansão da resposta do sistema de educação e da oferta de formação.

A adesão de Portugal, em Janeiro de 1986, à então Comunidade

Económica Europeia (CEE), hoje União Europeia (UE), foi um marco importante para a sociedade portuguesa, com repercussões a vários níveis, e também, naturalmente, no domínio da educação. O final desta década viria, inclusivamente, a ser decisivamente marcado pelo início da Reforma Educativa Portuguesa, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE) — Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, aprovada pela Assembleia da República e posteriormente alterada, nalguns dos seus articulados, pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, é, por seu lado, o documento que veio estabelecer o quadro geral pelo qual se organiza e estrutura o actual sistema educativo. A LBSE aponta novas perspectivas sobre o currículo e sobre o papel dos professores e das escolas no processo de desenvolvimento curricular. Um passo importante do mesmo foi o alargamento da escolaridade obrigatória de seis para nove anos.

O Decreto-Lei n.º 125/82, de 2 de Abril, cria, por sua vez, o Conselho Nacional de Educação que tem como função reflectir sobre questões relevantes no domínio da educação e elaborar estudos sobre os resultados obtidos, a fim de serem tidos em conta nas políticas educativas que vierem a ser desenvolvidas.

No campo das ciências da educação, passa a dar-se ênfase particular aos processos de formação dos professores, embora nem todos os problemas educativos se consigam dissipar só pelo facto de os profissionais terem mais facilidade de acesso à formação. De qualquer modo, foi notória a importância crescente conferida à formação dos educadores e professores, assumida como um imperativo para todos os agentes de educação e ensino, ao longo da sua vida.

Segundo Moita (1995), o processo de formação "pode (...) considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade da pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da

história, se forma, se transforma, em interacção" (p.115).

Em 1987, o Ministério da Educação cria o Instituto de Inovação Educacional, com o objectivo de promover a investigação no domínio do desenvolvimento curricular e organizacional do sistema educativo. A investigação e a inovação no vasto domínio da educação começam, assim, a ser incentivadas pelo Estado.

Nos finais desta década, em Outubro de 1989, o Decreto-Lei n.º 344/89 vem regular o actual sistema de formação de professores, fazendo-lhe corresponder três modalidades diferentes de formação — a **formação inicial**, a **formação especializada** e a **formação contínua** —, cada uma delas com uma determinada função: a formação inicial confere a qualificação profissional para a docência, a formação especializada visa qualificar para funções determinadas e a formação contínua abrange os docentes que pretendam actualizar, aperfeiçoar e reflectir a educação, tendo em conta a inovação e a melhoria da educação e do ensino.

Nos anos 90, e muito devido à massificação do ensino entretanto experimentada, começaram a manifestar-se no campo da educação, sinais de preocupação face à necessidade de reconhecer as diferenças dos alunos, das suas culturas e das suas disfunções, procurando, a pouco e pouco, encontrar estratégias de adaptação e, simultaneamente, combater a ignorância e a exclusão social.

Além disso, verifica-se nesta década maior preocupação com a modernização do sistema educativo português e com a valorização social dos docentes enquanto profissionais, por exemplo através da publicação do Estatuto da Carreira Docente — Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril ³.

³ É de realçar que a publicação do Decreto-Lei n.º 139-A/90 foi antecedida de um processo de negociação participativo de negociação colectiva que se prolongou por 21 meses.

Passados oito anos, este diploma legal seria objecto de alteração, introduzida pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro.

Ainda neste contexto, é criada, em 1996, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) com o objectivo expresso de promover e difundir a língua portuguesa e aumentar o intercâmbio cultural entre os Países membros.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, vem, por sua vez, definir o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e dos ensinos básico e secundário. Este diploma assenta em princípios gerais de democraticidade, de participação e de promoção da igualdade de oportunidades.

Um aspecto inovador deste diploma foi ter conferido às escolas autonomia para tomadas de decisão, no âmbito de um reordenamento da rede educativa, nomeadamente "a criação de agrupamentos para a integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, incluindo postos do ensino básico mediatizado de um área geográfica" (artº 8º).

Passa-se, finalmente, a encarar a educação como um processo contínuo de formação ao longo da vida. Hoje, ninguém pode ousar afirmar que já sabe tudo: vivemos numa sociedade em constante mudança.

Segundo o estudo elaborado pelo GAERI ⁴ (1998), "em Portugal, a educação e a formação constituem, assim, áreas de prioridade da política nacional. Pretende-se a mudança, já não de conceitos abstractos (...) mas da pessoa, mudança feita através da qualificação, privilegiando a escola como o centro de acção da política educativa" (p. 119).

No início do terceiro milénio, a política educativa formalmente assumida

⁴ GAERI é o Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais.

pelo Ministério da Educação considera a escola orientada para as aprendizagens e para o percurso educativo dos alunos, algo veiculado pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, diploma legislativo que dá corpo à reorganização curricular⁵, apostando numa escola preparada e preocupada com a coerência dos currículos.

Defende-se, além disso, uma escola virada para as competências, isto é, uma escola que promova o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes dos alunos e que viabilize os saberes adquiridos, pela acção e uso, e não uma escola simplesmente transmissora de saberes.

Nota-se, em suma, uma viragem no papel assumido pela escola: de uma escola perspectivada para a transmissão de saberes, pretende passar-se a uma escola participativa e democrática. É um espaço com algumas sinergias em que deverá haver fluxos diversos com o exterior, os quais podem ser bastante importantes como focos de interesse que podem potenciar níveis de motivação acrescidos nos alunos.

Apesar da escola diferente assim preconizada e legislada, há, contudo, que reconhecer que a escola de hoje é ainda demasiado monolítica, igual para todos os seus intervenientes, independentemente das suas características individuais e idiossincráticas.

Por outro lado, cada vez se exige mais que os educadores e os professores desempenhem novos papéis como agentes educativos. Como exemplo ilustrativo destas novas solicitações exigidas aos docentes, menciona-se o movimento surgido nos Estados Unidos da América e denominado CBTE (Competency-Based Teacher Educacion) ou PBTE (Programme-Based Teacher Educacion), programa de formação de professores baseado nas competências do docente, o

⁵ O Decreto-Lei n.º 6/2001 foi objecto de estudo desde 1996.

qual teve o mérito de romper com sistemas tradicionais de formação de professores e foi um ponto de referência para a sua formação desde então. Pode mesmo dizer-se, como assinala Cró (1998), que “nada é como dantes no processo de formação de professores depois do aparecimento deste movimento” (p.50). Este tipo de formação por competências resultou, citando mais uma vez Cró (1998), numa “esperança para o futuro, no que diz respeito ao problema da educação de professores e alunos. Esta esperança é fundada numa concepção inteiramente renovada relativamente à noção do educador eficaz e do acto de educar” (p. 53).

As necessidades a nível de formação inicial e contínua e os sucessivos desafios que lhes são colocados pela escola dos nossos dias, pela maneira diferente de encarar os alunos, conduzem a novas práticas profissionais e ao uso de diversos saberes integrados. Foram, precisamente, factores deste tipo que estiveram na origem da publicação do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, o qual define o perfil de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Já anteriormente Brás (1994) defendia a necessidade de os profissionais desempenharem cabalmente uma função sócio-educativa, com recurso a métodos e programas adequados, expressando assim a sua posição:

A educação pré-escolar pode ser parcialmente mas nunca totalmente considerada uma arte pessoal dos educadores, espontânea e intransmissível como tal, Mas no mundo de hoje a arte já não basta; deve adquirir-se competência através da ciência e esta, aliada à arte, contribuirá para um desempenho do educador com maior sucesso. (p. 33)

2. A Educação da criança no contexto actual

Neste ponto, tenta-se reflectir sobre a educação no mundo actual, advogando-se a substituição da escola reprodutora que temos, por uma escola transformadora de saberes, onde os conteúdos sejam ensinados num contexto social e cultural e permitam a formação de cidadãos solidários e autónomos.

Nesta perspectiva, a educação não deve ser reduzida a uma matéria que se ensina mas aparecer intimamente associada a uma atitude que reflecte o confronto de vivências do educando que fomos com o educador que queremos ser.

Na verdade, a educação tem vindo a ser crescentemente concebida como um empreendimento que, ao invés de suportado por uma escola encarada como mera transmissora de conhecimentos, valores, atitudes, possa antes ter por base uma escola transformadora, aberta à discussão e validação de opiniões contraditórias, onde cada um desempenhe um papel determinante para a constituição de uma sociedade que se pretende mais justa, com espaço para a diversidade de etnias, culturas e raças.

Sobre esta nova atitude face à escola, e fazendo referência ao provérbio chinês «Dá-me um peixe e terei comida para todo o dia; ensina-me a pescar e terei comida para todo o ano», Neto (2002 a) realça o significado metafórico de tal provérbio, considerando que o mesmo reflecte, bem, simbolicamente,

o desafio que é hoje colocado à educação. Esse desafio implica o alcançar de um ponto de viragem, tornado imperioso face à necessidade de ajustar a escola aos novos tempos, ou seja, às

exigências colocadas pela idade da informação em que vivemos. Esse ponto de viragem passa pela transferência do centro de gravidade do ensino que a escola veicula da transmissão pura e simples de informação para o desenvolvimento de capacidades, competências e aptidões. (p. 1)

Neste virar de século e de milénio novas exigências são, assim, colocadas à escola e aos profissionais de educação, ganhando, simultaneamente, cada vez maior ênfase o papel envolvente das escolas e a intervenção de outros parceiros no campo educativo. Até porque, como sugestivamente proclamou Krishnamurti (1997), "se o educador e o estudante perderem a sua relação com a Natureza, com as árvores, com o mar ondulante, cada um deles perderá certamente a sua relação com o Homem" (p. 48).

Para a escola tem, desse modo, vindo a ser reivindicada uma nova organização, com motivações e conteúdos programáticos diferentes.

A este respeito escreve Planchard (1975): "a escola antiga era, diz-se, uma escola livresca que confundia memória com inteligência (...) não se preocupava senão com transmitir conhecimentos (...) silenciosa, não conhecia senão o «monólogo magistral» (...) não conhecia senão o aluno médio e o grupo" (p. 126).

Em contraponto o autor fala da escola moderna como aquela que "visa sobretudo o «saber-fazer», é activa e baseia-se na liberdade do trabalho (...) repudia o ensino puramente colectivo, é uma escola «por medida» e é individualizante" (p.126).

Cada vez mais se reclama, em suma, da escola dos nossos dias a capacidade de assegurar a ligação do educando à vida, aceitando toda a experiência humana, por forma a que o aluno tome parte nas escolhas e decisões,

ou seja, que o aluno seja um protagonista activo no processo educativo. A essa perspectiva de escola deve corresponder, segundo Valente (2001), "um lugar onde se elaboram respostas às questões que o mundo coloca, um lugar para reflectir sobre os acontecimentos que escandalizam, as injustiças que revoltam, as novidades que fascinam" (p. 11).

Ao professor é, concomitantemente, exigido um papel mais abrangente, com novas funções e responsabilidades, para além do tradicional papel de transmissor de informação.

Mas o que é ser professor? Um professor é, como assinala Moreira (2002), "uma espécie de mágico que tem o poder de transformar os pequenos acontecimentos e experiências das crianças em alicerces de felicidade! Estes são os professores dos nossos dias" (p.15).

A formação inicial de professores deve, assim, ser pensada num contexto em que o professor construa a sua própria dialéctica com o meio, a qual inegavelmente influencia a sua profissão, com o objectivo de encontrar o equilíbrio. Nóvoa (1995) relembra, nesse sentido, ser "impossível separar o eu profissional do eu pessoal" (p. 17).

É nesse contexto que a supervisão se vem crescentemente afirmando como um processo de formação que começa a ter influência fundamental na formação inicial e na formação contínua de professores, apresentando, como salienta Sá-Chaves (1997), "uma dimensão epistemológica (...) mas também uma função pragmática que, ultrapassando a dimensão cognitiva da construção partilhada do saber, se traduz na intervenção inovadora e transformadora dos espaços reais da acção" (p. 222).

A escola dos nossos dias representa, afinal, todo o seu historial e reflecte o contexto da sociedade. O facto de se começar a dar realce à interacção do

indivíduo com a comunidade deve fazer parte dos projectos de escola, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e colectivo dos alunos, permitindo, deste modo, educar os indivíduos no seu contexto social.

Um dos grandes desafios das sociedades actuais é, desse modo, a valorização da cidadania, visando um cenário social em que todos possam desempenhar um papel importante e determinante para a sociedade, como cidadãos conhecedores e conscientes. Conhecedores, porque o ser humano tem a capacidade de comunicar com os seus pares e, ao fazê-lo, desencadeia o pensamento que é baseado nos nossos conhecimentos, pois ninguém pensa no vazio, pensa-se sempre em alguma coisa, nos nossos referenciais. Pode-se então dizer que não há comunicação sem pensamento e, sem comunicação, não se processa o desenvolvimento.

Não se pretende, desse modo, uma escola num mundo de incomunicabilidade, mas sim um espaço franco de troca de ideias, em que todos tenham oportunidade de se relacionar uns com os outros; um espaço, em suma, de convivência, onde o conhecer e o intervir sejam uma realidade, num espírito democrático.

Além das características deste espaço educativo, a qualidade é outra questão muito em foco nos dias de hoje. A quantidade começa, de facto, a ser relativizada em favor da qualidade, tanto nos modos de organização como nas práticas educativas, valorizando o fazer bem e melhor e não o fazer por fazer. Em Portugal, por exemplo, quem define os critérios de qualidade da educação pré-escolar é o Ministério da Educação, através do Departamento de Educação Básica (DEB). Por ser um assunto prioritário, o DEB, em 1998, editou o livro "Qualidade e Projecto", como ajuda para todos os docentes, estando a realizar-se um estudo sobre a qualidade da resposta das crianças dos 3 aos 5 anos de idade. O referido

livro apresenta a seguinte definição de qualidade (DEB, 1998 b):

Apesar da relatividade do conceito de qualidade, existe um forte consenso em aceitar (...) que a qualidade tem a ver: com as características das pessoas que trabalham nesses contextos; com as características dos programas; com as políticas educativas; com os resultados da investigação. (p. 47)

As sociedades modernas preocupam-se, cada vez mais, com a qualidade da educação, por reconhecerem este requisito como uma das necessidades mais prementes da sociedade. Progressivamente, as áreas da educação e da formação começam a ser consideradas como áreas associadas e indissociáveis. Deste modo, admite-se que a resposta da escola deve ser repensada e analisada em termos de metodologia e de didáctica.

É certo que, no contexto actual, fala-se muito de didáctica; didáctica não como uma ciência exacta, como chegou a ser perspectivada por alguns, mas sim como uma ferramenta que serve para interpretar o conhecimento e ajudar o desenvolvimento, contribuindo para que o professor consiga, desta forma, promover o sucesso dos alunos.

Sucesso que nos dias de hoje, está fortemente relacionado com a formação, onde o saber, o manancial de conhecimentos e as tecnologias desempenham um papel preponderante, como bem salienta Grilo (2002) na seguinte passagem:

Gostaria de dizer que a formação de base adquirida na escola, durante a escolaridade obrigatória e ao longo de toda a formação inicial (...) constitui a pedra fundamental com a qual o cidadão se vai afirmar ao

longo da sua carreira profissional.

A formação de base tem a ver com três componentes essenciais. Em primeiro lugar, com os conhecimentos e os saberes (...), em segundo lugar, o quadro de atitudes e de comportamentos que importa desenvolver nos jovens e que são determinantes numa sociedade competitiva e exigente (...), em terceiro lugar a consolidação e o aprofundamento dos valores que devem pautar a nossa forma de estar no mundo. (p. 46)

Constitui um desafio, para educadores e professores, educar e formar as crianças e os jovens tendo por base as três componentes antes salientadas. Deste modo, novos papéis e competências lhes são confiados e exigidos.

Certamente que as sociedades actuais requerem e necessitam de uma melhoria substancial do nível de educação dos seus cidadãos, por um conjunto de razões: porque a competição económica o exige, sem dúvida, mas também porque a qualidade e a melhoria da vida social passam, cada vez mais, pelo domínio de competências, incluindo as competências para aprender, colaborar e conviver, pelo nível cultural geral dos indivíduos e pela sua capacidade de se integrarem numa sociedade construída sobre múltiplas diversidades.

A nível das grandes linhas políticas educativas, novos termos/conceitos vão sendo introduzidos nos diplomas vigentes e a sua aplicabilidade vai, progressivamente, sendo visível nas nossas escolas, através de novos «currículos», «orientações curriculares» e «competências». Como as práticas educativas vão sendo por eles pautados, sobre eles se apresentam algumas considerações reflexivas, nos sub-pontos que se seguem.

2.1. Currículo/Orientações Curriculares

Ao iniciar este ponto do trabalho interessa, em primeiro lugar, salientar algumas perspectivas de autores consagrados sobre o conceito de currículo, dado tratar-se de uma noção muita vezes alvo de controvérsia. Nesse sentido, e segundo Zabalza (1992), currículo é o "conjunto das ideias, dos conteúdos e das actuações educativas levadas a efeito na escola ou a partir dela" (p. 87).

Na opinião de Silva (1989), utiliza-se a palavra currículo para "designar as maneiras de organizar a prática pedagógica" (p.5). Nesta perspectiva, e no entender de Spodek (1993), o currículo é definido como "as experiências organizadas e proporcionadas às crianças num enquadramento escolar" (p. 8).

Interessa igualmente realçar a concepção defendida por Abreu, Sequeira e Escoval (1990) e exposta nos seguintes termos: "um currículo apropriado em termos de desenvolvimento enquadra todas as áreas do desenvolvimento da criança: físico, emocional, social e cognitivo, através de uma abordagem integrada" (p. 67).

Também nesta perspectiva de currículo, Zabalza (1994) vem reforçar que o currículo abarca todo um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, considerados importantes para serem trabalhados em contexto escolar, ano após ano, permitindo formar um homem crítico e reflexivo.

Relevando a importância da conjugação de esforços entre professores, educadores, famílias, alunos e outros agentes educativos, Barbosa (2001) defende que o currículo deve ser encarado como

a soma total de todas as experiências devidamente planificadas e da interação de todos os recursos dinamizadores (quer sejam internos ou externos à organização, quer sejam de natureza administrativa, técnica, financeira ou humana), aproveitados de forma individualizada ou em grupo. (pp. 55-56)

Skilbeck (1998), por seu turno, vai mais longe ao chamar a atenção para a necessidade de haver “currículos cuidadosamente organizados e sequenciais que incorporem um largo espectro de valores e objectivos educativos”, acrescentando ainda que eles “são absolutamente necessários em todos os momentos, desde o pré-escolar até ao ensino superior” (p. 42).

A escola é, todavia, uma instituição que faz parte da sociedade e que existe para promover a construção de conhecimentos e apreensão de conteúdos culturais e sociais, adequados a um determinado tempo. É neste registo que Roldão (1999 b) considera "que currículo escolar é, em qualquer circunstância, o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar" (p. 24).

Os **currículos escolares** têm, assim, sido alvo de alterações e modificações ao longo dos anos, as quais se prendem com influências sociais, políticas, económicas, culturais, filosóficas e pedagógicas que conduziram aos currículos actuais; ou seja, não foi por ordem do acaso que hoje se apresentam dessa forma. Interessa, pois, salientar alguns dos principais factores que vão concorrer para essas alterações. Segundo Roldão (1999 a), "constitui uma referência clássica em teoria curricular a identificação de três grandes factores que interagem na dinâmica da construção e evolução dos currículos: a sociedade, os

saberes científicos e o conhecimento e representação dos alunos" (p. 15). Consonante com tais perspectivas, Roldão (2001 b) encara o

currículo como o conjunto de aprendizagens que incluem as aprendizagens sociais, inter-pessoais, científicas, funcionais, linguísticas, éticas, etc, e que vão sendo mutáveis ao longo do tempo, consoante as situações mudam, os interesses em presença mudam, as necessidades do mercado mudam. (p. 19)

No contexto deste estudo, torna-se igualmente pertinente distinguir as *Orientações Curriculares* das noções de *programa* e *currículo* que também fazem menção a propostas curriculares. As **Orientações Curriculares** são entendidas da seguinte maneira por Silva (2001):

Distinguem-se de programa por serem prescritivas, diferenciando-se de algumas concepções de currículo por serem mais gerais e abrangentes, ou seja, incluírem a possibilidade de fomentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos. Caracterizam-se, ainda, por uma abordagem mais centrada em orientações para o educador do que na previsão das aprendizagens a realizar pelos alunos. (p. 53)

Foi, precisamente, esta a ideia central que esteve presente na elaboração das *Orientações Curriculares* para a educação pré-escolar, aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97, de 10 de Julho.

As *Orientações Curriculares* para a educação pré-escolar não são, assim, e reforçando a ideia antes focada, encaradas como um programa, tomando, antes, a

designação de um conjunto de princípios. Distinguem-se, por isso, de algumas noções de currículo pelo facto de adoptarem uma perspectiva centrada em orientações/indicações para o educador e não na previsão de aprendizagens da criança e serem mais abrangentes por possibilitarem ao educador seguir um currículo, influenciado por determinada corrente psicológica.

Captando muito bem tal perspectiva, Folque (2000) refere-se à publicação das Orientações Curriculares como constituindo “um avanço importante e que demonstra o reconhecimento da Educação Pré-Escolar como um elemento-chave no desenvolvimento e aprendizagem inicial das crianças” (35).

2.2. Competências

Com a definição das Competências Essenciais para o ensino básico, foi introduzido este conceito de **competência** com a consequente desvalorização da palavra "objectivo". Tal surge num quadro de intenções que adoptam para a educação básica a grande finalidade de levar os alunos a adquirir conhecimentos e de os ajudar a construí-los não como um processo aditivo de saberes, mas sim de um modo estruturante e construtivo, conferindo-lhes, desse modo, competência.

Em consonância com tal pressuposto, Moreira (2002) defende que a infância é uma altura em que “as crianças devem aprender as competências que lhes permitam, quando adultos, mover-se o mais adaptativamente possível no mundo. A forma como as crianças aprendem essas competências é através das interações e das brincadeiras” (p. 9).

Por se tratar de um termo recentemente enfatizado no discurso educativo português, mais concretamente nos currículos e nos programas escolares, interessa saber que sentido lhe é conferido e com que intenção é utilizado e aplicado em educação.

Segundo Perrenoud (1999), a competência é a capacidade de utilizar conhecimentos e habilidades pessoais na realização de tarefas simples e complexas da vida. Tal noção expressa que essa capacidade se adquire na escola e fora dela. As condições psicológicas, sociais e ambientais concorrem para que, cada pessoa, apresente determinadas competências. Igualmente ressalta de tal concepção que as competências não podem ser avaliadas; só os comportamentos o podem ser e não devem ser reduzidos a meras indicações escritas.

Perrenoud defende, assim, que uma escola virada para o desenvolvimento de competências deve ser aberta, pretender que os alunos consigam ir mais além, considerar as estratégias cognitivas e metacognitivas do aluno, antes, durante e depois e não só o produto final.

Esta concepção é, igualmente, defendida por Benavente (1999), a propósito da fundamentação da nova organização e gestão curricular, como o ilustra a seguinte passagem:

temos de passar de um ensino/aprendizagem centrado nos programas e nos saberes, para um ensino/aprendizagem centrado nos resultados dos alunos no que diz respeito às competências que eles constróem, ou seja, o estatuto dos saberes, para além da importância que eles têm, da aquisição da leitura e da escrita, do conhecimento da história, do espaço, da realidade, esses saberes são instrumentais, são para alguma coisa, que é a competência, a capacidade que cada criança, cada jovem, constrói e que lhe permite continuar a aprender, que lhe

permite intervir, que lhe permite conhecer, que lhe permite pesquisar a informação, que lhe permite continuar a desenvolver-se, utilizando novos instrumentos que alargam o seu universo e os seus horizontes.
(p. 28)

A intenção do Ministério da Educação sobre as competências essenciais para o ensino básico foi assim clarificada:

Adopta-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como um saber em acção ou em uso. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno.
(DEB, 2001, p. 9)

Da definição acima incluída parece sobressair a necessidade de se verificarem duas posturas complementares no aluno: uma em que o aluno seja levado a adquirir um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, ou seja, que transporte consigo um determinado conjunto de ideias; outra em que o aluno seja capaz de revelar, através das suas idiossincrasias, capacidade real para apresentar um comportamento, desempenhar um trabalho ou realizar uma tarefa que lhe é atribuída.

Assim, ninguém é competente sem deter conhecimentos e sem o demonstrar nas tarefas ou trabalhos que lhes são incumbidos ou por si escolhidos, ou seja, tem que haver uma construção social desses saberes com responsabilidade

e autonomia.

A competência não está, assim, meramente relacionada com o treino para determinada situação, mas sobretudo com o processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, ou estratégias). Como refere Tavares (2000),

a sociedade do conhecimento de que tanto se fala hoje está a fazer emergir a necessidade de desenvolver novas competências. Essas competências são, evidentemente, genéricas e transversais e, com o seu desenvolvimento, visa-se formar pessoas integráveis, adaptáveis e transformáveis. (p. 27)

Por outro lado, ao docente também lhe são, naturalmente, exigidas novas competências para educar. Estas, como salienta Tavares (2000), "vão exigir do professor uma formação para desempenhar novos papéis" (p. 27).

A palavra **competência** aparece ligada à formação de docentes logo nos anos 70, encarada como um comportamento ou desempenho. O termo **comportamento** aparece associado à realização de coisas precisas e mensuráveis e, por outro lado, ao nível de desempenho na escolha das formas de educação mais apropriadas a certos objectivos ou intenções.

O termo competência não deve, porém, ser unicamente associado a comportamento, desempenho ou a um conjunto de saberes, ficando isolado da personalidade do indivíduo. Na opinião de Cró (1998),

o conhecimento intelectual e a capacidade de estabelecer relações interpessoais não bastam no mecanismo da aquisição de competências. Concebida como um saber-fazer, a competência para educar implica uma aplicação concreta dos conhecimentos e uma demonstração das

atitudes aceites. Há também uma dimensão comportamental, que age na competência. (p. 66)

Desta forma, torna-se pertinente referir que as competências que os alunos devem adquirir na escola são, obviamente, definidas pela sociedade. No entanto, essas competências devem ser determinadas em função dos sujeitos, do tempo e dos contextos em que se vive.

CAPÍTULO III
A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1. A Educação Pré-Escolar

A origem do jardim de infância remonta ao século XIX, decorrente de profundas mudanças sociais então ocorridas, muitas delas resultantes da Revolução Industrial. Apesar disso, só nas últimas décadas viria a ter um desenvolvimento e uma expansão visíveis.

Antigamente, a resposta era meramente de ordem social, ou seja, de guarda das crianças, enquanto os progenitores exerciam as suas profissões. A criança era, desse modo, encarada quase como um "objecto", ao longo do processo educativo.

Presentemente, assiste-se a uma crescente preocupação em conciliar os aspectos educativos e sociais, na resposta a dar às crianças. A criança é considerada como um actor interveniente no seu processo de formação, desempenhando um papel activo na interacção com o meio.

Tal evolução das funções conferidas, ao longo dos tempos, a esta resposta educativa é bem expressa pelo DEB (2002) na seguinte citação: "as funções — social, educativa e preventiva — que foram sendo sucessivamente atribuídas à educação de infância, ainda hoje aí estão presentes, tendo-se tornado consensual que toda a educação de infância deve tê-las em conta" (p.39).

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.

Destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1º ciclo do ensino básico. É uma resposta educativa facultativa, sem carácter de obrigatoriedade.

Na maioria dos casos, constitui o primeiro espaço educativo formal que a criança frequenta; é a sua primeira saída da família. Representa, assim, o contexto de transição entre a família e a escola, sendo um local privilegiado para a sua formação e o seu desenvolvimento equilibrado, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Esta resposta educativa visa criar condições para satisfazer as necessidades básicas da criança, num clima de bem estar físico, emocional, afectivo e social, mediante, fundamentalmente, actividades lúdicas que lhe proporcionem vivências diversificadas e inovadoras. Oferece à criança uma nova e cada vez mais ampla gama de experiências.

Há hoje, assim, no âmbito da educação pré-escolar, preocupação crescente para que a criança consiga atingir autonomia, identidade e competências no seu processo de desenvolvimento, entendendo-se aqui por competência, "a construção da capacidade de interiorizar e utilizar adequadamente os sistemas simbólicos-culturais" (Zabalza, 1998, p.99).

Em Portugal, a Educação de Infância, assumida como sector não escolar, está definida e consignada na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro — Lei de Bases do Sistema Educativo, da qual faz parte integrante.

Como resposta educativa, é reconhecida oficialmente desde o ano de 1997, pela Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro — Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. No seu artigo 10º, estão definidos os objectivos da educação pré-escolar que a seguir se indicam:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) 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;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilidade estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente, no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação da família no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

A Lei Quadro estabelece ainda, no artº 15º, as modalidades de educação pré-escolar, incluindo a educação de infância itinerante e a animação infantil comunitária. Estas modalidades destinam-se a dar resposta a zonas onde, devido ao número reduzido de crianças, não é possível, nos termos legais, criar jardins de infância.

Meses mais tarde, foi definido o Regime Jurídico do desenvolvimento da educação pré-escolar, através do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho (DEB, 1997 a).

A organização da educação pré-escolar, a nível de conteúdos, didácticas e metodologias, está consignada no Despacho n.º 5220/97, de 10 de Julho, através do qual foram publicadas as já referidas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DEB, 1997 b). Como antes se salientou, este documento não se assume como um programa, mas mais como um conjunto de princípios de acção, destinados a apoiar os educadores de infância nas decisões sobre a sua prática, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.

Apesar da existência de diversos modelos pedagógicos que podem orientar a prática efectiva dos educadores, estes profissionais, na sua maioria, utilizam um modelo eclético, embora influenciado por correntes, ou seja, recorrem a um modelo curricular que lhes é próprio e que serve de suporte à organização da sua prática educativa, na variedade de estabelecimentos em funcionamento em Portugal.

É neste sentido que, no próximo ponto, se julgou oportuno focar as principais características dos modelos e das correntes psicopedagógicas mais utilizadas pelos educadores portugueses.

1.1. Modelos Curriculares: uma amostra significativa

Os docentes profissionalizados com habilitação própria para exercer funções em jardins de infância são os agentes educativos que possuem o curso de educadores de infância.

A formação inicial destes docentes foi, até há pouco tempo, ministrada nas extintas Escolas do Magistério Primário, sendo actualmente ministrada, a nível de licenciatura, em Escolas Superiores de Educação e Universidades ou escolas particulares, tais como Maria Ulrich ou João de Deus, entre outras.

Dada a diversidade de estabelecimentos que a podem assegurar, a formação inicial destes docentes é necessariamente diferente, divergindo, nomeadamente, nas metodologias e didácticas e na própria prática pedagógica. Como resultado, corresponder-lhes-ão vivências e especificidades distintas que, a juntar à diversidade de formação contínua e especializada, conduz os docentes a diferentes maneiras de agir, potenciando a cada um o seu próprio estilo, algo a que Bertram, Laevers e Pascal (1996) se referem, do seguinte modo:

Le style de l'adulte représente une des variables contextuelles et désigne les innombrables interventions faites par l'adulte tout au long de la journée lors de ses interactions avec les enfants (...) on peut néanmoins discerner chez chaque adulte un modèle d'interaction qui lui est propre et que nous dénommerons son style. (p. 295)

O estilo dos docentes é algo que, sendo em muito idiossincrático, resulta também de uma construção progressiva feita a partir da reflexão. No contexto da formação inicial, os futuros educadores não possuem ainda um número suficiente de experiências que lhes permitam alterar as suas práticas, através da reflexão sobre as mesmas. Contudo, e como salienta Perrenoud (1993), só experimentando "a reflexão sobre a prática ao longo da formação inicial (...), um professor aprenderá a aprender desta maneira, analisando a experiência e o seu próprio funcionamento pessoal e profissional" (p.186).

Os profissionais têm, em suma, ao longo dos anos, pautado a sua actividade profissional pelo recurso a didácticas que vão adquirindo com a prática, identificando essas práticas com alguns modelos que são visíveis em educadores de infância.

Compreende-se, assim, a existência de toda uma diversidade de modelos e teorias de referência na educação pré-escolar, os quais se diferenciam, na medida em que uns

partem da prática pedagógica, inspirados em Froebel, Montessori, Decroly, Dewey, Freinet e outros, até aos anos 60 e, os que se baseiam na aplicação de teorias do desenvolvimento, centradas nas teorias da aprendizagem, nas cognitivistas e construtivistas, como é o caso das de Piager e Bruner, entre outras. (Cró, 1994, p.141)

Tais modelos não são mais do que concepções psicológicas que combinam a teoria e a prática e dispõem de um conjunto de orientações para os docentes, evidenciando características definidas por determinada corrente pedagógica. São concebidos por Oliveira-Formosinho (1998) simultaneamente como um referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e um referencial prático para pensar antes-da-acção, na-acção e sobre-a-acção.

Alguns deles dão mais ênfase ao desenvolvimento de actividades lúdicas, outros a actividades mais formais de preparação para a escolaridade obrigatória. Estes modelos consubstanciam, no fundo, uma visão sistémica da educação em relação aos currículos e à formação dos docentes.

Ainda que sumariamente, descrevem-se, de seguida, alguns dos modelos mais visíveis e mais estruturantes da prática educativa dos educadores de infância no nosso país.

O **Modelo João de Deus** é um dos métodos mais populares junto dos educadores de infância portugueses e situa-se numa linha de pedagogia directiva. Inspirado em pedagogos como Froebel, põe uma tónica significativa na iniciação à leitura, através da Cartilha Maternal. Pode ser caracterizado pelo predomínio de aprendizagens académicas e directivas, centradas no educador, atribuindo-se à criança um papel mais passivo. As actividades a ele ligados são, por isso, de tipo estruturadas, com ênfase na iniciação à leitura, à escrita e à matemática. Como refere Vasconcelos (1990), trata-se de um modelo programado e direccionado para as aprendizagens formais.

O **Modelo de Pedagogia da Situação** tem por base as teorias sócio-maturacionistas, em especial a perspectiva de Carls Rogers de respeito pela iniciativa da criança. Segundo Ataíde (1986), tem-se vindo a chamar “*pedagogia de situação*” a um estilo de trabalho com as crianças no período pré-escolar, baseado na não directividade, na livre escolha e na importância dos estímulos do meio para o desenvolvimento da criança” (p.1). O que importa, neste cenário, não é tanto a realidade em si, mas mais o modo como esta é experienciada. Este modelo dá, assim, ênfase à experimentação pela criança, ao seu desenvolvimento sócio-afectivo e ao respeito pelo seu ritmo individual, num contexto em que a criança pode efectuar sempre as mesmas rotinas sem ser decisivamente condicionada por regras impostas pelo educador.

O **Modelo da Pedagogia de Projecto** põe a tónica no valor de cada pessoa/criança, dando espaço para que cada um tenha oportunidade de exprimir as suas capacidades. É um modelo caracterizado pela diferença de cada pessoa, no respeito pela individualidade de cada criança. São, assim, nele evidenciados os atributos pessoais, não reduzindo o grupo de crianças a uma simples justaposição de indivíduos. Pode-se caracterizar este modelo com base na convicção, expressa por Tinoco e Fialho (1987), de que existe “uma relação dialética entre a teoria e a prática; teoria porque se pensa, porque se planeia; prática porque se vive, interagindo. É nesta relação entre o pensar e o agir que se desenvolve a relação pedagógica numa reciprocidade interactiva com base na diferença” (p.7).

O **Modelo da Escola Moderna (MEM)** é uma abordagem curricular que consubstancia num método de autoformação dos docentes, em cooperação com os colegas, e assenta na pedagogia de Freinet. O Movimento da Escola Moderna foi fundado no ano de 1996 em Portugal. Neste cenário educativo, o educador assume um papel preponderante, devendo promover a expressão livre e individual da criança. Este modelo centra-se numa perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens e na comunhão de saberes, "através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha instrucional de Vygotsky e de Bruner" (Niza, 1998, p. 139).

Como já se deu a entender, vale a pena salientar que este modelo acaba por adoptar vectores teóricos hoje fundamentais, como é o caso das perspectivas construtivistas e das teses vygotskianas.

O **Modelo Curricular High-Scope** está alicerçado em abordagens de incidência construtivista, particularmente de influência piagetiana. Fundamenta-se no pressuposto de que a criança deve ser envolvida activamente nas aprendizagens e construir o conhecimento a partir da interacção que estabelece com o mundo que a rodeia. É um modelo que tem vindo a experimentar adesão crescente junto dos educadores portugueses, afirmando-se como um bom referencial prático, sobretudo a partir da tradução e publicação do livro “A criança em acção”, de Homann, Banet e Weukart (1979).

Segundo Oliveira-Formosinho (1998), o modelo em causa preconiza aprendizagens activas e tem três vertentes estruturantes associadas: a investigação, a formação e a intervenção no terreno.

Trata-se, em suma, de um importante referencial curricular para a infância tendo em conta o objectivo, entre outros, de com ele se conseguir obter parâmetros de qualidade na resposta da educação de infância.

O **Modelo Curricular Reggio Emilia** teve a sua origem no norte de Itália. Tem como grande pilar funcional um forte envolvimento dos pais, acreditando-se que não são só as crianças que aprendem, mas também todos os outros intervenientes no acto educativo (os professores e os pais, nomeadamente). O modelo tira, assim, partido de um trabalho de colaboração e cooperação intenso, enfatizando processos de participação activa da comunidade. Os princípios deste modelo são inspirados na teoria de Piaget e também na de Vygotsky, autor este que pôs em evidência o modo "como o pensamento e a linguagem se coordenam para formar ideias, elaborar planos de acção, que depois a criança será capaz de executar, controlar, descrever e finalmente discutir" (Lino, 1998, p.99). É, assim, um modelo emergente, que se vai adaptando progressivamente aos interesses e

necessidades das crianças, sendo as próprias crianças que dão forma às experiências escolares, ao invés de serem moldadas por elas.

Não é possível afirmar seguramente qual dos modelos antes referidos apresenta melhores resultados e tem maior incidência em Portugal. A esta conclusão chegou Nabuco (1997), ao estudar o impacto relativo em crianças envolvidas em currículos sustentados pelo Movimento da Escola Moderna, pelo método João de Deus e pelo modelo High-Scope.

Spodek e Brown (1998) chegam mesmo a afirmar que “os professores tendem, na sua prática, a não serem sempre consistentes com uma teoria. São influenciados por elementos do âmbito do seu contexto escolar que os levam a divergir do posicionamento teórico de qualquer modelo curricular” (p.43).

Independentemente das características específicas de cada modelo, influenciados mais pelos valores e as exigências sociais, pelas teorias de desenvolvimento ou pelas perspectivas sobre a natureza e os fundamentos do conhecimento, sejam eles mais directivos ou menos directivos, mais construtivistas ou mais positivistas, o que se pretende, ao fim e ao cabo, é que, de uma forma ou de outra, todos os docentes se identifiquem e enquadrem as suas práticas educativas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, matéria que trataremos no próximo ponto.

Tal enquadramento, convém realçar, não visa práticas monolíticas e uniformizadoras, mas padrões de referência que, ainda que comuns, sejam capazes de se adaptar às diferenças pessoais e contextuais de cada cenário educativo em concreto.

1.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Desde a década de oitenta que o Ministério da Educação tem vindo a sentir necessidade e a expressar a intenção oficial de criar linhas de apoio pedagógico, capazes de nortear e sustentar a educação pré-escolar em Portugal. Foi nesse sentido que o Departamento de Educação Básica (serviço central responsável pela definição de políticas educativas) veio entretanto a publicar vários documentos orientadores das práticas educativas a este nível, destinados aos educadores em exercício de funções nos jardins de infância da rede pública.

A essa vontade e decisão do poder central, três outros factores podem ser acrescentados: o desenvolvimento e a expansão da educação pré-escolar, com resultados quantitativos significativos; a constituição de uma rede única — Rede Nacional de Jardins de Infância (que engloba os jardins de infância da rede pública, do ensino particular e cooperativo e as IPSS), com ordenamento jurídico comum; e as recomendações do Conselho Nacional de Educação — Parecer n.º1 de 1994.

Como já foi referido, não se pretende que as Orientações Curriculares apareçam como um programa rígido e fechado, mas sim que constituam um documento coerente, claro e conciso, configurando princípios de acção para o educador. Pretendendo explicar o porquê da designação atribuída a este documento, escreve Silva (1997):

Considera-se assim que a noção de orientações curriculares se distingue de programa, por não ter carácter prescritivo, e se diferencia

de currículo por se tratar de um enquadramento mais vasto e abrangente (...), possibilitando (...) vários currículos. (p. 38)

Após todo um processo participado, com vários intervenientes chamados a opinar, foram assim criadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pelo já referido Despacho n.º 5220/97, de 10 de Julho.

Este documento é encarado como um referencial pedagógico, contendo em si, como foi amplamente salientado no ponto anterior, a possibilidade de fundamentar vários currículos ou programas de acção, mantendo, todavia, a autonomia dos docentes e devendo, simultaneamente, contribuir para a promoção da melhoria da qualidade da resposta educativa, neste nível de educação. Acabar com a invisibilidade deste segmento da educação em Portugal e garantir uma dinâmica de mudança e inovação foram outras das finalidades visadas com a sua aplicação.

As Orientações Curriculares não pretendem promover uma escolarização precoce da criança, até porque, se se escolarizar a educação pré-escolar, poder-se-á estar a impedir que a mesma possa vir a cumprir os seus objectivos mais nobres, opinião que é claramente corroborada por Azevedo (1994) na seguinte passagem:

Entre os 3 e os 6 anos, idade de ingresso no ensino básico, as crianças não devem estar sujeitas aos constrangimentos da educação escolar, sob pena de a sociedade estar a falhar nas suas tarefas de apoio às famílias e às crianças. (p. 42)

Dois aspectos são particularmente relevantes neste documento orientador (DEB, 1997 a): a intervenção do educador e a organização do ambiente educativo.

Em relação à intervenção do educador, esta está definida em várias etapas: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. O educador aparece, desse modo, como o elemento essencial, sendo-lhe atribuído um papel decisivo entre a criança e o meio, entre a criança e a família, entre a criança e os estímulos que servem de suporte às suas aprendizagens. É exigido ao educador que reflita sobre a acção e a forma de adequar a prática às necessidades das crianças, situações essas que têm subjacente um planeamento. Ao educador é, além disso, solicitada a troca de informação com os professores, principalmente os do 1º ciclo do ensino básico, de modo a dar continuidade ao processo educativo, acautelando repetições ou situações disruptivas que conduzam a criança a estados de desmotivação e desinteresse.

Quanto à organização do ambiente educativo, é bastante relevada a necessidade de que o mesmo seja organizado "como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças" (DEB, 1997, a), baseado numa perspectiva sistémica e ecológica, com diferentes níveis de interacção. A organização do grupo, do espaço e do tempo deve ter em vista a criação de um contexto de socialização, como um meio institucional.

As Orientações Curriculares estão, por outro lado, diferenciadas em três grandes áreas de conteúdo, potencializadoras do desenvolvimento e da aprendizagem:

- Área de Formação Pessoal e Social
- Área de Expressão, Comunicação e Representação
- Conhecimento do Mundo.

A área de formação pessoal e social é transversal a todas as outras componentes. Assume aqui um papel fundamental, tendo em conta que tem como

grande meta o desenvolvimento progressivo do pensamento crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. Através dela, é dado destaque à construção do ser humano em interacção sinérgica com o meio onde está inserido.

A área da expressão, comunicação e representação engloba os domínios das expressões motora, dramática, plástica e musical, da linguagem oral e da abordagem propedéutica à escrita e à matemática.

No domínio das expressões pretende-se que a criança comece a tomar consciência de si em relação com os materiais e objectos que contacta e manipula, sendo, além disso, incentivada a dominar e a utilizar o seu corpo.

A linguagem oral e a abordagem à escrita devem ter a sua emergência através de actividades lúdicas, não surgindo como um processo formal e clássico de aprendizagem. À comunicação entre as crianças e entre estas e os adultos é dada ênfase particular, visando permitir que as crianças dominem, progressivamente, a linguagem oral e se familiarizem com o código escrito.

Da mesma forma, é dado realce à matemática, tendo por base a exploração de situações do quotidiano da criança. O pensamento lógico-matemático começa a ser treinado, a partir de vivências lúdicas, onde tem espaço a necessidade de construir noções matemáticas.

Quanto ao conhecimento do mundo, trata-se de uma área onde se privilegia o desenvolvimento e a interacção da criança com o mundo que nos rodeia, procurando sensibilizá-la para as ciências, por forma a fomentar nela a curiosidade, o interesse e a promoção de querer saber mais.

Pertinente se torna, por fim, salientar que não se defende que as Orientações Curriculares se centrem na preparação para a escolaridade

obrigatória, mas sim que possam ajudar a garantir à criança as condições de futuras aprendizagens com sucesso.

Apesar disso, é importante ter em conta que as Orientações Curriculares têm expressas uma intencionalidade e uma continuidade educativa entre a educação pré-escolar e o ingresso na escolaridade obrigatória.

Neste sentido, é dado realce não só à família da criança, por ser a sua proveniência e contexto de inserção social, mas também ao 1º ciclo, visto que o seu percurso educativo deve ter continuidade e não pode ser ignorado, particularmente no que tem a ver com as vivências anteriores do aluno.

É também realçado o papel de articulação que o educador deve estabelecer com o colega do 1º ciclo, para que a transição das crianças para a escolaridade obrigatória possa acontecer de maneira gradual e sequencial, tanto quanto possível natural, isto é, sem rupturas cognitivas e socioafectivas indesejáveis.

Esta articulação reveste-se de grande importância, na medida em que o aluno vai mudar de ambiente educativo, o que pode originar situações desfavoráveis para o processo de desenvolvimento, aquando do seu ingresso no 1º ciclo do ensino básico, ou seja, na escolaridade obrigatória.

2. O 1º Ciclo do Ensino Básico

O Ensino Primário passou a designar-se por 1º Ciclo do Ensino Básico passando, desse modo, a ser colocado a par dos 2º e 3º ciclos, em termos administrativos e de gestão, curricular e legislativo.

O conceito de ensino básico designa, conforme salienta Formosinho (1998), "não tanto um nível de ensino, mas um conjunto de níveis de ensino que a sociedade no seu todo considera que contém as aprendizagens fundamentais para a vida social" (p.11).

O ensino básico faz parte do sistema educativo português, tal como o determina a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas, nalguns dos seus articulados, pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro).

Nos termos do artigo 6º do referido diploma, está consignado que "o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos", encontrando-se dividido em três ciclos sequenciais, respectivamente o 1º, 2º e 3º ciclos, cada um com a duração, respectivamente, de quatro, dois e três anos escolares.

Em 1989 surge o Decreto-Lei n.º 286, de 29 de Agosto, que, de acordo com o artigo 59º da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprova o Plano Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico, cujas componentes fundamentais são a componente social e moral e a componente de expressão e desenvolvimento. Neste plano, o currículo deixa de ser encarado como um mero elenco de disciplinas ou áreas disciplinares a leccionar, passando a significar o conjunto de todas as actividades educativas intencionalmente desenvolvidas na escola.

No quadro das grandes apostas políticas e governamentais de garantir uma educação de base para todos, num processo de formação ao longo da vida, a escola passou a ser concebida como um espaço privilegiado de educação para a cidadania, devendo integrar e articular experiências de aprendizagem diversificadas.

Na tentativa de operacionalizar esta nova visão de escola, foi publicado o Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de Janeiro, sobre a reorganização curricular do ensino básico, o qual estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular desse nível de ensino, bem como a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

No artigo 2º do referido diploma, o currículo nacional é entendido e definido como "o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministério da Educação".

No início do terceiro milénio, o Ministério da Educação vem, com a publicação daquele diploma, estabelecer os grandes princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico.

Este diploma entrou em vigor no ano escolar 2001/2002 para os 1º e 2º ciclos, o mesmo acontecendo no ano seguinte para o 7º ano e, finalmente, no ano subsequente, para o 8º ano de escolaridade.

O princípio orientador da **gestão flexível do currículo** atribui à escola uma nova missão. Segundo Roldão (2001 a), "em termos de responsabilidade da escola, existe hoje uma exigência acrescida: é necessário que nós cuidemos desta dimensão da construção e uso, antes remetida para fora da escola" (p.64). A nível do 1º ciclo do ensino básico, ou seja, da sua especificidade, a gestão do currículo deverá, citando mais uma vez Roldão (2001 b), "fazer com que todos os alunos aprendam". Nos dias de hoje, estamos perante uma mudança curricular posta em marcha com o objectivo de contribuir para "o combate à exclusão no sentido de

tornar as pessoas competentes" (p.28) e de fazer "subir o nível de aprendizagem dos alunos" (p. 29).

Outra relevância é dada ao **projecto educativo**, segundo a nova concepção de escola para a vida, como ponto de partida para os projectos curriculares. Como mencionam Leite, Gomes e Fernandes (2001), "os projectos curriculares (de escola e turma) pretendem (...) ser meios facilitadores da organização dinâmica de mudança que propiciem aprendizagens com sentido numa escola de sucesso para todos" (p.16).

Nessa continuidade, o DEB viria a definir, em Setembro de 2001, as **Competências Essenciais** que os alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória devem conseguir alcançar. As referidas competências viriam introduzir uma nova visão dos conhecimentos a adquirir pelo aluno, centrando-se numa didáctica por finalidades e não por objectivos, ao longo da escolaridade obrigatória.

Em 2002, a Assembleia da República aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, Lei n.º 30, de 20 de Dezembro, o qual se enquadra nos princípios gerais e organizativos da Lei de Bases do Sistema Educativo. Segundo o estipulado no artigo 2º, tal diploma visa promover "a assiduidade, a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, o cumprimento da escolaridade obrigatória, o sucesso escolar e educativo e a efectiva aquisição de saberes e competências".

O 1º ciclo do ensino básico está, em concreto, baseado num modelo com características de ensino globalizante, cujo desenvolvimento é da responsabilidade de um único professor (monodocência), o qual pode, no entanto, ser coadjuvado por outros docentes, em áreas especializadas como as das expressões plástica, motora, musical e da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Todas as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de Setembro devem iniciar a escolaridade obrigatória, nesse ano civil e ser admitidas no 1º ano do 1º ciclo do ensino básico.

São, contudo, admitidas exceções para as crianças que apresentem necessidades educativas especiais. Essas situações estão previstas em diplomas legais, designadamente o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, em articulação com o Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de Outubro, que determina que são autorizadas a ingressar um ano mais cedo na escolaridade obrigatória crianças que revelem uma precocidade global ou, em contrapartida, que possam ingressar um ano mais tarde e tenham, desse modo, adiamento do cumprimento da escolaridade obrigatória, por ainda não terem reunido os requisitos gerais que lhes permitam iniciá-la.

A escolaridade está, assim, organizada por anos hierarquizados que o aluno tem de percorrer e superar num período de tempo delimitado. Deste modo, um aluno, num dado momento, está num determinado ano escolar, não podendo frequentar, simultaneamente, dois anos escolares.

O calendário escolar é fixado anualmente, por despacho ministerial, iniciando-se em Setembro e tendo o seu término no mês de Junho. Estão previstas pausas lectivas (as chamadas interrupções lectivas), períodos destinados, sobretudo, à avaliação dos alunos a realizar pelos docentes.

A gestão do tempo escolar é diária, ocorrendo de segunda a sexta-feira. Os alunos podem ter aulas distribuídas em dois períodos diários, de manhã e à tarde, ou, em situações extremas (normalmente por carência de instalações), só num dos períodos do dia.

Em relação ao período lectivo semanal, este tem a duração de vinte cinco horas para todas as situações de regime normal ou de desdobramento de horário.

Relativamente à formação inicial de docentes para leccionarem o 1º ciclo do ensino básico, a mesma era, até 1997, específica para esse nível de ensino e conferia o grau de bacharel. Presentemente, a formação inicial feita a nível de licenciatura, é ministrada em Universidades ou em Escolas Superiores de Educação, com um tronco comum a outros níveis de ensino e com estágio integrado. A duração dos cursos é, presentemente, de quatro anos lectivos e os docentes adquirem uma licenciatura.

Aos professores do 1º ciclo cabe a organização e gestão do tempo escolar, a escolha dos manuais escolares a adoptar e dos métodos de ensino a utilizar.

A fixação do corpo docente estabelece-se numa relação de vinte cinco alunos para um professor, estando previstas algumas excepções em que o número de alunos pode diminuir para vinte, por exemplo nos casos em que existem crianças com necessidades educativas comprovadas.

Deste modo, a organização do processo de ensino é baseada na monodocência, integral ou com apoios. A monodocência traduz-se na responsabilidade integral do professor pelos processos educativos dos alunos, sejam eles de carácter curricular, pedagógico, social ou moral.

Ainda que outros factores sejam importantes para o processo de ensino/aprendizagem, o estudo da organização escolar do 1º ciclo estaria incompleto sem a referência às instalações e ao equipamento escolar. Na nova postura perante este processo de ensino/aprendizagem, centrado na criança e na sua actividade, tanto os edificios escolares, como o mobiliário e o material didáctico devem ir apresentando uma configuração adequada. No entanto, a

grande maioria das escolas do EB1 são antigas e têm todas as mesmas características, em termos de espaços ⁶.

O programa deste ciclo está consignado em diploma legal (Despacho n.º 139/ME/90, de 16 de Agosto). Com a aplicação deste programa, pretende-se que o aluno inicie uma educação escolar onde tenha oportunidade de realizar experiências de aprendizagem activa, significativa, diversificada, integrada e socializadora.

No entanto, o 1º ciclo do ensino básico e os restantes ciclos que o constituem têm como princípios orientadores curriculares, as Competências Essenciais para o ensino básico, assunto que abordaremos no próximo ponto.

2.1. Competências Essenciais para o Ensino Básico

As Competências Essenciais para o ensino básico devem ser encaradas como um referencial para todos os agentes educativos, no sentido de contribuir para o desenvolvimento do currículo a todos os níveis.

O conceito de competência está intimamente ligado ao de literacia, no sentido de que todos os alunos devem adquirir uma cultura geral actuante, ao longo da educação básica. O desenvolvimento de competências pressupõe, assim, a aquisição de cultura pelo aluno, a qual, por sua vez, capacita para a aquisição de

⁶ As instalações da grande maioria das EB1, embora se possam identificar como edifícios escolares do tipo Conde Ferreira, Adães Bermudes, Raul Lino, Plano dos Centenários, Tipo Rural ou Tipo Urbano, Tipo P3 são idênticas na sua configuração e apresentam todas as mesmas características sem poucos espaços alternativos, ou seja, constituídos unicamente pela sala de aulas, um hall de entrada, instalações sanitárias e um recinto exterior com pouco equipamento.

conhecimentos e a apropriação de saberes, promovendo nele um maior grau de autonomia em relação ao uso do saber.

As Competência Essenciais estão divididas, segundo o que está expresso em documento oficial (DEB, 2001), em competências gerais e competências específicas.

As competências gerais indicam o que o aluno deverá ser capaz de realizar à saída do ensino básico, ou seja, no final da escolaridade obrigatória. Estão agrupadas em dez grandes categorias, de carácter transversal.

Relativamente às competências específicas, estas estão subdivididas em catorze áreas de conhecimento a adquirir pelo aluno. Estas competências vão, em conjunto e didacticamente, permitir o desenvolvimento das competências gerais.

É visível a preocupação com a sequencialidade entre os três ciclos e destes com os que antecedem e precedem o ensino básico. Nota-se, efectivamente, uma tónica na articulação e contextualização dos saberes dos alunos.

A organização curricular do ensino básico é operacionalizada pelas áreas curriculares e por três áreas não disciplinares, a área de projecto, o estudo acompanhado e a formação cívica.

As competências gerais para o ensino básico, ou seja, aquilo que o aluno deve ser capaz de realizar à saída da educação básica, são as seguintes:

- 1 - Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- 2 - Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- 3 - Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;

- 4 - Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- 5 - Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados,
- 6 - Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformação em conhecimento mobilizável;
- 7 - Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- 8 - Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- 9 - Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- 10 - Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

As competências específicas, através das quais se operacionalizam as competências gerais estão assim agrupadas: Língua Portuguesa, línguas estrangeiras, matemática, estudo do meio, história, geografia, ciências físicas e naturais, educação artística, educação visual, música, expressão dramática/teatro, dança, educação tecnológica e educação física.

Convém salientar que a definição de competências por ciclos não está formulada na base de objectivos fechados ou acabados numa determinada etapa educativa mas, pelo contrário, está formulada por ciclos para evidenciar a importância de todas as fases do percurso do aluno, o balanço das aprendizagens realizadas e a efectiva articulação entre os vários ciclos que o constituem (DEB, 2001).

Centrando-nos no 1º ciclo do ensino básico, este deve proporcionar ao aluno aprendizagens que lhe permitam transformar o seu pensamento, os seus sentimentos e a sua capacidade de acção. A interacção entre os saberes e os

afectos deve estar presente, para possibilitar a construção do conhecimento. Neste processo, é fundamental ter em conta a já abordada Teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner, isto é, a necessidade de assegurar que todos os alunos tenham oportunidade de desenvolver as suas capacidades específicas, imperativo bem expresso por Abrantes (DEB, 2001) na seguinte citação: “devem ser entendidas à luz dos princípios de diferenciação pedagógica, adequação e flexibilização que estão subjacentes ao processo de reorganização curricular do ensino básico” (p.11).

O grande objectivo do ensino básico, e em particular do 1º ciclo, não é, assim, mais um objectivo fechado e acabado a atingir, mas algo que se vai construindo progressivamente, ao longo dos quatro anos. Aliás, como Abrantes (DEB, 2001) bem acentua, "não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao seu uso" (p.5).

3. A relação entre os dois subsistemas educativos: pontos de convergência entre os educadores e os professores do 1º ciclo

A Lei de Bases do Sistema Educativo é, como já repetidamente se salientou, o documento que organiza e estrutura o sistema educativo português e compreende, de acordo com o ponto 1 do art.º 4º, "a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar". Nela estão definidos, no art.º 5º, os oito objectivos para a educação pré-escolar, estando os catorze objectivos do ensino básico consignados no artigo 7º.

A relação entre os dois subsistemas é, sem dúvida, um aspecto que merece ampla reflexão, como Formosinho (1998) pretende acentuar na seguinte citação:

Com a progressiva generalização da Educação Pré-Escolar, tem vindo a produzir-se uma outra transformação no Ensino Primário que deixa de ser um ciclo inicial do Ensino Básico para passar a ser um ciclo intermédio da Educação Básica, entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino Secundário. O Ensino Primário perde, assim, em primeiro lugar a própria iniciação à vivência na escola. (p.16)

A articulação entre estes subsistemas é, assim, de extrema importância e acuidade, dela dependendo, em larga medida, a garantia de uma educação de qualidade, num processo de transição educativa mais eficaz para a criança. Deste modo, torna-se pertinente reflectir sobre os mecanismos e condicionantes que podem marcar essa transição.

Apesar de a frequência da educação pré-escolar ter por finalidade a garantia de melhores condições e pré-requisitos para as aprendizagens seguintes, servindo de ponte para o ingresso na escolaridade obrigatória de nove anos, não se deseja, como já antes se frisou, que a educação pré-escolar se limite a preparar formalmente as crianças para a escolaridade obrigatória, mas sim que lhes abra as portas para, a pouco e pouco, irem crescendo num ambiente de liberdade e de respeito pelos valores da democracia.

Há, desta maneira, uma intencionalidade educativa no papel que a educação pré-escolar representa para o 1º ciclo do ensino básico. O 1º ciclo deve partir dos conhecimentos já aprendidos pelos alunos e, a partir deles, continuar a contribuir para a sua formação pessoal e social. O professor do 1º ciclo não deve,

desse modo, considerar o aluno como uma tábua rasa, como alguém que só ali vai iniciar o seu processo de formação.

A concretização de tal intencionalidade não constitui, todavia, um processo pacífico e isento de obstáculos, uma vez que o aluno é forçado a transitar de um subsistema para outro, tendo, assim, de se adaptar e integrar numa nova realidade.

O papel do educador de infância é, de qualquer modo, o primeiro que deve ser analisado no contexto educativo, até por ser ele o responsável pela primeira etapa educativa dos futuros alunos do 1º ciclo do ensino básico.

Pode, desta forma, afirmar-se que a educação pré-escolar é o início do passaporte de competências, de apetências e valores para a vida, que vão sendo apreendidos num clima essencialmente lúdico.

A educação pré-escolar torna-se, fundamental para o desenvolvimento da criança. No entanto, é importante que esta etapa de educação não seja encarada como um período em que a criança nasce sem estímulos educativos ou, por outro lado, como uma educação de cariz essencialmente académico.

A escolaridade obrigatória é um tempo escolar que não volta mais, que deve ser aproveitado em prol da formação de cada um, num clima de partilha e relação que se estabelece, ajudando a aprender, a descobrir, a entender o mundo social e natural, a amar e a viver com alegria. Por conseguinte, deve ter em conta todas as aprendizagens já realizadas pelas crianças e o seu percurso de desenvolvimento.

A autonomia, a identidade e as competências são, em suma, conceitos que se podem extrair das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar e das Competências Essenciais para o ensino básico. Assumem-se, no fundo, como

grandes vectores de aprendizagem a desenvolver com os alunos que, cada vez mais, se devem valorizar em prol da sua formação ao longo da vida.

Tendo em conta a pertinência, antes afirmada, da relação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, torna-se pertinente abordar, sucintamente, os pontos de convergência entre os docentes responsáveis pelo desenvolvimento dessas respostas de educação e de ensino.

Em relação às habilitações necessárias, convém lembrar que, para leccionar na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, é necessário que os docentes sejam portadores de qualificação profissional, ou seja, têm que ser detentores do respectivo curso, podendo este revestir-se de grau de bacharelato (para os que já têm o curso há mais tempo) ou licenciatura.

A formação inicial dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário.

Ambos os docentes têm, por outro lado, acesso à formação contínua ao longo da sua actividade profissional, sendo a mesma sustentada por princípios gerais idênticos.

A formação desenvolve-se, assim, mediante processos de características semelhantes que, os quais, poderão garantir, por isso, alguma convergência, nesse aspecto.

Através do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, é criado o Estatuto da Carreira Docente de educadores de infância e de professores dos ensinos básico secundário, o qual reconhece uma carreira única para todos os docentes da educação e do ensino não superior. É, desta forma, conferido a todos os mesmos direitos e deveres em relação à profissão que desempenham.

O preâmbulo do Decreto-Lei n.º1/98 estabelece, com efeito, que "os direitos e deveres específicos do pessoal docente reportam-se quer a comportamentos individuais, com relevo para a formação contínua, quer a comportamentos institucionais, na perspectiva múltipla do relacionamento com alunos, colegas, pais e encarregados de educação e comunidade em geral".

Relativamente à colocação dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo, a mesma foi, até ao presente ano escolar, feita mediante o estipulado no Decreto-Lei n.º 35/88, de 14 de Fevereiro, que regulamenta o mecanismo do concurso anual, para os docentes da rede oficial que ainda não obtiveram efectivação. De momento está em curso a alteração do concurso de recrutamento destes docentes, tendo sido publicado, recentemente, o Decreto-Lei n.º35/2003, de 27 de Fevereiro, o qual entrará em funcionamento no próximo ano escolar.

No que diz respeito ao desenvolvimento das suas actividades profissionais, o calendário escolar foi, até ao ano transacto, também idêntico para as duas categorias de docentes, sendo estipulado anualmente pelo Ministério da Educação. No presente ano escolar, o calendário escolar da educação pré-escolar passou, todavia, a abranger maior número de dias lectivos do que o dos outros níveis de ensino.

Os docentes destas duas etapas educativas têm um regime de monodocência, isto é, são ambos titulares unitários de uma turma, podendo ser coadjuvados por colegas na área das expressões e tendo turmas com igual número de alunos, entre os 20 e os 25.

As duas valências podem contar com apoio especial, nomeadamente os apoios educativos, que se podem caracterizar como um acréscimo de resposta educativa/pedagógica, assegurados por colegas que são colocados através de concurso anual, nos termos do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, para

apoiar alunos com necessidades educativas especiais, que estão integrados na turma.

O espaço físico é outro aspecto a que, nos nossos dias, é dada grande importância. Assim, para o desenvolvimento das respostas de educação e ensino é utilizada uma sala de actividades, com dimensões em geral semelhantes. Cada vez mais, aliás, há jardins de infância integrados em salas devolutas de escolas do 1º ciclo, rentabilizando espaços já existentes e podendo ambas adaptar as suas actividades aos materiais e aos equipamentos existentes. Deste modo, poderá também haver pontos de convergência, no que diz respeito aos espaços físicos utilizados para prestar respostas aos alunos.

Por outro lado, com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, vem dar-se particular atenção aos jardins de infância e às escolas do 1º ciclo, integrando-os numa organização conjunta de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos.

A nível de linhas orientadoras para as suas práticas educativas e pedagógicas, quer os educadores de infância, quer os professores do 1º ciclo, contam, respectivamente, com as Orientações Curriculares e as Competências Essenciais. Estes documentos são recentes: os educadores de infância orientam as suas práticas educativas por este documento desde o ano de 1997, enquanto que os professores do 1º ciclo só a partir de Setembro de 2001 é que têm as Competências Essenciais definidas.

Em síntese, parece poder afirmar-se, das considerações aqui formuladas, que se verifica uma convergência nas condições existentes entre os docentes e os suportes actuais para possíveis aproximações, sem contudo podermos deixar de salientar a especificidade de cada um dos dois subsistemas educativos em apreço e, por arrastamento, dos respectivos profissionais.

A aproximação entre as duas etapas é, por outro lado, um processo em curso, o qual deve, todavia, continuar a ser incrementado, tal como defende Formosinho (1994) no parecer n.º1 do Conselho Nacional de Educação: "desta aproximação entre os dois níveis beneficiarão de modo imediato as crianças e as famílias, mas também beneficiarão, em termos do isolamento e marginalização, os educadores de infância e, em termos de benefícios educacionais e de prática, os professores do ensino básico do 1º ciclo".



2ª PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV
METODOLOGIA

1. Enquadramento epistemológico

O início deste trabalho teve por base, em primeiro lugar, uma reflexão inicial com incidência em leituras efectuadas no domínio da temática que se pretendeu tratar, as quais ajudaram a circunscrever e a delimitar o campo de pesquisa.

A investigação recaiu, em concreto, sobre a opinião de docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico relativamente aos documentos que servem de suporte à respectiva prática profissional, procurando recolher indicadores (ainda que indirectos) sobre possíveis alterações das suas práticas devidas a tais documentos e o consequente efeito nas aprendizagens dos alunos.

Para a operacionalização do trabalho que nos propusemos desenvolver, foi necessário, logo à partida, delimitar o campo de inquirição e os próprios sujeitos a envolver.

A constituição dos grupos correspondentes não foi, por isso, feita aleatoriamente, uma vez que, por opção e conveniência, se decidiu trabalhar num determinado conjunto de agrupamentos de escolas, isto é, com grupos de docentes deliberadamente escolhidos à partida.

Como salienta Saint-George (1997), “de uma maneira ou de outra, não existe investigação sem documentação” (p.15). Para obter tal documentação, e a consequente informação por ela possibilitada, recorreu-se, em concreto, a duas fontes diferenciadas, uma estritamente documental e outra de opinião.

Em relação ao envolvimento dos agrupamentos de escolas, os que se situam no concelho de Évora, contactou-se a Direcção Regional de Educação do Alentejo. Através de fontes documentais oficiais, obteve-se o número de

agrupamentos de escolas e a sua constituição, o número de docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico e também a distribuição dos docentes por estabelecimento.

Para colher a informação sobre a opinião dos potenciais informantes, utilizou-se a técnica do inquérito por questionário, envolvendo os docentes dos dois níveis de educação e ensino em apreço.

Pensando nas suas funções principais, esta investigação pode, a nível empírico, ser considerada um estudo predominantemente descritivo, embora com alguma incidência interpretativa. Briones (1988) faz referência a este tipo de procedimento, afirmando que "os métodos de investigação descritiva servem para obter informação acerca das condições existentes e têm ampla aplicação no campo educacional" (p.19).

No que respeita à sua temporalidade, pode assumir-se como um estudo sincrónico, uma vez que o trabalho de campo foi desenvolvido num período de tempo relativamente curto, julgado adequado, ainda assim, à concretização do mesmo. Reveste, além disso, as características de um estudo de opinião, visando a inventariação e o diagnóstico de concepções, representações e expectativas que os docentes inquiridos manifestaram sobre as temáticas em apreço.

Tratando-se de uma pesquisa no campo das ciências da educação, há a reconhecer não ter sido tarefa fácil a escolha da metodologia de investigação supostamente mais adequada, dada a complexidade e as múltiplas facetas de que se reveste o fenómeno educativo.

Contudo, decorrente dos objectivos do estudo, e de acordo com os fundamentos metodológicos que o suportam, impôs-se, como procedimento de recolha e sobretudo de análise de dados o recurso a uma estratégia complementar, assente na utilização convergente de técnicas quantitativas e qualitativas.

A informação recolhida foi, desta forma, objecto de análise diferenciada: algumas respostas foram essencialmente alvo de tratamento estatístico, tendo-se procedido à contagem de frequências absolutas e relativas (percentagens), enquanto que outras foram submetidas a análise de conteúdo, numa tentativa de apreender, de forma mais contextualizada, a complexidade humana, tendo tal análise sido enriquecida com a leitura compreensiva de alguns indicadores estatísticos elementares.

Segundo defendem Cohen e Manion (1990), o conhecimento constrói-se por processos heurísticos e interpretativos, já que a natureza da educação requer uma perspectiva interpretativa.

Acompanhando as profundas mudanças epistemológicas verificadas nas últimas décadas, os processos investigativos em educação têm sofrido transformações correlativas, muito em resultado da afirmação progressiva das ciências sociais e humanas. Estas transformações ocorreram, principalmente, a nível metodológico, passando a recorrer-se, para tal, a metodologias qualitativas, reduzindo-se assim a ênfase dominante até então colocada em metodologias quantitativas, enquadradas em posturas de natureza mais positivista.

Como bem salienta Neto (1995), estes dois grandes métodos formais de investigação, embora inicialmente tomados como antagónicos e incompatíveis e com espaços de actuação próprios, começam hoje a ser assumidos como complementares.

Nos nossos dias, não parecem, com efeito, restar dúvidas de que, no campo da investigação em educação, tanto os **métodos quantitativos** como os **qualitativos** podem oferecer excelentes contributos para uma boa análise e compreensão do acto educativo.

Foram essencialmente pressupostos e convicções desta natureza que nos levaram à adopção de uma metodologia de análise de dados que, embora quantitativa em extensão, procurou, na medida do possível, ser complementar em compreensão.

2. Objectivos do estudo

O objectivo que fundamentalmente guiou o desenvolvimento deste estudo foi investigar a sequencialidade e articulação entre os dois primeiros subsistemas educativos, através das concepções que os docentes neles envolvidos pudessem manifestar sobre os documentos que lhe servem actualmente de suporte, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as Competências Essenciais do Ensino Básico. Como acentua Arends (1999), os professores podem “tornar-se investigadores com o objectivo de contribuírem para a melhoria do ensino e dos ambientes de aprendizagem na sala de aula” (p. 525).

Como se salientou no capítulo III, os referidos documentos visam orientar a actividade educativa nestes dois níveis de educação e ensino, procurando enquadrar as práticas educativas dos docentes e tendo como horizonte a promoção das aprendizagens dos alunos. Foi nesse pressuposto que se procurou indagar as concepções dos inquiridos sobre alguns indicadores de aprendizagem e, embora possa parecer uma preocupação de certa forma descontextualizada, saber a concepção que têm sobre o acto de aprender, visto que aprender está intimamente

ligado com as finalidades dos estabelecimentos educacionais e com as funções destes agentes educativos.

O contexto e o desenvolvimento deste trabalho estiveram, no essencial, relacionados com o levantamento das opiniões, representações e expectativas de dois grupos de docentes, educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico, sobre a prática pedagógica, as suas condições de funcionamento e a eficácia dos documentos legais em vigor, no contexto educativo português.

Os objectivos operacionais que estiveram na base deste estudo e que nortearam alguns percursos e decisões que a investigação veio a tomar foram, em concreto, os seguintes:

- Analisar e reflectir sobre a articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico.
- Caracterizar as representações de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino básico sobre as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar e as Competências Essenciais para o ensino básico.
- Conhecer até que ponto os docentes em causa avaliam a sua relevância para a prática educativa.
- Conhecer a sua opinião sobre a aplicabilidade das propostas nucleares dos mesmos documentos.
- Recolher informação sobre os pontos de vista de educadores e de professores do 1º ciclo sobre a contribuição efectiva de tais propostas para as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos.

3. O contexto educativo do estudo

Em virtude de o presente estudo incidir, como já se referiu, sobre a sequencialidade educativa entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, optou-se por escolher como universo potencial a inquirir os docentes dos dois subsistemas educativos.

Uma vez escolhida a população, e dado que não era “possível ou útil reunir informações” exaustivas e generalizadas sobre cada um dos subconjuntos que a compõem, optou-se por seleccionar amostras, obtidas por razões de conveniência (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.161).

Desta forma, o estudo decorreu, em concreto, no concelho de Évora, envolvendo dois grupos de inquiridos, constituídos por docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico da rede oficial do Ministério da Educação, pertencentes aos **Agrupamentos de Escolas** a seguir mencionados:

- Agrupamento de Escolas n.º 1 de Évora - EB 1 da Cruz da Picada
- Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora - EB 2,3 de André de Resende
- Agrupamento de Escolas n.º 3 de Évora - EB 2,3 de Santa Clara
- Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora - EB1 do Rossio de S. Brás
- Agrupamento de Escolas n.º 5 de Évora - EB 2,3 de Conde de Vilalva

A constituição dos cinco Agrupamentos de Escolas não é uniforme, diferenciando-se os mesmos, relativamente ao número e tipo de estabelecimentos

de educação e ensino que os compõem, sendo três agrupamentos verticais e os restantes horizontais ⁷.

Por razões óbvias, o estudo veio a mobilizar docentes em exercício de funções nos jardins de infância e nas escolas do 1º ciclo desses agrupamentos.

O número de estabelecimentos de educação e ensino e o respectivo corpo docente é variável, motivo pelo que se julgou pertinente, por necessidade de contextualização temporal, apresentar o quadro seguinte:

Quadro 1

Constituição dos Agrupamento de Escolas de Évora

Agrupamentos de Escolas	Número de EB1	Número de Jardins de Infância	Número de Docentes	
			Educadores	Prof.1º CEB
Nº1 - EB1 da Cruz da Picada	8	4	8	61
Nº2 - EB 2,3 André Resende	4	2	6	26
Nº3 - EB 2,3 Santa Clara	2	0	0	27
Nº4 - EB1 do Rossio	7	3	3	37
Nº5 - EB 2,3 Conde Vilalva	5	4	7	16
TOTAIS	26	13	24	167

(Dados referentes a Novembro de 2002)

⁷ O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e o Decreto-Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto, definem o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e dos ensinos básico e secundário. Estes diplomas contemplam a associação de estabelecimentos de educação e ensino com o objectivo de criar os agrupamentos de escola. Enquanto que os agrupamentos de escolas horizontais têm na sua constituição os níveis de educação pré-escolar e 1º ciclo, os agrupamentos verticais têm, também, incluídos os 2º e 3º ciclos.

Pese embora o facto de o Agrupamento de Escolas n.º3 (EB 2,3 de Santa Clara) não incluir nenhum jardim de infância na sua constituição, optou-se por não o excluir do estudo, tendo em conta que o mesmo integra um número significativo de professores do 1º ciclo e que as crianças que ingressam no 1º ano do 1º ciclo das EB1 que o constituem provêm naturalmente de jardins de infância.

Resumidamente, e unicamente a título de ilustração, passa-se a mencionar a constituição de cada agrupamento de escolas, fornecendo-se informação mais detalhada a esse respeito nos quadros que fazem parte do Anexo 1 da dissertação.

Em concreto, o Agrupamento de Escolas n.º1 é horizontal e tem a sua sede na EB1 do Bairro da Cruz da Picada. É constituído por oito escolas EB1 e por quatro jardins de infância, funcionando em duas escolas o ensino básico mediatizado.

O Agrupamento de Escolas n.º 2 é, por sua vez, vertical e tem a sua sede na EB 2,3 de André de Resende. Entram na sua constituição quatro escolas EB1 e dois jardins de infância.

O Agrupamento de Escolas n.º 3 é, também, vertical e tem a sua sede na EB 2,3 de Santa Clara. Tem na sua constituição duas escolas EB1 e, como já se referiu, não inclui jardins de infância. Nesta área territorial também não é ministrado o ensino básico mediatizado.

O Agrupamento de Escolas n.º4 é horizontal e tem a sua sede na EB1 do Rossio de S. Brás. A sua constituição inclui sete escolas EB1, três jardins de infância, funcionando em três das escolas o ensino básico mediatizado.

Relativamente ao Agrupamento de Escolas n.º5, há a referir que é vertical e se encontra sediado na escola EB 2,3 de Conde de Vilalva. Entram na sua constituição cinco escolas EB1 e quatro jardins de infância. Em três EB1 funciona o ensino básico mediatizado.

4. As amostras

Como já antes se assinalou, intervieram no estudo dois grupos diferenciados de inquiridos: um constituído por educadores de infância e outro por professores do 1º ciclo do ensino básico.

Para efeitos de recolha de dados, foram, assim, administrados 191 questionários, tantos quantos os docentes dos dois níveis de educação e ensino envolvidos. Os dados apresentados no Quadro 2 não correspondem, todavia, ao número de sujeitos inquiridos, pelo facto de se terem excluído, forçosamente, os não respondentes. Por esse motivo, o número de informantes acabou, globalmente, por ficar reduzido a 117.

Considerou-se pertinente a recolha de certos elementos de caracterização pessoal dos inquiridos, tendo-se recolhido, para o efeito, dados sobre a idade, o sexo, o tempo de serviço e o nível de formação (Quadros 2, 3 e 4), pois “é possível que os mesmos possam influenciar as práticas, as atitudes e os valores dos inquiridos” (Afonso, 1994, pp.166-167).

Quadro 2

Caracterização dos Inquiridos, segundo o Sexo e a Idade

Inquiridos	Sexo		Idade			
	M	F	20-30	31-40	41-50	>50
Educadores	0	20	0	5	13	2
Prof. 1º CEB	7	90	13	42	36	6
Total	7	110	13	47	49	8

(Dados referentes a Novembro de 2002)

Da leitura do Quadro 2, pode verificar-se que a totalidade dos educadores de infância que responderam ao questionário eram do sexo feminino, registando-se, por outro lado, uma predominância de educadores com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos e não havendo nenhum sujeito com idade inferior a 30 anos.

Em relação à amostra dos professores, a esmagadora maioria era também do sexo feminino. As idades situavam-se, fundamentalmente, entre os 31 e os 50 anos, ou seja, correspondia-lhes um espectro mais alargado do que no caso dos educadores.

Em suma, os grupos de sujeitos inquiridos apresentavam uma razoável homogeneidade, se utilizarmos como critérios o sexo e a idade.

Quadro 3

Caracterização dos Inquiridos, segundo o Tempo de Serviço

Inquiridos	Tempo de Serviço				
	<5	6-10	11-15	16-20	> 20
Educadores	0	1	2	6	11
Prof. 1º CEB	3	16	19	16	43
Total	3	17	21	22	54

(Dados referentes a Novembro de 2002)

Da leitura agora do Quadro 3, ressalta que os membros da amostra constituída pelos educadores de infância tinham na sua maioria mais de vinte anos de serviço, não havendo nenhum com menos de cinco anos de exercício de funções. O grupo de professores era, ao contrário, mais heterogéneo, apresentando diversos anos de tempo de serviço, embora se verificasse uma predominância de sujeitos com mais de vinte anos de actividade profissional neste âmbito.

Interessante se torna, de seguida, atender (Quadro 4) ao nível de formação dos informantes, dada a grande diversidade que actualmente se verifica, a esse respeito, sobretudo nestes dois níveis educativos:

Quadro 4

Caracterização dos Inquiridos, segundo o Nível de Formação

Inquiridos	Nível de Formação		
	bacharelato	licenciatura	Pós-graduação
Educadores	12	8	0
Prof. 1º CEB	57	37	3
Total	69	45	3

(Dados referentes a Novembro de 2002)

Da observação do quadro precedente, verifica-se que o nível de formação predominante nas duas amostras era o bacharelato. Nenhum docente da educação pré-escolar era detentor de qualquer pós-graduação e só em três professores isso se verificava.

5. Instrumento de recolha de dados: o questionário

A modalidade escolhida para a recolha de dados foi a observação indirecta, utilizando-se, em concreto, o inquérito por **questionário**.

Foi necessário elaborar duas versões desse instrumento, uma para cada nível de educação e ensino em jogo, versões essas apresentadas, globalmente, nos Anexos 2 e 3.

No processo de construção desses instrumentos houve a preocupação de maximizar, tanto quanto possível, a sua validade e fidelidade, de modo a minimizar enviesamentos indesejáveis. Para isso, procurou-se ter presente a mensagem de Ghiglione e Matalon (1993), bem expressa na seguinte citação:

Actualmente, não é possível enunciar as regras de construção de um questionário e o modo de redacção das questões. Na melhor das hipóteses, podemos enumerar um determinado número de cuidados e de fornecer uma lista de pontos sobre os quais é bom reflectir.
(p.111)

A validação de conteúdo dos instrumentos de recolha de informação, ou seja, dos questionários, foi realizada tendo por base as críticas e sugestões indicadas por um **painel de juízes**. Este painel foi constituído por três especialistas em educação, todos eles docentes do ensino superior, com pós-graduações e trabalhos realizados no domínio educacional, nomeadamente no âmbito dos níveis de educação e ensino que constituem o foco deste estudo.

As versões finais dos dois questionários em referência (Anexos 2 e 3) tiveram assim em conta as indicações apontadas pelo referido painel de juízes, particularmente a nível da sua estrutura, organização e funcionalidade.

Serviu, igualmente, para validar e testar os instrumentos em causa, e já com o objectivo de desenvolver um estudo preliminar, a realização de uma pesquisa exploratória sobre esta temática, embora de âmbito mais reduzido, efectuada no contexto da disciplina de Investigação em Educação e Supervisão II do Curso de Mestrado em que se enquadra esta dissertação.

A elaboração do questionário teve em conta determinadas sugestões presentes na literatura. Na opinião de Verdasca (1992), “um primeiro aspecto a considerar são as questões de natureza ética e um segundo os factores do tipo propriamente metodológico” (p. 182).

Em relação aos procedimentos de carácter ético, houve o cuidado de garantir o sigilo e o anonimato dos inquiridos, nas recomendações expressas na capa dos questionários.

Na construção material do questionário foi nomeadamente explicitada a intenção do estudo e os elementos complementares julgados úteis e necessários para o mesmo. Houve, por outro lado, a preocupação de formular questões suficientemente claras, com recurso a uma linguagem simples e com encadeamento adequado, evitando repetições desnecessárias e demasiadas justificações.

Procurou-se, além disso, que as questões se apresentassem agrupadas por temas estritamente indispensáveis, evitando construir um instrumento extenso e moroso de preencher.

Tais recomendações visaram, em síntese, não alongar o tempo das respostas ao questionário para não haver recusa, por parte dos inquiridos, no seu preenchimento, evitando a ausência de opinião.

Por esse motivo, alguns dos itens incluídos foram elaborados com base numa escala tipo Likert de seis pontos, semelhante à referenciada por Rodrigo, Rodriguez e Marreros (1993), e utilizada na caracterização e identificação de teorias implícitas de professores. Algumas das questões apresentadas possuíam, assim, um número par de termos, procurando-se, deliberadamente, que o respondente definisse a sua posição sem tender a refugiar-se num ponto intermédio.

Outras questões estavam previamente categorizadas e foram apresentadas como tal aos inquiridos, na forma de perguntas fechadas.

Das duas versões do questionário faziam ainda parte perguntas abertas, com o objectivo de, após análise de conteúdo das respostas daí derivadas, se poderem ilustrar as concepções dos inquiridos e os seus construtos pessoais sobre os temas expostos.

O questionário ficou, desta forma, constituído por perguntas abertas e fechadas, seguindo-se a proposta de pesquisa sugerida por Gil (1989), “composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objectivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas” (p. 124).

O questionário foi, em suma, construído com a preocupação de atender aos objectivos do estudo, tendo, por isso, sido concebidos cinco grupos de perguntas. O primeiro grupo destinou-se à caracterização dos indivíduos inquiridos (segundo a idade, o sexo, o nível de formação e o tempo de serviço), ou seja, a sua caracterização sócio-biográfica. O segundo grupo de questões tinha por

objectivo saber a opinião e representação dos inquiridos sobre as Orientações Curriculares e as Competências Essenciais, destinando-se o terceiro grupo às concepções dos docentes inquiridos sobre a articulação e a sequencialidade educativa. Foi solicitado, por último, aos inquiridos que mencionassem alguns indicadores de aprendizagem e o que entendiam por aprender.

Para proceder, posteriormente, à administração dos questionários foi solicitada a necessária autorização prévia da Direcção Regional de Educação do Alentejo e dos órgãos de gestão dos Agrupamentos de Escola.

Como já antes se assinalou, foram distribuídos questionários à totalidade dos docentes da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico dos agrupamentos de escolas referenciados. De realçar que houve docentes dos dois níveis de educação e ensino que, embora estivessem em funções de gestão, também preencheram o questionário.

Os questionários foram, em concreto, entregues aos potenciais inquiridos durante os meses de Novembro e Dezembro de 2002, tendo-se recebido, como antes se assinalou, 117, 20 referentes a docentes da educação pré-escolar e os restantes 97 a docentes do 1º ciclo do ensino básico.

Como bem refere Bell (1997), alertando para a importância crucial da interpretação da informação recolhida, "os dados recolhidos por meio de questionário, entrevista, diários ou qualquer outro método pouco significado têm até serem analisados e avaliados" (p. 157).

Assim, os dados recolhidos neste estudo foram naturalmente objecto de análise, da qual foram extraídos resultados importantes de que, no capítulo que se segue, se apresentam, interpretam e discutem os que foram por nós julgados mais relevantes, tendo em conta os objectivos iniciais definidos para o estudo, bem

METODOLOGIA

como outros que a dinâmica evolutiva deste tipo de pesquisa veio a tornar relevantes e pertinentes.

CAPÍTULO V

**APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS
RESULTADOS**

Uma vez descritos os procedimentos metodológicos genericamente seguidos para o desenvolvimento do presente estudo, tornava-se importante passar à análise dos dados obtidos ao longo do processo de pesquisa, tendo sempre por referência o quadro conceptual que a enforma bem como os objectivos que nortearam o trabalho.

Desta forma, os dados recolhidos através dos já mencionados 117 **questionários** foram introduzidos em computador, tendo-se utilizado os programas informáticos Microsoft Word e Microsoft Excel para a apresentação da informação recolhida e respectivo processamento e tratamento de dados, cujos resultados a seguir se apresentam.

Este capítulo inclui, em concreto, uma síntese da informação proporcionada pelos inquiridos. Além disso, proceder-se-á, igualmente, à análise e interpretação dos resultados obtidos, visando identificar tendências que nos conduzam à discussão dos resultados e a uma reflexão final sobre o tema.

Para facilidade de leitura, a apresentação dos resultados está organizada por subtítulos, de acordo com as temáticas estruturantes dos questionários, fazendo-se, em simultâneo, referência comparativa às respostas das duas amostras, sempre que tal for julgado pertinente para a interpretação das opiniões recolhidas.

1. Modelos Pedagógicos que influenciam a prática pedagógica dos educadores de infância

O gráfico que a seguir se apresenta (Figura 1) diz respeito à opinião dos educadores de infância inquiridos sobre o modelo curricular e pedagógico que mais pensam influenciar a sua prática quotidiana. Para tal, foram indicados **seis modelos** dos mais referenciados na bibliografia consultada sobre este assunto, tendo em conta a realidade portuguesa.

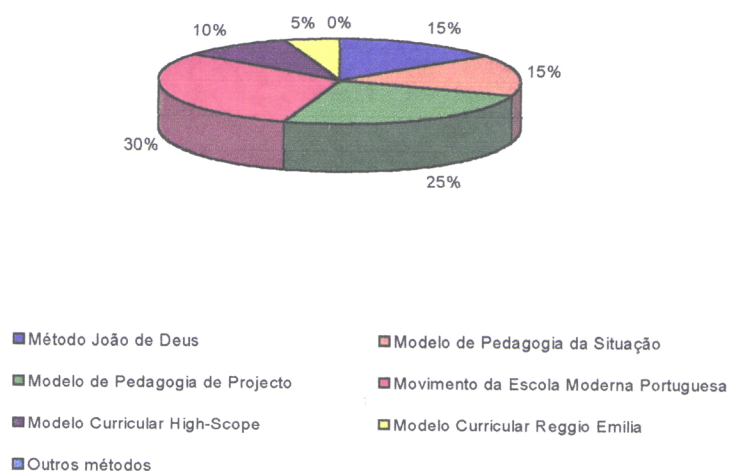


Figura 1 – Modelos pedagógicos e curriculares que mais parecem influenciar a prática quotidiana dos educadores de infância.

Da leitura do gráfico em questão imediatamente se constata que todos os modelos pedagógicos indicados parecem influenciar, em maior ou menor grau, a prática dos educadores inquiridos, com especial destaque para o Movimento da Escola Moderna Portuguesa, com uma percentagem de 30%, logo seguido do Modelo de Pedagogia de Projecto, com 25% de respostas.

O modelo curricular Reggio Emilia, escolhido por apenas 5% dos educadores inquiridos, pareceu, ao contrário, ser o que menos influencia a prática educativa destes educadores.

Há também a salientar que mais nenhum modelo foi expressamente indicado por parte dos inquiridos como influenciador das suas práticas, embora o questionário previsse tal situação.

Apesar da reduzida dimensão da amostra, poder-se-á, em suma, admitir, tal como a literatura aliás refere (por exemplo, Nabuco, 1997) que a prática dos educadores de infância é em Portugal orientada, de facto, por referenciais diferenciados, alguns bastante ecléticos, não existindo um modelo que, de forma marcante, se sobreponha face a outros.

Metelo (2002), num estudo por si desenvolvido sobre as Orientações Curriculares, salienta, a propósito, que a própria flexibilidade pedagógica do referido documento torna “possível a opção por qualquer modelo pedagógico” (p.114), conclusão que contribuirá para levar a admitir que os docentes podem continuar a ter o seu próprio referencial pedagógico.

2. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Como já foi amplamente salientado, as Orientações Curriculares constituíram um dos documentos alvo deste estudo, pelo que se julgou pertinente integrá-lo nas questões propostas nas duas versões do questionário.

Para melhor visualização dos resultados sobre ele obtidos, optou-se, numa primeira fase, por fazer referência às duas amostras em separado, para, posteriormente, efectuar o confronto entre elas.

Com o objectivo de não saturar o corpo principal do trabalho, inclui-se no Anexo 4 informação complementar sobre cada um dos itens relacionados com este documento, na forma de gráficos diferenciados para as duas amostras.

2.1. A opinião dos educadores de infância

Para recolher a opinião dos educadores sobre as Orientações Curriculares, foram apresentadas no questionário **12 afirmações** que constituíram os itens que os inquiridos tinham de classificar, cada um deles de 1 a 6, correspondendo o grau 1 (cor verde, no gráfico da Figura 2) a uma posição de discordância total e o grau 6 (cor laranja) a concordância total.

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Todos os educadores inquiridos afirmaram conhecer este documento. A Figura 2 procura, precisamente, ilustrar as suas opiniões e representações diferenciadas sobre o conteúdo de cada afirmação.

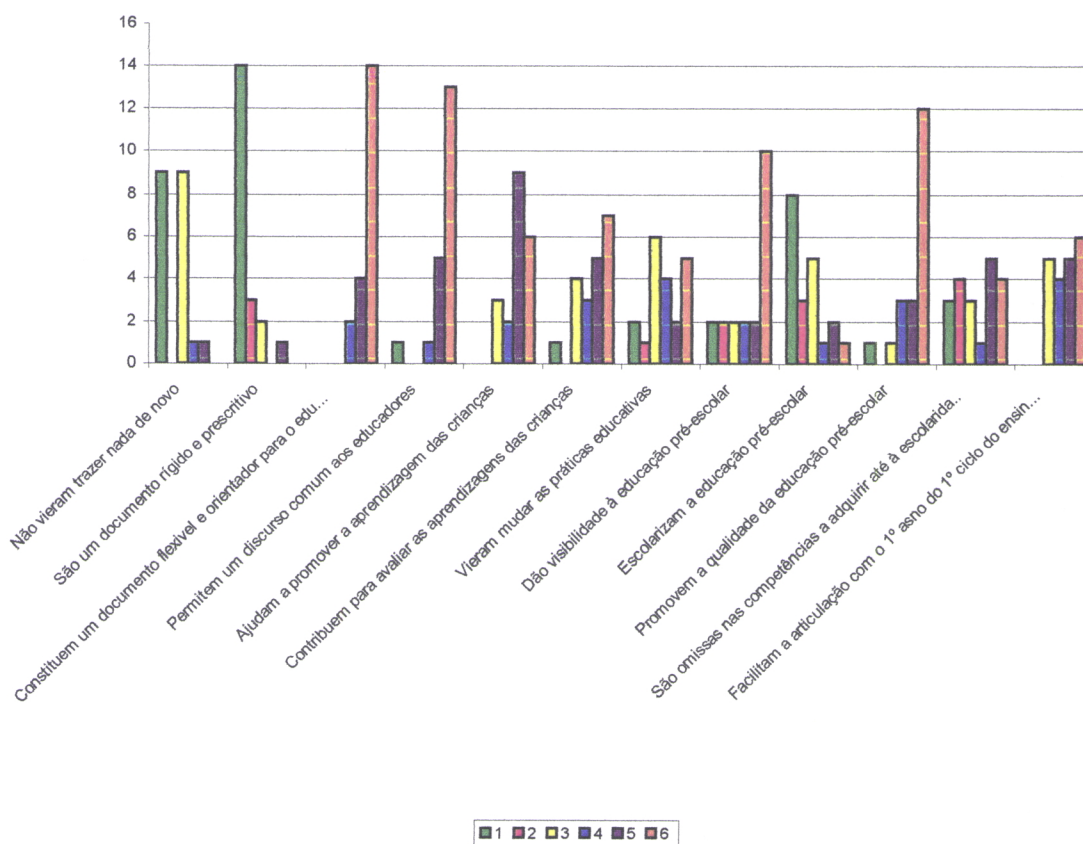


Figura 2 - Respostas dos educadores de infância sobre alguns aspectos das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar.

A análise do gráfico da Figura 2 (em conjugação com a já referida informação complementar presente no Anexo 4) leva a admitir que os educadores tenderam a emitir opiniões de discordância ou concordância total, face à afirmação que lhes era apresentada, em cerca de 50% dos itens, o que se traduz no facto de as posições 1-verde e 6-laranja terem, genericamente, sido nesses casos as mais escolhidas e que maior número de respostas evidenciaram, sendo isso particularmente notório para as afirmações 1, 2 3, 4, 8, 9 e 10.

Como consequência do que antes se assinalou, nem todos os itens tiveram respostas em todos os pontos possíveis da escala, havendo alguns em que os respondentes só escolheram determinados graus dos que lhes eram propostos, evidenciando nesses casos uma maior concentração de opiniões.

Do ponto de vista dos educadores inquiridos, o documento que actualmente enquadra as suas práticas é globalmente assumido como um referencial **flexível e orientador das práticas**, que permite um **discurso comum** a todos os profissionais, dando **visibilidade à educação pré-escolar** e propondo orientações que, pelo menos potencialmente, **promovem a qualidade da educação**. As opiniões que expressam estas representações traduzem-se por percentagens de concordância que, globalmente, se situam entre os 50% e os 70% (ver Anexo 4).

A evidência recolhida aponta, também, para o facto de os inquiridos (70% das respostas) estarem maioritariamente de acordo relativamente a que o **documento não é rígido nem prescritivo**.

Em relação à possibilidade de as Orientações Curriculares serem **omissas nas competências a adquirir até à escolaridade obrigatória**, os educadores

respondentes já parecem ter opiniões divergentes, tendo as suas respostas apresentado valores percentuais semelhantes em todas as posições possíveis.

Tal situação revelou-se idêntica no que diz respeito à circunstância de o documento ter vindo ou não **alterar as práticas educativas**.

Quando lhes foi perguntado se consideravam que o documento **facilita a articulação com o 1º ano do ensino básico**, os inquiridos revelaram-se tendencialmente concordantes, recaindo 75% das respostas (Anexo 4) em graus da escala que indiciam concordância, total ou parcial.

As Orientações Curriculares parecem, em síntese, ter sido bem aceites pelos educadores respondentes, **servindo de referencial a todos eles, constituindo um documento flexível e permitindo um discurso comum, promovendo a qualidade educativa** tão desejada nos nossos dias e trazendo **visibilidade a esta resposta** que, efectivamente, faz parte integrante do Sistema Educativo Português. Vieram, em suma, na sua opinião trazer algo de novo a este segmento do sistema educativo, contribuindo para a mudança na qualidade dessa resposta.

Evidência semelhante foi obtida no já mencionado estudo realizado por Metelo (2002), o qual permitiu à autora concluir que “as orientações curriculares podem contribuir para a educação pré-escolar se tornar mais visível” (p.113) e que a própria existência desse documento “valoriza o trabalho desenvolvido pelos educadores de infância” (p. 101).

2.2. A opinião dos Professores do 1º Ciclo

Sobre as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar foi, também, solicitado aos professores que sobre elas se pronunciassem, na base de **sete afirmações** consideradas relevantes neste contexto. O gráfico da Figura 3 pretende ilustrar as posições por eles assumidas a esse respeito.

Torna-se pertinente começar, no entanto, por referir que só 50% dos professores respondentes afirmaram conhecer as Orientações Curriculares ou sobre elas se quiseram pronunciar. Os resultados a seguir descritos só a eles naturalmente se referem.

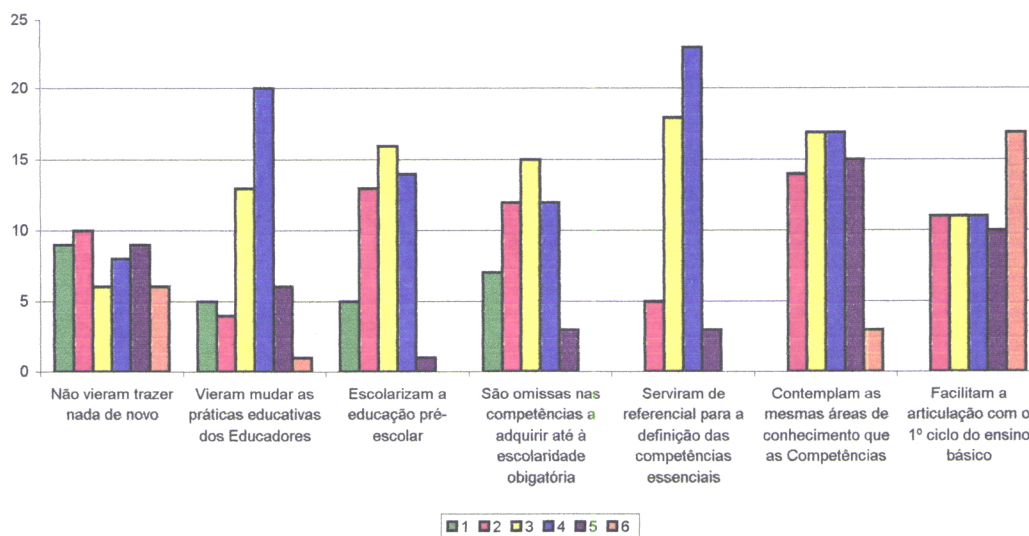


Figura 3 - Respostas dos professores sobre alguns aspectos das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar.

Da observação do gráfico, imediatamente ressalta o lugar destacado da posição 4 (cor azul) nas respostas dos professores inquiridos às afirmações 2 e 5, evidenciando que um número considerável de professores foi de opinião que o documento em apreço veio, de facto, **mudar as práticas dos educadores de infância**, afirmando-se como um bom **referencial** para a própria definição das Competências Essenciais.

Mas um dos itens que terá obtido um grau de concordância, globalmente, mais elevado (com 64% de adesão, como o atesta o gráfico do Anexo 4) foi o que questionava a hipótese de as Orientações Curriculares terem vindo, de facto, **facilitar a articulação** entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo, o que leva a admitir que os professores inquiridos tenderam a considerar que tal se possa verificar.

Quanto à possibilidade de se poder **escolarizar a educação pré-escolar** através das Orientações Curriculares, a grande maioria dos professores que afirmaram conhecer o documento (69%; ver Anexo 4) assumiu posições tendentes a expressar mais discordância do que concordância face a tal afirmação. Algo de semelhante aconteceu com a possibilidade de este documento ser **omisso nas competências a assumir** até à escolaridade obrigatória.

Tendo em conta o facto já referido de grande parte dos professores inquiridos tenderem a considerar que as Orientações Curriculares constituem um bom **referencial para a definição das competências essenciais**, pode admitir-se, em suma, haver da sua parte predisposição fundamentalmente favorável à garantia da sequencialidade do percurso educativo dos alunos, a partir da educação pré-escolar.

Quando se perguntou, no entanto, aos professores se o **documento trouxe**, de facto, **alguma coisa de novo**, os que responderam a esta questão distribuíram as suas respostas por todos os graus da escala, sem nenhum deles se ter destacado significativamente. Esta disparidade de opiniões pode ficar a dever-se ao facto de nem todos estes docentes terem atribuído o mesmo significado à afirmação em causa.

Tentando confrontar a análise da informação recolhida com os objectivos do estudo, torna-se agora oportuno relacionar os pontos de vista das duas amostras e tentar analisar as tendências reveladas sobre a temática em apreço.

2.3. Pontos de vista cruzados sobre as Orientações Curriculares

As duas versões do questionário tinham, como já antes se referiu, diferente número de afirmações sobre as Orientações Curriculares. Apesar disso, havia um conjunto comum de cinco afirmações idênticas, sendo sobre essas que se fez incidir a presente análise, no sentido de averiguar se a opinião das duas amostras era ou não coincidente.

Não se trata, em boa verdade, de uma comparação no sentido estrito, uma vez que a dimensão dos dois grupos considerados era bastante diferente e, além disso e a vários níveis, estavam em situação de desigualdade de informação

relativamente ao documento em referência. Trata-se, antes, de esboçar um confronto entre as suas opiniões.

Salvaguardados tais condicionalismos, pode afirmar-se que os dois grupos não se encontravam em total consonância quanto à opinião de que as Orientações Curriculares tenham vindo, realmente, **trazer algo de inovador** aos respectivos docentes, destacando-se, naturalmente, a esse respeito os educadores (cerca de 90%, Anexo 4).

Curiosamente, os dois grupos de docentes inquiridos consideraram globalmente que o documento poderá ter vindo **mudar as práticas dos educadores** (com 55% de respostas concordantes, Anexo 4).

Pode admitir-se, também, a existência de pontos de vista bastante próximos no que tem a ver com a suposta contribuição do documento para a **escolarização** da educação pré-escolar. Assim, se é verdade que os educadores tenderam preferencialmente a refutar tal possibilidade (80%, ver Anexo 4), os professores (70%), também tomaram posições consonantes com a perspectiva de que as Orientações Curriculares não vieram, no fundo, a escolarizar a educação pré-escolar.

A diversidade de opções de resposta, por parte dos educadores, para a questão de saber se o diploma em causa é **omisso nas competências a adquirir** até à escolaridade obrigatória pareceu evidenciar falta de consenso dos mesmos a esse respeito. Os professores respondentes pareceram, ao contrário, expressar opiniões mais vincadas tendentes a não considerar tal omissão, o que poderá, eventualmente, significar a atribuição à educação pré-escolar de um papel importante na preparação dos alunos para a escolaridade obrigatória.

Tanto os professores como os educadores inquiridos pareceram, por outro lado, estar realmente convictos de que as Orientações Curriculares **facilitam a**

articulação entre os dois subsistemas educativos, embora tal posição parecesse menos vincada no segundo caso.

Tal constatação vai, no fundo, ao encontro do que se encontra presente na literatura, nomeadamente nos documentos que estiveram na génese da constituição dos agrupamentos de escolas (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio), particularmente os que adoptam princípios que relevam a necessidade de existência de articulação entre os diversos e consecutivos níveis de educação para o processo sequencial do aluno, tanto quanto possível natural, ou seja, sem rupturas cognitivas e socioafectivas.

3. As Competências Essenciais para o Ensino Básico

Em relação ao documento organizador do Ensino Básico — as Competências Essenciais —, procedeu-se de forma análoga ao verificado para as Orientações Curriculares, o questionário correspondente era também aqui composto por afirmações umas distintas e outras idênticas para as duas amostras, revestindo as questões a forma de perguntas fechadas.

É importante realçar que também prevíamos, à partida, que as Competências Essenciais para o Ensino Básico não seriam encaradas da mesma forma pelos dois grupos de docentes, até por os mesmos pertencerem a níveis educativos diferentes.

Neste subponto tomou-se, assim, a opção seguida para as Orientações Curriculares, no que tem a ver com o tratamento da informação recolhida.

Por outro lado, também aqui se decidiu incluir em anexo (Anexo 5) informação complementar, em suporte gráfico, sobre as respostas a cada uma das afirmações apresentadas no questionário, relacionadas com este documento.

3.1. A opinião dos educadores de infância

Esta questão foi apresentada no questionário aos educadores de infância tendo por base **cinco afirmações** (Anexo 2) que os inquiridos deveriam igualmente classificar numa escala de seis pontos (de 1 a 6), correspondendo o grau 1 a discordância total e o grau 6 a uma posição de concordância total.

O gráfico que a seguir se apresenta pretende ilustrar os resultados globais obtidos para essas afirmações:

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

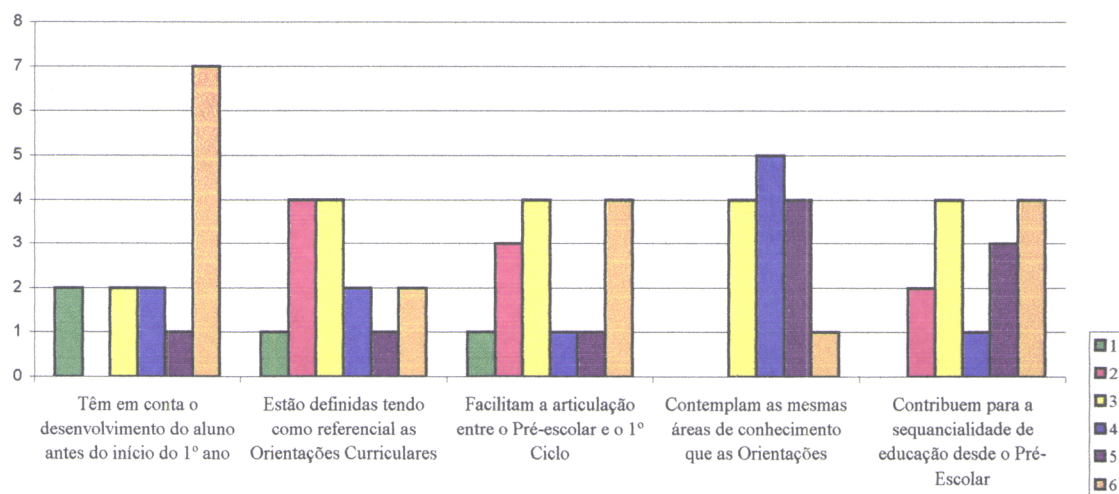


Figura 4 - Respostas dos educadores de infância sobre alguns aspectos das Competências Essenciais para o ensino básico.

No caso da 1ª afirmação, imediatamente ressalta do gráfico anterior um número significativo de respostas traduzindo concordância total com o que era proposto, ou seja, com a convicção de que as Competências Essenciais têm realmente em conta o **desenvolvimento do aluno antes do começo da escolaridade obrigatória**.

No que tem a ver com a hipótese de as **competências terem sido definidas tendo como referencial as orientações curriculares**, a maioria dos educadores (65%, ver Anexo 5) tendeu a assumir posições de discordância, resultado que pode indiciar que para estes inquiridos, as Orientações Curriculares não terão sido tidas em conta na definição das Competências Essenciais.

No que tem a ver com a eventual contribuição do documento das Competências Essenciais para a **articulação** entre a educação de infância e o 1º ciclo do ensino básico, e apesar de 29% dos inquiridos ter manifestado posições de concordância total, a maioria (57%, Anexo 5) tendeu a manifestar acordo, ainda que parcial.

Curioso se torna verificar que nenhum dos educadores inquiridos discordou totalmente que as Competências Essenciais **contemplem as mesmas áreas do conhecimento** que as Orientações Curriculares, tendo esta amostra manifestado, no global, posições tendencialmente concordantes (71%).

Em relação às suas expectativas no que diz respeito ao contributo das competências essenciais para a **promoção da sequencialidade educativa**, os inquiridos apresentaram valores de concordância da ordem dos 57% (Anexo 5).

3.2. A opinião dos Professores do 1º Ciclo

A Figura 5 diz precisamente respeito aos itens correspondentes às **10 afirmações** sobre este tema incluídas no questionário, para o caso dos professores. Estes foram, de igual forma, convidados a assumir posições, tendo por referência uma escala idêntica à utilizada anteriormente.

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

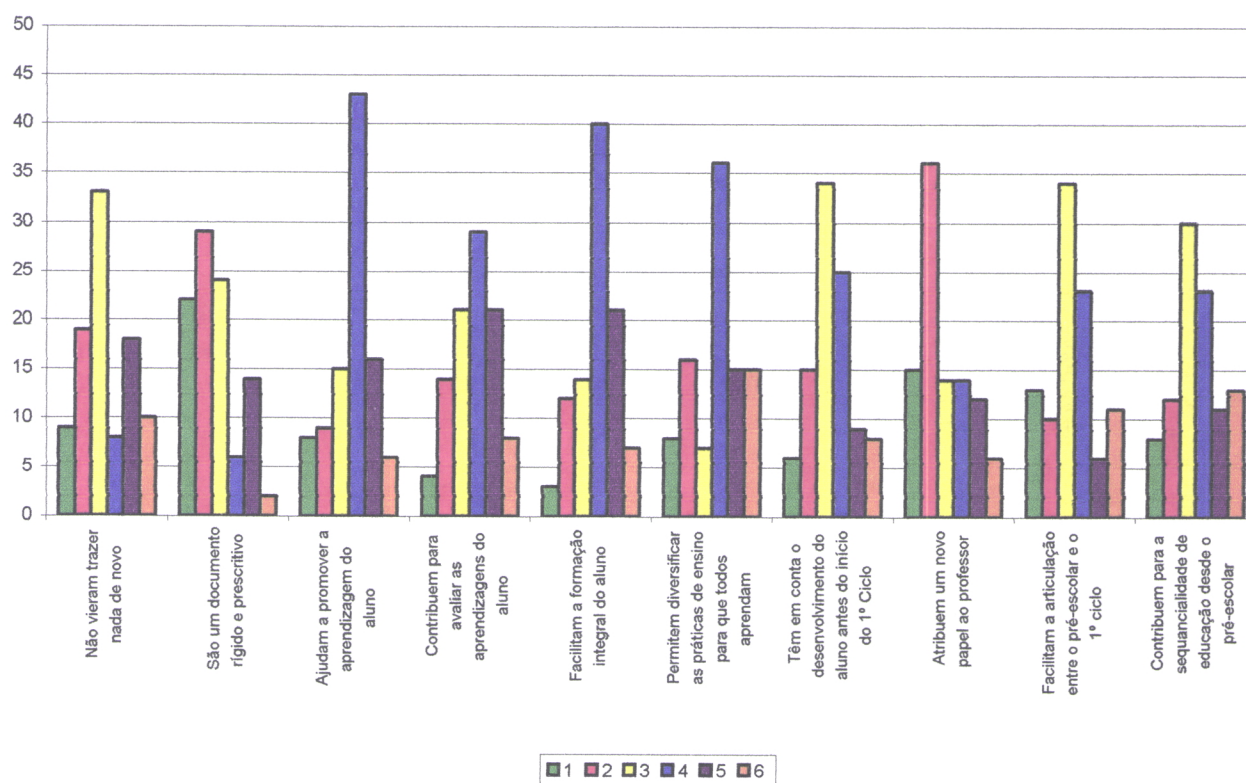


Figura 5 - Respostas dos professores sobre alguns aspectos das Competências Essenciais para o ensino básico.

Da leitura do gráfico, pode verificar-se que as posições mais evidenciadas pelos professores inquiridos para expressarem as suas opiniões recaíram nos graus 2, 3 e 4, não tendo, ao contrário, as posições extremas, de discordância ou concordância total (1-verde e 6-laranja, respectivamente), obtido grande adesão da sua parte.

É também curioso constatar que em todas as afirmações há uma posição que se destaca das restantes, ou seja, em todas elas há uma opinião dominante. A posição associada ao ponto 4-azul, ou seja, á que denotava alguma concordância, foi, assim, bastante evidente nas escolhas efectuadas pelos inquiridos nas 3^a, 4^a, 5^a e 6^a afirmações e, em menor percentagem, mas ainda assim marcante, nas posições 7^a, 9^a e 10^a afirmações. Desta evidência, pode inferir-se que grande parte dos professores inquiridos tendem a concordar, embora não totalmente, com as referidas afirmações, o que significa que com elas se identificariam de algum modo.

Nas 1^a, 7^a, 9^a e 10^a afirmações os respondentes convergiram, sobretudo, para o grau 3, ou seja, para uma opinião intermédia mais próxima da discordância sobre o que lhes foi proposto.

No que tem a ver com o impacte global deste documento, nota-se, em suma, que os professores inquiridos tenderam, em geral, a considerá-lo como um referencial que **ajuda a promover as aprendizagens** dos alunos e a **avaliação** das mesmas, concorrendo, também, para a **formação integral do aluno** e permitindo **diversificar as práticas de ensino**, para que todos possam realmente aprender.

Tais representações estão em clara consonância com os pressupostos nucleares que estiveram na base da elaboração das Competências Essenciais para o ensino básico, e em sintonia com o defendido por Abrantes (2001) de que “devem ser proporcionadas a todos os alunos”, diversos tipos de aprendizagem, privilegiando momentos, no percurso do aluno, para um balanço sistemático das aprendizagens realizadas” (p. 9).

3.3. Pontos de vista cruzados sobre as Competências Essenciais

Tal como antes se referiu, as Competências Essenciais foram alvo de investigação através das duas versões do questionário, compostas por um número diferente de itens, sendo apenas três comuns às duas amostras de inquiridos.

A fim de tornar possível uma percepção mais fundamentada sobre a opinião cruzada de ambos os grupos de docentes, esboçar-se-á, a seguir, uma síntese comparativa, no que tem a ver com essas afirmações, baseada nos gráficos das Figuras 4 e 5 e nas evidências apresentadas no Anexo 5.

Tendo os dois grupos de inquiridos sido questionados sobre se consideravam que as Competências Essenciais podem **facilitar a articulação** entre o pré-escolar e o 1º ciclo, as duas amostras não pareceram devidamente convictas de que tal fosse acontecer, só que ambas propenderam mais para posições tendencialmente discordantes do que concordantes.

As posições assumidas pelas duas amostras no que tem a ver com o contributo das Competências Essenciais para a **sequencialidade de educativa** entre o pré-escolar e o ensino básico tendeu para opiniões de concordância global.

Em relação à outra afirmação comum às duas versões do questionário, concretamente se o documento em apreço **tem em conta o desenvolvimento do aluno antes do início do 1º ano**, os resultados indicaram tendências bastante dispares e estranhamente mais favoráveis para o caso dos educadores.

Na verdade, enquanto que os educadores manifestaram opiniões de concordância da ordem dos 72%, os professores ficaram-se pelos 43% (Anexo 5).

Com estes resultados pode admitir-se que os educadores tomaram esta posição convictos da importância das suas práticas pedagógicas no percurso escolar do aluno, enquanto que, os professores poderão ter considerado etapas distintas não tendo valorizado devidamente o contributo das aprendizagens antes realizadas para o desenvolvimento do aluno.

De seguida, e tendo em conta que os docentes inquiridos consideraram, que o documento legislativo para o ensino básico contribui potencialmente para facilitar a articulação e a sequencialidade educativa entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, torna-se pertinente saber se na opiniões dos respondentes, as mesmas se verificam na prática.

4. A articulação educativa entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo na opinião dos docentes.

Na sequência das questões que compunham os questionários, foi solicitado aos docentes que manifestassem, agora, opiniões mais explícitas relativamente à utilidade e à importância da existência de articulação educativa entre as duas primeiras etapas da educação básica.

No que tem a ver com a utilidade, a totalidade dos docentes inquiridos das duas amostras forneceu uma resposta claramente afirmativa.

Quando lhes foi solicitado que justificassem a sua posição a esse respeito, houve respondentes que apresentaram mais do que um argumento, o que foi por nós considerado e tido em conta na definição de categorias apropriadas.

Em virtude de se tratar de uma questão aberta foi, de facto, necessário proceder a análise de conteúdo das respostas e definir, posteriormente, categorias pertinentes, as quais se encontram enunciadas no Quadro 5, acompanhadas das respectivas unidades de frequência (absolutas e relativas).

Pelo facto, já assinalado, de ter havido inquiridos que apresentaram mais do que uma justificação para a necessidade de ser assegurada a referida articulação educativa, as frequências em causa são superiores ao número de questionários em análise.

Quadro 5

Articulação educativa entre o jardim de infância e o 1º ciclo

Categorias	Unidades de frequência / Percentagens		
	Ed. Inf.	Prof.	Total
Facilidade na transição de alunos.	3 13%	1 13%	17 26%
Continuidade educativa.	0 0%	2 26%	16 26%
Adaptação ao 1º Ciclo.	0 0%	9 9%	19 26%
Complementariedade de saberes.	2 9%	15 14%	17 23%
Promoção do sucesso educativo.	3 13%	11 11%	14 24%
Promoção do desenvolvimento gradual da criança.	2 9%	17 17%	19 26%

A evidência recolhida permite, assim, concluir que os sujeitos inquiridos, em ambas as amostras, consideravam a articulação educativa útil, sobretudo por permitir a **continuidade educativa** dos alunos, com uma percentagem total de 65%, correspondente a 39% dos educadores e a 26% dos professores.

A segunda justificação mais realçada no global (36%) foi a **adaptação ao 1º ciclo**, com percentagens semelhantes nos dois grupos de docentes.

Foi ainda salientado pelos inquiridos que a articulação educativa favorece a **transição** e o **desenvolvimento gradual** dos alunos, com valores globalmente idênticos (26%), e apenas alguma discrepância entre as percentagens de resposta das duas amostras, no caso da 2ª categoria.

Dado que o **sucesso educativo**, até pela sua complexidade, não pode ser garantido pela simples existência de articulação educativa, é de admitir que estes docentes terão, implicitamente, considerado que para o mesmo concorrem outros factores, sendo a sua ocorrência dificilmente explicável na base de relações simplistas e lineares.

O facto de a categoria mais relevada ter sido a continuidade educativa pode indiciar que os inquiridos partilham dos pressupostos defendidos nos diplomas em apreço, nomeadamente nas Orientações Curriculares, nos quais se encontra expresso que “o diálogo e a troca de informação entre educadores e professores permite valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos” (DEB, 1997 a, p. 92).

Face à relevância atribuída pelos inquiridos à continuidade educativa, o presente estudo vai tentar encontrar opiniões e representações que se possam destacar sobre a sequencialidade correspondente, conceito que se fará no próximo ponto.

5. A Sequencialidade Educativa

A problemática da sequencialidade educativa, foco nuclear deste trabalho, foi directamente colocada aos dois grupos inquiridos, apresentando-se como pergunta fechada e de múltipla escolha. Constituídas as categorias à priori, foi, então, solicitado aos respondentes que tentassem caracterizar as suas práticas, através da escolha das afirmações expressas com as quais mais se identificassem.

As afirmações apresentadas foram idênticas nas duas versões do questionário; apesar disso, considerou-se mais uma vez pertinente apresentar os resultados em separado e, posteriormente, realizar um confronto de pontos de vista.

5.1. A opinião dos educadores de infância

A fim de se obter uma imagem mais sustentada sobre a concepção dos educadores de infância acerca da sequencialidade educativa, construiu-se o gráfico apresentado na Figura 6:

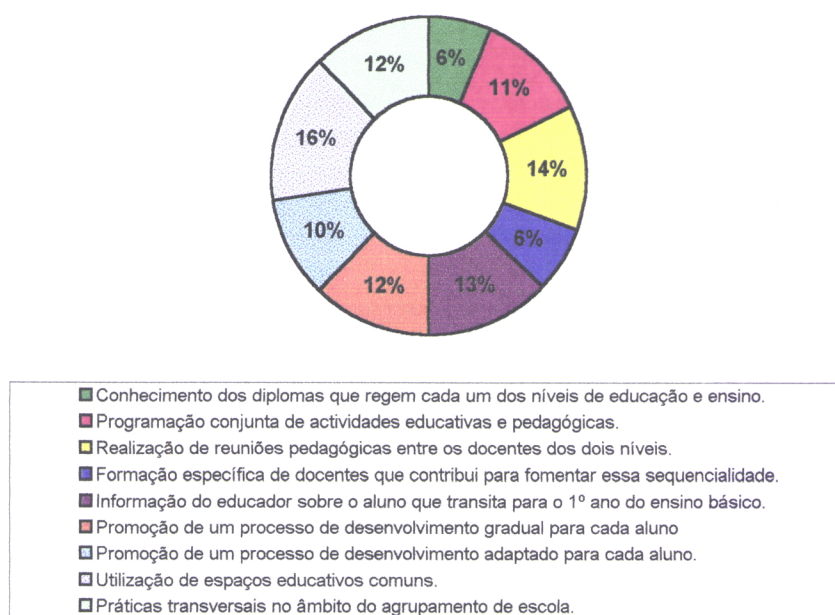


Figura 6 - Respostas dos educadores de infância sobre a sequencialidade educativa.

Como se pode inferir da apreciação do gráfico, o qual traduz as opiniões dos inquiridos sobre as situações reais que fazem parte das suas práticas educativas e que contribuem para a sequencialidade educativa, não há nenhuma das práticas indicadas que se destaque significativamente face às restantes.

A prática com maior incidência de respostas (16%) foi a **utilização de espaços educativos comuns**, podendo admitir-se que alguns inquiridos poderão utilizar espaços comuns nas suas práticas educativas. Trata-se de uma situação que, a verificar-se, não será de estranhar, se considerarmos que estes educadores desempenham as suas funções em estabelecimentos de educação e ensino agrupados, tendo, assim, já alguma experiência no desenvolvimento de

actividades em espaços físicos comuns. De qualquer modo, e tendo em conta que a partilha de espaços comuns é um dos objectivos dos agrupamentos de escola, tal percentagem até se pode considerar pouco expressiva.

A segunda opção mais escolhida, com 14% de respostas, aponta para a evidência de que a realização de **reuniões pedagógicas** entre os docentes pode contribuir para reforçar a sequencialidade educativa. A possibilidade de tal prática fazer, supostamente, parte do dia a dia de alguns educadores pode ser também uma consequência do novo regime de administração e gestão das escolas.

Agora em sentido contrário, importa notar que apenas uma pequena parte dos inquiridos (6%) afirmaram ter realizado **formação específica** capaz de potenciar a sequencialidade educativa. A formação inicial e contínua realizada pelos educadores terá, porventura, sido escassamente norteada para a promoção de tal sequencialidade.

É curioso também salientar que apenas uma minoria expressou a opinião (natural) de que o simples **conhecimento dos diplomas** que regem cada um dos subsistemas não garante, só por si, a existência de praticas conducentes à promoção da sequencialidade.

É de admitir, em suma, que vários factores podem contribuir, segundo as opiniões dos educadores, e de acordo com o que lhes foi apresentado, para a promoção da sequencialidade educativa, não sendo distintivamente marcante a influência de um só aspecto.

5.2. A opinião dos professores do 1º Ciclo

Como antes se salientou, os professores tiveram também oportunidade de expor as suas convicções e expressar as suas opiniões sobre a problemática aqui em foco, tendo-se, a partir delas, construído o gráfico que se segue:

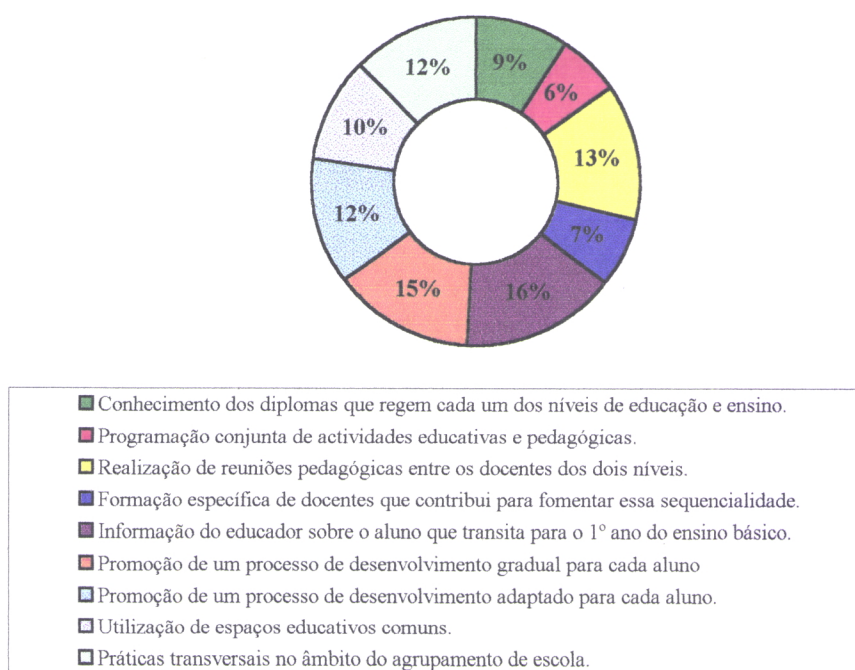


Figura 7 - Respostas dos professores sobre a sequencialidade educativa.

Analisando o gráfico em questão, imediatamente se constata que também nesta amostra houve notória dispersão nas respostas fornecidas pelos

respondentes, não tendo havido discrepâncias consideráveis entre as diferentes opções, embora se possam agrupar as respostas obtidas em três grupos: um com valores de percentagem de 15% e 16%, outro com valores que se situam entre os 9% e 13% e um último constituído por respostas com valores de 6% e 7%.

Os professores privilegiaram, assim, como factor que consideram mais contribuir para a sequencialidade educativa, de acordo com a escolha das opções que tinham ao seu dispor, a **informação dos educadores** de infância sobre o aluno que vai transitar para o 1º ano do ensino básico e a preocupação de ser assegurado o **desenvolvimento gradual do aluno**.

A **promoção conjunta de actividades educativas e pedagógicas** foi, ao contrário, o aspecto menos relevado por este grupo de docentes (6% de respostas). Parece, assim, haver disparidade notória entre a evidência aqui recolhida e as práticas desejáveis para os agrupamentos de escolas, uma vez que todos os estabelecimentos de educação e ensino que os constituem se regem, pelo menos em teoria, pelos mesmos documentos de suporte: projecto educativo, regulamento interno e plano anual de actividades. Estes documentos são teoricamente elaborados pelo conjunto de docentes e o seu objectivo é reflectir e articular as práticas pedagógicas dos vários níveis de educação e ensino, de modo a garantir, entre outros aspectos, a continuidade educativa.

Como se pode ainda inferir do gráfico da Figura 7, regista-se quase unanimidade entre os valores correspondentes às respostas dos professores, tendo-se agrupado as suas opiniões em três grupos, cujos valores das percentagens rondam entre os 6% e os 16%. Tal evidência parece levar à conclusão de que os inquiridos, face às suas concepções, têm práticas educativas diversificadas que julgam contribuir para a sequencialidade educativa, havendo, porém, aspectos que de alguma maneira se destacam dos restantes.

5.3. Pontos de vista cruzados sobre a sequencialidade educativa

Relacionando as duas amostras, torna-se interessante confrontar as inferências mais relevantes que foi possível extrair a partir das Figuras 6 e 7.

Enquanto que os educadores de infância apontaram a possibilidade de **utilização de espaços educativos comuns** como factor mais relevante que potencialmente poderá promover a sequencialidade educativa, os professores inquiridos optaram (com igual valor percentual) pela **informação do educador sobre o aluno que transita para o 1º ano do ensino básico**. A opinião dos professores é, de certo modo, consonante com as condições consideradas necessárias pelo DEB (1997 a) para assegurar a continuidade educativa e expressas do seguinte modo: “o diálogo e a troca de informação entre educadores e professores permitem valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo educativo” (p. 92).

Por outro lado, ambos os grupos de docentes inquiridos não pareceram atribuir especial relevância, para a promoção da sequencialidade educativa, aos **diplomas que regem cada um dos níveis** de educação e ensino. Talvez esteja aqui mais uma vez subjacente alguma convicção por parte dos inquiridos (educadores e professores) de que não será tanto o conhecimento dos diplomas de cada subsistema que poderá assegurar a sequencialidade, mas mais as práticas efectivas que neles poderão ser suportadas.

Não será, por isso, de estranhar que a realização de **reuniões pedagógicas** entre os docentes dos dois níveis de educação e ensino tenha obtido valores

percentuais muito semelhantes (13% e 14%) em ambas as amostras, sendo de admitir que alguns inquiridos as poderão realizar nas suas práticas educativas.

Embora os inquiridos tenham, na sua totalidade, e como já se fez notar, considerado útil a articulação entre os dois níveis de educação e ensino, a **programação conjunta de actividades educativas e pedagógicas** não parece ser uma prática frequente entre eles, não emergindo, assim, deste estudo evidência marcante de que a mesma seja considerada um factor influente na promoção da sequencialidade educativa.

Há, por outro lado, fortes indícios que nos levam a poder inferir que a **formação realizada** pelos inquiridos não tem sido direccionada, ou pouco tem contribuído efectivamente, para a sequencialidade educativa.

No que tem a ver com a **promoção do desenvolvimento gradual e adaptado para cada aluno**, os inquiridos manifestaram posições semelhantes e com indícios relevantes para a sequencialidade educativa.

Por outro lado, e em virtude de todos os inquiridos exercerem funções em estabelecimentos integrados em Agrupamentos de Escola, não será de estranhar a coincidência de pontos de vista nas duas amostras no que tem a ver com a realização de **práticas transversais** no âmbito do agrupamento de escolas. Os resultados obtidos parecem, assim, indiciar a ocorrência de situações desse tipo, embora ainda não seja considerado pelos inquiridos um aspecto particularmente relevante para a promoção da sequencialidade educativa.

Numa perspectiva global, e em jeito de síntese, interessa destacar a notória tendência dos inquiridos em salientar a importância da articulação entre os dois segmentos educativos, embora o tenham expresso de forma distinta: enquanto que os educadores parecem privilegiar os espaços comuns a utilizar, os professores, por seu lado, optaram por ressaltar a importância da informação

facultada pelos educadores sobre o aluno, ou seja, sobre o que o aluno fez e aprendeu no jardim de infância. Esta informação será por eles tida como especialmente relevante para a programação das aprendizagens futuras a realizar e para a própria aprendizagem ao longo da vida.

6. A opinião dos inquiridos sobre o que é aprender

Num tempo em que tanto se ouve falar da necessidade de assegurar ao aluno um percurso educativo sequencial, de modo a que o mesmo esteja preparado para as aprendizagens e para a formação ao longo da vida e, por outro lado, se vem verificando toda uma intenção de enquadrar, através de diplomas legais, o Sistema Educativo Português, pareceu-nos pertinente investigar, não só a opinião e as representações dos docentes inquiridos sobre esses mesmos diplomas, mas também recolher indicação sobre as suas concepções relacionadas com alguns conceitos que estão na base da educação, como é particularmente o caso do conceito de “aprender”.

Nesta perspectiva, foi directamente proposto aos inquiridos que sobre ele se pronunciassem, o que fizeram expressando, naturalmente, mais do que uma concepção. Através da análise de conteúdo das suas respostas, foi possível identificar as categorias indicadas no quadro que de seguida se apresenta:

Quadro 6

Respostas à questão - O que é aprender

Categorias	Unidades de frequência / Percentagens		
	Ed. Inf.	Prof.	Total
Adquirir informação.	6 26%	31 25%	37 51%
Aplicar os conhecimentos em novas situações.	6 26%	28 23%	34 49%
Enriquecer as experiências pessoais.	3 13%	24 19%	27 32%
Relacionar-se com os outros.	3 13%	11 9%	14 22%
Desenvolver a curiosidade e a capacidade de descoberta.	5 22%	30 24%	35 46%

A concepção dominante dos inquiridos sobre o conceito de aprender, emergente do quadro precedente, foi, em valor absoluto (51% na totalidade e com valores percentuais semelhantes nas duas amostras), a de que aprender é **adquirir informação**, o que está em conformidade com a importância já anteriormente atribuída à informação, enquanto factor influente na promoção da sequencialidade educativa.

Outra categoria bastante privilegiada, praticamente com valores percentuais idênticos, está relacionada com a **aplicação de conhecimentos a novas situações**.

Continuando a privilegiar aspectos dinâmicos na definição do conceito de aprender, os inquiridos adoptaram como terceira opção a **curiosidade e a**

capacidade de descoberta, verificando-se percentagens semelhantes nos dois grupos de inquiridos.

O **enriquecimento das experiências pessoais** foi, por sua vez, a quarta categoria mais valorizada, em termos de escolha de opinião, com algum destaque no grupo constituído pelos professores.

No pólo oposto se situou o **relacionamento com os outros**, enquanto aspecto constitutivo da concepção funcional de aprender sustentada pelos inquiridos.

O conceito de aprender dos intervenientes no estudo parece, em síntese, ter surgido fortemente associado a mecanismos de aquisição de informação por parte de quem deseja aprender, em íntima relação com a vontade própria para tal. Essa vontade pode, de certo modo, estar relacionada com o querer por interesse ou por necessidade intrínseca da pessoa, onde é realçada a sua vontade, perante novas situações que se lhe deparam ao longo da vida.

Vale a pena ainda acrescentar que a interpretação das respostas obtidas parece reflectir alguma sobrevalorização de factores pessoais e individuais na aprendizagem, com algum desfavor face a situações de relacionamento com os outros. Tal evidência está em dissonância com as perspectivas expressas por Salvater (1997) e Trindade (1998) e descritas na primeira parte deste trabalho, no ponto destinado à aprendizagem e desenvolvimento, onde os autores relevam a importância crucial dos outros para o acto pessoal de aprender.

Independentemente, todavia, das expectativas que cada um possa ter sobre o conceito de aprender, pode admitir-se que quando se aprende se adquire de facto saber, seja ele dependente de factores pessoais ou sociais e culturais.

Como o processo de aprendizagem é, como já se referiu na primeira parte do trabalho, o período que medeia entre o saber e o não saber, pertinente se torna,

no ponto que se segue, apresentar alguns indicadores susceptíveis de dar expressão ao próprio conceito de aprendizagem dos inquiridos.

6.1. Principais indicadores de aprendizagem referenciados

Proseguindo o nosso estudo, pareceu pertinente explicar o estipulado no ponto 1 do Capítulo II do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (Perfil do Desempenho Profissional), no sentido de que, "na educação pré-escolar, o educador concebe e desenvolve o currículo", com vista "à construção de aprendizagens"; e, também, o estipulado no documento das competências (Abrantes, 2001) de que se deve "conceber a aprendizagem como um processo ao longo da vida". Se para a concepção do currículo e das competências é, como se pode inferir do acima exposto, necessário ter em conta as aprendizagens dos alunos, eis a razão que nos levou a incluir na nossa análise este subponto.

Tendo em conta as opiniões expressas pelos respondentes, foi, nesse sentido, concebido o seguinte quadro:

Quadro 7

Principais indicadores de aprendizagem referenciados

Categorias	Unidades de frequência / Percentagens		
	Ed. Inf.	Prof.	Total
Interesse demonstrado nas tarefas.	3 15%	5 5%	8 20%
Reforço da capacidade de observação.	1 5%	6 6%	7 11%
Facilidade de desempenho.	2 10%	18 19%	20 29%
Autonomia na realização de tarefas.	13 35%	14 14%	27 47%
Auto-questionamento.	2 10%	15 15%	17 25%
Verbalização da acção.	6 6%	22 22%	28 38%
Facilidade de mudança de papéis.	2 10%	19 20%	21 30%

Da análise do quadro anterior, parece legítimo concluir que os inquiridos valorizam, sobremaneira, como indicador de aprendizagem, a **autonomia na realização de tarefas**, tendo esta categoria alcançado valores percentuais que totalizam 47%. De notar, no entanto, que essa escolha foi claramente mais acentuada no grupo constituído pelos educadores de infância (com 35%).

A segunda categoria que mais reflecte a representação dos inquiridos sobre este aspecto foi a **verbalização da acção** por parte do aprendiz (com 38%), algo consonante com as teses fundamentais de Vygotsky, expressas na primeira

parte deste trabalho. Desta vez, foram os professores inquiridos que mais aderiram a este indicador (23% da totalidade de respostas).

A acção por parte do aprendiz continuou a ser realçada através da escolha de categorias representativas como a **facilidade de mudança de papéis e a facilidade de desempenho** com, respectivamente, 30% e 29% no conjunto dos docentes inquiridos.

As respostas aos questionários parecem, desse modo, evidenciar esquemas de verbalização e acção, seguindo-se o **auto-questionamento** como importante indicador de aprendizagem referenciado.

O **interesse demonstrado pelas tarefas** foi outro dos indicadores que emergiu das respostas dos questionários dos educadores (15%), tendo no caso dos professores sido, todavia, muito pouco referenciado.

Bastante pouco valorizado enquanto indicador de aprendizagem foi o **reforço da capacidade de observação** (sendo apenas admitido por um dos educadores inquiridos).

Na globalidade, parece haver, em síntese, uma tendência dos inquiridos em valorizar indicadores de aprendizagem de algum modo relacionados com a autonomia na realização das tarefas e com a verbalização da acção.

Se como salienta Abrantes (2001), não se “pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia” (p.9), compreendendo-se que, neste contexto, se tenha tentado averiguar as representações que os docentes inquiridos tinham sobre as competências na organização curricular, apresentando-se no ponto que se segue os resultados correspondentes.

7. A opinião dos inquiridos sobre as competências na organização curricular do Ensino Básico

A fim de ilustrar o ponto de vista dos inquiridos sobre esta questão, julgou-se pertinente construir o Quadro 8, o qual inclui as categorias encontradas e consideradas pertinentes, indicando-se, também, as respectivas frequências e percentagens de resposta.

Quadro 8

Competências na organização curricular do Ensino Básico

Categorias	Unidades de frequência /Percentagens		
	Ed. Inf.	Prof.	Total
Capacidade de realizar determinada situação.	4 20%	12 12%	16 32%
Capacidade de utilizar conhecimentos em situações novas.	5 25%	26 27%	31 62%
Capacidade de alcançar determinados objectivos.	2 10%	8 8%	10 18%
Capacidade de autonomia em relação ao uso do saber.	4 20%	27 28%	31 62%
Capacidade de realizar aprendizagens num processo contínuo.	5 25%	24 25%	29 58%

A interpretação do Quadro 8 permite concluir que as representações dos inquiridos sobre as competências julgadas mais relevantes na organização curricular concentraram-se, sobretudo, em três categorias, com percentagens algo semelhantes (52%, 50% e 48%), categorias essas identificadas com as capacidades **de utilizar os conhecimentos em situações novas, realizar aprendizagens num processo contínuo e com a capacidade de autonomia em relação ao uso do saber.**

Ao ser valorizada pelos inquiridos a capacidade de realizar aprendizagens num processo contínuo, está-se perante um resultado bastante em sintonia com um quadro epistémico em que cada vez mais se defende a educação como um processo contínuo ao longo da vida, princípio aliás estruturante da própria reorganização curricular do ensino básico (DEB, 2001).

Com valores percentuais de 32%, os inquiridos escolheram a seguir ao grupo antes indicado a capacidade de **realizar determinada situação**, como definição possível de competência.

A categoria que associa a competência à **capacidade de alcançar determinados objectivos** não obteve adesão significativa por parte dos dois grupos inquiridos, podendo inferir-se que, na perspectiva dos respondentes, este aspecto terá sido dos que menos terá pesado na nova concepção de competência presente na reorganização curricular em foco.

CAPÍTULO VI
DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

1. Síntese das conclusões fundamentais

No capítulo anterior, foram apresentados os resultados mais significativos derivados da análise dos dados recolhidos e, simultaneamente, extraídas algumas inferências, tendo em conta as tendências manifestadas pelas respostas dos sujeitos das duas amostras ou pela globalidade das mesmas.

Este capítulo é, por sua vez, dedicado à discussão desses resultados e à formulação das principais conclusões do estudo. Tendo em conta os objectivos definidos para a presente investigação, previamente apresentados no capítulo IV, apresenta-se, assim, a síntese das conclusões a que se chegou com o desenvolvimento deste estudo.

Esta investigação revestiu, de algum modo, características de estudo de caso, ao nível do número de sujeitos inquiridos, embora se afaste dessa modalidade de pesquisa quanto à não verificação de triangulação metodológica uma vez que a informação foi recolhida com base, sobretudo, na modalidade de inquérito por questionário.

Para melhor enquadrar, perceber e fundamentar as principais conclusões que aqui iremos apresentar, vale a pena, em jeito de contextualização, lembrar alguns aspectos mais marcantes do perfil dos grupos de sujeitos com que trabalhamos.

Assim, em relação à sua caracterização recorda-se aqui que os educadores de infância eram, na sua totalidade, do sexo feminino e que, em relação aos professores, a esmagadora maioria era também do sexo feminino, evidência que acaba por constituir uma clara manifestação da conhecida feminização do ensino português. No que se refere às suas idades cronológicas,

os dois grupos apresentavam valores compreendidos entre os 30 e os 50 anos, não havendo nenhum educador de infância com menos de 30 anos de idade.

No que respeita ao tempo de serviço, verificava-se predominância de educadores de infância com mais de dezasseis anos e, em relação aos professores, a maioria tinha mais de vinte anos de exercício de funções.

Os inquiridos tinham, como nível de formação, predominantemente o bacharelato. No grupo constituído pelo professores notou-se, todavia, embora em número diminuto, a ocorrência de professores com pós-graduação.

Convém, agora, realçar que no nosso País são ainda pouco numerosos os estudos que abordam as perspectivas dos docentes sobre as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e praticamente inexistentes os que incidem sobre as Competências Essenciais para o Ensino Básico, neste caso certamente por se tratar de um documento novo. Tal não impede, todavia, de se procurar estabelecer algum confronto, dificultado, é certo, pela já afirmada história recente deste tipo de estudos em Portugal, quer no campo conceptual, quer no domínio da investigação.

As Orientações Curriculares diferenciam-se de algumas concepções de currículo, conforme foi salientado na primeira parte do trabalho, por serem gerais e abrangentes, possibilitando com isso a fundamentação de vários modelos curriculares. Assim, independentemente do **modelo curricular e pedagógico** seguido pelos educadores, as Orientações Curriculares foram por eles consideradas um documento flexível e orientador das práticas educativas, permitindo um discurso comum e servindo como um suporte legislativo que veio trazer alguma coisa nova e frutífera ao Sistema Educativo, sobretudo no que tem a ver com o segmento educativo a que se destina.

Na linha de algumas referências apresentadas na parte de revisão de literatura (por exemplo, Silva, 1997; Oliveira-Formosinho, 1998; Metelo 2002), este estudo pareceu, além disso, confirmar que as Orientações

Curriculares constituem um documento com o qual a generalidade dos profissionais da educação pré-escolar se parecem identificar, independentemente do **modelo curricular e pedagógico** que efectivamente possa orientar a prática educativa de cada um.

Pode, aliás, admitir-se que, por já disporem de um modelo curricular e pedagógico subjacente às suas práticas, os educadores possuirão já um fio condutor que lhes permite orientar a sua actividade profissional. As suas opiniões parecem, inclusivamente, em consonância com a concepção de currículo defendida por Silva (1989), e encarada como uma maneira de organizar a prática pedagógica.

Ainda em relação aos educadores de infância, o estudo evidencia que o documento das **Orientações Curriculares**, embora possa não ter induzido mudanças marcantes nas suas práticas pedagógicas, poderá, ainda assim, ter servido como referencial enquadrador das mesmas, uma vez que essas já eram efectuadas com um suporte de currículo entendido como opções educativas definidas (modelos curriculares e pedagógicos). Os professores do 1º ciclo, por outro lado, ao terem considerado que os educadores teriam mudado as suas práticas após a publicação do documento, poderão querer significar que os começam a ver como profissionais de educação com responsabilidades no processo de desenvolvimento do aluno e não apenas como alguém que se limita a cuidar e guardar a criança.

No que diz respeito às **Competências Essenciais**, o documento de suporte foi, também, considerado pelos dois grupos de inquiridos como um referencial facilitador da articulação educativa e, conseqüentemente, da sequencialidade educativa entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. Poderá, deste modo, afirmar-se que as Competências Essenciais não devem ser encaradas como aprendizagens acabadas, mas antes como

aquisições desenvolvidas na base de um processo gradual e contínuo (DEB, 2001).

Uma conclusão pertinente a salientar foi a opinião dos educadores de infância inquiridos de que as linhas orientadoras deste documento têm em conta o desenvolvimento do aluno antes do início do 1º ano, algo consonante com as ideias defendidas por vários autores (Vayer e Roncin, 1988; Tavares e Alarcão, 1990; Vygotsky, 1996; Zabalza, 1998; Delval, 2001; Roldão, 2001). Curiosamente, os professores já não se manifestaram tão concordantes com tais representações, parecendo ainda não valorizar, de forma inequívoca, o papel da educação de infância no percurso educativo dos alunos.

Em relação à concepção dos docentes sobre o conceito de **competência na organização curricular do ensino básico**, as suas opiniões destacaram a utilização do conhecimento em novas situações e a possibilidade de se realizar aprendizagens num processo contínuo. Houve, assim, indícios de que os docentes estão em sintonia com a posição adoptada e a clarificação ensaiada pelo DEB (2001) sobre este conceito, ou seja, que a competência está relacionada com o saber em acção, com o desempenho pessoal e não com o simples adicionar de conhecimentos, quase sempre desgarrados da sua aplicação prática.

É um facto incontornável que a **formação de professores** tem vindo a sofrer mudanças significativas, acompanhando algumas tendências sociais, conforme se referiu na revisão de literatura. Apesar disso, a mesma parece, ainda, algo desajustada da realidade educativa, carecendo de alguma transformação e actualização. Relativamente à formação específica de docentes, orientada para a promoção da tão reclamada, quanto imperiosa, sequencialidade educativa, o presente estudo não forneceu indícios significativos. No entanto, já no ano de 1990, Ribeiro acentuava a necessidade de serem organizados sistemas de formação que permitam contribuir

significativamente para a melhoria do acto educativo/pedagógico, com particular acuidade nos diversos períodos de transição.

Verificou-se, também, que os inquiridos assumiram na generalidade a opinião sustentada de que a **articulação educativa** é importante e útil porque contribui para a continuidade educativa, no processo de desenvolvimento das crianças.

Relativamente às tendências manifestadas a respeito da articulação educativa, as opiniões foram unânimes no sentido de atribuir grande ênfase à existência de continuidade educativa entre ciclos, parecendo assumir a concepção de que, quando se pensa nessa continuidade, a mesma deve ser perspectivada como “um processo de desenvolvimento contínuo que não tem cortes nítidos e bem precisos” (DEB, 1997 a, p. 90).

Quando tal acontecer, haverá por certo garantias acrescidas de que a **sequencialidade educativa** é possível de ocorrer e de ser visível nas práticas pedagógicas. Tendo em conta as representações dos inquiridos sobre esta temática que mais se destacaram, tais como a utilização de espaços educativos comuns e a informação do educador sobre o aluno que transita para o ensino básico, pode também admitir-se que, em sua opinião, as práticas dos docentes contribuem para a sequencialidade educativa.

No que se refere às representações dos questionados sobre aprender, os resultados indicam que, para eles, **aprender** está sobretudo associado à capacidade de adquirir informação, verificando-se tendência semelhante nos dois grupos de respondentes. Com muito menor incidência apareceram os aspectos relacionais e de interacção, tais como a relação com os outros e as experiências pessoais.

Os resultados obtidos sobre os principais **indicadores de aprendizagem** referenciados indicam, por outro lado, que os inquiridos assumem uma perspectiva construtivista, na qual os alunos constróem

activamente os seus significados, estabelecendo conexões entre a nova informação e os conhecimentos pré-existentes, o que lhes permite demonstrar autonomia na realização de tarefas. Para os inquiridos a acção está relacionada e anda a par com a verbalização, denotandó, desta forma, uma concepção sobre aprendizagem consonante com a perspectiva de autores como Tavares e Alarcão (1990), Vygotsky (1996), Trindade (1998) ou Delval (2001).

Relativamente aos objectivos definidos e que estiveram na origem deste estudo pode admitir-se que foram, de algum modo, conseguidos, na medida em que se obteve um conhecimento mais amplo e profundo sobre a opinião que os educadores e os professores têm dos dois documentos de suporte às suas práticas. Conseguiu-se também recolher informação sobre a sua aplicabilidade e o seu contributo efectivo nas aprendizagens e no desenvolvimento dos alunos.

Em jeito de síntese, é de admitir que, na opinião dos inquiridos, os dois diplomas legais pelos quais se regem a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico vieram alterar, de um modo ou de outro, as práticas educativas dos docentes ou pelo menos a concepção que delas possam ter. É ainda legítimo pensar que esses documentos lhes vieram criar novas perspectivas acerca das aprendizagens dos alunos e que contribuíram para um clima de continuidade e de sequencialidade educativa, através da articulação e cooperação com outros docentes, na programação de actividades conjuntas e na utilização de espaços comuns.

2. Limitações do estudo

O desenvolvimento desta investigação foi naturalmente influenciado por condicionalismos temporais e profissionais diversos – alguns deles decorrentes da própria complexidade do objecto de estudo em análise –, os quais se foram, no entanto, tentando ultrapassar ou minimizar, procurando, nomeadamente, chegar a um conjunto pertinente de representações e opiniões dos dois grupos de sujeitos inquiridos, o qual tornou possível dar substância ao *corpus* de resultados e conclusões antes apresentados e discutidos.

Pese embora o mérito que tal *corpus* possa ter, torna-se, todavia, pertinente apontar, nesta altura, algumas limitações do estudo realizado.

Importa, para já, recordar que, não sendo as amostras utilizadas representativas da realidade e da diversidade nacional, não se teve nunca a pretensão de chegar a conclusões generalizáveis. A própria disparidade das duas amostras em termos de dimensão, sendo o grupo de educadores comparativamente muito mais reduzido do que o de professores, não nos permitiu, por outro lado, ir mais além nas inferências a extrair, sobretudo no que tem a ver com o confronto mais sustentado dos pontos de vista expressos pelas duas categorias de docentes.

Apesar de aí se poder localizar uma das limitações deste estudo, tal facto não nos pareceu, contudo, só por si inibidor da legitimidade de se apresentarem as conclusões que se explicitaram num dos pontos deste capítulo, conclusões essas obviamente marcadas por contingências contextuais e locais.

A própria metodologia de recolha de dados seguida, baseada sobretudo na administração de questionários, acabou também por impor à pesquisa algumas limitações, sobretudo no que tem a ver com a análise em profundidade

das representações, concepções e opiniões dos inquiridos sobre algumas das temáticas e problemáticas em apreço.

Dada a quase inexistência de estudos sobre essas temáticas, não foi, por isso, possível comparar e relacionar, substancialmente, os resultados por nós obtidos com outros anteriormente publicados.

Terminado este estudo, ficou-se, finalmente, com a convicção de que, depois do levantamento das opiniões dos docentes inquiridos, seria pertinente investigar no terreno a prática dos educadores e dos professores, dada a distância que poderá existir entre as concepções por eles expressas nos questionários e as suas práticas efectivas. Como, aliás, sempre acontece, por aí passam algumas das questões que este estudo terá, necessariamente, deixado em aberto. Mas essa é, pode dizer-se, uma marca distintiva da investigação contemporânea, seja ela em educação ou noutros domínios do saber e da actividade humana.

3. Sugestões e implicações educacionais

Na recta final deste trabalho é importante salientar que foi com satisfação que se procedeu à sua realização e que o mesmo se revelou proficuo para nós, na medida em que serviu para alargar os nossos conhecimentos e a nossa experiência pessoal e profissional.

Torna-se, por outro lado, importante lembrar que este tema foi escolhido por nos parecer particularmente interessante, actual e pertinente.

Embora as amostras utilizadas, sobretudo a dos educadores, incluíssem um número reduzido de efectivos, foi, no entanto, possível recolher indicadores que permitiram realizar algumas reflexões fundamentadas, possibilitando conclusões importantes para a investigação educacional.

Uma mais valia que é possível associar a trabalhos desta natureza reside na conveniência de se proceder, como complemento aos questionários, à realização de entrevistas aos inquiridos, a fim de tentar elucidar em maior profundidade as suas concepções sobre o tema em apreço. Deste modo, se poderiam esbater algumas dúvidas relacionadas, por exemplo, com o que justificou que só metade dos inquiridos do 1º ciclo tenham respondido às questões apresentadas sobre as Orientações Curriculares.

Uma outra sugestão importante a apontar seria a possibilidade de desenvolver um estudo análogo a este noutros concelhos, de modo a que outras investigações sobre esta problemática pudessem conduzir a um conhecimento mais alargado sobre a opinião dos docentes, abarcando um maior espectro populacional de inquiridos.

Se o enfoque dado a este estudo se centrou na sequencialidade educativa entre as duas primeiras etapas da educação básica, parece igualmente

importante conhecer essa sequencialidade noutras transições potencialmente disruptiva, como é o caso da passagem do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. Ficar-se-ia, deste modo, a perceber e conhecer melhor o modo como se vai verificando a sequencialidade educativa, ao longo do percurso educativo do aluno.

O processo de formação de docentes deverá ser também um aspecto a ter em conta, de modo a que, cada vez mais, a mesma se mostre eficaz e mais ajustada às necessidades efectivas ao longo do processo pedagógico, como contributo para o incremento da qualidade e do sucesso educativo, algo consonante com as recomendações de Arends (1999). A par com o processo de formação deveriam ser fomentados e incentivados os mecanismos necessários para que, os próprios docentes pudessem desenvolver métodos de investigação adequados à melhoria das respostas educativas em que preferencialmente intervêm.

Há, ainda, a registar a necessidade de, cada vez mais, se estimularem e fortalecerem as relações profissionais entre os educadores e os professores, de modo a que todos se sintam envolvidos e sejam intervenientes, directa ou indirectamente, no percurso educativo do aluno.

Um outro ponto importante a salientar é a conveniência manifesta de se reflectir sobre o modo de promover e sensibilizar o conhecimento das Orientações Curriculares por parte de um maior número de docentes do ensino básico. Admite-se que, desse modo, se poderia contribuir para a melhoria da continuidade educativa, permitindo que os alunos tenham um percurso educativo com maior sucesso, não sendo descuradas etapas já anteriormente por si realizadas. Só, desse modo, a escola poderá corresponder com maior grau de eficácia à rápida evolução da sociedade, colaborando para que se atenuem as discrepâncias entre a escola e a sociedade e permitindo “suprir o défice de conhecimentos” da população (Unesco, 1993, p. 22).

A terminar...

Pese embora as condicionantes e limitações apresentadas, espera-se que este estudo contribua como incentivo para outros trabalhos futuros no campo da investigação, até pela carência de estudos neste domínio temático.

Assume-se, assim, a convicção de que estudos desta natureza podem constituir um bom contributo para a melhoria do Sistema Educativo Português, permitindo atingir níveis superiores de qualidade, garantindo uma sequencialidade educativa gradual e evolutiva, isto é, feita sem disrupções e bloqueamentos que, infelizmente, tantas vezes (demasiadas vezes) marcam o percurso escolar das crianças e dos jovens portugueses. E se, como diz o poeta, o caminho se faz caminhando, que nesse caminhar a criança seja levada a enfrentar desafios, nos desafios que ela seja capaz de realizar em diálogo com os outros, sempre tendo por referência a máxima vygotskiana de que “aquilo que a criança for capaz de realizar em cooperação hoje, será capaz de o fazer com autonomia amanhã” (Vygotsky, 1986, p. 188). Só assim os caminhos para a cidadania plena lhe estarão abertos e facilitados.

BIBLIOGRAFIA

1. Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2001). As novas competências. In DEB. *Currículo nacional do ensino básico — competências essenciais*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Abreu, I., Sequeira, A., & Escoval, A. (1990). *Ideias e histórias — contributos para uma educação participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica — uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ambrósio, M. T. (1999). Educação para o desenvolvimento. In DEB. *Escola, diversidade, currículo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação (pp. 33-43).
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lousã: MacGraw-Hill Companies.

- Ataíde, M. J. (1986). Pedagogia de situação. In *Cadernos do curso pós-básico*. Escola de Educadores de Infância de Lisboa, Lisboa.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade — reflexão sobre políticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, M. (2000). *Teses, relatórios e trabalhos escolares — sugestões para estruturação da escrita*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Barbosa, L. (2001). *Da análise de contextos educativos e da criança enquanto objecto de estudo à escola sensível e transformacionista*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1999). Escola, diversidade e currículo. In DEB. *Escola, diversidade, currículo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação (pp. 21-31).
- Bertram, T., Laevers, F., & Pascal, C. (1996). Étude de la qualité de l'interaction adulte-enfant dans le pré-scolaire: le schéma d'observation du style de l'adulte. In C. Pascal (Ed.). *L' éducation préscolaire. Quels objectifs pédagogiques?*, Paris: INRP et Nathan.
- Bertrand, Y. (1991). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Brás, M. (1994). *Actividade na educação pré-escolar e activação do desenvolvimento psicológico*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Briones, G. (1988). *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y las ciencias sociales*. Bogotá: ICFES.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial Muralla.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2001). *Área de estudo acompanhado — o essencial para ensinar a aprender*. Lisboa: Edições ASA.
- Cró, M. L. (1994). Modelos e teorias da educação pré-escolar. In J. Tavares (Ed.). *Para intervir em educação*. Aveiro: CIDINE (pp.139-170).
- Cró, M. L. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores — estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Damásio, A. R. (2000). *O erro de Descartes — emoção, razão e cérebro humano* (21ª ed.). Lisboa: Publicações Europa América.
- DEB. (1997 a). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- DEB. (1997 b). *Legislação — educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- DEB. (1998 a). *Organização curricular e programas do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- DEB. (1998 b). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- DEB. (2001). *Currículo nacional do ensino básico — competências essenciais*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- DEB. (2002). *Organização da componente de apoio à família*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Delval, J. (2001). *Aprender na vida, aprender na escola*. São Paulo: Armed Editora.
- Diogo, J. M. (1998). *Parceria escola-família*. Porto: Porto Editora.
- Folque, M. A (2000). A educação de infância em Portugal vista pelo olhar da equipa da OCDE. *Cadernos de Educação de Infância*, nº55, pp. 32-36.
- Formosinho, J. (1994). *Pareceres e recomendações — a educação pré-escolar em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Formosinho, J. (1998). O ensino primário — de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica. In Programa de *Educação Para Todos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Freire, P. (1974). *A pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- GAERI. (1998). *Sistema educativo português — caracterização e propostas para o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples — la teoría en la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito — teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (2ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Grilo, M. (2002). *Desafios da educação — ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Homann, M., Banet, B., & Weukart, D. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (1991). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Krishnamurti, J. (1997). *Natureza e meio ambiente*. Lisboa: Edições 70 (Tradução do original inglês *Krishnamurti on nature and environment*, 1992).
- Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma - conceber, gerir e avaliar* (3ª ed.). Lisboa: Edições Asa.
- Lino, D. (1998). O modelo curricular para a educação de infância Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.). *Modelos curriculares para a educação de infância* (2ª ed.). Porto: Porto Editora (pp. 93-136).
- Metelo, R. (2002). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar: da idealidade à realidade*. Tese de mestrado policopiada. Universidade de Évora, Évora.
- Mialaret, G. (s.d.). *As ciências da educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Moita, M. C. (1995). Percursos de formação e de transformação. In A. Nóvoa (Ed.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P. (2002). *Ser professor: as competências básicas*. Porto: Porto Editora.

- Nabuco, M. E. (1997). Três currículos em educação pré-escolar. *Inovação — Educação pré-escolar*, Vol. 1, n.º 10, pp. 73-87.
- Neto, A. (1994). *Diversidade e cooperação metodológica: um imperativo na investigação educacional*. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Neto, A. (1995). *Contributos para uma nova didáctica da resolução de problemas: um estudo de orientação metacognitiva em aulas de física do ensino secundário*. Tese de doutoramento policopiada. Universidade de Évora, Évora.
- Neto, A. (1998). *Resolução de problemas em física — conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Neto, A. (2002 a). *Ensinar a pensar, ensinar para pensar: uma escola para o amanhã*. Texto policopiado e distribuído pelo autor nas aulas de Investigação em Educação e Supervisão II, do Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade de Évora, Évora.
- Neto, A. (2002 b). *Construtivismo: breves notas*. Texto policopiado e distribuído pelo autor nas aulas de Investigação em Educação e Supervisão II, do Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade de Évora, Évora.

- Neto, A., & Valente, M. O. (1997). Para uma nova didáctica da resolução de problemas. In *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino*, Actas do III Congresso. (Vol. I). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp. 427 – 439).
- Niza, S. (1998). O movimento da escola moderna. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.). *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (2ª ed.). Porto: Porto Editora (pp. 137 - 156).
- Novak, J. (2000). *Aprender a criar e utilizar o conhecimento — mapas conceptuais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas*. Lisboa: Editora Plátano.
- Nóvoa, A. (1988). O método (auto) biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol.1, n.º1, pp. 7- 20.
- Nóvoa, A. (Ed.). (1995). *Vidas de professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Ed.). (1998). *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Pascal, C., & Bertram, T. (2000). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Planchard, E. (1975). *A pedagogia contemporânea*. Coimbra: Editora Coimbra.
- Pozo, J. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata S. L..
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, T. C. (1999). *Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação* (8ª ed.). Brasil: Editora Vozes.
- Ribeiro, C. (1990). *A formação de professores*. Lisboa: Edições ASA.
- Rodrigo, M. J., Rodriguez, A., & Marreros, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizage Visor.

- Roldão, C. (1999 a). *Os professores e a gestão do currículo — perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, C. (1999 b). *Gestão curricular — fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, C. (2000). Gestão curricular — especificidade do 1º ciclo. In DEB. *Gestão curricular do 1º ciclo, monodocência — coadjuvação*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.
- Roldão, C. (2001 a). Currículo e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança. In C. Freitas et al. (Eds). *Gestão flexível do currículo — contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora (pp. 59 – 68).
- Roldão, C. (2001 b). Gestão curricular — a especificidade do 1º ciclo. In DEB. *Gestão curricular no 1º ciclo — monodocência, coadjuvação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Sá-Chaves, I. (1997). Supervisão: função pragmática e dimensão epistémica. In *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino*, Actas do III Congresso. (Vol. II). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp. 218 – 224).

- Saint-George, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Albarello et al. (Eds.). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva (pp. 15-47).
- Salvater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.). *Os professores e a sua formação*. Porto: Porto Editora (pp. 79-100).
- Silva, I. L. (1997). Construção participada de orientações curriculares para a educação pré-escolar. *Revista de Inovação*, Vol.10, pp. 37-53.
- Silva, M. I. (1989). Para nos começarmos a entender. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º12, pp. 5-7.
- Silva, M. I. (2001). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. In Actas do VII Encontro Nacional da APEI. *Pensar o currículo em educação de infância*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância, (pp. 51-61).
- Skilbeck, M. (1998). *Na sociedade da informação. O que aprender na escola*. Porto: Edições ASA.

- Smolka, A. (1993). *A criança na fase inicial da escrita*. S. Paulo: Editora Cortez.
- Spodek, B. (1993). Quais as origens do currículo na educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 28, pp. 8-14.
- Spodek, B. & Brown, P. (1998). Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva histórica. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.). *Modelos curriculares para a educação de infância (2ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tavares, J. (1998). Construção do conhecimento e aprendizagem. In L. Almeida & J. Tavares (Ed.). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (2000). Novas competências para ensinar, mais caminho a percorrer. In M. C. Roldão & R. Marques (Eds). *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora.
- Tinoco, A., & Fialho, L. (1987). Modelos pedagógicos — pedagogia de projecto. *Cadernos de Educação de Infância*, nº2, pp. 7-13.

- Trindade, R. (1998). *As escolas do ensino básico como espaços de formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora.
- Unesco – Organização das Nações Unidas. (1994). *Suprir o défice de conhecimentos, alargar o leque das escolhas educativas, definir as normas dos níveis de educação*. Relatório Mundial da Educação. Lisboa: Edições 70. (Tradução do original francês *Rapport Mondial sur L'éducation*, 1993).
- Valente, M. O. (2001). Segredos da educação básica. In C. Freitas et al. (Eds.), *A reorganização curricular do ensino básico*. Lisboa: Asa Editores (pp. 7-15).
- Vayer, P. & Roncin, C. (1988). *Psicologia actual e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vayer, P. & Trudelle, D. (1999). *Como aprende a criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vasconcelos, T. (1990). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Verdasca, J. (1992). *O sistema de aprendizagem como rede de escolarização oposta – do centralismo normativo às lógicas e interpretações locais dos actores*. Dissertação de Mestrado policopiada. Universidade do Minho, Braga.

- Vygotsky, L. S. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In A. R. Luria, L.S. Vygotsky et al. (Eds.), *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal Bolsillo.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Editora Lda. (Tradução do original inglês *Tought and language*, 1987).
- Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente — o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (5ª ed.). São Paulo: Martins Fontes Lda.. (Tradução da obra em inglês *Mind in Society — the development of higher psychological processes*).
- Zabalza, M. (1992). Do currículo ao projecto de escola. In R. Canário et al. (Eds.). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.

BIBLIOGRAFIA

- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Barcelona: Editora Artmed.

2. Legislação Consultada

- Lei Constitucional n.º 1/76, de 2 de Abril
- Decreto-Lei n.º 125/82, de 2 de Abril
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro
- Decreto-Lei n.º 35/88, de 14 de Fevereiro
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto
- Decreto-Lei n.º 344/89, de Outubro
- Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril
- Despacho n.º 139/ME/90, de 16 de Agosto
- Despacho n.º 142/ME/90, de 1 de Setembro
- Decreto-Lei n.º 49/90, de 21 de Setembro
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto
- Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de Outubro
- Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro
- Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho
- Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho
- Despacho n.º 5220/97, de 10 de Julho
- Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro
- Lei Constitucional n.º 1/97, de 20 de Setembro
- Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio
- Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto

BIBLIOGRAFIA

- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto
- Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro
- Decreto-Lei n.º 35/2003, de 27 de Fevereiro

ÍNDICE REMISSIVO DE AUTORES

- Abrantes; 3, 87, 129, 144, 146, 155
Afonso; 104
Ambrósio; 18
Ataíde; 70
Banet; 72
Bell; 110
Bertram; 15, 68
Brás; 48
Brown; 73
Coehn; 98
Cró; 48, 61, 62, 69
DEB; 3, 24, 52, 53, 60, 64, 67, 75,
76, 85, 86, 87, 133, 139, 153,
154,
Diogo; 12
Fernandes; 81
Folque; 58
Freire; 15
Gardner; 6, 36, 37
Gil; 4, 109
Grilo; 53, 54
Kamii; 34
Laevers ; 68
Lino; 72
Marreros; 5, 109
Metelo; 115, 119, 151
Abreu; 55
Alarcão; 19, 20, 21, 23, 27, 155
Arends; 99, 159
Azevedo; 7, 75
Barbosa; 55, 56
Benavente; 59, 60
Bertrand; 31
Briones; 5, 97
Campenhoudt; 4, 101
Cosme; 22
Damásio; 16, 17
Delval; 2, 12, 22, 153, 155
Escoval; 55
Fialho; 71
Formosinho; 2, 79, 88, 93
GAERI; 46
Ghiglione; 5, 107
Gomes; 81
Homann; 72
Krishnamurti ; 11, 50
Leite ; 81
Manion; 98
Matalon ; 5, 107
Mialaret ; 14

ÍNDICE REMISSIVO DE AUTORES

- Moita ; 44, 45
Nabuco; 73, 115
- Niza; 71
Nóvoa; 2, 10, 51
Patrício; 12
Perrenoud; 3, 59, 68
Pozo; 30
Rego; 15
Rodrigo; 4, 109
Roldão; 2, 13, 24, 25, 56, 57, 80, 81,
153
- Sá-Chaves; 51
Salvater; 18, 19, 143
Sequeira; 55
Skilbeck; 56
Spodek; 3, 55, 73
- Tinoco; 71
Trudelle; 21, 22
Valente; 2, 16, 51
Vasconcelos; 70
Vygotsky; 2, 3, 6, 24, 33, 34, 35, 36,
155, 160
Zabalza; 2, 25, 40, 55, 65, 154
- Moreira, 51, 58
Neto; 5, 16, 29, 30, 32, 35, 49, 50,
98
Novak; 28, 29
Oliveira-Formosinho; 69, 72, 151
Pascal; 15, 68
Planchard; 50
Quivy; 4, 101
Ribeiro; 153
Rodriguez; 5, 109
Roncin; 20, 153
- Saint-Georges; 96
Schön; 19, 20
Silva; 2, 3, 55, 57, 74, 75, 151, 152
Smolka; 35
Tavares; 2, 3, 13, 19, 20, 21, 23,
27, 39, 40, 61, 153, 155
Trindade; 22, 23, 143, 155
UNESCO; 159
Vayer; 20, 21, 22, 153
Verdasca; 4, 108
Weukart; 72

ANEXOS

Anexo 1

Constituição dos Agrupamentos de Escolas onde incidiu o estudo

Agrupamento de Escolas n.º1 de Évora

Estabelecimentos	N.º turmas	N.º alunos	Nº Docentes
EB1 da Cruz da Picada	12	139	17
EB1 do Bairro da Senhora da Glória	8	105	11
EB1 da Quinta da Vista Alegre	8	170	11
EB1 do Bairro do Frei Aleixo	11	207	16
EB1 de Santo Antonico	1	10	1
EB1 de Água de Lupe	1	10	1
EB1 da Boa Fé	1	20	2
EB1 de S. Sebastião da Giesteira	2	27	2
J.I. de Água de Lupe	1	10	1
J.I. do Bacêlo	1	20	1
J.I. da Cruz da Picada	2	40	5
J.I. de S. Sebastião da Giesteira	1	12	1
EBM de Água de Lupe	-----	-----	2
EBM de S. Sebastião da Giesteira	-----	-----	2

(Dados referentes a Novembro de 2002)

Agrupamento de Escolas n.º2 de Évora

Estabelecimentos	N.º turmas	N.º alunos	Nº Docentes
EB 2,3 de André de Resende	-----	-----	-----
EB1 do Chafariz D'El Rei	4	66	5
EB1 do Bairro da Câmara	4	88	6
EB1 da Avenida Heróis do Ultramar	6	119	8
EB1 do Bairro da Comenda	4	66	7
J.I. do Bairro de Santo António	1	16	2
J.I. do Bairro Garcia de Resende	2	40	4

(Dados referentes a Novembro de 2002)

Agrupamento de Escolas n.º3 de Évora

Estabelecimentos	N.º turmas	N.º alunos	N.º Docentes
EB 2,3 de Santa Clara	---	---	---
EB1 de S. Mamede	8	297	21
EB1 do Convento Novo	4	89	6

(Dados referentes a Novembro de 2002)

Agrupamento de Escolas n.º4 de Évora

Estabelecimentos	N.º turmas	N.º alunos	N.º Docentes
EB1 do Rossio de S. Brás	13	255	18
EB1 da Horta das Figueiras	5	87	7
EB1 do Bairro de Almeirim	2	27	2
EB1 de S. Manços	2	42	2
EB1 da Torre dos Coelhoos	2	30	3
EB1 de Valverde	2	26	2
EB1 da Vendinha	1	19	3
J.I. da Torre dos Coelhoos	1	21	1
J.I. de Valverde	1	17	1
J.I. da Vendinha	1	12	1
EBM de S. Manços	---	---	---
EBM da Torre dos Coelhoos	---	---	---
EBM de Valverde	---	---	---

(Dados referentes a Novembro de 2002)

Agrupamento de Escolas n.º5 de Évora

Estabelecimentos	N.º turmas	N.º alunos	Nº Docentes
EB 2,3 de Conde de Vilalva	---	---	---
EB1 da Azaruja		50	3
EB1 dos Canaviais		89	7
EB1 da Graça do Divor		33	2
EB1 de Nossa Senhora de Machede	2	30	2
EB1 de S. Miguel de Machede		41	2
J.I. da Azaruja	1	22	2
J.I. dos Canaviais	1	25	2
J.I. de Nossa Senhora de Machede	1	20	1
J.I. da Graça do Divor	1	16	2
EBM de S. Miguel de Machede	---	---	---
EBM da Azaruja	---	---	---

(Dados referentes a Novembro de 2002)

Anexo 2

Questionário dos Educadores de Infância



Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Supervisão Pedagógica (2001/2003)

QUESTIONÁRIO

Para Educadores de Infância

Este questionário destina-se a suportar empiricamente o trabalho de investigação que pretendemos realizar no âmbito da dissertação do Mestrado em Educação - Variante de Supervisão Pedagógica, na Universidade de Évora.

As informações que nos proporcionar são absolutamente confidenciais, pelo que agradecemos que não se identifique em nenhum lugar do questionário.
Pedimos o favor de responder a todas as questões com a máxima sinceridade, pois a validade deste estudo depende dessa condição essencial.

DESDE JÁ, MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO

1. Caracterização do(a) inquirido(a):

(Assinale com um X a resposta conveniente)

Sexo: Masculino: Feminino:

Idade: 20-30 anos 31-40 anos 41-50 anos Mais 50 anos

Nível de formação: bacharelato licenciatura Pós-graduação

Tempo de serviço (anos): Até 5 De 6 a 10 De 11 a 15 De 16 a 20
Mais de 21

2. Qual o método ou **modelo curricular** que lhe parece mais influenciar a organização curricular que prossegue no seu quotidiano profissional? Indique apenas uma opção.

Método João de Deus	<input type="checkbox"/>
Modelo de Pedagogia da Situação	<input type="checkbox"/>
Modelo de Pedagogia de Projecto	<input type="checkbox"/>
Movimento da Escola Moderna Portuguesa	<input type="checkbox"/>
Modelo Curricular High-Scope	<input type="checkbox"/>
Modelo Curricular Reggio Emilia	<input type="checkbox"/>
Outro método: Qual?	<input type="checkbox"/>

3. Conhece as **Orientações Curriculares** para a Educação Pré-Escolar?

Sim Não

Se assinalou **sim**, responda, por favor, ao item 3.1. Caso tenha respondido **não**, passe à pergunta 4:

3.1- Assinale com um **X**, em cada linha do Quadro 1, a posição que melhor traduza a sua opinião sobre as Orientações Curriculares, considerando que **1 corresponde a discordo totalmente e 6 a concordo totalmente**.

QUADRO 1

	Disc. Total.					Con. Total.
	1	2	3	4	5	6
As Orientações Curriculares ...						
não vieram trazer nada de novo.						
são um documento rígido e prescritivo.						
constituem um documento flexível e orientador para o Educador.						
permitem um discurso comum aos Educadores.						
ajudam a promover a aprendizagem das crianças.						
contribuem para avaliar as aprendizagens das crianças.						
vieram mudar as práticas educativas.						
dão visibilidade à Educação Pré-Escolar.						
escolarizaram a Educação Pré-Escolar.						
promovem a qualidade da Educação Pré-Escolar.						
são omissas nas competências a adquirir até à escolaridade obrigatória.						
facilitam a articulação com o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.						

4. Conhece as Competências Essenciais para o ensino básico?

Sim Não

Se assinalou **sim**, responda, por favor, à pergunta 4.1. Caso tenha respondido **não**, passe à pergunta 5:

4.1 - Assinale com um **X**, em cada linha do Quadro 2, a posição que melhor traduza a sua opinião sobre as Competências Essenciais, considerando que **1 corresponde a discordo totalmente e 6 a concordo totalmente**.

QUADRO 2

	Disc. Total.					Con. Total.
	1	2	3	4	5	6
As Competências Essenciais...						
têm em conta o desenvolvimento do aluno antes do início do 1º Ciclo.						
estão definidas tendo como referencial as Orientações Curriculares.						
facilitam a articulação entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo.						
contemplam as mesmas áreas de conhecimento que as Orientações.						
contribuem para a sequencialidade de educação desde o Pré-Escolar.						

5. Começam a verificar-se esforços concretos de articulação entre o jardim de infância e o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico. O que pensa desse facto?
(assinale com um X a resposta que mais se adequa à sua opinião)

Não vejo grande utilidade

Acho útil

Justifique: _____

6. Presentemente, defende-se uma sequencialidade educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Das afirmações abaixo apresentadas (Quadro 3), assinale, com um X, aquelas que, a esse respeito, correspondem a situações que, hoje, fazem parte integrante da sua prática educativa:

QUADRO 3

Conhecimento dos diplomas que regem cada um dos níveis de educação e ensino.	
Programação conjunta de actividades educativas e pedagógicas.	
Realização de reuniões pedagógicas entre os docentes dos dois níveis de ensino.	
Formação específica de docentes que contribui para fomentar essa sequencialidade.	
Informação do Educador sobre o aluno que transita para o 1º ano do 1º CEB.	
Promoção de um processo de desenvolvimento gradual para cada aluno.	
Promoção de um processo de desenvolvimento adaptado para cada aluno.	
Utilização de espaços educativos comuns.	
Práticas transversais no âmbito do agrupamento de escola.	

7. Atendendo à sua experiência profissional, o que é para si **aprender**?

7.1.- Refira um indicador concreto, na sua opinião relevante e objectivo, que o pode levar a concluir que uma criança aprendeu algo, efectivamente:

8. Actualmente, a organização curricular para o Ensino Básico toma como referência o conceito de **competência**. O que representa para si esse conceito?

Anexo 3

Questionário dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico



Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Supervisão Pedagógica (2001/2003)

QUESTIONÁRIO

Para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Este questionário destina-se a suportar empiricamente o trabalho de investigação que pretendemos realizar no âmbito da dissertação do Mestrado em Educação - Variante de Supervisão Pedagógica, na Universidade de Évora.

As informações que nos proporcionar são absolutamente confidenciais, pelo que, agradecemos que não se identifique em nenhum lugar do questionário.
Pedimos o favor de responder a todas as questões com a máxima sinceridade, pois a validade deste estudo depende fortemente dessa condição

DESDE JÁ, MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO

3. Conhece as **Orientações Curriculares** para a Educação Pré-Escolar?

Sim Não

Se assinalou **sim**, responda, por favor, à pergunta 3.1. Caso tenha respondido **não**, passe à pergunta 4:

3.1 - Assinale com um **X**, em cada linha do Quadro 2, a posição que melhor traduza a sua opinião sobre as Orientações Curriculares, considerando que **1** corresponde a **discordo totalmente** e **6** a **concordo totalmente**.

QUADRO 2

	Disc. Total.			Con. Total.		
	1	2	3	4	5	6
As Orientações Curriculares ...						
não vieram trazer nada de novo.						
vieram mudar as práticas educativas dos Educadores.						
escolarizaram a Educação Pré-Escolar.						
são omissas nas competências a adquirir até à escolaridade obrigatória.						
serviram de referencial para a definição das competências essenciais.						
contemplam as mesmas áreas de conhecimento que as competências.						
facilitam a articulação com o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.						

4. Começam a verificar-se esforços concretos de articulação entre o jardim de infância e o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico. O que pensa desse facto?
(assinale com um X a resposta que mais se adequa à sua opinião)

Não vejo grande utilidade

Acho útil

Justifique: _____

5. Presentemente, defende-se uma sequencialidade educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Das afirmações abaixo apresentadas (Quadro 3), assinale, com um X, aquelas que correspondem a situações que, hoje, fazem parte integrante da sua prática educativa:

QUADRO 3

Conhecimento dos diplomas que regem cada um dos níveis de educação e ensino	
Programação conjunta de actividades educativas e pedagógicas	
Realização de reuniões pedagógicas entre os docentes dos dois níveis de ensino	
Formação específica de docentes que contribui para fomentar esta sequencialidade	
Informação do Educador sobre o aluno que transita para o 1º ano do 1º CEB	
Garantir um processo de desenvolvimento gradual para cada aluno	
Garantir um processo de desenvolvimento adaptado para cada aluno	
Utilização de espaços educativos comuns	
Práticas transversais no âmbito do agrupamento de escola.	

6. Atendendo à sua experiência profissional, o que é para si **aprender**?

6.1.- Refira um indicador concreto, na sua opinião relevante e objectivo, que o pode levar a concluir que um aluno aprendeu algo, efectivamente:

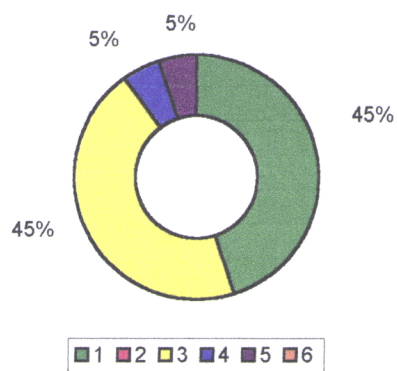
7. Actualmente, a organização curricular para o Ensino Básico toma como referência o conceito de **competência**. O que representa para si esse conceito?

Anexo 4

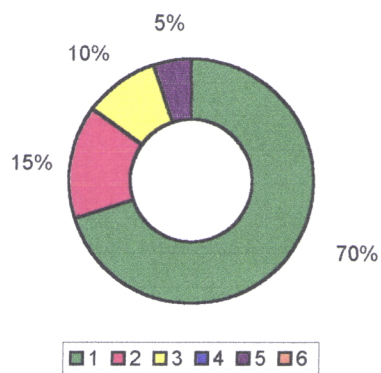
Gráficos referentes às afirmações do questionário sobre as Orientações Curriculares

Educadores de Infância

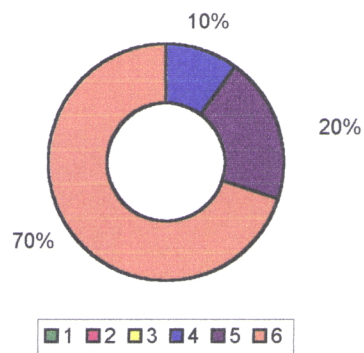
Respostas dos educadores de infância sobre a afirmação de que as Orientações Curriculares não vieram trazer nada de novo



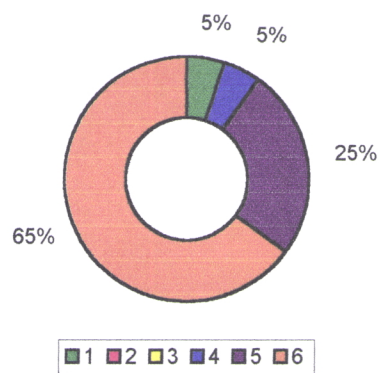
Respostas dos educadores de infância sobre a afirmação de que as Orientações Curriculares são um documento rígido e prescritivo



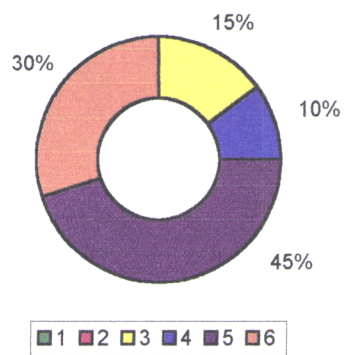
Respostas dos educadores de infância sobre a afirmação de que as Orientações Curriculares constituem um documento flexível e orientador para o educador



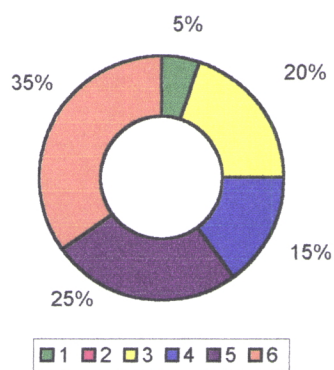
Respostas dos educadores de infância sobre a afirmação de que as Orientações Curriculares permitem um discurso comum aos educadores



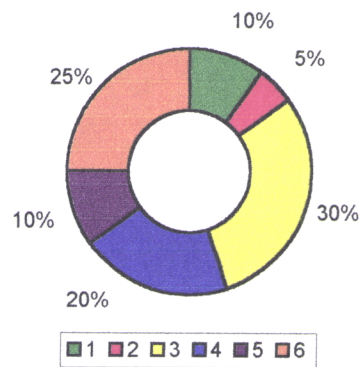
Respostas dos educadores de infância sobre a afirmação de que as Orientações Curriculares ajudam a promover a aprendizagem das crianças



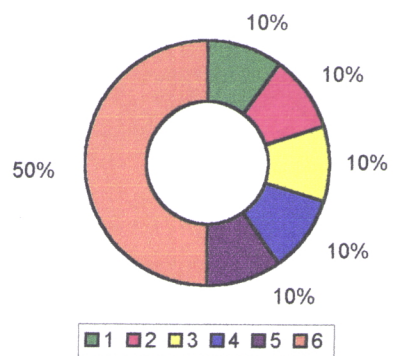
Respostas dos educadores de infância sobre a afirmação de que as Orientações Curriculares contribuem para avaliar as aprendizagens das crianças



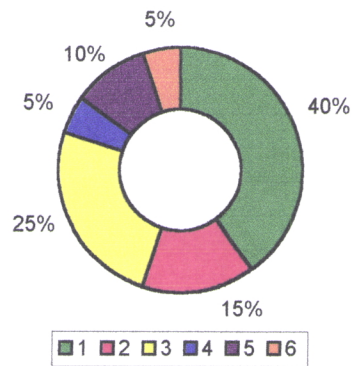
Respostas dos educadores de infância sobre a afirmação de que as Orientações Curriculares vieram mudar as práticas educativas



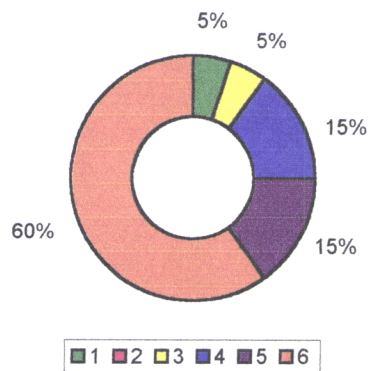
Respostas dos educadores de infância sobre a afirmação de que as Orientações Curriculares dão visibilidade à educação pré-escolar



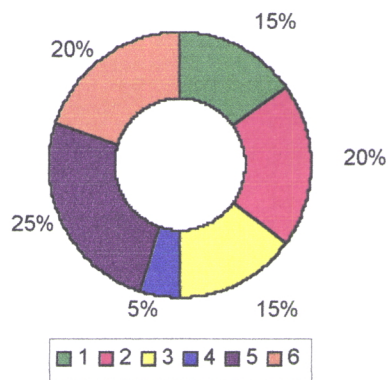
Respostas dos educadores de infância sobre a afirmação de que as Orientações Curriculares escolarizam a educação pré-escolar



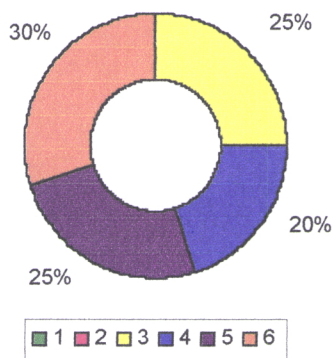
Respostas dos educadores de infância sobre a afirmação de que as Orientações Curriculares promovem a qualidade da educação pré-escolar



Respostas dos educadores de infância sobre a afirmação de que as Orientações Curriculares são omissas nas competências a adquirir até à escolaridade obrigatória

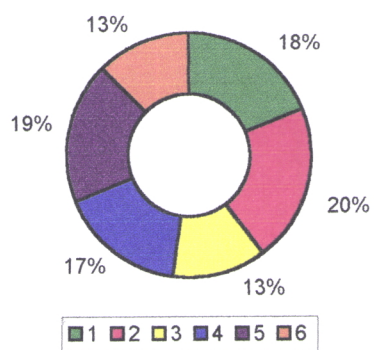


Respostas dos educadores de infância sobre a afirmação de que as Orientações Curriculares facilitam a articulação com o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico

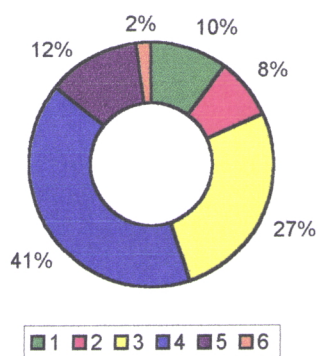


Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

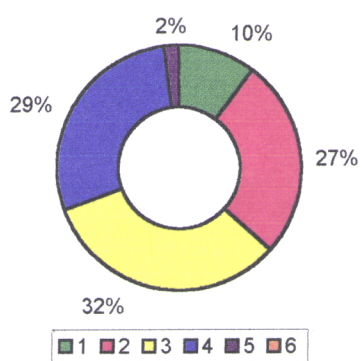
Respostas dos professores sobre a afirmação de que as Orientações Curriculares não vieram trazer nada de novo



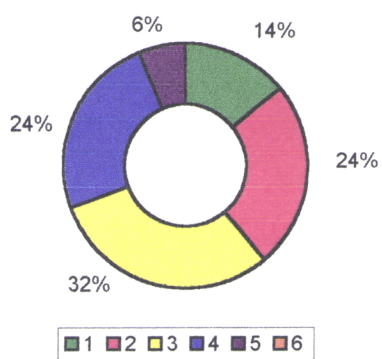
Respostas dos professores sobre a afirmação de que as Orientações Curriculares vieram mudar as práticas educativas dos educadores



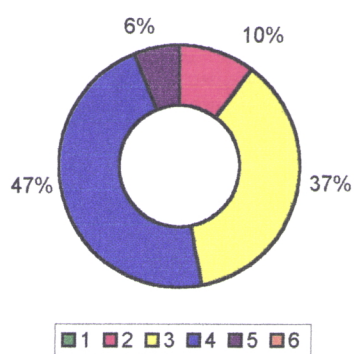
Respostas dos professores sobre a afirmação de que as Orientações Curriculares escolarizam a educação pré-escolar



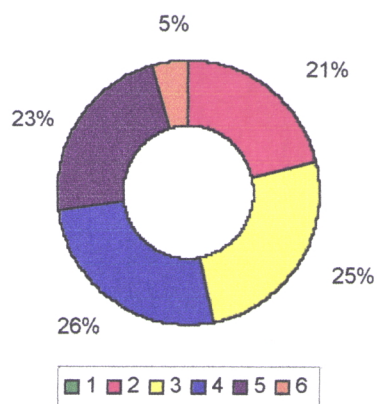
Respostas dos professores sobre a afirmação de que as Orientações Curriculares são omissas nas competências a adquirir até à escolaridade obrigatória



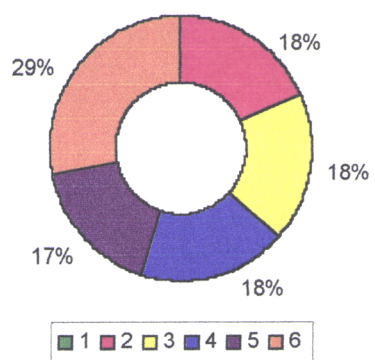
Respostas dos professores sobre a afirmação de que as Orientações Curriculares serviram de referencial para a definição das competências essenciais



Respostas dos professores sobre a afirmação de que as Orientações Curriculares contemplam as mesmas áreas de conhecimento que as competências



Respostas dos professores sobre a afirmação de que as Orientações Curriculares facilitam a articulação com o 1º ciclo do ensino básico

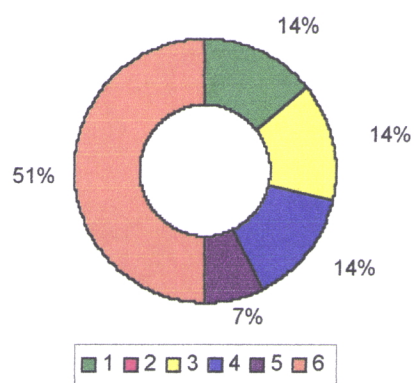


Anexo 5

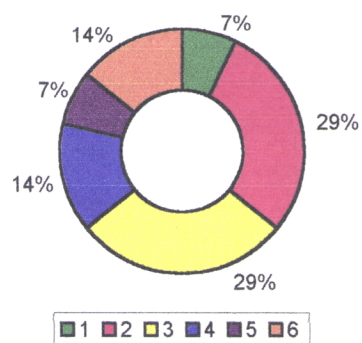
Gráficos referentes às afirmações do questionário sobre as Competências Essenciais

Educadores de Infância

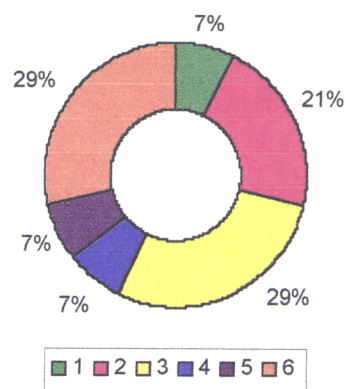
Respostas dos educadores de infância sobre a afirmação de que as Competências Essenciais têm em conta o desenvolvimento do aluno antes do início do 1º ano



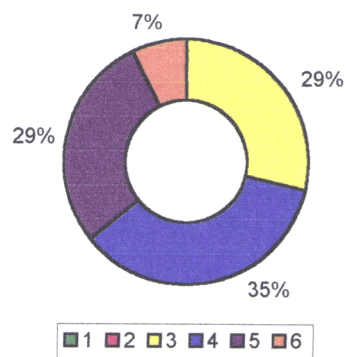
Respostas dos educadores de infância sobre a afirmação de que as Competências Essenciais estão definidas tendo como referencial as Orientações Curriculares



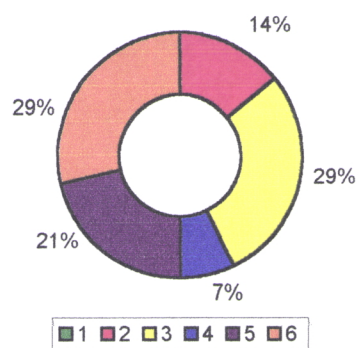
Respostas dos educadores de infância sobre a afirmação de que as Competências Essenciais facilitam a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo



Respostas dos educadores de infância sobre a afirmação de que as Competências Essenciais contemplam as mesmas áreas de conhecimento que as Orientações

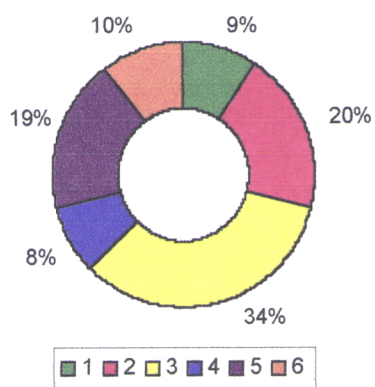


Respostas dos educadores de infância sobre a afirmação de que as Competências Essenciais contribuem para a sequencialidade de educação desde o pré-escolar

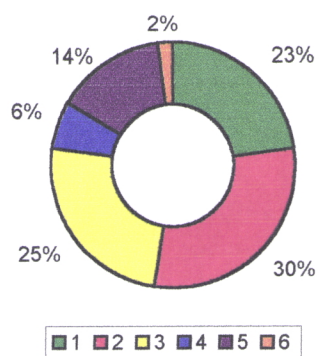


Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

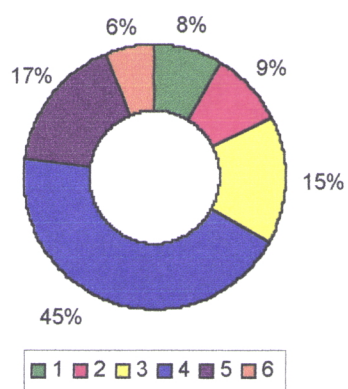
Respostas dos professores sobre a afirmação de que as Competências Essenciais não vieram trazer nada de novo



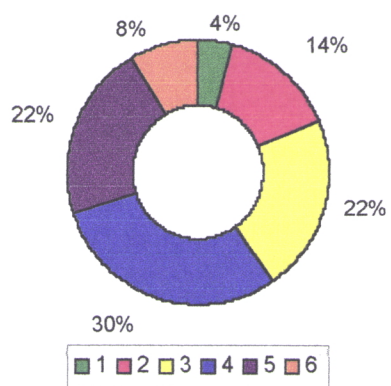
Respostas dos professores sobre a afirmação de que as Competências Essenciais são um documento rígido e prescritivo



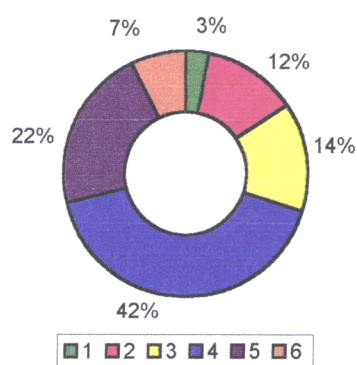
Respostas dos professores sobre a afirmação de que as Competências Essenciais ajudam a promover a aprendizagem do aluno



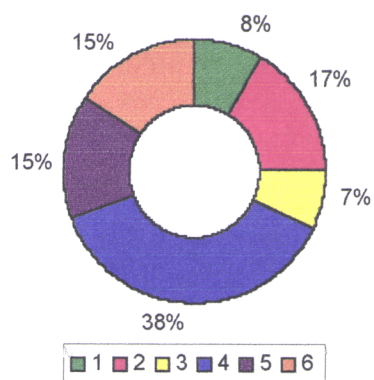
Respostas dos professores sobre a afirmação de que as Competências Essenciais contribuem para avaliar as aprendizagens do aluno



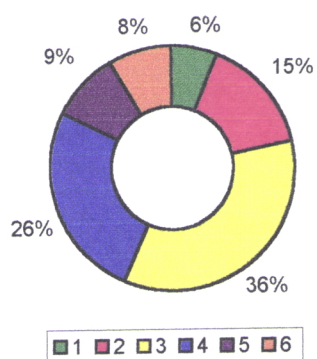
Respostas dos professores sobre a afirmação de que as Competências Essenciais facilitam a formação integral do aluno



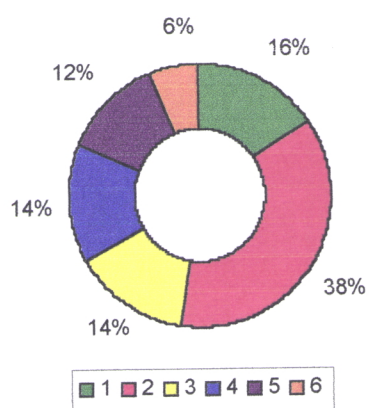
Respostas dos professores sobre a afirmação de que as Competências Essenciais permitem diversificar as práticas de ensino para que todos aprendam



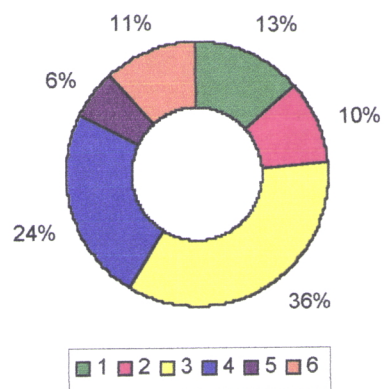
Respostas dos professores sobre a afirmação de que as Competências Essenciais têm em conta o desenvolvimento do aluno antes do início do 1º ciclo



Respostas dos professores sobre a afirmação de que as Competências Essenciais atribuem um novo papel ao professor



Respostas dos professores sobre a afirmação de que as Competências Essenciais facilitam a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo



Respostas dos professores sobre a afirmação de que as Competências Essenciais contribuem para a sequencialidade de educação desde o pré-escolar

