

UNIVERSIDADE ABERTA



Conceções sobre o Currículo na Educação Pré-escolar

Natércia da Conceição Monteiro Carrachás

Mestrado em Supervisão Pedagógica

2018

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

Conceções sobre o Currículo na Educação Pré-escolar

Natércia da Conceição Monteiro Carrachás

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Dissertação de Mestrado orientada pela Professora Doutora Filipa

Isabel Barreto de Seabra Borges

2018

RESUMO

O presente trabalho foca-se sobre o currículo da Educação de Infância e a forma como é perspetivado por educadores, professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e encarregados de educação.

Primeiramente, contextualiza-se a Educação de Infância (EI), para melhor entender a necessidade de se proceder a um trabalho mais ativo no sentido de valorizar este nível de ensino. Dada a sua curta existência, acompanhada de alguns recuos e avanços, a ideia que por vezes transparece no discurso social sobre a EI é que não é tida como uma atividade cujo objetivo seja contribuir para o desenvolvimento global das crianças com idades desde os 3 anos até a entrada no 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB), persistindo concepções assistencialistas em relação a este nível de educação. Explora-se igualmente alguns instrumentos utilizados no âmbito da Educação Pré-escolar (EPE). O currículo apresenta-se como meio acerca do qual se desenvolve a prática letiva, justificando assim a intencionalidade bem como todo o envolvimento de meios para a sua construção.

A intenção que orientou o estudo foi entender a concepção que EI, professores do 1ºCEB e alguns pais têm acerca deste nível de educação. Perceber se lhe reconhecem a incumbência de desenvolver competências a ter em conta na formação pessoal e social, bem com nas restantes áreas de conteúdo, que sejam o alicerce facilitador para a construção de um caminho para entrada no novo ciclo. O estudo, de natureza mista, recorreu à aplicação de inquéritos por questionário, a educadores e professores, e a alguns pais, num território no interior de Portugal, distrito de Beja; também foram realizadas entrevistas a EI dos mesmos Agrupamentos de Escolas. Os principais resultados apontam no sentido de que os EI constroem o seu currículo com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Os professores do 1ºCEB tem conhecimento da existência das OCEPE, mas não demonstram ter conhecimento acerca do documento, no entanto, reconhecem que o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância (JI) é orientado de modo a facilitar futuras aprendizagens dos seus alunos. Os pais por sua vez têm uma atitude um pouco passiva face à vida escolar dos seus educandos.

Palavras-chave: Educação de Infância, 1º Ciclo do Ensino Básico, Currículo.

ABSTRACT

This work focuses on the curriculum of preschool education and how it is seen by educators, primary school teachers and parents.

Firstly, we have to contextualize education in childhood so that we can understand better the need to carry on a more active work so as to value this level of education. Considering its short existence, accompanied by some advances and setbacks, the idea that comes up in the social speech about pre-school is that it is not considered as an activity which aim is to contribute to the global development of children between the age of three and the beginning of the primary school, while misconceptions about this level of education still persist. We also explore some tools used in pre-school education. The curriculum is presented as a means to develop teaching considering the intentions as well the environment and the means to its construction.

The aim of this study was to understand the conception that preschool teachers, primary school teachers and some parents have about this level of education as well as to understand if they recognize the importance of developing personal and social skills together with other content areas which might be a facilitating scaffold for the entrance in the following cycle.

This study, using a mixed methodology, used questionnaires to preschool educators, teachers and some parents in region of inner Portugal, the district of Beja. Some interviews were also carried out to preschool educators belonging to the same groups of schools. The main results show that preschool educators build the curriculum based on the General Curricular Orientations for Pre-school (OCEPE).

Although primary school teachers know about the existence of the OCEPE, they don't demonstrate to have much knowledge about its content. Nevertheless, they recognize that the work carried out in preschool aims to facilitate future learning processes for the children. On the other hand, parents have a more passive attitude towards their children's school life.

Keywords: Preschool, 1st cycle of Basic Education, Curriculum.

Agradecimentos

A realização desta dissertação de Mestrado contou com importantes apoios e incentivos sem os quais não se teria tornado uma realidade e aos quais estarei eternamente grata.

À Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges pela sua orientação, total apoio, disponibilidade, pelo saber que transmitiu e pelo seu incentivo.

Aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas de Amareleja, Barrancos, Moura e Serpa, por me permitirem e facilitarem o acesso aos seus docentes.

Aos docentes, pela sua participação e colaboração.

Aos Encarregados de Educação que participaram no estudo.

À professora Teresa Caldeira pelo apoio prestado no âmbito da língua Inglesa.

Por último, tendo consciência que sozinha nada disto teria sido possível, dirijo o meu agradecimento muito especial à minha família...

A eles dedico o meu trabalho...

Obrigada Carlos, Rita e José Filipe.

Índice

INTRODUÇÃO.....	0
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	6
1.1- Breve resenha histórica da EPE em Portugal	6
1.2 - Currículo	9
1.3. -Desenvolvimento Curricular	13
1.4 - O papel do professor/educador enquanto gestor do currículo.....	20
1.5 – Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico	22
II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	25
2.1. Técnicas de recolha de dados	25
2.1.1. A entrevista	25
2.1.2. O inquérito por questionário	29
2.1.3. - Análise documental.....	30
2.2. Participantes e contexto do estudo	31
2.3. Análise de dados	36
2.4. Procedimentos de campo e cuidados éticos	41
III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	44
3.1 - Análise de conteúdo.....	44
3.2 - Inquérito por questionário a Professores do 1ºCEB.....	56
3.3 – Análise dos Inquéritos por Questionário aos Pais/Encarregados de Educação	65
IV – Discussão dos Resultados.....	83
Reflexões conclusivas	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
Moreira, A. F. (2001). Currículo, cultura e formação de professores. Educar, 17, 39-52.....	93
Referências legislativas	94

Índice de tabelas

Tabela 1 - Caratecterização das Educadoras de Infância	32
Tabela 2 – Caracterização dos Professores de 1.º CEB participantes, por género.	33
Tabela 3 - Intervalos de idades dos Professores	34
Tabela 4 – Grau académico dos Professores do 1ºCEB	34
Tabela 5 – Caracterização dos pais/EE participantes, por género.	35
Tabela 6 – Intervalo de idades dos pais/ EE.....	36
Tabela 7 – Formação Académica dos Pais/EE	36
Tabela 8 – Questão 1 Professores 1ºCEB - Sabe se os EI Têm base curricular própria?	56
Tabela 9 – Questão 2 Professores 1ºCEB - Sabe qual a sua base de trabalho?.....	56
Tabela 10 – Questão 3 Professores 1ºCEB - Costuma reunir com as EI do seu agrupamento, quando recebe uma turma de 1ºCEB?	56
Tabela 11 – Questão 4 Professores \1ºCEB -Costuma estabelecer com as EI uma análise do que pode ser feito para promover a articulação curricular entre a EPE e o 1ºCEB? ..	57
Tabela 12 – Questão 5 - Considera que a EPE favorece o desenvolvimento global das crianças?	58
Tabela 13- Questão 6 -A EPE pode influenciar positivamente o desempenho académico dos alunos?	59
Tabela 14- Questão 7 - Reconhece alguma diferença entre as crianças que frequêntaram a EPE das que não frequêntaram?	60
Tabela 15 – Questão 1 aos pais /EE– Apoio à família – Cuidar da criança.	65
Tabela 16 – Questão 1.2 – Desenvolvimento de competências	66
Tabela 17 – Questão 1.3 – Promover a socialização	67
Tabela 18 – Questão 1.4 -Promover a autonomia	68
Tabela 19 – Questão 1.5 – Prepara para a escolaridade obrigatoria.....	69
Tabela 20 – Questão 2 - Participa na vida escolar do seu filho?.....	70
Tabela 21 – Questão 3 - Sabe da existência das OCEPE?.....	71
Tabela 22 – Questão 4 - Está informado (a) sobre os objetivos de trabalho desenvolvido no JI do seu filho?.....	71

Tabela 23 – Questão 5 do Inquérito por Questionário aos Pais/EE.....	72
Tabela 24 – Questão 6 - Fala frequentemente com o seu educando sobre como correu o seu dia no JI?	73
Tabela 25 – Questão 7 - Está bem informado acerca do trabalho desenvolvido na sala do JI?	74
Tabela 26 – Questão 8 – Preocupo-me se o meu educando acompanha bem as aprendizagens.	75
Tabela 27 – Questão 9 do Inquerito por Questionário aos Pais/EE.....	76
Tabela 28 – Questão 10 aos Pais/EE - Tem necessidade de intervir na vida escolar do seu filho?	79
Tabela 29 – Questão 11 aos Pais/EE – Por iniciativa própria	80

Índice de Quadros

Quadro 1: Estrutura metodológica e guião da entrevista semiestruturada aos Educadores de Infância.	26
Quadro 2 – Questão 2 aos EI - De que modo recorre a esse instrumento?	45
Quadro 3 – Questão 3 aos EI - A que outros instrumentos recorre para planificar?	46
Quadro 4 – Questão 5 aos EI - Que importância atribui às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar?	46
Quadro 5 – Questão 5 aos EI - Recorre às Orientações Curriculares para planear o seu trabalho?	48
Quadro 6 – Questão 6 aos EI - Como estrutura o seu trabalho?.....	48
Quadro 7 – Questão 7 aos EI - Na sua prática de que forma organiza o Currículo? Recorre às Orientações Curriculares nesse processo?.....	49
Quadro 8 – Questão 8 aos EI - Considera que as orientações Curriculares são suficientemente flexíveis? Em que medida?	50
Quadro 9 – Questão 9 aos EI - Como organiza as suas práticas curriculares e letivas? Tem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar como referência nesse processo? De que modo?	52
Quadro 10 – Quadro 10 aos EI - Como organiza as suas práticas Curriculares.....	53
Quadro 11 - Questão 11 aos EI - Como considera que as Orientações Curriculares para a educação Pré-escolar poderiam tornar-se mais operacionais ou ser melhoradas? Porquê?	54
Quadro 12 – Questão 12 aos EI - Sente falta de recursos ou formação que facilitam trabalho curricular a partir das OCEPE	55
Quadro 13 – Questão 7.1 - Se respondeu afirmativamente, pode indicar algumas?	61

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Questão 3 Professores 1ºCEB – Costuma reunir com as EI do seu agrupamento quando recebe uma turma do 1º CEB?	57
Gráfico 2 – Questão 4 Professores 1ºCEB – Costuma estabelecer com as EI uma análise do que pode ser feito para promover a articulação curricular entre a EPE e o 1ºCEB? ..	58
Gráfico 3 – Questão 5 Professores 1ºCEB – Considera que a EPE favorece o desenvolvimento global das crianças?.....	59
Gráfico 4 – Questão 6 Professores 1ºCEB – A EPE pode influenciar positivamente o desempenho acadêmico dos alunos?	60
Gráfico 5 – Questão 7 Professores 1ºCEB – Reconhece alguma diferença entre as crianças que frequentam a EPE das que não frequentam?	61
Gráfico 6 - Questão 1 aos pais /EE– Apoio à família – Cuidar da criança.	66
Gráfico 7 – Questão 1.2 Pais/EE – Desenvolvimento de competências	67
Gráfico 8 – Questão 1.3 Pais/EE – Promover a socialização	68
Gráfico 9 – Questão 1.4 Pais/EE – Promover a autonomia.....	69
Gráfico 10 – Questão 1.5 Pais/EE – Prepara para a escolaridade obrigatória.....	70
Gráfico 11 – Questão 4 Pais/EE – Está informado (a) sobre os objetivos de trabalho desenvolvido no JI do seu filho?	72
Gráfico 12 – Questão 6 aos pais/EE - Fala frequentemente com o seu educando sobre como correu o seu dia no JI?	74
Gráfico 13 – Questão 7 aos Pais /EE - Está bem informado acerca do trabalho desenvolvido na sala do JI?	75
Gráfico 14 – Questão 8 – Preocupo-me se o meu educando acompanha bem as aprendizagens.	76
Gráfico 15 – Questão 9.1 aos Pais/EE – Rotinas diárias	77
Gráfico 16 – Questão 9.2 aos Pais/EE – Comportamento.....	78
Gráfico 17 – Questão 9.3 aos Pais/EE –Trabalho desenvolvido na sala do JI.	78
Gráfico 18 – Questão 10 aos Pais/EE – Tem necessidade de intervir na vida escolar do seu filho?	79
Gráfico 19- Questão 11.1 aos Pais/EE - Por iniciativa própria	81
Gráfico 20- Questão 11.2 aos Pais/EE - Porque sou convidado/convocado	81

Gráfico 21- Questão 11.3 aos Pais/EE - Saber informação acerca do comportamento...82

Gráfico 22- Questão 11.4 aos Pais/EE - Para me informar dos conteúdos trabalhados na sala do JI.....82

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos:

EI – Educadora de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

P – Professor

EE – Encarregados de Educação

MEC - Ministério da Educação e Ciência

DGE - Direção Geral de Educação

INTRODUÇÃO

Notam-se algumas diferenças entre o currículo na EPE, que se desenvolve na escola em articulação com a equipa pedagógica e outros parceiros e o trabalhado ao nível do 1º CEB. Neste último, existem programas, com metas muito específicas a atingir no final do ciclo. Dadas as diferenças existentes, o presente estudo pretende verificar, junto dos participantes, de que modo é considerado o currículo da EPE, por alguns intervenientes chave – EI, professores (P) do 1.º CEB e encarregados de educação (EE).

Foi considerado pertinente realizar este estudo, dada alguma insatisfação sentida no reconhecimento do esforço e trabalho desenvolvidos neste nível de educação. Os Professores do 1º CEB, por vezes deixam transparecer que à EPE é atribuído um carácter lúdico, sem ser reconhecida a intencionalidade das atividades realizadas. Por vezes também é atribuída à EPE, a causa de algumas crianças terem atitudes pouco corretas, ou objetivos não atingidos. Nesta perspetiva, e partindo da experiência profissional da investigadora, a EPE, segundo os professores 1º CEB, poderá ter deixado uma lacuna por preencher.

Aos pais, também se ouvem comentários nada abonatórios, *“não vem de tarde, porque não me dá jeito, estou em casa e fica comigo”*, o trabalho realizado no período de tempo que a criança irá faltar, não é valorizado, deixando transparecer que as crianças frequentam o JI quando não têm onde ficar, espelhando uma visão comum do Séc. XIX (Ramirez et al., 1988).

Entre os educadores, também parece não haver homogeneidade na forma como pensam e desenvolvem o currículo, pois alguns defendem que face às orientações curriculares, se está a escolarizar as crianças – algo que a nossa experiência profissional tem deixado intuir. Assim apostam no adiamento de uma intervenção mais intencional, delegando-a para o 1º CEB, e dando um caráter eminentemente lúdico ao seu trabalho. Importa verificar onde está o equilíbrio relativamente ao trabalho desenvolvido por estes profissionais, relativamente ao qual parece não existir grande consenso.

Estes comentários e pontos de vista não se podem generalizar, mas despoletaram vontade de verificar como variam as conceções dos educadores, professores e pais em relação ao currículo na EPE.

Aram (2013), realizou um estudo onde foram comparadas as crenças dos EI acerca da importância das metas de alfabetização, recolhendo informação acerca da percepção de pais e do próprio sistema educativo. Num estudo realizado com 100 professores, com recurso a um questionário fechado e 12 entrevistados, foi detetada incongruência nas principais crenças dos professores bem como nas crenças que atribuem a outros. A identificação destas incongruências facilita a compreensão dos princípios nas suas práticas, as suas relações com pais e parceiros profissionais.

O estudo tinha como objetivo demonstrar como a implementação de um novo currículo na EPE, pode afetar as crenças e práticas dos professores. Foi feita uma exploração na perspetiva dos professores sobre as suas decisões pedagógicas e práticas na sala de aula (Aram, 2013).

Nestes três agentes educativos foi estudada a frequência de auto-relatos de atividades de promoção da alfabetização no JI, bem como a mudança que ocorreu no que diz respeito à frequência de atividades de promoção de alfabetização, após a reforma curricular, apresentando-se sob a forma de metas. O estudo revelou que professores e pais de classe média-alta, atribuem maior importância à abordagem da linguagem oral, comparativamente a pais pertencentes a estratos socioeconómicos baixos ou médios-baixos. O sistema educativo atribuiu alta importância às cinco metas identificadas, avaliando-as como muito importantes, e valorizou a implementação das metas.

Um estudo, realizado por Lima et al (2014), visava perceber, entre outros objetivos, como os EI inquiridos faziam a gestão do Currículo a luz das OCEPE. Para a amostra fizeram parte EI da Rede Nacional de EPE, com dados fornecidos pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), num universo de 6106 JI, sendo selecionados aleatoriamente 909.

Foi desenvolvido um questionário com três versões, distribuídas por três subgrupos: rede pública e rede privada em que na rede privada se distinguem dois tipos de instituições, as que não têm fins lucrativos e as que têm fins lucrativos. Apenas uma sala de cada JI participou, sendo que era a turma com maior número de crianças. As EI foram inquiridas sobre se tinham recebido formação no âmbito das OCEPE, e conseqüentemente foi estudado em que áreas concretas as EI tinham realizado a sua formação. Verificou-se uma maior percentagem de EI que receberam formação na área

da Formação Pessoal e Social e no domínio da Expressão Plástica, sendo também formações de maior duração. Foi igualmente estudada a periodicidade dos momentos de formação, reflexão e avaliação. O estudo mostrou que 96,6% dos EI tinham participado em momentos de formação, reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido, sendo que a ocorrência destes momentos é semanal em cerca de 52% dos casos.

Ao fazer a análise acerca da formação, reflexão e avaliação, por tipo de rede, verifica-se em 100% das EI da rede privada sem fins lucrativos, de 98,2% da rede privada com fins lucrativos e 95,8% na rede pública tinham recebido formação.

As EI também se pronunciaram acerca dos modelos pedagógicos/ curriculares que orientam as suas práticas na sala de atividades, destacando-se a pedagogia de projeto independentemente do tipo de rede. A maioria das EI diz seguir dois a quatro modelos. Também constataram que a pedagogia de situação é a mais seguida pelas EI da rede pública. Os EI da rede pública privilegiam o Currículo HighScope. A planificação escrita tendo em conta o grupo é seguida por cerca de 97,2% das EI.

Quanto à periodicidade mensal, destaca-se com 66,7% de respostas. A semestral é a menos utilizada, com um valor de 0,7%.

Verificou-se também que a equipa de EI da rede pública se reúne mensal e semanalmente para elaboração de planificações. Na rede privada o coordenador de departamento e o diretor de estabelecimento colaboram regularmente na elaboração das planificações.

Em suma, as EI referem como principal suporte à planificação os interesses e necessidades das crianças, tendo em conta a especificidade do seu grupo tal como descrevem as OCEPE. Outros instrumentos que o MEC disponibiliza têm menos peso no ato de planificar.

Relativamente à abordagem de cada área/domínio de conteúdo, este mostrou-se distribuído de forma desequilibrada.

Depreende-se a partir deste trabalho que a construção do Currículo nesta amostra, assenta em grande medida nas OCEPE e que as crianças são envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, tornando-as participativas e construtoras do seu Currículo.

Numa análise bibliográfica, Pestana e Pacheco (2013), concluíram que as aprendizagens para a criança só são significativas, se tiverem tempo para as interiorizarem, se tiverem uma atitude crítica e se forem autênticas. Pois de outro modo memorizam e acabam por perder esses conhecimentos a curto prazo. A questão que se coloca é qual o modelo de educação destinado a crianças na EPE. É segundo os autores, importante que seja adaptado a cada grupo de crianças e não um único para todas as crianças. A proposta pedagógica deve promover a aprendizagem de forma significativa, em que as crianças possam ter um papel ativo e respeitar o tempo que é preciso para que (re)construam o seu conhecimento, para serem construtores do seu próprio processo de aprendizagem.

Este estudo vem ao encontro do anterior, reiterando a necessidade de envolver as crianças no processo de construção do Currículo.

Para envolver as crianças neste processo, e segundo Medeiros (2015), que na investigação-ação que desenvolveu, contou com a participação da família nas atividades do JI, e por sua vez as crianças beneficiaram de um Currículo construído e partilhado com a família.

Foram desenvolvidos canais de comunicação que permitiram criar estratégias que envolvessem a família no ambiente do JI e desse modo construir um currículo inclusivo. Ficou claro que, quer a família quer a EI são modelos de referência para a criança, sendo, pois, necessário que os dois contextos trabalhem em parceria, tendo que desenvolver uma boa comunicação, o que conduz a uma melhor qualidade da resposta educativa.

É considerado um fator importante, que a criança na EPE deva ser agente ativo do seu próprio processo educativo, ideia reiterada por Rogério (2016), carecendo, no entanto, de múltiplas estratégias. Contando com o desenvolvimento de todas as opções pedagógicas tidas em consideração pela equipa educativa, refletindo desse modo uma abordagem socio-construtiva.

As investigações apresentadas, remetem para a necessidade de diversificar os instrumentos de recolha de dados, procedendo à triangulação dos dados. Também alertam para a necessidade de problematizar o papel dos professores 1º CEB e EI na conceção e desenvolvimento do currículo. Dando continuidade aos estudos anteriores, o

presente estudo pretendeu investigar como os professores 1º CEB, pais/encarregados de educação e EI e valorizam, concebem ou constroem o currículo na EPE.

Perante este enquadramento, e atendendo às interrogações que a prática profissional desencadeou e que antes enunciámos, foram delineados os objetivos do estudo, como de seguida se detalha:

- 1 – Caracterizar as perceções de EI, Professores do 1ºCEB e EE de alguns Agrupamentos de Escolas, do Distrito de Beja, sobre as OCEPE.
- 2 – Conhecer a perspetiva de EI de Agrupamentos de Escolas do Distrito de Beja, o modo como as OCEPE são interpretadas na sua prática concreta.
- 3 – Conhecer perspetivas de Professores do 1ºCEB, de Agrupamentos de Escolas do Distrito de Beja, sobre o trabalho desenvolvido ao nível da EPE no seu Agrupamento.
- 4 – Conhecer perspetivas de pais/EE sobre o trabalho desenvolvido na EPE.

Para dar resposta aos objetivos a que nos propusemos, optou-se pela utilização de uma metodologia mista, de carácter interpretativo e descritivo, assumindo o estudo um carácter exploratório. A recolha de dados foi realizada com recurso às técnicas inquérito por entrevista, inquérito por questionário, e análise documental, tendo como participantes EI, professores do 1.º CEB e pais/EE de crianças da EPE. Os instrumentos foram desenvolvidos e validados pela autora e aplicados entre 28 de fevereiro e 20 de março de 2018. Os dados recolhidos foram alvo de análise de conteúdo – no caso dos dados de natureza qualitativa, e análise estatística – no caso dos dados de natureza quantitativa.

Fez-se um enquadramento teórico com base em diplomas legais que regulam a EPE, passando por uma resenha histórica que apresenta as várias etapas do desenvolvimento, em Portugal, até à actualidade. Desde a criação dos primeiros JI destinados à guarda das crianças, passando pela integração da EPE no sistema de ensino, apresentando ainda os diplomas legais reguladores que conferem à EPE um carácter técnico/pedagógico até às OCEPE que norteiam o currículo neste nível a EPE

Ao referir as OCEPE, faz-se referência às orientações que norteiam o currículo na EPE. Urge a necessidade de proceder à sua definição segundo alguns autores. Depois de apresentar algumas perspetivas de currículo são apresentadas algumas fases do desenvolvimento curricular, bem como alguns estudos que verificam a eficácia de determinadas medidas.

Procedeu-se à apresentação das OCEPE bem como dos objetivos propostos para o 1ºCEB.

Antes de abordar a metodologia a abordar na investigação, foi feita uma breve apresentação da metodologia qualitativa bem como da quantitativa e ainda descrever a abordagem mista. Posteriormente, foi feita uma apresentação da metodologia da investigação, onde são apresentadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados, com a respetiva estrutura metodológica das entrevistas a EI, e inquéritos por questionário a fim de recolher informações de Pais/EE (Anexo I) e ainda a professores do 1ºCEB (Anexo II) dos Agrupamentos envolvidos.

No final é possível retirar algumas conclusões do estudo realizado. Este revelou que os intervenientes no estudo, têm conhecimento que a EPE tem uma base de trabalho própria, as OCEPE. Quer os pais, quer os professores do 1ºCEB reconhecem benefícios no desempenho escolar das crianças que frequentam a EPE, embora não tenham grande conhecimento de como se desenvolve esse trabalho.

Todos os EI participantes no estudo recorrem às OCEPE como base de trabalho.

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A EPE apresenta-se como a primeira etapa de um longo percurso de formação ao longo da vida; é a primeira etapa da educação básica, distinguindo-se das demais, entre outros aspetos, por não ter frequência obrigatória. É suposto esta etapa contar com uma estreita relação com a família, de modo a favorecer o desenvolvimento da criança, com vista à integração na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário. Esta fase contempla crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco/seis anos. Não tem um currículo próprio, tendo como base de trabalho as OCEPE.

Pretende-se neste ponto estudar como se desenvolveu o conceito de EPE ao longo dos tempos. Posteriormente, apresentam-se definições dos conceitos polissémicos de currículo e desenvolvimento curricular, concretizando depois uma breve reflexão e análise das OCEPE. Para ajudar a essa compreensão, apresenta-se uma análise documental de diplomas legais que enquadram este nível de educação e ensino.

1.1- Breve resenha histórica da EPE em Portugal

A EPE em Portugal passou por estádios de evolução semelhantes aos de outros países europeus. No séc. XIX foram criados os primeiros JI, para dar resposta às necessidades das famílias (Ramirez et al, 1988). Deste modo, os espaços criados destinavam-se à guarda das crianças.

No período do governo de Salazar, dados os elevados custos e a fraca cobertura, foram extintos os JI oficiais devolvendo às mães a função de educação das suas crianças (Bairrão & Vasconcelos, 1997).

Só em 1971, com o Ministro Veiga Simão, a EPE foi integrada no sistema educativo nacional. Após o 25 de Abril, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, a EPE volta a ser reconhecida, através do seu artigo 5º no ponto 3, definindo que este nível de educação destina-se às crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.

O Decreto-lei 5/97, “Lei Quadro da Educação Pré-Escolar”, no seu artigo 2º, define “*A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, ...*”: Deste modo foi também atribuído cariz técnico e pedagógico às atividades a desenvolver. Tendo em vista o desenvolvimento global da criança.

Através da Circular 17/2007, foram concebidas orientações para “*Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização*”. Este documento integra indicações sobre a organização curricular, bem como procedimentos a ter em conta na avaliação na EPE, promovendo em simultâneo, soluções de apoio à família, alargando o período de permanência das crianças no Jardim-de-Infância.

Dado tratar-se de uma profissão com uma história ainda curta, por vezes surge a ideia que este nível de educação não tem ainda socialmente reconhecida a intencionalidade pedagógica das atividades desenvolvidas, bem como a importância das mesmas para o desenvolvimento global da criança, preparando-a para as novas etapas que se avizinham. A ideia que parece prevalecer em torno desta temática levanta algumas dúvidas acerca da homogeneização das práticas bem como da existência de um currículo em torno do qual se desenvolve a prática educativa.

As OCEPE contêm um conjunto de princípios gerais que constituem contributos gerais de apoio ao EI, para que possa tomar decisões acerca da sua prática pedagógica, e intencionalidade educativa importantes na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças. Apresenta-se como um referencial da rede nacional de EPE, para a construção do currículo.

A circular 4 de 2011, “Avaliação na Educação Pré-Escolar”, reforça a importância do ambiente educativo na sala do JI, as atividades e projetos curriculares, com vista a aprendizagens integradas. Reforça a importância da relação com os pais e outros parceiros. Recomenda a avaliação formativa como um processo integrado que requer estratégias de intervenção

Adequadas às crianças e ao grupo, fundamentais para a construção progressiva das aprendizagens. Embora as mesmas já estejam contempladas nas OCEPE, bem como na circular 17 de 2007, acerca da Gestão do Currículo na EPE. Refere que o EI deve proceder a uma avaliação numa perspetiva formativa. A Circular 4 de 2011, entende a avaliação como um elemento integrador da prática educativa, permitindo uma recolha

sistemática de informação, que após analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões que irão promover a qualidade das aprendizagens.

A revisão das OCEPE, em 2016 que contempla a articulação das aprendizagens e a participação das crianças nas suas aprendizagens, assim como lhes confere a possibilidade de participarem na sua própria avaliação.

A intervenção da EI na sala de JI é pautada por uma atitude reflexiva sobre a sua prática, como o papel profissional, o valor que atribui aos saberes das crianças, do seu grupo, no que fazem e na forma como aprendem. Esta intencionalidade atribui sentido á sua Ação e propósito relativamente ao que pretende alcançar.

As OCEPE, não constituem um programa a cumprir, mas uma referência para construir e gerir o currículo, que será de acordo com as características das crianças, da família e do grupo.

A gestão do currículo exige que o EI tenha um conhecimento do meio e das crianças. Essa informação é obtida através de observação e registo, documentos produzidos informação obtida através das famílias ou outros membros da comunidade.

Toda a informação recolhida carece de organização, interpretação e uma posterior reflexão. Avaliar consiste, tendo como basa a análise e reflexão, sustentar decisões para planeamento que após concretização conduz a nova avaliação. A planificação é baseada numa avaliação e a avaliação será útil para posteriormente influenciar a planificação da ação.

Todo o processo de planear e avaliar corresponde ao que o educador observou, registou, documentou sobre o grupo e sobre cada criança, bem como todo o trabalho desenvolvido com a família e a comunidade, o que permitirá a promoção de aprendizagens significativas e diversificadas bem como uma maior igualdade de oportunidades.

Através da avaliação reflexiva o EI recolhe informações para adequar o planeamento a fim de proporcionar á criança a possibilidade evoluir bem como ao grupo. O contato com a família, permite tomar consciência da sua ação e do seu progresso para tomar decisões sobre como melhor apoiar processo de aprendizagem. A principal estratégia de recolha de informação quer das crianças, quer do grupo, assim como do contexto

familiar e social e conduzir a um ambiente estimulante que promova aprendizagens significativas e diversificadas.

O conhecimento construído ao longo desta etapa com a participação de todos os intervenientes já referidos, promove a articulação entre diversos contextos da vida da criança.

Planear implica que o EI reflita acerca das suas intenções educativas organizando recursos necessários á sua realização. O EI deve estar disponível para acolher as sugestões das crianças e posteriormente integrá-las. Desse modo, avaliação considera-se uma forma de conhecimento dimensionado para a ação.

O planeamento e avaliação, segundo as OCEPE pressupõe na prática educativa o envolvimento ativo de outros profissionais, que garantem a coerência do currículo, pois outros profissionais estarão atentos às aprendizagens das crianças.

Dada a importância do contexto familiar na educação das crianças, todo o planeamento prevê estratégias da sua participação, ajustando reformulando em função da avaliação dessas mesmas práticas. A partilha e reflexão com outros EI do mesmo estabelecimento acerca do desenvolvimento do trabalho realizado, constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e da melhoria das práticas. Essa comunicação entre EI permite decidirem a forma de envolvimento com docentes de outros níveis, nomeadamente com os professores do 1ºCEB, possibilitando e facilitando a transmissão de informação sobre o desenvolvimento no JI das aprendizagens realizadas por cada criança de modo a facilitarem a transição entre a EPE e a entrada no 1ºCEB.

1.2 - Currículo

A origem do currículo não se prende com interesse apenas académico, ocorrendo fruto de uma preocupação social e política no sentido de resolver problemas educativos, surge como uma necessidade administrativa e além de intelectual. O tema do currículo, tem acumulado ao longo do tempo conhecimentos fruto da investigação, que facilitam a compreensão de fenómenos educativos.

Os primeiros estudos sobre educação surgem, segundo Pacheco (2011), no século XIV, fruto da pressão da sociedade industrial sobre a necessidade de escolarizar para cumprir objetivos específicos.

O tema currículo surge quando a escolarização ganha uma dimensão organizada, em função de interesses sociais, culturais, económicos e políticos.

A utilização do tema surge em 1663 com o sentido de disciplina (Goodson), segundo Pacheco (2001), associa currículo ao movimento Calvino. Assumindo como tendo em comum o controlo do conhecimento e o controlo religioso. No entanto, só no século XX currículo é entendido como uma área do conhecimento tendo como precursores Dewey, Bobitt e Tyler (in Pacheco, 2001).

Currículo corresponde segundo Roldão (2013), a um conjunto de aprendizagens que a sociedade considera que os seus membros necessitam para se integrarem com sucesso.

Pacheco (2001) afirma não existir uma definição de currículo, aponta antes para uma “variabilidade conceptual do termo”, identificando duas definições que se contrapõem; uma formal, devidamente planificada que propõe determinadas finalidades. Esta definição admite o currículo como um conjunto de conteúdos a ensinar, noutra perspectiva considera-o um conjunto de experiências (previamente organizadas ou não).

Aproximando-se da segunda conceção apresentada por Pacheco (2001), o currículo segundo Bobbit (2004), assemelha-se a uma corrida. Consiste numa série de experiências com vista ao desenvolvimento de capacidades. Essas experiências desenvolvem-se de maneira direta e indireta com a preocupação de promover o desenvolvimento do indivíduo e a sua preparação para a vida adulta. Também considera que pode ser definido como um conjunto de experiências orientadas e não orientadas com vista ao desenvolvimento do indivíduo, ou ainda como experiências de formação que decorrem nas escolas com vista ao mesmo fim, o desenvolvimento do indivíduo.

Taba (1962 cit. por Gaspar & Roldão 2007), refere três grandes perspetivas da educação: (1) Educação como preservação e transmissão de herança cultural, (2) Educação como instrumento de transmissão de cultura e (3) Educação como um conjunto de meios para o desenvolvimento individual. Estas abordagens representam o que para muitos se designa de “fontes” do currículo.

Dewey (cit. por Gaspar & Roldão, 2007), apresenta três perspectivas de observar o currículo: histórica, ontológica e epistemológica. Numa perspectiva histórica, o currículo é percebido como informação passada de geração em geração. Ao passar a existir uma base que se configurou como corpo de conhecimento, assume a perspectiva ontológica. Numa perspectiva epistemológica, currículo assume a ótica de corrida, de percurso (Tadeu da Silva, 2000, cit. por Gaspar & Roldão, 2007), compreendendo; o quê, o como e as condições em que se aprende, aproximando deste modo três ideias básicas: o conteúdo, o modo e o meio da aprendizagem.

Existem muitas definições de currículo, no entanto a maioria situa-o ao nível da escola, contudo, das inúmeras definições de currículo, podem ser identificados cinco elementos que o caracterizam: (1) experiências pré selecionadas, (2) planos de aprendizagem, (3) fins e resultados da aprendizagem, (4) modos de ensinar e aprender e (5) sistemas visando o todo educacional, objetivos, conteúdos, processos e meios (Gaspar & Roldão, 2007).

Tendo como base as várias definições para a construção do conceito de currículo, destacam-se quatro referentes; (1) Resultados da aprendizagem - corresponde à lista de intenções, ou seja, uma sequência de objetivos com especial importância para os seus resultados. (2) Conteúdos a ensinar- Plano de ação, relacionado com os conteúdos programáticos e ou à lista do que há para aprender. A aquisição de conhecimento proporciona aquisição de novas competências. (3) Processos de aprendizagem - correspondem à intencionalidade educativa e pode corresponder a um plano. Tem como referente a experiência através da aprendizagem, que por sua vez, pode ter como base a experiência anteriormente adquirida e (4) Meios ou ambientes para a aprendizagem- Recursos propícios à aprendizagem. Conjunto de materiais de estudo a utilizar para a aprendizagem que são o fio condutor do currículo e que correspondem a um plano diversificado de atuação relativamente à sequência e aos materiais (Gaspar & Roldão, 2007).

No planeamento curricular, segundo Pacheco (2001) destacam-se vários modelos globais de construção curricular, destacando-se os modelos de Tyler (1949), que propõe a elaboração do currículo segundo quatro princípios: (1) Formulação de objetivos, onde se definem os fins a atingir, tendo em conta, o sujeito, a sociedade e cultura para a sua formulação bem como as funções que desempenham. (2) Seleção de experiências

educativas, referindo-se à interação do aluno. (3) Organização de experiências: atividades organizadas em unidades, cursos e programas tendo em conta a continuidade bem como a integração. (4) Avaliação da eficácia das atividades de aprendizagem: análise e comparação dos resultados obtidos em função dos objetivos pretendidos. Taba (1983 in Pacheco, 2001), reforça o modelo de Tyler tendo definido que um currículo bem planeado, coerente e ordenado, pressupõe sete etapas: diagnóstico das necessidades educacionais, definição de objetivos, recolha de conteúdos, preparação dos conteúdos, seleção das experiências de aprendizagem e do conteúdo e por último, avaliação. A proposta de Lawton (in Pacheco, 2001), assenta na construção do currículo através de uma análise cultural: critérios filosóficos objetivos, validade e estrutura de conhecimento.

D'Hainaut (1980), segundo Pacheco (2001), apresenta um modelo, que se afasta dos outros e tem como ponto de partida a política educativa, com catorze diligências agrupadas em três níveis: 1) Análise dos fins e a focagem dos objetivos. 2) A investigação sobre os métodos e os meios de ensino, compreendendo isso, eventualmente, a realização dos instrumentos. 3) A determinação dos métodos e dos meios de avaliação, compreendendo também, eventualmente, a concretização dos seus instrumentos.

O projeto curricular, associando-se a uma lógica de contextualização do currículo, é concebido tendo em conta a particularidade da Escola, dos alunos e dos professores, (Gimeno, 1986, in. Pacheco, 2001), que ao planificar contam com três operações básicas: explicar aquilo que se vai realizar, justificar os elementos que intervêm no programa e justificar as decisões que se adotam.

O Currículo hoje pretende continuar a corresponder às necessidades da sociedade, bem como facultar a cada indivíduo a possibilidade de acesso ao conhecimento para promover a inclusão social (Seabra, 2017).

1.3. -Desenvolvimento Curricular

Currículo enquanto instrumento de escolarização, existe em função do sistema educativo, é de natureza prática, não se limita a da resposta a problemas de aplicação de saberes desenvolvidos nas várias disciplinas. Possui um corpo disciplinar próprio. Kemmis (1988) segundo Pacheco (2001), refere que a prática do currículo é um processo de formação e transformação da vida social e que deve ser entendido como um todo.

A teoria do desenvolvimento curricular, abarca todos os estudos sobre o currículo cuja metodologia é inerente às ciências sociais e humanas, no âmbito do conhecimento da educação. Pacheco (2005) refere que o conhecimento curricular se situa no campo teórico prático do conhecimento educativo.

Mialaret (1976) segundo Pacheco (2001), quando refere relações pedagógicas e ato educativo, distingue três grupos sem fazer grande distinção: das ciências da didática das várias disciplinas, das ciências e técnica propriamente ditas e, por último, das ciências da educação.

Existe uma interdependência entre o campo curricular e o campo didático, pois todo o ato curricular, para além e ser um ato educativo é um ato didático.

A teoria e desenvolvimento do currículo não é exclusiva do estudo do currículo e da educação. Esta área do conhecimento associa o método ao conteúdo, relacionando-se com a transformação pedagógica dos conteúdos.

O ato didático corresponde ao currículo em ações através dos seus elementos: planificação, objetivos, conteúdos, atividades, recursos e avaliação, segundo Jonnaert (1988, in. Pacheco, 2001).

O desenvolvimento curricular expressa uma prática dinâmica e complexa que ocorre em vários momentos e em fases distintas de modo a formar um conjunto de estruturas contendo quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/planeamento, operacionalização e avaliação.

Currículo e didática geral são dois campos diferentes que têm um objetivo de estudo comum. O currículo engloba parâmetros institucionais de decisão, a Didática Geral diz respeito à planificação, realização e avaliação do processo ensino/aprendizagem (Pacheco, 1995, in Pacheco, 2001).

Gimeno (1992), reforça que o currículo tem um caráter prático e educativo, não dependendo de disciplinas, mas apresenta-se como solução de problemas práticos relacionados com interação na realidade, Política, administrativa, escolar e didática. A teoria do desenvolvimento curricular apresenta uma dupla abordagem; por um lado discussão de habilidades/competências de análise curricular, relacionada com a função formadora. Por outro lado, a tomada de decisões didáticas, do formador em situação de ensino/aprendizagem. A teoria do desenvolvimento curricular integra três dimensões principais: teorias curriculares (técnicas, práticas e crítica), fundamentos base para planeamento curricular e contextos de decisão curricular (político/administrativo, gestão e realização). É neste último nível que se fala de didática geral. Pacheco (2001), faz referência a Lundgren (1983) que distingue três sistemas que determinam a prática educativa: a administração, que serve como referência, a jurisdição que estabelece regras formais e currículo que estabelece interações.

O currículo, é uma construção que ocorre em diversos contextos e em diferentes etapas de concretização que se situam entre as perspetivas macro e microcurricular, consideram-se três contextos/níveis de decisão curricular:

- a) Politico-administrativa, no âmbito da administração central,
- b) Gestão, no âmbito da escola e da administração regional,
- c) Realização, no âmbito da sala de aula.

Desenvolvimento curricular para Tanner e Tanner (1980 in Gaspar & Roldão, 2007) é um processo contínuo de estudo e aperfeiçoamento, referindo-se ao currículo em ação.

O desenvolvimento curricular inclui um conjunto de fases sequenciais, e implica a atuação de diversos atores e decisores, ao longo de um *continuum* que passa pela conceção, a implementação ou operacionalização e a avaliação do currículo.

A avaliação curricular é considerada por Taba (1983, in Pacheco, 2001) como um processo complexo, que inicia no ato da formulação de objetivos, envolve tomada de decisões, as interpretações e os juízos dos alunos para terminar com decisões acerca das mudanças a realizar para promover melhorias no currículo.

O desenvolvimento curricular resulta da interseção das decisões ao nível dos contextos político/administrativo, de gestão e de realização com as dinâmicas que são construídas por professores, alunos, pais e outros intervenientes no âmbito de diversos contextos (Gaspar & Roldão, 2005).

Na decisão curricular, surgem as diferentes fases de desenvolvimento do currículo: currículo prescrito, currículo apresentado, currículo real e currículo avaliado (Gaspar & Roldão, 2007).

O currículo prescrito (Gimeno, 1988, in Pacheco, 2001), ou currículo experimental (Goodlad, 1979, in Pacheco, 1991), é o resultado da interação didática que traduz o currículo vivenciado pelos alunos, pelos professores e outros intervenientes. Este corresponde ao currículo sancionado pela administração central e que é adotado para uma estrutura organizacional escolar. O currículo é depois apresentado (aos professores) através dos mediadores curriculares, principalmente dos manuais e livros de texto, e isto numa situação em que os professores não trabalham directamente com o currículo oficial. A seguir, no âmbito de projeto educativo da escola, com a inclusão do plano global de formação, o currículo é programado, em grupo, e planificado, individualmente pelos professores, não deixando de ser um currículo moldado (Gimeno, 1988 in Gaspar & Roldão, 2007) ou percebido (Goodlad, 1979, in Gaspar & Roldão, 2005, p.60), porque representa, como este autor diz,

“Uma representação mental, o que foi oficialmente aprovado para a instrução e aprendizagem não é necessariamente, o que as várias pessoas e grupos interessados tomam mentalmente como sendo o currículo. Os pais diferem largamente no que pensam que as escolas ensinam e diferem talvez ainda mais nas suas reações ao que percebem. Certamente, estas percepções geram mudanças, as percepções mais importantes são, provavelmente as dos Professores.”

É precisamente esta diversidade de possibilidades de entendimento sobre aquilo que é o currículo, entre diferentes participantes no processo educativo, que justifica a

pertinência de um estudo da natureza daquele que apresentamos, centrado em percepções sobre o currículo.

O currículo real (Kelly, 1980; Perrenoud, 1995 in Gaspar & Roldão, 2007) acontece ao longo do dia, na escola e na sala de aula. O currículo operacional também é um currículo transmitido pelo professor, apreendido pelo aluno (Gaspar & Roldão, 2007). Por fim, temos o currículo avaliado que inclui a avaliação dos alunos, mas igualmente a avaliação dos planos curriculares, dos programas, das orientações, dos manuais e livros de texto, dos professores, da escola, da administração, etc. (Gaspar & Roldão, 2005).

O currículo realizado (Gimeno, 1988, in Pacheco, 2001), ou currículo experimental (Goodlad, 1979, in Pacheco, 2001) é o resultado da interação didática que traduz o currículo vivenciado pelos alunos com o currículo vivenciado pelos professores e outros intervenientes. Quando o currículo realizado não corresponde ao currículo oficial estamos perante o currículo oculto (Torres, 1995, in Pacheco, 2001).

Dos vários modelos globais de construção curricular destaca-se os de Tyler, Taba, Wheeler, Lawton e D'Hainaut.

Tyler (1949, in Pacheco, 2001) propõe a elaboração do currículo segundo quatro princípios:

1º Formulação de objetivos: fins a alcançar, tendo em conta o sujeito, sociedade e cultura e as funções que desempenham.

2º Seleção de experiências educativas;

3º Organização das experiências; seleção de atividades organizadas em unidades, cursos e programas e perspectivas quer na vertical quer na horizontal (continuidade/sequência e integração).

4º Avaliação da eficácia das atividades na aprendizagem.

Numa linha de abordagem idêntica, Taba (1983, in Pacheco, 2001) propõe sete etapas sequenciais: diagnóstico das necessidades educacionais, definição de objetivos, escolha dos conteúdos, preparação dos conteúdos, seleção das experiências de aprendizagem e determinação dos métodos de avaliação do ensino.

O modelo de Tyler é reforçado pelo de Taba com os mesmos elementos ou etapas, Wheeler (1967, in Pacheco, 2001), adotou um modelo cíclico:

- 1 – Fins metas e objetivos,
- 2 – Seleção de experiências de aprendizagem,
- 3 – Seleção de conteúdos,
- 4 – Organização e integração de experiências de aprendizagem e do conteúdo,
- 5 – Avaliação (que verifica os fins, metas e os objetivos)

Lawton propõe a elaboração do currículo através de uma análise cultural. Mais completo, mas afastando-se dos anteriores D'hainaut (1980, in Pacheco, 2001), o seu modelo corresponde a catorze diligências reagrupadas em três níveis:

- A- Análise dos fins e a focagem dos objetivos,
- B- A investigação sobre os métodos e os meios de ensino, compreendendo se necessário a realização de instrumentos,
- C- A determinação dos métodos e dos meios de avaliação, compreendendo também, a concretização dos seus instrumentos.

Levando em consideração as decisões tomadas ao nível da sala, e tendo em conta a relevância ao nível dos resultados obtidos, consideramos relevante referir um estudo realizado por Clarke, Baker, Smolkowski e Chard (2008), que teve como objetivo investigar as características técnicas tendenciais de medidas baseadas no currículo no que concerne à numeracia precoce para crianças de II.

O estudo revela que, as medidas implementadas, com vista à promoção de conhecimentos matemáticos, influenciam positivamente o desempenho futuro dos alunos na área da matemática (Clarke et al, 2008). O objetivo foi verificar a mudança de desempenho baseada nas medidas aplicadas ao longo de um ano. A falta de crescimento constitui fundamento para uma intervenção com vista à identificação e diagnóstico de uma deficiente aprendizagem. De modo geral, verificou-se um melhor desempenho nas crianças que durante um ano no II, usufruíram de medidas com vista ao

desenvolvimento e compreensão crítica precoce de conhecimentos matemáticos, ou seja, do currículo prescrito, através das medidas implementadas, que tinham como objetivo a promoção de conhecimentos matemáticos. Estas medidas verificaram-se eficazes à luz do currículo avaliado, na medida em que as referidas medidas surtiram o efeito esperado. Nos casos em que não se verificaram os resultados esperados, procedia-se à identificação e diagnóstico dos resultados obtidos, com vista à superação das lacunas encontradas. Este estudo salienta a importância da intervenção precoce e a possibilidade de explorar conteúdos curriculares desde a EPE.

Na década 60/70, segundo Roldão (2003), houve uma preocupação com a melhoria das aprendizagens de todos, levando à adoção de procedimentos que visam melhorar o ensino e a aprendizagem. Surgindo a dificuldade de ensinar todos de modo eficaz, uma vez que quer as populações, quer os alunos se apresentavam cada vez mais diferenciados social e culturalmente. Esta massificação da educação, coexistindo com a diversidade sociocultural das sociedades, veio a alterar a estabilidade bem como o funcionamento social e curricular da escola. Confrontada com indivíduos com características variadas, entrou em desequilíbrio, traduzindo-se em sinais exteriores de rutura: crescente insucesso escolar, fenómenos de indisciplina no seio da escola, redução dos níveis de aprendizagem, redução da exigência das aprendizagens e crescente procura social de qualificação.

Em resposta a esta diversidade e necessidade de promoção do sucesso escolar, surge um investimento na diferenciação curricular, em reação ao currículo escolar uniformizador (Roldão, 2003, Seabra, 2017).

Num estudo que procurava compreender as tomadas de decisão no currículo dos professores, Boschman, McKenney e Voogt (2014), tinham como objetivo estudar como ocorrem as decisões dos professores, no ato da planificação, para o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação, no ensino PE. As competências registavam-se em três domínios: tecnologia, pedagogia e alfabetização precoce.

Os resultados do estudo revelaram que os professores fazem a sua planificação influenciada por preocupações práticas, dos seus conhecimentos, bem como das suas crenças, que desempenham um papel importante no início de todo o processo.

Este estudo revelou-se interessante, pois conforme os autores, poucos estudos têm como foco as interações no ato da conceção de projetos.

Há uma ideia generalizada (Pacheco, 2016) de que a escola promove a discriminação social, isto é, que existe discriminação no seio da organização escolar no que concerne ao conhecimento (Goodson, 2001, in Pacheco, 2016), na medida em que os diferentes grupos sociais divergem entre si acerca das áreas de conhecimento, assim, os que detêm o poder definem qual o conhecimento mais válido na sociedade.

As práticas escolares confrontam-se com duas perspetivas que se interrelacionam: educação e instrução. A educação apresenta-se como uma dimensão no sentido do desenvolvimento do sujeito nas dimensões social, cultural e pessoal, enquanto a instrução associa-se mais a um direito relacionado com a escola; desse modo a escola é conotada como um lugar de instrução e menos de educação (Pacheco, 2016).

Como resposta, justifica tratar-se de um modelo baseado no mérito pessoal de cada indivíduo, essencial para a distinção social dos indivíduos, onde o sucesso de uns se justifica com o insucesso de outros (Pacheco, 2016).

Num estudo exploratório acerca das representações dos pais relativamente à educação em creche, Assis e Fuertes (2014), referem que com a integração da mulher portuguesa no mercado de trabalho, as creches passaram a ser cada vez mais necessárias para as famílias. Surge a necessidade fazer uma aposta num serviço de qualidade. A participação dos pais nas atividades promovidas pela escola bem como a sua participação na tomada de decisão e planificação de atividades, influência a qualidade da creche (Fuertes, 2011, in Assis & Fuertes, 2014). Referindo que os pais tinham pouco conhecimento dos modelos curriculares educativos da creche ou do JI dos seus filhos (Fuertes, 2010, in Assis & Fuertes, 2014). O conceito de qualidade quando se trata deste tipo de instituição conta apenas com a definição do ponto de vista dos investigadores, políticos e profissionais, não integrando o ponto de vista dos pais, na operacionalização do conceito. Considerando-se que a sua participação é fundamental (Folque & Siraj-Blatchford, 1996, in Assis & Fuertes, 2014), pois são eles que escolhem a creche que os seus filhos irão frequentar. O estudo revelou que a decisão acerca da escolha da creche tem em conta a reputação da escola, a componente humana e a

qualidade dos aspetos físicos. A decisão é tomada em função de conversas com familiares, amigos e pais.

Na perspetiva de Pacheco e Marques (2015), os sistemas educativos tendem à uniformização, também em resposta à designada globalização educacional. Em Portugal, relativamente ao ensino básico, secundário e até o PE, as opções políticas que têm vindo a ser feitas revelam que nem sempre apontam no sentido de maior autonomia curricular, embora os normativos apontem o contrário, invocando autonomia e flexibilidade através do Projeto Educativo bem como dos Planos de Turma. Pois a autonomia não se verifica uma vez que há uma abordagem muito centrada em testes, nos resultados e nas metas a atingir. No artigo é feita referência a Moreira (2013b, 2013c, in Pacheco & Marques, 2015), que apela ao reforço do olhar crítico para as políticas educativas, à forma como estas conduzem à existência de uma escola centralizada, sem autonomia curricular e tendo dispositivos centrados para os resultados descurando a qualidade das aprendizagens. Esta prática é reforçada pela avaliação externa (Pacheco, 2016).

No contexto da EPE está-se ainda longe dessa tendência centrada na avaliação externa dos resultados. A uniformização também não se verifica, na medida em que, como vimos na introdução, o currículo é definido em larga medida tendo em conta os grupos específicos de crianças e seguindo as OCEPE, que constituem uma base curricular ampla e flexível para enquadrar o trabalho curricular dos educadores de infância.

1.4 - O papel do professor/educador enquanto gestor do currículo

A construção do currículo Young (2014) refere existir tensão entre os papéis do governo e das comunidades educacionais, na elaboração dos currículos. A escola Portuguesa consagra currículo igual para todos os alunos, sem ter em conta as diferenças individuais.

No entanto, quando se fala de currículo, dever-se-á refletir acerca do papel do professor e sobre a sua prática. Se na conceção de currículo estão intrínsecas a experiência pedagógica em que docentes e estudantes constroem e reconstroem conhecimentos, se

os docentes têm uma participação ativa neste processo, no desenvolvimento dessas experiências, implica para além de um desenvolvimento curricular, um desenvolvimento do professor (Alvarez-Mendez, 1990), logo tem que se pensar em currículo, em professor bem como na sua formação.

O professor em contexto de sociedade cada vez mais multicultural, com uma progressiva complexidade das relações tensões e conflitos, resultantes dos choques entre as várias identidades plurais, bem como representações políticas e práticas sociais, indo muito além das investigações realizadas no seio das universidades.

Neste contexto multicultural da sociedade, no âmbito do currículo e da formação docente, implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais políticas bem como bem como as práticas curriculares. Tudo isto requer uma reflexão acerca do currículo, do professor e da sua formação.

Moreira (2001) refere a literatura especializada que ao longo dos tempos, tem associado conteúdos e experiências de aprendizagem a currículo. Também foi associada à ideia de currículo, plano, objetivos educacionais, texto como quase sinónimo de avaliação. Na sua opinião é necessário articular os diferentes elementos e conceções apresentadas e considerar o conhecimento como uma matéria-prima do currículo.

Dada a multiculturalidade já referida, o currículo é visto como um território onde ocorrem as disputas culturais, surge, então, a dúvida acerca das identidades dos atuais currículos.

Relativamente aos professores, Moreira (2001) surge igualmente a dúvida acerca de que professores estão a ser formados, através dos já mencionados currículos, tanto na formação inicial como na formação contínua dos professores. Questiona que professores deviam ser formados, professores de acordo com os padrões dominantes ou professores abertos à pluralidade cultural. Professores comprometidos com a sociedade ou pelo contrário, críticos. Os que aceitam neoliberalismo, orientação em que a educação é subordinada aos interesses de mercado, como única saída ou pelo contrário, estão dispostos a criticá-la e oferecer alternativas? Professores que sejam capazes de uma ação pedagógica multicultural?

Do ponto de vista de Moreira (2001), o professor deve assumir-se como intelectual independentemente das condições associadas ao exercício profissional, deverá ter capacidade de combinar a sua formação e prática com a dimensão política, cultural e académica. Criando, deste modo, condições que possibilitem formar identidades docentes críticas e questionadoras de modelos neoliberais, com capacidade de aderir a uma prática multicultural orientada que se oponha à homogeneização dos currículos que vêm surgindo em alguns países. Este tipo de professor, será capaz de desenvolver formas alternativas de pedagogia, com vista à inclusão (Varejão, 2000, in Moreira,2001). Serão esses profissionais e esses currículos que as escolas, as salas de aula necessitam numa sociedade multicultural.

1.5 – Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

A EPE corresponde a um período compreendido entre os três anos e a entrada na escola. Este período é marcante para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, assim como, para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para futuras aprendizagens. Sendo esse desenvolvimento contínuo uma preparação para a vida adulta.

Neste nível educativo o currículo desenvolve-se em articulação de aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, e as crianças participam na planificação das suas aprendizagens, as metodologias utilizadas são rotineiras em que se pode circular livremente no espaço de aprendizagem. As crianças no seu dia-a-dia aproveitam todo o potencial de aprendizagem que a sala lhes oferece.

Existe ainda uma diversidade de instrumentos de avaliação que possibilitam uma observação progressiva de modo a avaliar as aprendizagens sem recurso à retenção.

As crianças participam na planificação do dia, realizam várias atividades, desenvolvem projetos, experimentam e integram as suas vivências na aprendizagem que planificam.

Atendendo à importância de uma uniformização pedagógica para a infância antes da entrada na escolaridade obrigatória e para que os fundamentos sejam orientados por princípios comuns, a organização das OCEPE, publicadas em setembro de 1997, revistas e atualizadas em 2016, após auscultação dos que as aplicavam.

As OCEPE contemplam três seções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições.

O Enquadramento Geral inclui três tópicos: Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, A intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo e por último Organização do ambiente educativo.

As áreas de conteúdo remetem para os fundamentos e princípios de toda a educação de infância com uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo. Áreas, essas que são: Área da Formação Pessoal e Social, Área das Expressões e Comunicação que inclui e articula quatro domínios; Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita e por último Domínio da Matemática. A última área denomina-se Conhecimento do Mundo, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia.

A última seção incide sobre a continuidade educativa e transições, permitindo a criação de condições para que haja sucesso na transição para o 1ºCEB, dando continuidade às aprendizagens já realizadas.

No 1º CEB, nomeadamente nos primeiros e segundos anos os componentes do currículo são: Português e Matemática, no mínimo sete horas; Estudo do meio e Expressão artística e Fisicomotora, no mínimo três horas; Apoio ao Estudo no mínimo uma hora e trinta minutos e Oferta Complementar uma hora que irá beneficiar um componente do currículo. O tempo letivo a cumprir pode variar entre vinte e duas horas e trinta minutos e vinte e cinco horas (DL nº 176/2014 de 12 de dezembro de 2014).

Há ainda uma oferta, de caráter facultativo que são as Atividades de Enriquecimento Curricular que pode variar entre as cinco e as sete horas e trinta minutos. E ainda Educação Moral e Religiosa, uma hora (Idem).

A distribuição dos componentes do Currículo do 1.º CEB apresentam-se de forma fixa sem grande margem para haver alteração. O ensino do português e da Matemática

apresentam maior carga horaria, o que representa a conferência de prioridade a essas áreas. Em contraste, as OCEPE apresentam-se flexíveis, dando total liberdade na construção do currículo. Pois as crianças são envolvidas no processo de ensino e aprendizagem onde são exploradas áreas em que a criança está envolvida, assim como a família.

É pertinente perceber como os EI na sua sala de atividades fazem a gestão das áreas contempladas nas OCEPE. Apresenta-se igualmente como desafio compreender a percepção que os pais/EE têm acerca do currículo na EPE, e também em que medida se envolvem na sua construção. É igualmente interessante verificar a postura dos professores do 1ºCEB face à EPE bem como saber que conhecimentos têm deste nível de educação, assim como saber se existe articulação entre ambos os níveis de educação e ensino.

Surge a necessidade em saber junto dos professores do 1ºCEB, que conhecimentos têm de todas as vivências por que passaram os seus alunos antes de integrarem o 1ºCEB. Relativamente aos Pais/EE, que são chamados a intervir no processo de ensino aprendizagem, quando os seus educandos frequentam a EPE, é curioso saber se cumprem efetivamente o papel de pais precunizado nas OCEPE, como parceiros no processo, tal como se espera deles.

É sobre a metodologia empregue procurará responder às interpelações, corporizadas nos objetivos que foram definidos na introdução deste trabalho, que apresentamos na II parte, correspondente à metodologia de investigação.

II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. Técnicas de recolha de dados

A recolha de informação foi feita a partir de entrevistas a EI de quatro Agrupamentos de Escolas do Distrito de Beja, bem como Inquéritos por questionário a Professores do 1º CEB dos mesmos Agrupamentos de Escolas, sobre o trabalho desenvolvido ao nível da EPE no seu Agrupamento sobre as OCEPE. Também foi realizado um inquérito por questionário, dirigido a pais /EE das crianças da EPE dos mesmos Agrupamentos de Escolas. É ainda de referir a análise documental de documentos legais que orientam a EPE e o 1º CEB, bem como das próprias OCEPE, que foram já alvo de apresentação na parte anterior do presente trabalho.

2.1.1. A entrevista

A entrevista é uma técnica de recolha de dados que assume um papel importante na busca pela compreensão das diversas atividades humanas.

As entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas ou não-estruturadas. As primeiras assemelham-se a um questionário, pois têm como objetivo obter respostas para poder comparar em quadros estatísticos e baseiam-se numa estrutura rígida. A entrevista semiestruturada é menos rígida, sendo o guião flexível e havendo a possibilidade de o reformular consoante o decurso da conversa. Na entrevista não-estruturada é proposta uma temática e o entrevistado fala livremente com base nos seus conhecimentos. A entrevista apresenta vantagens; permite recolher de forma imediata a informação que se pretende. Permite abordar assuntos de natureza pessoal. É possível aprofundar dados que foram respondidos de modo mais superficial. Tem a capacidade de atingir maior número de informantes, na medida em que se podem incluir indivíduos

com baixo nível de escolaridade. No caso das entrevistas semiestruturadas, permitem ainda correções e esclarecimentos, tornando mais eficaz a recolha da informação desejada (Couto, 2007).

Para a realização do presente estudo, considerou-se útil proceder à realização de entrevistas a EI dos Agrupamentos abrangidos pelo estudo. Os guiões de entrevista foram realizados por forma a encontrar respostas acerca do uso das OCEPE por parte das EI envolvidas na investigação, de acordo com os objetivos previamente definidos para o estudo.

Antes de proceder às entrevistas, procurou-se junto de outras EI, que analisassem o guião e apontassem constrangimentos, de modo a melhorar o documento, sujeitando-se assim o guião a um pré-teste. As EI que colaboraram na tarefa de validação, foram quatro e não foram incluídas como participantes do estudo. Não foram apontados erros nem foi necessário proceder a correções ou alterações do documento, que se apresenta de seguida (Quadro 1)

Quadro 1: Estrutura metodológica e guião da entrevista semiestruturada aos Educadores de Infância.

Estrutura Metodológica do Inquérito por entrevista aos Educadores de Infância		
Blocos	Objetivos	Itens

<p>A - Caracterização sociodemográfica e profissional dos inquiridos</p>	<p>Fornecer informação acerca do trabalho de investigação. Recolher informação acerca da identidade do indivíduo, mantendo o anonimato e a confidencialidade das respostas obtidas. Informar acerca da Universidade, finalidade da investigação, entre outras informações.</p>	<p>Identificação do género Idade Tempo de serviço Situação profissional (Contratado, QZP ou QE) Grau de formação</p>
<p>B. Legitimação da Entrevista e motivação do entrevistado</p>	<p>Informar sobre a posição do orientador da entrevista. Informar sobre a confidencialidade e anonimato das informações prestadas. Mostrar a importância da participação do entrevistado.</p>	
<p>C - Percepções dos EI sobre as OCEPE.</p>	<p>Caracterizar as percepções de educadores de infância, sobre as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, concretamente:</p>	
	<p>Saber se tem conhecimento da existência das OCEPE.</p>	<p>Tem conhecimento da Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar?</p>
<p>C- Percepção dos EI acerca da OCEPE na sua prática.</p>	<p>Saber como se faz uso das OCEPE.</p>	<p>De que modo recorre a esse instrumento?</p>
		<p>Que outros instrumentos utiliza para planificar?</p>
	<p>Perceber que importância atribui às OCEPE.</p>	<p>Que importância atribui às Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar?</p>
		<p>Recorre às OCEPE para planear o seu trabalho?</p>

	Conhecer a perspectiva de EI acerca do modo como as OCEPE são interpretados na sua prática concreta: De planificação	Como estrutura o seu trabalho?
	Letiva	Na sua prática, de que forma organiza o currículo? Recorre às OCEPE nesse processo?
		Considera que as OCEPE são suficientemente flexíveis? Em que medida?
		Como organiza as suas práticas curriculares e letivas? Tem as OCEPE como referência nesse processo? De que modo?
		Como organiza as suas práticas Curriculares.
		Como considera que as OCEPE poderiam tornar-se mais operacionais ou ser melhoradas? Porquê?
		Sente falta de recursos ou formação que facilitem trabalho curricular a partir das OCEPE? Quais?
D. Encerramento da Entrevista	Agradecer a participação.	
	Dar possibilidade ao entrevistado de colocar alguma questão e ou acrescentar alguma informação.	

As entrevistas realizadas foram agendadas com as EI em horário pós-laboral, nas respectivas salas de atividades, não havendo limite de tempo. Previamente à sua realização, foi feita a apresentação do estudo e foi explicado que a entrevista estava devidamente autorizada, quer pela tutela quer pela direção do Agrupamento. Foi feita uma breve contextualização da entrevista, explicitando de forma sucinta o estudo em curso.

2.1.2. O inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados usada em investigação com vista à recolha de informações recorrendo à população em estudo. Colocam-se uma série de questões que abrangem o tema da investigação, não havendo interação direta entre o investigador e os inquiridos.

Existem dois tipos de questões: as questões de resposta aberta e as de resposta fechada. As questões de resposta aberta permitem ao inquirido responder com as suas próprias palavras. As questões de resposta fechada são aquelas nas quais o inquirido seleciona uma a opção entre várias e assinala aquela que mais se adequa à sua opinião (Barbosa, 2012).

Os instrumentos foram elaborados tendo como base os objetivos da presente investigação. Após elaboração das questões, e tratando-se de dois instrumentos, um para pais/EE e outro para professores do 1º CEB, foram ambos apresentados a outros pais e a professores que não faziam parte do estudo, a fim de serem detetados erros ou serem apontadas necessidades de melhoria. Apenas o Inquérito por Questionário dirigido aos pais/EE careceu de alteração. As questões continham siglas como por exemplo: EI, ou OCEPE. Os pais que colaboraram na validação do Inquérito por Questionário, referiram não estar familiarizados com as siglas, algumas das quais conseguiam descodificar e outras não. Foi pedido autorização à Professora Orientadora autorização para proceder às alterações. As versões finais dos dois instrumentos podem ser consultadas em anexo

à presente dissertação (Anexo I – Inquérito por Questionário a pais/EE) e (Anexo II - Inquérito por Questionário a Professores do 1ºCEB).

2.1.3. - Análise documental

A análise documental incide sobre documentos publicados, teorias acerca de determinada temática, registo de observação e escritos. No contexto de investigação educacional esses documentos podem ser apelidados de fontes de dados a que o investigador terá que posteriormente aplicar uma serie de transformações com a finalidade atribuir significado relevante ao problema abordado na investigação (Flores, 1994).

Os dados a analisar podem ser dados invocados pelo investigador, resultado da observação direta ou podem ser dados suscitados pelo investigador quando se trata de protocolos de entrevistas semidiretivas e não diretivas, com respostas abertas solicitadas (Van der Maren, 1995, in Esteves, 2006). A análise de conteúdo corresponde a uma técnica para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, com base em regras de codificação (Stemler, 2001, in Esteves, 2006), extraindo significado.

O uso de documentos de pesquisa deve ser trabalhado de modo a podem ser retiradas informações que melhor possibilitem a compreensão e a contextualização histórica e social (Sá-Silva, 2009).

Em primeiro lugar é importante definir que documentos serão alvo de análise. Neste caso, os documentos foram criados para a investigação em curso. Bardin, (1988, in Esteves, 2006), refere que deve obedecer ao princípio da homogeneidade (os documentos devem referir-se ao mesmo caso). Refere ainda o princípio da pertinência, no sentido de adequar os documentos selecionados para o esclarecimento do estudo em causa. Ghiglione e Matalon (in Esteves, 2006), consideram que compete ao investigador, perante os documentos levantar as seguintes questões: Quem diz? O quê? A quem? Como? e Porquê? No caso das entrevistas ou das respostas abertas as questões relevantes serão apenas: O quê? E Como?

No contexto da presente investigação, recorreu-se à análise documental dos documentos legais que enquadram a EPE e o 1.º CEB, bem como das OCEPE. Os dados resultantes dessa análise foram apresentados na parte I do presente trabalho.

2.2. Participantes e contexto do estudo

Os participantes distribuem-se entre os Agrupamentos de Escolas de Barrancos, Amareleja, Moura, e Serpa, Agrupamentos situados no interior do país, no Distrito de Beja.

O Agrupamento de Escolas de Barrancos, situa-se no Concelho de Barrancos, Distrito de Beja. As suas fronteiras são delimitadas a Sul e Oeste pelo Concelho de Moura; a Norte pelo Concelho de Mourão e pela província espanhola da Estremadura; a Este pela província espanhola da Andaluzia.

A vila de Barrancos, única localidade do concelho, dista 21 quilómetros de Santo Aleixo da Restauração, a povoação portuguesa mais próxima. Amareleja e Safara estão aproximadamente a 26 quilómetros, Moura a 50 quilómetros. A sede de Distrito, Beja, a cerca de 110 quilómetros. O Agrupamento dispõe de três salas do 1º CEB e duas de EPE. O total de alunos é 120, distribuídos desde o PE ao 9º ano de escolaridade.

O Agrupamento de Escolas de Moura (EB 2,3), situado em Moura, na sede de concelho tem 9 salas de EPE e 22 salas do 1º CEB.

No extremo norte do concelho de Moura, limitando com o concelho de Mourão e Espanha encontra-se a freguesia de Amareleja, cujo Agrupamento de Escolas conta com 6 salas de EPE e 9 salas do 1º CEB.

O Agrupamento de Escolas nº 1 de Serpa é uma nova unidade orgânica que resulta da agregação de dois agrupamentos verticais já existentes – O agrupamento de Escolas de Serpa e o Agrupamento de Escolas de Pias, tendo um total de 7 salas de EPE e 20 salas do 1º CEB, Serpa é sede de concelho.

A entrevista foi aplicada a oito Educadoras de Infância, duas de cada uma das escolas abrangidas pelo estudo, com o cuidado de selecionar pessoas com diferentes perfis e

experiência profissional. Pretendia-se entrevistar uma EI em início de carreira e outra com uma carreira mais longa. Contudo não foi possível aplicar o critério tempo de carreira, uma vez que em dois dos agrupamentos de escolas considerados todas as EI estavam equiparadas sensivelmente com o mesmo tempo de serviço.

Tabela 1 - Caracterização das Educadoras de Infância

Código Entrevistada	Agrupamento de Escolas	Género	Idade	Tempo de Serviço	Situação Profissional	Grau de Formação
E1	Serpa	F	54	30	QA ¹	M
E2	Serpa	F	58	36	QA	L
E3	Barrancos	F	57	31	QA	L
E4	Barrancos	F	49	21	C ²	L
E5	Moura	F	35	12	C	L
E6	Amareleja	F	53	31	QA	L
E7	Amareleja	F	52	28	QA	L
E8	Moura	F	55	31	QA	L

¹ - Quadro de Escola

² - Contratado

O Inquérito por Questionário aos professores do 1.º CEB foi aplicado à totalidade dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico dos quatro Agrupamentos de Escolas. Num universo de 64 Professores o retorno correspondeu a 49, o que corresponde a 76,56% de taxa de resposta.

Entre os 49 professores, 10 (20,41%) são do género masculino, e 39 (79,59%) do género feminino (Tabela 2).

Tabela 2 – Caracterização dos Professores de 1.º CEB participantes, por género.

	N	%
Masculino	10	20,41%
Feminino	39	79,59%
Total	49	

A tabela (tabela 3) referente aos intervalos das idades dos Professores mostra que o intervalo de idades que contém mais professores é o intervalo que com idade superior a 51 anos correspondendo a 51,02%. O intervalo de idades compreendidas entre os 36 e os 40 anos têm um total de 7 (14,29%), o intervalo de idades entre os 41 e 45 anos têm um total de 8 professores (16,33%), o intervalo de idades entre os 46 e os 50 anos de idade tem 9 (18,37%) professores. Nos três intervalos de idades dos 20 aos 25 anos, dos 26 aos 30 anos e dos 31 aos 35 anos não se encontra nenhum dos professores inquiridos, refletindo o envelhecimento dos quadros docentes das escolas que participaram no estudo.

Tabela 3 - Intervalos de idades dos Professores

Idades	20-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46 -50	>51
Total	0	0	0	7	8	9	25
Percentagens	0%	0%	0%	14,29%	16,33%	18,37%	51,02%

A tabela (tabela 4) referente à formação académica dos professores, mostra que 39 (79,59%) dos professores é Licenciado, 7 (14,29%) professores possuem grau de Mestre, 2 (4,08%) têm o grau de Bacharel, apenas 1 (2,04%) tem um CESE e nenhum dos inquiridos é detentor do grau de Doutoramento, como se pode constatar na tabela 4.

Tabela 4 – Grau académico dos Professores do 1ºCEB

	Bach.	Lic.	CESE	Mest.	Dout.
Total	2	39	1	7	0
Percentagens	4,08%	79,59%	2,04%	14,29%	0%

Já o inquérito por questionário aos Pais e Encarregados de Educação foi aplicado a uma amostra estratificada de pais/EE, de crianças, um grupo por escola. O critério de seleção usado foi que o grupo selecionado seria o que tivesse mais crianças e cuja EI não tivesse participado no estudo.

Foram distribuídos aos pais/EE, 90 questionários correspondendo ao número de crianças por sala de atividades, foram devolvidos 78, o que corresponde a uma taxa de resposta de 86,7%.

Nos Inquéritos por questionário aplicados aos pais/EE, os participantes incluem uma maioria de mulheres, o que leva a supor que são as mães que mantêm mais contactos com as EI (Tabela 5)

Tabela 5 – Caracterização dos pais/EE participantes, por género.

	N	%
Masculino	4	7,14%
Feminino	58	92,86 %
Total	62	

Relativamente ao intervalo de idades dos pais/EE (Tabela 6), no estudo estava previsto o último intervalo de idades ser entre os 41 e os 50 anos, no entanto num dos questionários um dos Pais/EE acrescentou um espaço e colocou que tinha mais de 50 anos, justificando por escrito que é avó e tem a criança a seu cargo.

Os Inquéritos por Questionário passados aos pais /EE revelam que o intervalo de idades em que se encontram mais pais é no intervalo entre os 31 e os 35 anos, 20 (32,26%) pais. Os intervalos de idades entre os 26 e os 30 anos e o intervalo de idades entre os 36 os 40 são os que mais se aproximam com 13 (20,97%) e com 15 (24,19) pais. Os restantes intervalos de idades já se afastam mais do intervalo que apresenta maior número de pais, entre os 41 e os 45 e o intervalo entre os 46 e os 50, ambos com 9 pais (14, 52%), com mais de 50 anos regista-se apenas 1 (1,61%).

Tabela 6 – Intervalo de idades dos pais/ EE

Idades	20-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	>51
Total	3	13	20	15	9	9	1
Percentagens	4,84%	20,97%	32,26%	24,19%	14,52%	14,52%	1,61%

Entre os pais/EE inquiridos, (tabela 7) verificou-se que 37 (59,68%) completaram o 12º ano. Com o 3ºCiclo completo são 9 (14,52%). O número de pessoas que completaram o 2º Ciclo e os que adquiriram o grau de Licenciatura é idêntico: 6 (9,68%). Com o 1ºCiclo, encontra-se apenas 1 (1,61%), enquanto com grau de Mestre o número é ligeiramente superior, 2 (3,23%). Nenhum dos participantes tinha o Grau de CESE ou Doutoramento (Tabela 7).

Tabela 7 – Formação Académica dos Pais/EE

1ªCEB	2ªCEB	3ªCEB	Sec.	Bach.	Lic.	CESE	Mest.	Dout.
1	6	9	37	1	6	0	2	0
1,61%	9,68%	14,52%	59,68%	1,61%	9,68%	0%	3,23%	0%

2.3. Análise de dados

A análise de conteúdo é uma designação utilizada para um conjunto de técnicas para tratamento de informação previamente recolhida. Van der Maren, (1995, in Esteves, 2006), identifica dois tipos de dados: invocados pelo investigador resultante da observação direta, registados em protocolos ou dados suscitados pelo investigador, como protocolos de entrevistas semidiretivas e não diretivas. A análise de conteúdo tem origem numa pergunta colocada pelo investigador. Ficando sujeita a processos de validação interna, posteriormente a crítica e eventualmente à contestação. A operação

central de análise de conteúdo e à categorização dos dados, quer sejam invocados ou suscitados pelo investigador, sendo classificados e reduzidos depois de identificados como pertinentes para a investigação. A identificação dos dados pertinentes, pois podem existir registos que não têm relevância para o estudo em curso. As categorias ou classes onde se agrupam dados considerados pertinentes para a investigação. Estes podem ser criados segundo dois procedimentos: procedimentos fechados e procedimentos abertos. Os procedimentos fechados, apresentam todos os casos e o investigador possui previamente uma lista que usa para classificar os dados. Os procedimentos fechados, são os mais frequentes em investigação educacional. As categorias emergem do próprio material. Bardin (1977, in Esteves, 2006), refere que a análise de conteúdo pode apresentar-se das seguintes formas: análise categorial, análise de avaliação, análise da enunciação, análise da expressão, análise das relações e análise do discurso. A análise categorial é a forma mais antiga de análise de conteúdo, utiliza categorias existentes ou cria categorias específicas. A análise de avaliação, tem como objetivo medir as atitudes do locutor. A análise da enunciação visa o discurso, pesquisa a produção da palavra, as estruturas sintáticas, o discurso e o seu encadeamento. A análise da expressão caracteriza estilos discursivos, de modo a identificar a autoria de um texto. A análise das relações deteta coocorrências num discurso ou num conjunto de discursos. A análise do discurso pretende fazer uma análise temática, sintática e lógica em simultâneo. Pois, dizer que se fez uma análise de conteúdo não é suficiente, é necessário como esclarecer a forma específica de que ela se revestiu.

A escolha da metodologia a utilizar num estudo, deverá ser devidamente ponderada, e adequada aos respetivos objetivos.

Uma investigação de carácter quantitativo tem como objetivo a identificação e apresentação de dados observáveis. Neste tipo de investigação é adequada a recolha de medidas quantificáveis de variáveis a partir de uma amostra. São utilizadas medidas numéricas para testar hipóteses. Posteriormente, os dados são sujeitos a análise estatística, através de modelos matemáticos no sentido de testar as hipóteses colocadas estando geralmente ligada à investigação experimental. Uma característica dos métodos quantitativos é tornarem-se fracos em termos de validade interna, no entanto, fortes em

termos de validade externa, pois os resultados podem ser generalizáveis para o conjunto da comunidade, segundo Bogdan e Biklen (1994).

A investigação qualitativa, ao contrário da quantitativa, trabalha com valores e crenças, representações, hábitos, atitudes, opiniões. Sendo uma investigação indutiva e descritiva. Embora estes métodos sejam menos estruturados possibilitam um relacionamento mais extenso e flexível entre o investigador e os entrevistados. Neste tipo de métodos, os investigadores trabalham de forma assumida com a subjetividade. Este tipo de investigação contempla uma visão holística. Na generalidade empregam procedimentos interpretativos, não experimentais. Contrariamente aos anteriores têm maior validade interna sendo mais débeis na possibilidade de generalizar os resultados para toda a comunidade (validade externa) segundo Bogdan e Biklen (1994). As duas metodologias, embora opostas na validação, podem-se complementar, pois o investigador ao contar com os dados obtidos através do recurso a diferentes métodos (triangulação) consegue garantir melhores níveis de validade, interna e externa.

Pelos argumentos apresentados, a escolha da metodologia a utilizar numa investigação tem-se apresentado controversa. É habitual estabelecer-se categorias metodológicas distintas para contextos distintos, fala-se sobretudo em metodologia quantitativa e qualitativa. Os métodos quantitativos, apresentam-se como modelos diferenciados da abordagem empírica, como métodos que se afastam da tradicional relação com aspetos empíricos, como a medição e o controle (Mucchielli, 1991 in Holanda, 2012). Por outro lado, o método qualitativo aponta para um modelo (González Rey, 1999 in Holanda, 2012), de carácter oculto, pois segundo ele a qualidade dos fenómenos não é evidente à priori, constroem-se através de relações, conclusões. A abordagem propõe-se explicar e conhecer os processos que o constituem como subjetivo, que o opõem aos pressupostos “quantitativos”, em que se pode prever, descrever e controlar. Daí a necessidade de interpretar a escolha da metodologia qualitativa ou quantitativa de acordo com o objeto de estudo.

A investigação qualitativa define-se a partir de dois elementos: 1) Pelo abrangimento da subjetividade no ato de investigar tanto da parte do sujeito pesquisador como do sujeito pesquisado, 2) Por uma visão no âmbito dos fenómenos sociais, culturais e económicos. As metodologias, quantitativa e qualitativa apresentam-se em oposição, pois as

segundas admitem características de natureza humana, às quais as metodologias quantitativas têm dificuldade em aceder (Holanda, 2012).

Morais e Neves (2007) refletem acerca das potencialidades e limites da metodologia mista de investigação. Tashakkori e Teddlie (1998, in. Moraes & Neves, 2007), referem que ambas as abordagens podem ser usadas sequencialmente ou paralelamente, assumindo-se vantajosas consoante as questões de investigação ou a fase da mesma. Ambas conjugadas projetam informação para uma população mais ampla.

Também Flyvbjerg (2001, in Moraes & Neves, 2007), ao analisar estas dicotomias afirma que as duas formas não são incompatíveis, devendo ser utilizadas sequencialmente ou simultaneamente, dependendo das questões. Esta metodologia de investigação é considerada mista, por Moraes e Neves (2007), no sentido de recorrer a técnicas provenientes de ambas as perspetivas.

No que diz respeito à recolha de dados, podem usar-se questionários fechados, característicos da abordagem quantitativa, ou abertos, característicos de uma abordagem qualitativa. Ao nível do tratamento de dados tem-se recorrido a métodos quantitativos - estatísticos e qualitativos – com destaque para a análise de conteúdo.

Desse modo, a metodologia de investigação é uma metodologia mista porque se afasta dos dois grandes pólos, abordagem naturalista e racionalista, recorrendo sim à recolha de informação de modo a permitir uma análise mais profunda e rigorosa na obtenção de conhecimento.

Nas abordagens metodológicas, quantitativa e qualitativa, encontram-se potencialidades e limitações. Minayo e Sanches (1993) defendem que os métodos quantitativos estão intrinsecamente ligados a um tipo de linguagem, a matemática. A linguagem quantitativa permite uma representação, uma triagem de conhecimento que conduz a uma melhor interpretação dos fenómenos sociais, com o desenvolvimento sólido de observações e mensurações. Defendem, no entanto, que quer o modelo qualitativo quer o quantitativo podem coexistir numa investigação, sendo identificadas três fases; em que na primeira destaca-se o objeto de estudo, bem como a estrutura da investigação. Numa segunda fase, procede-se à formação da investigação. Por último, é feita a análise da informação. Para qualquer das abordagens, é possível identificar quer potencialidades quer limitações. No entanto, ambas, segundo Minayo e Sanches (1993),

podem contribuir para a construção de teorias, formulação e teste de hipóteses, contribuindo para um melhor conhecimento da realidade.

No âmbito da investigação social nem sempre é recolhida toda a informação disponível nos resultados estatísticos, deixando assim algumas questões por esclarecer. Por outro lado, uma abordagem puramente qualitativa, pode levar alguns investigadores a limitar-se a repetir o que observam no trabalho de campo. Ainda no âmbito das ciências sociais, (Fonseca, 2008) é possível o sucesso do uso de uma metodologia quantitativa, considerando que as ferramentas estatísticas utilizadas conseguem refinar melhor as medidas ao longo do tempo, invocando ainda o uso de técnicas estatísticas sofisticadas. Verificando-se uma polarização em torno destas duas metodologias, Onwuegbuzie (2000, in Fonseca, 2008), apelidou de uni-researchers, aos investigadores que utilizam uma ou outra metodologia. Tashakkori e Teddlie (2003, in Fonseca, 2008). Definem estes investigadores como limitados, por se sustentarem apenas num paradigma.

Ultimamente considera-se que o uso de apenas um paradigma de investigação, um entrave ao desenvolvimento (Fonseca, 2008). A metodologia mista tem vindo a apresentar vantagens na investigação por reunir condições para melhorar a qualidade dos resultados (Fonseca, 2008), apresentando-se como uma metodologia de conciliação entre investigação qualitativa e quantitativa. Com base no paradigma pragmatista, Howe (1988, in Fonseca, 2008), sustenta a tese de que ambos os paradigmas, qualitativo e quantitativo, não são incompatíveis nem permutáveis. Onwuegbuzie (2002, in Fonseca, 2008), admite a existência de orientação subjetiva e objetiva, pois os investigadores quantitativos procedem ao tratamento estatístico da informação que dispõem, para determinar o padrão e o seu significado. Os investigadores qualitativos usam técnicas fenomenológicas para extrair significado. Em suma, ambos os tipos de investigadores utilizam técnicas com vista a extrair significado (Fonseca, 2008). A investigação mais sólida, é aquela que admite a triangulação, a combinação de metodologias para realizar a mesma investigação (Fonseca, 2008), Reichardt e Cook (1986, in Fonseca, 2008), assim como outros defendem a existência de vantagens na combinação de métodos, no que diz respeito ao custo, tempo e experiência /competência do investigador no uso das duas metodologias.

Deste modo, optou-se por utilizar uma metodologia mista, assumindo as vantagens que admitem a triangulação, ou combinação de metodologias a realizar na presente investigação.

A análise de conteúdo é uma técnica que visa interpretar o conteúdo de todos os guiões, que após análise permite conhecer aspetos menos acessíveis. O conteúdo é constituído por material oriundo de comunicação verbal ou não, podendo ser cartas, jornais, fotos, vídeos, etc. Contudo os dados chegam em estado bruto das mais diferentes fontes, necessitando de ser processados para melhor se compreender e interpretar o conteúdo. Na sua vertente qualitativa serve para captar o seu sentido simbólico (Morais, 1999).

A análise de dados resultantes da transcrição integral das entrevistas foi realizada através de análise de conteúdo, no caso das entrevistas a EI. Essa análise tomou como categorias de análise os blocos e objetivos estruturantes do guião da própria entrevista.

No caso dos inquéritos por questionário, foi realizada com recurso a análise estatística descritiva de distribuição de frequência. Uma vez que as questões colocadas incidem sobre os mesmos temas, procedeu-se à comparação de frequências entre grupos.

2.4. Procedimentos de campo e cuidados éticos

Para a realização dos Inquéritos por Questionário quer as Entrevistas em meio escolar, foi necessária autorização para a respetiva aplicação. Cumprindo os procedimentos legais, os mesmos foram submetidos, para apreciação da Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) concebido especificamente para esse fim. Na plataforma para além dos guiões foi submetido o pedido de autorização, o desenho metodológico, uma declaração da Professora Orientadora do trabalho de investigação e ainda a calendarização da aplicação dos Inquéritos por Questionário quer as Entrevistas, mencionando ainda que a participação no estudo seria voluntária, mantendo o anonimato dos participantes e que os dados recolhidos seriam utilizados apenas para fins académicos. Os instrumentos de recolha de dados, elaborados sob orientação da Professora Orientadora, foram alvo de

aprovação pelo Ministério da Educação, autorização do inquérito n.º 0619900001 (Anexo III).

Após obtida a respetiva autorização, foi enviado um pedido aos Agrupamentos em que se pretendia desenvolver o estudo. As direções dos mesmos informaram que iriam levar a análise desse pedido a conselho pedagógico e posteriormente informariam acerca da decisão por eles tomada. Os Agrupamentos em questão eram o Agrupamento de Escolas de Amareleja, de Barrancos, de Moura e de Serpa, todos contíguos e situados no Distrito de Beja.

Após autorização, a investigadora dirigiu-se aos agrupamentos, e fez chegar aos coordenadores de departamento do 1º CEB os Inquéritos por Questionário (Anexo II), e aos coordenadores de Departamento da EPE, os Inquéritos por Questionário destinados aos pais/EE. Agendou-se ainda o dia e hora para a realização das entrevistas aos EI, manifestando interesse em entrevistar dois de cada Agrupamento um em início de carreira e o outro com o maior número de anos na carreira.

No ato de recolha de dados, a investigadora dirigiu-se pessoalmente às escolas, realizou as Entrevistas de forma direta obedecendo ao rigor e respeito que é exigido. Todos os participantes foram informados acerca da natureza e objetivos da investigação, dando o seu consentimento para aplicação dos mesmos.

No caso dos professores do 1º CEB, o contacto não foi direto, o mesmo foi feito através de um elemento da direção ou do Coordenador de Departamento.

No caso dos pais/EE, foram as Educadoras da sala quem procedeu à sua entrega. No início do Questionário estava mencionada a participação voluntária e anónima. Uma vez que o investigador não estava presente no ato de entrega ou preenchimento houve especial cuidado na formulação das questões, uma vez não haveria possibilidade de esclarecimento, procurou-se igualmente que as perguntas estivessem bem organizadas de modo a facilitar a compreensão de quem responde (Hill & Hill, 1998).

Em todas as situações foi garantido o direito à privacidade, discrição e anonimato de acordo com as orientações da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) (Baptista et al, 2014).

Após a recolha dos dados, procedeu-se à transcrição das entrevistas bem como compilação numa base de dados de toda a informação recolhida através dos questionários. Em anexo à presente dissertação, podem ser consultadas as transcrições das entrevistas (Anexo IV)

De seguida, na parte III do presente trabalho, passa-se a apresentar os resultados da aplicação dos instrumentos de recolha de dados.

III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados a apresentar correspondem à análise de conteúdo das entrevistas realizadas a 2 EI de cada Agrupamento de escolas, num total de 8, bem como da análise dos Inquéritos os Questionário aplicados aos professores do 1º CEB (n=49), e aos Pais/ Encarregados de Educação (n=78).

3.1 - Análise de conteúdo

Neste estudo, baseamos a análise em categorias que organizaram o próprio guião de entrevista, sendo os blocos tomados como categorias e os itens como subcategorias.

Procedeu-se à transcrição das entrevistas (Anexo IV), e na fase seguinte foi feita uma organização do material, pois considerou-se indispensável observar o conjunto de forma analítica procurando a forma de proceder de modo a torná-lo inteligível de acordo com os objetivos da investigação (Pimentel, 2001).

3.1.1. Bloco C.: Caracterizar as perceções de educadores de infância sobre as OCEPE

A apresentação dos dados segue a estrutura das entrevistas. Assim, no bloco C, visou-se caracterizar as perceções de educadores de infância sobre as OCEPE, concretamente, C1. Saber se têm conhecimento da existência das OCEPE, C2. Saber como se fazem uso das OCEPE e C3. Perceber que importância atribuem às OCEPE.

Quanto à subcategoria C1, todas as entrevistadas referiram ter conhecimento das OCEPE. Quando questionadas sobre o modo como recorrem a esse instrumento (C2), as respostas das entrevistadas variaram entre aquelas que referiram usá-las para a planificação (E1, E3, E4, E5, E6, E8), ação em sala (E1, E6, E7), e avaliação (E2, E3, E5, E6). Houve ainda disparidades quanto ao grau de relevância atribuída a esse documento (C3), desde aquelas entrevistadas que a consideraram uma «Bíblia» (E2) ou uma ferramenta frequente de trabalho (Ex.: E1, E8), àquelas que referem usá-las apenas

«de vez em quando» (E3) ou que salientam também outras fontes do currículo, como é o caso do grupo de crianças (E8) (Quadro 2).

Quadro 2 – Questão 2 aos EI - De que modo recorre a esse instrumento?

E1	Recorro bastante ao nível do meu trabalho, pois tenho sempre presente as áreas e os domínios. A minha planificação é elaborada com base na agenda semanal, que abarca todas as áreas. Na organização dos espaços da sala, tenho em conta todas as áreas para criar áreas correspondentes as áreas das OCEPE.
E2	Sempre que preciso, até para as avaliações, pois é a nossa “Bíblia”
E3	Algumas vezes, de vez em quando. Como suporte à planificação, à avaliação e à elaboração do Projeto Curricular de Grupo.
E4	Quando planifico e para elaborar o Projeto Curricular de Sala.
E5	Para Planificar e Avaliar
E6	Para gerir o Currículo, no processo de Planeamento, Ação e Avaliação. As áreas são um contributo útil pois através delas desenvolve-se o trabalho na sala. São um bom referencial para o desenvolvimento de aprendizagens. São uma boa orientação para o trabalho do Educador de Infância.
E7	Consultando e pondo em prática na sala e nas diferentes áreas.
E8	Em reuniões de trabalho de acordo com as OCEPE. Tenho sempre em mente as OCEPE e em simultâneo escuto, estou atenta às propostas/necessidades do grupo.

As EI foram questionadas sobre que outros instrumentos as usam para planificar, tendo sido feita referência às crianças como parceiras na planificação (E1, E2, E5, E7). É referido o uso de uma grelha própria para registo das respetivas planificações (E1, E5, E7). O PAA (Plano Anual de Atividades) surge também como instrumento de referência (E2, E3, E4, E6). O PE (Projeto Educativo do Agrupamento) é igualmente outro referencial que duas EI têm em conta (E2, E3). São referidos projetos exteriores à sala,

que surgem ao longo do ano (E6, E8) e uma EI refere (E3) que tem em conta nas suas planificações o Referencial de Educação para o Desenvolvimento.

Quadro 3 – Questão 3 aos EI - A que outros instrumentos recorre para planificar?

E1	Tenho também em conta nas minhas planificações, os planos propostos pelos meninos. Como já referi tenho uma agenda semanal, uma grelha onde planifico com o grupo, e estabeleço igualmente com o grupo um plano diário.
E2	Planifico com as crianças, acato as suas propostas e tento ir também ao encontro do PAA e do PE. Surgem também pequenos projetos que surgem da curiosidade das crianças.
E3	Projeto Educativo do Agrupamento e Referencial de Educação para o Desenvolvimento.
E4	PAA
E5	Planificação semanal com as crianças e quadros que construiu para dar apoio às atividades desenvolvidas na sala.
E6	Ao PAA, e outros projetos com os quais se estabelecem parcerias.
E7	Plano construído com o grupo, Planificação Mensal e Plano diário.
E8	Recorro ao Plano de Turma, e tento flexibilizar com outros projetos que surgem, exteriores à sala de atividades.

Questionadas, as EI, acerca da importância que atribuem às OCEPE, todas elas referem atribuir muita importância, à exceção de uma (E8), que atribui importância moderada. No entanto referiu que está atenta às alterações realizadas na última versão (Quadro 4).

Quadro 4 – Questão 5 aos EI - Que importância atribui às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar?

E1	Atribuo muita importância, mas não se trata apenas de um documento bonito e bem organizado, se conseguirmos por em prática o seu conteúdo, lá está o trabalho todo que se pode desenvolver no JI. Penso que podia ser um documento inspirador para os docentes de outros níveis de ensino, nomeadamente do 1º CEB. Seguindo as orientações das OCEPE, o trabalho desenvolvido, tem significado para as crianças, pois em vez de se propor a tarefa de fazer grafismos podem fazer labirintos, escrever textos, etc.
E2	É importante, é o documento que nos guia.
E3	Muito importante.
E4	Considero-as muito importantes, exatamente porque são orientações. É um instrumento de trabalho que nos fornece algumas indicações, mas simultaneamente dão liberdade/flexibilidade para as nossas práticas e currículo.
E5	São muito importantes, são a “Bíblia”, o que orienta o Currículo
E6	Atribuo muita importância, pois trata-se de um referencial para a prática educativa. Pode-se considerar uma “Bússola”.
E7	Atribuo muita importância, pois trata-se de um referencial para a prática educativa. Pode-se considerar uma “Bússola”.
E8	Atribuo uma importância moderada. No entanto, procurei saber das alterações que ocorreram com a nova versão.

3.1.2. Bloco D.: Percepção dos EI acerca das OCEPE na sua prática

Na categoria D, percepção dos EI acerca da OCEPE na sua prática, procurou-se conhecer a perspectiva de EI acerca do modo como as OCEPE são interpretados na sua prática concreta, de planificação e letiva. Todas as EI reponderam que recorrem às OCEPE no ato de planificar, à exceção de uma (E8), que refere que as tem em mente, daí não necessitar de recorrer a elas (Quadro 5).

Quadro 5 – Questão 5 aos EI - Recorre às Orientações Curriculares para planear o seu trabalho?

E1	Sim, claro.
E2	Sim, claro.
E3	Sim.
E4	Sim.
E5	Sim, para planificar e posteriormente avaliar.
E6	Sim.
E7	Sim.
E8	Não, tenho-as em mente.

Na continuação da categoria D, quando se procurava saber como as EI estruturam o seu trabalho, todas referem que planificam com as crianças. Duas EI (E1, E2) referem que são planificados projetos, provenientes dos interesses das crianças, em que as crianças manifestam os seus interesses em explorar determinados temas. É apresentada uma abordagem que dá ideia ser mais ao nível dos interesses do grupo de crianças e menos em grupos de trabalho (E3, E4, E5, E7, E8). Uma EI (E6), manifesta que também ela tem intencionalidade, também tem propostas a apresentar ao grupo (Quadro 6).

Quadro 6 – Questão 6 aos EI - Como estrutura o seu trabalho?

E1	Faço um trabalho articulado e participado por todos, com recurso a uma agenda semanal, faço trabalhos de grupo, projetos onde quem quer explorar determinados temas fá-lo em grupo. Tenho tardes e manhãs estipuladas para desenvolver atividades nas diversas áreas, como a Matemática, escrita, Educação física, etc. Sexta-feira está destinada a fazer o conselho em que se planifica a semana seguinte. Diariamente faço com o grupo o plano diário. As comunicações são um leque de possibilidades, de partilha com o grupo, de descobertas feitas na área das ciências, por exemplo. O meu trabalho é muito
----	--

	articulado e faço uma gestão dos conteúdos com intenção educativa.
E2	Faço com as crianças projetos baseados nos seus interesses, eles dizem o que sabem, o que desejam aprender, e a forma de desenvolver o trabalho.
E3	De acordo com a equipa de trabalho, o meio ambiente e as características de ensino. Tendo em conta os seus interesses e necessidades.
E4	De acordo com o Projeto Curricular de Sala, com as Planificações e com os interesses do grupo.
E5	Organizado através da agenda semanal. As Planificações são feitas com as crianças de acordo com as suas necessidades.
E6	Procuro conciliar os interesses das crianças com o que eu considero importante desenvolver com elas.
E7	Planifico mensalmente e diariamente com o grupo, no fim da semana realiza-se um balanço do que se fez e do que se poderá fazer.
E8	Planifico semanalmente, pois surgem propostas de projetos exteriores à sala aos quais costumo aderir e que algumas vezes colidem com o trabalho que se está a desenvolver n sala.

As EI são questionadas acerca da sua prática, de que forma organizam o currículo, e se recorrem às OCEPE nesse processo. Todas as EI referem que recorrem às OCEPE para organizar o currículo, abrangendo de forma transversal todas as áreas. Apenas uma, (E2), embora diga que sim, diz igualmente que nem sempre, pois fala da sua longa carreira como EI e do conhecimento que tem das OCEPE (Quadro 7).

Quadro 7 – Questão 7 aos EI - Na sua prática de que forma organiza o Currículo?
Recorre às Orientações Curriculares nesse processo?

E1	Rejo-me pelos quatro princípios das OCEPE, Desenvolvimento de aprendizagens, ver a criança como um sujeito do processo educativo, dar
----	---

	resposta a todas as crianças, promover a construção de um saber articulado.
E2	Sim, mas nem sempre, pois ao fim de 36 anos de trabalho já sei o que elas contêm e faço um trabalho transversal a todas as áreas.
E3	Planificando atividades diferenciadas, de acordo com a faixa etária.
E4	Tendo em consideração as OCEPE, o Projeto Curricular do Agrupamento, por vezes também o Projeto de Escola, bem como a formação contínua.
E5	Sim, recorro às OCEPE, e faço com o grupo uma abordagem de Projeto.
E6	Planificando as aprendizagens que pretendo atingir, consulto as OCEPE e seleciono as que considero mais pertinentes para o meu grupo. Planifico por aprendizagens.
E7	Sim, tento organizar conforme os fins que pretendo atingir, organizando o trabalho por áreas
E8	As atividades trabalham-se de forma transversal, eu por exemplo, trabalhei o livro “A Mosca Fosca”, para além da leitura da história, trabalhei rimas, Matemática, e outras explorações que foram transversais a todas as áreas.

Foi colocada a questão às EI se consideram as OCEPE suficientemente flexíveis, e em que medida. Todas as EI concordam que as OCEPE são flexíveis, permitindo a cada EI independentemente da metodologia a adotar, adaptar-se ao documento. Referem a existência de reticências, que correspondem à possibilidade de acrescentar mais se assim o entenderem. Referem também que as OCEPE são uma orientação para desenvolver a prática pedagógica, dando liberdade de acção (Quadro 8).

Quadro 8 – Questão 8 aos EI - Considera que as orientações Curriculares são suficientemente flexíveis? Em que medida?

E1	São muito flexíveis, pois independentemente da forma como cada educador
----	---

	trabalha, elas abarcam todas as metodologias. Se estivermos atentos o novo perfil do aluno está lá espelhado. De referir que encontramos muitas vezes (...), reticências, o que quer dizer que não são estanques, ainda podemos acrescentar mais se assim o entendermos.
E2	Sim, são bastante flexíveis, até dentro das faixas etárias, consegue-se fazer um trabalho diferenciado.
E3	Sim, na medida em que não limitam o meu trabalho, não interferem no meu método de trabalho. São apenas uma orientação/ contributo importante para o desenvolvimento da prática pedagógica.
E4	Sim. Tal como já referi, dão liberdade de ação
E5	Sim, são flexíveis, mas poderiam estar mais resumidas. Trata-se de um documento muito extenso e repetitivo. Na definição das áreas está bem estruturado e consegue-se perceber o trabalho a selecionar pela educadora.
E6	Sim, estão construídas de modo a não limitarem o nosso trabalho.
E7	Sim, tenho que aproveitar o que a criança sabe para depois e promover aprendizagens que promovam evolução no desenvolvimento da criança. Tendo sempre em conta os interesses.
E8	Sim, posso trabalhar como entender, eu tenho sugestões de trabalho. No 1ºCEB, já não existe flexibilização, têm áreas obrigatórias para promover aprendizagens.

Acerca da questão relativa ao modo como as EI organizam as suas práticas curriculares e letivas, se têm as OCEPE como referência no processo e de que modo, todas as EI referiram que têm as OCEPE como referência, tendo em conta os domínios e os subdomínios, respeitando a transversalidade aconselhada. Falam também na gestão do tempo de modo a encaixar o seu método de trabalho (Quadro 9).

Quadro 9 – Questão 9 aos EI - Como organiza as suas práticas curriculares e letivas? Tem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar como referência nesse processo? De que modo?

E1	Tenho em conta as OCEPE, mas também tenho em conta o Plano Anual de Atividades bem como o Plano de Grupo.
E2	Procura-se sempre respeitar o documento, tendo sempre em conta as três principais áreas.
E3	Tento abranger todos os domínios e fazer uma distribuição equilibrada do tempo dedicado à abordagem de cada área de conteúdo.
E4	Procuro ter em conta todas as áreas e domínios definidos nas OCEPE e respeitar a transversalidade aconselhada.
E5	As práticas são organizadas de acordo com a planificação do grupo e posteriormente são abordadas de acordo com as áreas. Numa atividade podem ser exploradas todas as áreas das OCEPE.
E6	Constituem uma referência para melhor gerir o tempo. No período da manhã têm o acolhimento, distribuição de tarefas/ escolhas das atividades, desenvolvem projetos, comunicam ao grupo. A comunicação pode ser feita também pela EI, por um membro da família, ou outro. O grupo é uma organização democrática. Temos quadros, que são preenchidos (presenças, tarefas, Diário de grupo, Atividades, tempo)
E7	O dia tem dois momentos diferentes, no período da manhã fazem um plano diário e escolhem atividades. No período da tarde desenvolvem-se atividades tendo em conta as diferentes áreas.
E8	Tenho em mente os domínios e os subdomínios.

As EI, na questão acerca de como organizam as suas práticas curriculares, uma (E1), refere que tem estipulado um dia para cada área à exceção da informática, porque

acontece todos os dias. As restantes EI referem que procuram fazer uma distribuição equilibrada pelas várias áreas, tendo em conta as planificações. Uma EI (E6) refere a sua preocupação em dar resposta a todas as crianças, tendo como preocupação a diferenciação pedagógica. A EI (E7), refere que no final da semana faz com o grupo um balanço das tarefas desenvolvidas ao longo da semana, e faz ainda um balanço mensal, (Quadro 10).

Quadro 10 – Quadro 10 aos EI - Como organiza as suas práticas curriculares.

E1	Tenho um dia estipulado para cada área. A informática não está contemplada, pois acontece todos os dias. Há interdisciplinaridade, pois todas as áreas se misturam, relacionam-se entre si.
E2	Com a distribuição equilibrada das áreas a trabalhar pelo tempo que disponho.
E3	Com a distribuição equilibrada das áreas a trabalhar pelo tempo que disponho.
E4	De acordo com o Projeto Curricular de sala, com as Planificações e com os interesses do grupo.
E5	Através da Planificação que é feita com o grupo de crianças.
E6	Organizo segundo os quatro princípios: desenvolvimento de aprendizagens, considerando a criança como um sujeito do processo educativo, dar resposta a todas as crianças, ter como preocupação a diferenciação pedagógica, e ter em mente a construção articulada do saber.
E7	No final da semana é feito um balanço das atividades desenvolvidas. Mensalmente, faz-se um balanço dos registos dos vários mapas existentes na sala (presenças, tempo...).
E8	São organizadas consoante os projetos, tendo sempre a preocupação de trabalhar todas as áreas.

As EI foram confrontadas com a possibilidade das OCEPE se tornarem mais operacionais ou melhoradas. Algumas EI referem que há sempre a possibilidade de serem melhoradas (E1, E3, E5), duas EI (E2, E6) não consideram necessárias melhorias nas OCEPE. As EI (E3, E5, E6), referem a necessidade de melhor promover a articulação bem como transição entre o PE e o 1º CEB. Foram consideradas demasiado extensas e por fim (E6), para além de considerarem que são muito extensas foca também a necessidade de informação acerca da avaliação com recurso a Portefólio, (Quadro 11).

Quadro 11 - Questão 11 aos EI - Como considera que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar poderiam tornar-se mais operacionais ou ser melhoradas? Porquê?

E1	As OCEPE não são um documento estanque, encontram-se em aberto, logo há a possibilidade de as melhorarmos.
E2	Sendo melhoradas podiam de alguma forma ser pior para nós, se por exemplo deixassem de ser Orientações e passassem a ser um programa como acontece nos outros níveis de ensino. Penso que temos liberdade para dentro das OCEPE trabalharmos se se considerar melhor para o grupo.
E3	Através de: Articulação com os objetivos do 1ºCEB, estratégias que promovam a transição entre o PE e o 1ºCEB. Porque ainda existe desconhecimento acerca dos conteúdos abordados neste nível de ensino.
E4	Não sinto necessidade de melhorias, mas claro, como tudo, haverá se calhar algum ponto que poderá ser melhorado.
E5	Sim, ainda poderiam ser melhoradas, poderiam ser mais sucintas, nomeadamente nas áreas. No que diz respeito à avaliação esta está um pouco aquém, faz referência a Portefólios, mas não dá indicações que conduzam à sua construção.
E6	Não, estamos no caminho certo.

E7	Acho que, dão muita flexibilidade, não dão diretrizes fixas, cada educador organiza-se como entende, não têm caráter obrigatório. Considero que não carecem de melhorias.
E8	Tenho as OCEPE em mente, mas não estou demasiado focada, procuro fazer um trabalho diversificado.

Quando as EI são confrontadas acerca da necessidade ou não de formação, de modo a facilitar o trabalho, as EI que manifestaram ter feito formação no âmbito da atualização das OCEPE, referem que não sentem necessidade (E1, E4, E6). Algumas EI manifestam necessidade de formação (E2, E3, E5, E7) (Quadro 12).

Quadro 12 – Questão 12 aos EI - Sente falta de recursos ou formação que facilitam trabalho curricular a partir das OCEPE

E1	Neste momento não, já fiz formação sobre as OCEPE.
E2	Neste momento estou a sentir falta, principalmente na avaliação.
E3	Sim, no domínio da Educação artística e utilização das tecnologias.
E4	Não
E5	Sim, temos que nos atualizar. Neste momento estou a tentar por em prática a avaliação por Portefólio, as OCEPE não dão orientações.
E6	Neste momento não sinto necessidade, fiz formação
E7	Necessito de formação sobre intencionalidade educativa na observação.
E8	A formação é sempre importante para melhorar as práticas.

3.2 - Inquérito por questionário a Professores do 1ºCEB

Relativamente à questão 1, «Sabe se os EI têm base curricular própria?», 39, (79,59%) afirma ter conhecimento da existência de uma base curricular na EPE, 10 (20,41%) indivíduos dizem não terem conhecimento (Tabela 8).

Tabela 8 – Questão 1 Professores 1ºCEB - Sabe se os EI Têm base curricular própria?

	%	N
Sim	79,59%	39
Não	20,41%	10

As respostas obtidas relativamente à base de trabalho dos EI, é pouco expressiva, 25 afirmam que conhecem (51,02%) e 24 afirmam desconhecer (48,98%) (Tabela 9).

Tabela 9 – Questão 2 Professores 1ºCEB - Sabe qual a sua base de trabalho?

	%	N
Sim	51,02%	25
Não	48,98%	24

Quando os professores são questionados sobre se reúnem com as EI quando recebem uma turma, 41 (83,67%) respondem que concordam totalmente, 6 (12,24%) que concordam, 1 (2,04%) responde que não concorda nem discorda e 1 (2,04%) responde que discorda totalmente (Tabela 10).

Tabela 10 – Questão 3 Professores 1ºCEB - Costuma reunir com as EI do seu agrupamento, quando recebe uma turma de 1ºCEB?

1	2	3	4	5
2,04%	0%	2,04%	12,24%	83,67%
1	0	1	6	41

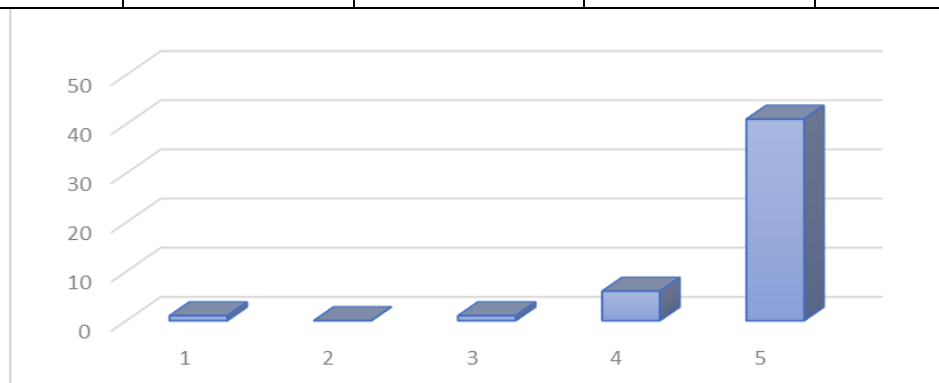


Gráfico 1 – Questão 3 Professores 1ºCEB – Costuma reunir com as EI do seu agrupamento quando recebe uma turma do 1º CEB?

Relativamente à questão sobre se os professores costumam estabelecer com as EI uma análise do que pode ser feito para promover a articulação entre a EPE e o 1ºCEB, 24 (48,98%) professores concordam totalmente, 18 (36,73%), afirmam que concordam, 6 (12,24%) nem concordam nem discordam e 1 (2,04%) discorda totalmente (Tabela 11).

Tabela 11 – Questão 4- Professores \1ºCEB -Costuma estabelecer com as EI uma análise do que pode ser feito para promover a articulação curricular entre a EPE e o 1ºCEB?

1	2	3	4	5
2,04%	0%	12,24%	36,73%	48,98%
1	0	6	18	24

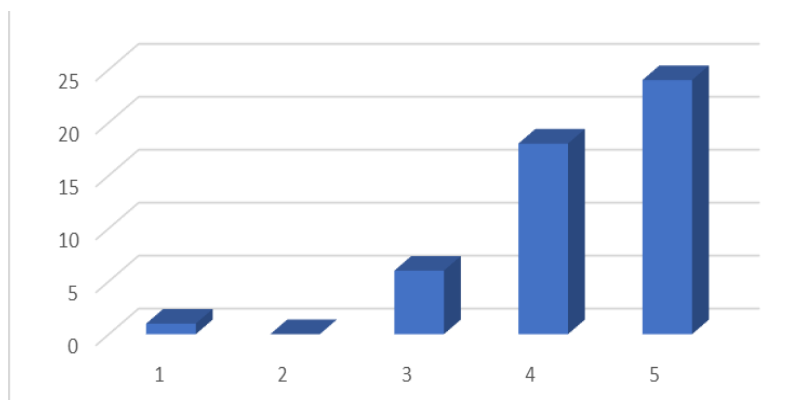


Gráfico 2 – Questão 4 Professores 1ºCEB – Costuma estabelecer com as EI uma análise do que pode ser feito para promover a articulação curricular entre a EPE e o 1ºCEB?

Quando colocada a questão se os Professores consideram que a EPE favorece o desenvolvimento global das crianças, 42 (85,71%) concorda totalmente, 6 (12,24%) professores afirmam concordar com a expressão. Apenas 1 (2,04%), não concorda nem discorda. Nenhum professor apresentou discordância face à questão (Tabela 12).

Tabela 12 – Questão 5 - Considera que a EPE favorece o desenvolvimento global das crianças?

1	2	3	4	5
0%	0%	2,04%	12,24%	85,71%
0	0	1	6	42

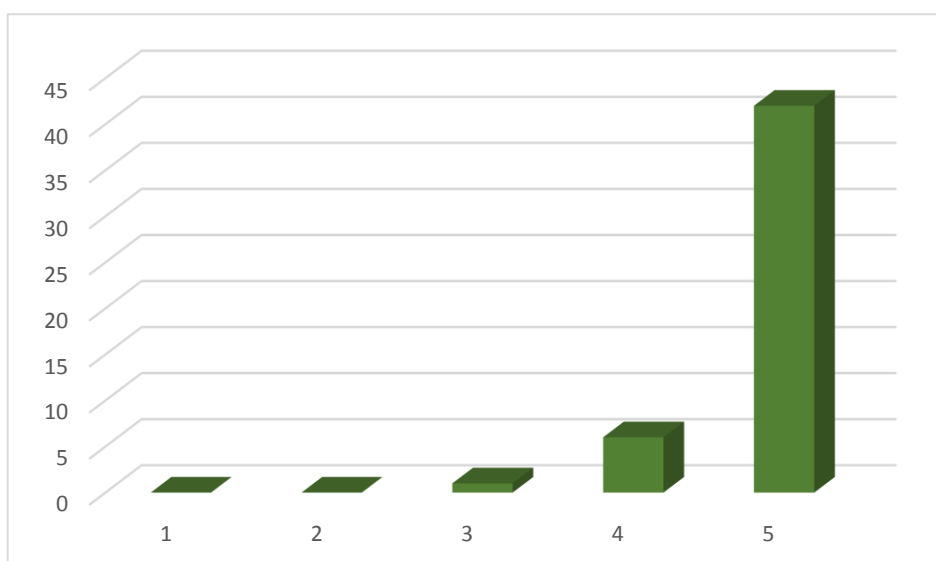


Gráfico 3 – Questão 5 Professores 1ºCEB – Considera que a EPE favorece o desenvolvimento global das crianças?

Relativamente à questão se a EPE pode influenciar positivamente o desempenho acadêmico dos alunos, 35 (71,43%) concorda totalmente, 12 (24,49%) professores concordam e apenas 2 (4,08%) nem concordam nem discordam. Nenhum professor respondeu em discordância (Tabela 13).

Tabela 13- Questão 6 -A EPE pode influenciar positivamente o desempenho acadêmico dos alunos?

1	2	3	4	5
0%	0%	4,08%	24,49%	71,43%
0	0	2	12	35

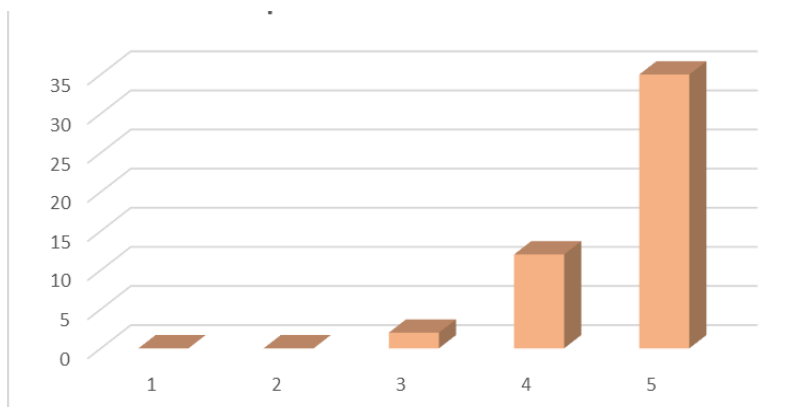


Gráfico 4 – Questão 6 Professores 1ºCEB – A EPE pode influenciar positivamente o desempenho acadêmico dos alunos?

À pergunta colocada aos professores se estes reconhecem diferença entre as crianças que frequentam a EPE das que não frequentam, 34 (69,39%), concordam totalmente, 13 (26,53%), concorda e apenas 2 (4,08%) nem concorda nem discorda. Nenhum professor mostrou discordância relativamente à questão (Tabela 14).

Tabela 14- Questão 7 - Reconhece alguma diferença entre as crianças que frequentaram a EPE das que não frequentaram?

1	2	3	4	5
0%	0%	4,08%	26,53%	69,39%
0	0	2	13	34

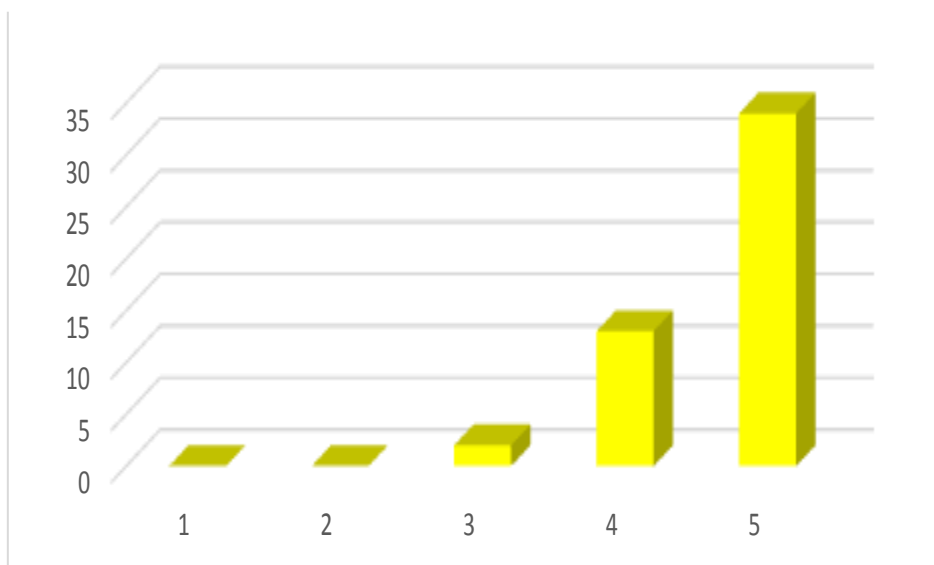


Gráfico 5 – Questão 7- Professores 1ºCEB – Reconhece alguma diferença entre as crianças que frequentam a EPE das que não frequentam?

Quando se pede para referir algumas diferenças que distinguem crianças que frequentaram a EPE das que não frequentaram, 35 professores apontam aspetos positivos, entre eles: são mais sociáveis, mais autónomos e com mais competências de aprendizagem. Embora os professores tenham respondido afirmativamente, 14 não manifestaram qualquer aspeto positivo.

Quadro 13 – Questão 7.1 - Se respondeu afirmativamente, pode indicar algumas?

A1	Socialização. Desembaraço na realização das tarefas. Motricidade fina.
A2	Facilidade em conviver com adultos e crianças da mesma idade. Desenvolvimento da motricidade fina.
A3	Uso do lápis (não utilização). O uso de canetas de pintar grossas. (Em tudo usam as canetas grossas)
A4	São mais sociáveis; têm melhor desempenho a nível cognitivo e motor...
A5	Maior consciência fonológica. Motricidade fina mais desenvolvida. Melhor socialização. Melhor desempenho escolar. Expressam-se com maior facilidade (Cantam e recontam histórias/ acontecimentos).

A6	
A7	
B1	Os alunos que frequentam a EPE quando chegam ao 1ºano de escolaridade revelam uma maior destreza, assim como maior facilidade no cumprimento das regras de bom comportamento.
B2	
B3	Uma vez por período reúno com as educadoras para promover uma melhor articulação entre o PE e o 1ºCEB. A EPE promove o desenvolvimento global das crianças a todos os níveis, quer cognitivas quer sociais.
B4	Conhecer o grupo (ao nível das dificuldades e potencialidades de cada um), que vamos receber. Definir estratégias conjuntas (trabalho, organização dos espaços, metodologias...)
M1	Melhor capacidade de compreensão de conteúdos. Saber estar na sala de aula. Melhor raciocínio (mais desenvolvido).
M2	A Nível de comportamento /concentração; motricidade fina; noções de espaço, lateralidade; autonomia e iniciativa.
M3	
M4	Cumprimento de rotinas, a aceitação das tarefas propostas, os amuos e as birras.
M5	Socialização, regras, motricidade fina.
M6	Motricidade fina, Socialização, regras de integração.
M7	Mais competências, melhor relacionamento com os colegas; Maior cumprimento das regras.
M8	
M9	Mais aptos para iniciar os trabalhos do 1º Ciclo.
M10	
M11	Desenvolvimento cognitivo, motor, etc.
M12	

M13	
M14	
M15	Ao nível da socialização; de saber estar na sala de aula; no cumprimento de regras...
M16	Linguagem, compreensão, noções de matemática, associações, espaço, lateralidade, motricidade, etc...
M17	Vocabulário, linguagem, conceitos básicos, motricidade...
M18	Estão mais sociáveis as que frequentam a EPE, estão mais disponíveis/despertas para a aprendizagem. Revelam um maior desenvolvimento ao nível da motricidade fina.
M19	As crianças que frequentam a EPE são mais sociáveis, mais abertas/ disponíveis à aprendizagem, estão mais desenvolvidas ao nível da motricidade fina.
M20	Detêm alguns pré-requisitos que as crianças que não frequentam não têm.
M21	
M22	
M23	As crianças que frequentam a EPE apresentam-se mais estimuladas para as novas aprendizagens, e têm mais competências escolares e mais facilidade em desenvolvê-las. São crianças que estão habituadas a interagir com os pares e socializam mais facilmente tendo uma resposta mais ativa no contexto social e da sala de aula.
M24	Mais conhecimentos, melhor atitude escolar, melhor comportamento, maior socialização.
M25	
S1	Sim, ao nível do comportamento, do desenvolvimento motor e cognitivo.
S2	Sim, ao nível do comportamento e do desenvolvimento cognitivo.
S3	Os alunos que não frequentam a EPE apresentam falta de pré-requisitos que dificultam a aprendizagem da leitura e escrita.

S4	
S5	Melhor coordenação motora. Aceitam melhor as regras.
S6	Maior autonomia. Melhor motricidade fina. Melhores competências para iniciar o 1º Ciclo.
S7	A EPE permite um desenvolvimento de competências fundamentais para uma integração de sucesso das crianças ao 1ºCEB. As crianças que frequentam a EPE iniciam o 1ºCEB mais autónomas, conseguem cumprir regras, revelam mais sucesso e têm mais capacidade para adquirirem as competências do 1ºCEB. Os alunos que não frequentam a EPE revelam falta de pré-requisitos e (por norma) apresentam dificuldades de aprendizagem, necessitando de mais tempo para consolidar os conteúdos dados.
S8	Saber estas (regras de conduta). Desenvolvimento de competências básicas (segurar objetos de escrita, ilustrar, pintar, recortar, cobrir tracejados). Expressão oral.
S9	Maior desenvolvimento manual: mais regras, maior conhecimento sobre certas noções básicas, desenhar o nome, conhecer os números.
S10	Através da motricidade fina conseguimos identificar, das regras da sala de aula, o conseguir estar sentado...
S11	Cumprimento de regras. Autonomia na realização das tarefas. Motricidade fina. Relação com os pares.
S12	Motricidade fina. Domínio de alguns vocábulos próprios.
S13	

Nem todos os professores inquiridos responderam à questão colocada, no entanto, os professores do 1ºCEB que responderam apontam como grande vantagem, resposta que mais se repetiu, questões relacionadas com competências, pré-requisitos, entre os quais, referiram a motricidade fina, coordenação motora e algumas noções mais específicas no âmbito da matemática ou da escrita. A vantagem apresentada em segundo lugar é que as crianças que frequentaram a EPE são mais sociáveis, isto é, na relação que estabelecem com os seus pares bem como em grupo. Em terceiro lugar, os professores referem como

vantagem o cumprimento das regras. Por último, menos referido pelos professores, a autonomia.

Em suma, todos os professores que responderam à questão, 35 numa amostra de 49, reconhecem vantagens, as quais foram aglutinadas em 4 categorias ou grupos, que correspondem aos benefícios que as crianças que frequentam a EPE apresentam relativamente às que não frequentam.

3.3 – Análise dos Inquiridos por Questionário aos Pais/Encarregados de Educação

Os pais/EE inquiridos acerca da questão 1.1, 38 (61,29%) responderam que a EPE tem um carácter de Apoio à família, na qualidade de cuidador (Tabela 15).

Tabela 15 – Questão 1 aos pais /EE– Apoio à família – Cuidar da criança.

1	2	3	4	5
1,61%	1,61%	12,90%	22,58%	61,29%
1	1	8	14	38

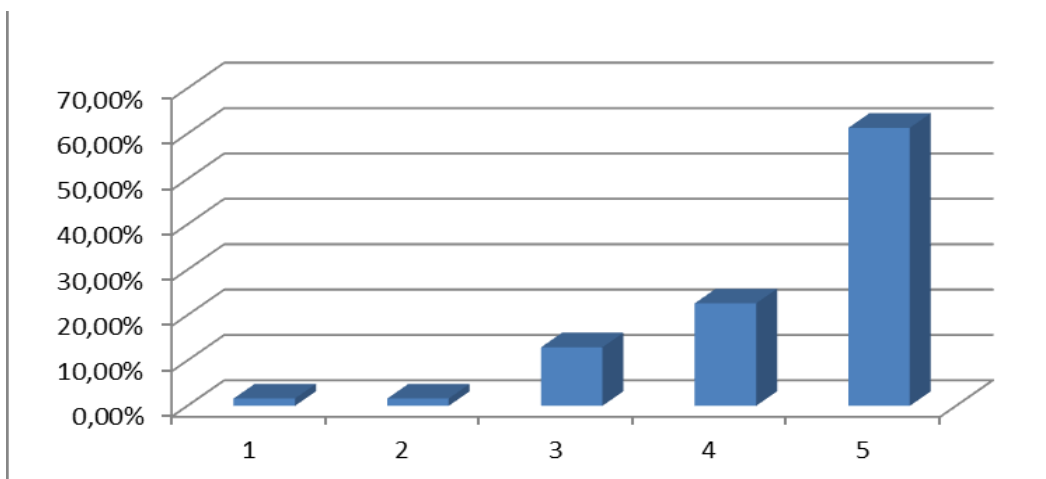


Gráfico 6 - Questão 1 aos pais /EE- Apoio à família – Cuidar da criança.

Relativamente desenvolvimento de competências como motivação para que os pais /EE matriculem os seus educandos no JI, 49 (79,03%) concorda totalmente, 9 (14,52%) concorda, 4 (6,45%) não concorda nem discorda e nenhum apresentou discordância (Tabela 16).

Tabela 16 – Questão 1.2 – Desenvolvimento de competências

1	2	3	4	5
0%	0%	6,45%	14,52%	79,03%
0	0	4	9	49

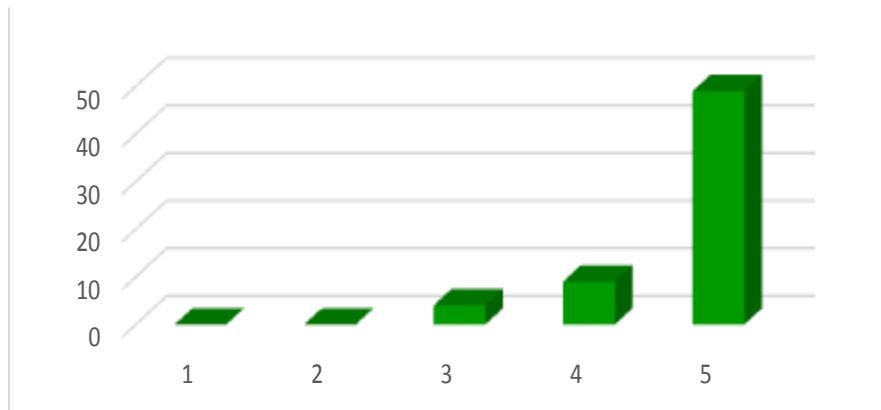


Gráfico 7 – Questão 1.2 Pais/EE – Desenvolvimento de competências

Relativamente à promoção da socialização, 48 (77,42%) dos pais/EE concorda totalmente, 10 (16,13%) concorda, 4 (6,45%) não concorda nem discorda e nenhum dos pais/EE discordou (Tabela 17).

Tabela 17 – Questão 1.3 – Promover a socialização

1	2	3	4	5
0%	0%	6,45%	16,13%	77,42%
0	0	4	10	48

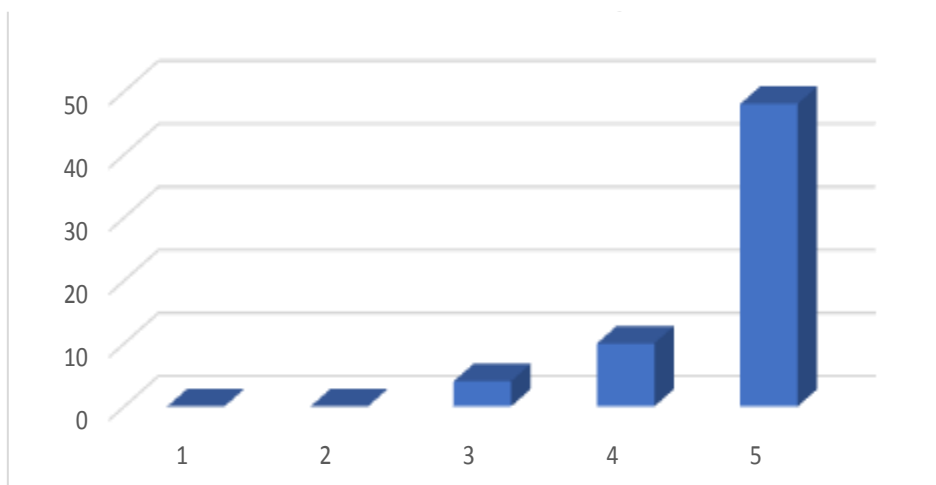


Gráfico 8 – Questão 1.3 Pais/EE – Promover a socialização

Na questão da autonomia, 47 (75,81%) os pais/EE consideram que o JI proporciona aos seus educandos autonomia, concordando totalmente, 11 (17,74%) concorda, 4 (6,45%) nem concorda nem discorda. Nenhum pai/EE discorda que o JI promova a autonomia do seu educando (Tabela 18).

Tabela 18 – Questão 1.4 - Promover a autonomia

1	2	3	4	5
0%	0%	6,45%	17,74%	75,81%
0	0	4	11	47

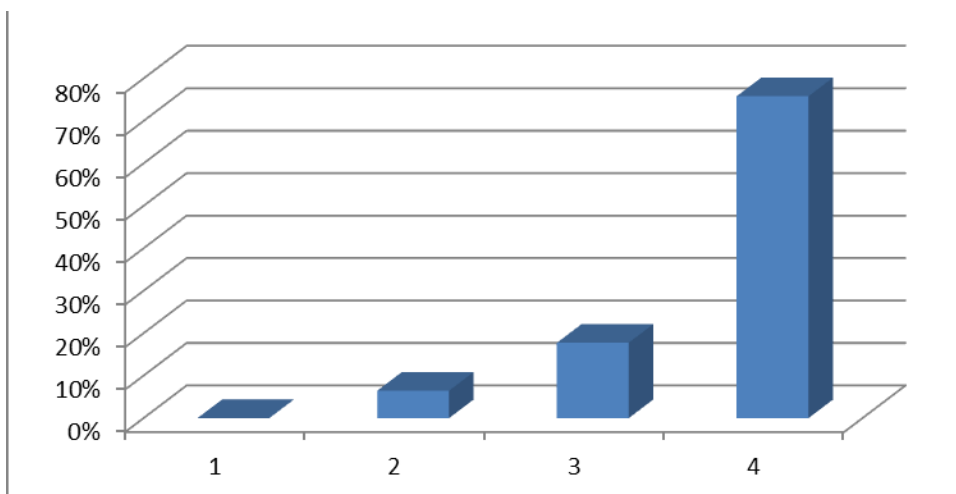


Gráfico 9 – Questão 1.4 Pais/EE – Promover a autonomia

Na questão cujo foco é a preparação para a escolaridade obrigatória, 45 (79,03%) dos pais/EE concordam totalmente com esta afirmação, 8 (12,90%) concorda, 4 (6,45%) não concorda nem discorda e um pai/EE discorda que a frequência deste nível de educação prepara para a escolaridade obrigatória (Tabela 19).

Tabela 19 – Questão 1.5 – Prepara para a escolaridade obrigatória

1	2	3	4	5
0%	1,61%	6,45%	12,90%	79,03%
0	1	4	8	45

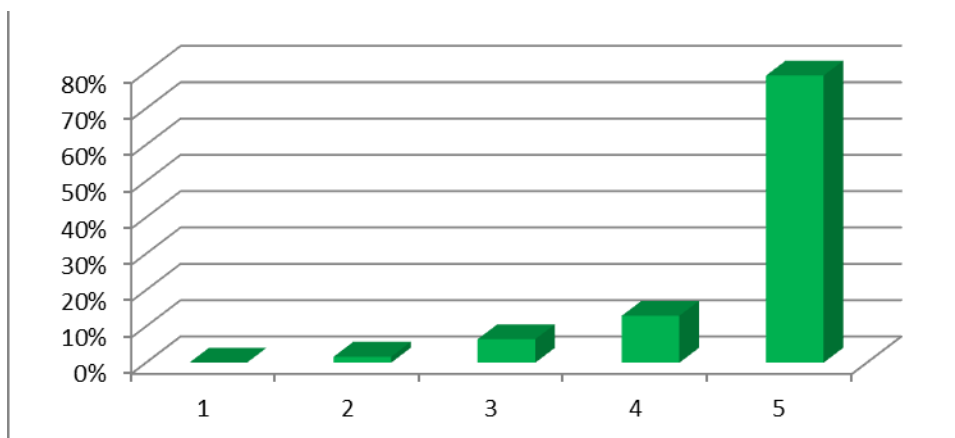


Gráfico 10 – Questão 1.5 Pais/EE – Prepara para a escolaridade obrigatória.

Relativamente à vida escolar dos seus educandos, 61 (98,39%) dos pais/EE afirma que participa na vida escolar do seu educando e apenas 1 (1,61%) afirma não participar (Tabela 20).

Tabela 20 – Questão 2 - Participa na vida escolar do seu filho?

	%	N
Sim	98,39%	61
Não	1,61%	1

À questão coloca acerca do conhecimento das OCEPE, os Pais/EE 55 (88,71%) responderam que têm conhecimento e 7 (11,29%) afirmam desconhecer (Tabela 21).

Tabela 21 – Questão 3 - Sabe da existência das OCEPE?

	%	N
Sim	88,71%	55
Não	11,29%	7

Na questão em que os pais/EE manifestam se estão informados sobre os objetivos de trabalho desenvolvido no JI dos seus educandos, 32 (51,61%) concordam totalmente, 24 (38,71%) concorda, 5 (8,06%) não concorda nem discorda e 1 (1,61%) discorda (Tabela 22).

Tabela 22 – Questão 4 - Está informado (a) sobre os objetivos de trabalho desenvolvido no JI do seu filho?

1	2	3	4	5
0%	1,61%	8,06%	38,71%	51,61%
0	1	5	24	32

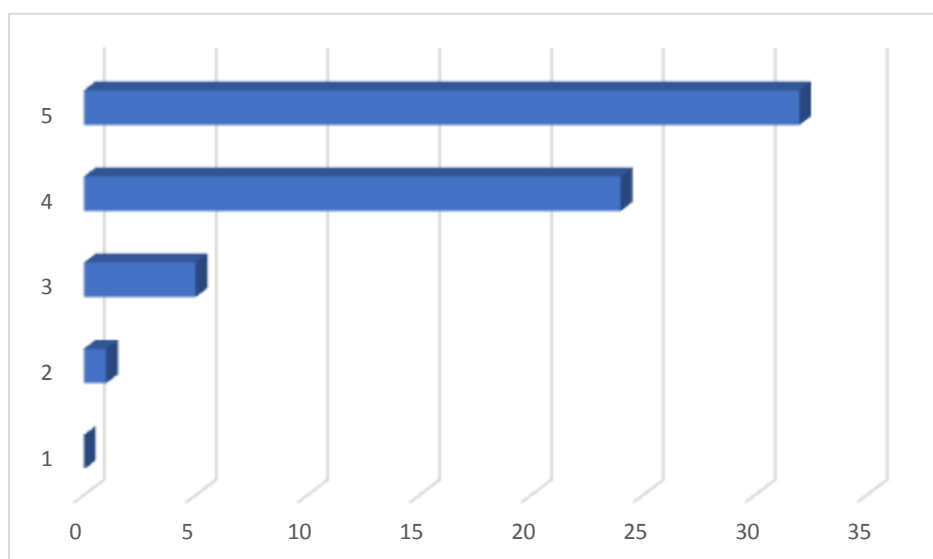


Gráfico 11 – Questão 4 Pais/EE – Está informado (a) sobre os objetivos de trabalho desenvolvido no JI do seu filho?

Quando os pais/EE são questionados acerca da forma como obtêm informação dos seus educandos, a resposta que mais se repete é através das atividades desenvolvidas pelos educandos (Tabela 23).

Tabela 23 – Questão 5 do Inquérito por Questionário aos Pais/EE

5 - Como obteve essa informação?			
5.1	Fiz pesquisa individual		
	Sim	9,68%	6
	Não	90,32%	56
5.2	Conversei com outros EE		
	Sim	24,19%	15
	Não	75,81%	47
5.3	Através de atividades desenvolvidas pelo meu filho		

	Sim	66,13%	41
	Não	33,87%	21
5.4	Através do site da escola		
	Sim	4,84 %	3
	Não	95,16%	59
5.5	Através de um folheto informativo		
	Sim	19,35%	12
	Não	80,65%	50
5.6 – Outro (Os que registaram sim referiam a Educadora)			
	Sim	22,58%	14
	Não	77,42%	48

A questão 6 em que os pais/EE respondem se falam frequentemente com os seus educandos sobre como correu o seu dia no JI, 53 (85,48%) concordam totalmente, 8 (12,90%) concordam e 1 (1,61%) não concorda nem discorda nenhum discorda (Tabela 24).

Tabela 24 – Questão 6 - Fala frequentemente com o seu educando sobre como correu o seu dia no JI?

1	2	3	4	5
0%	0%	1,61%	12,90%	85,48%
0	0	1	8	53

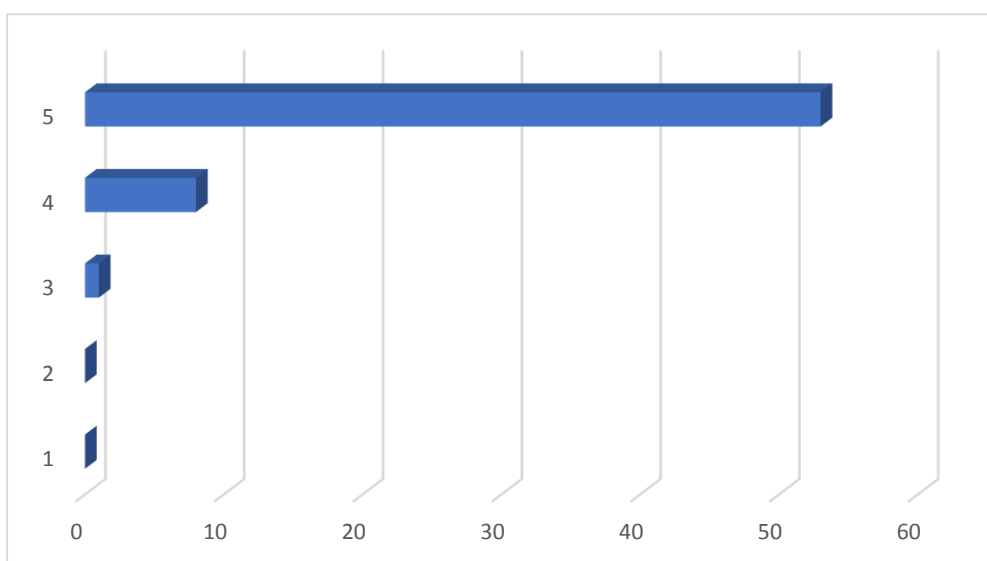


Gráfico 12 – Questão 6 aos pais/EE - Fala frequentemente com o seu educando sobre como correu o seu dia no JI?

As respostas referentes à questão sobre se os pais/EE estão informados acerca do trabalho desenvolvido na sala do JI, 29 (46,77%) referem concordar totalmente, 27 (43,55%), concordam, 5 (8,06%) não concordam nem discordam e 1 (1,61%) discorda (Tabela 25). É de referir que 2 (3,23%) pais /EE não responderam à questão colocada.

Tabela 25 – Questão 7 - Está bem informado acerca do trabalho desenvolvido na sala do JI?

1	2	3	4	5
0%	1,61%	8,06%	43,55%	46,77%
0	1	5	27	29

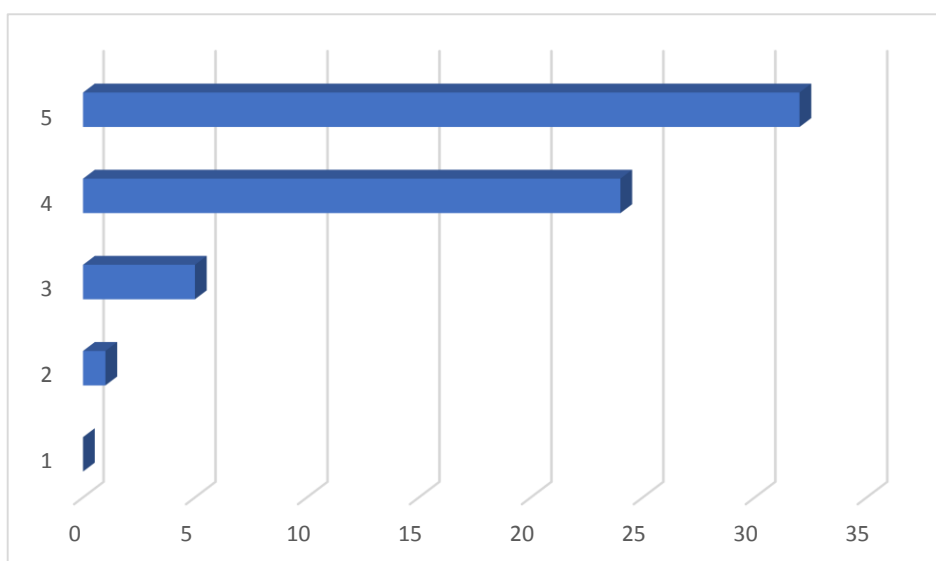


Gráfico 13 – Questão 7 aos Pais /EE - Está bem informado acerca do trabalho desenvolvido na sala do JI?

Relativamente à questão 8, em que os pais/EE manifestavam se se preocupavam se os seus educandos acompanhavam bem as aprendizagens, 52 (83,87%) concorda totalmente, 8 (12,90%) concorda e 2 (2,23%) não concorda nem discorda. Nenhum dos pais/EE manifestou discordar (Tabela 26).

Tabela 26 – Questão 8 – Preocupo-me se o meu educando acompanha bem as aprendizagens.

1	2	3	4	5
0%	0%	2,23%	12,90%	83,87%
0	0	2	8	52

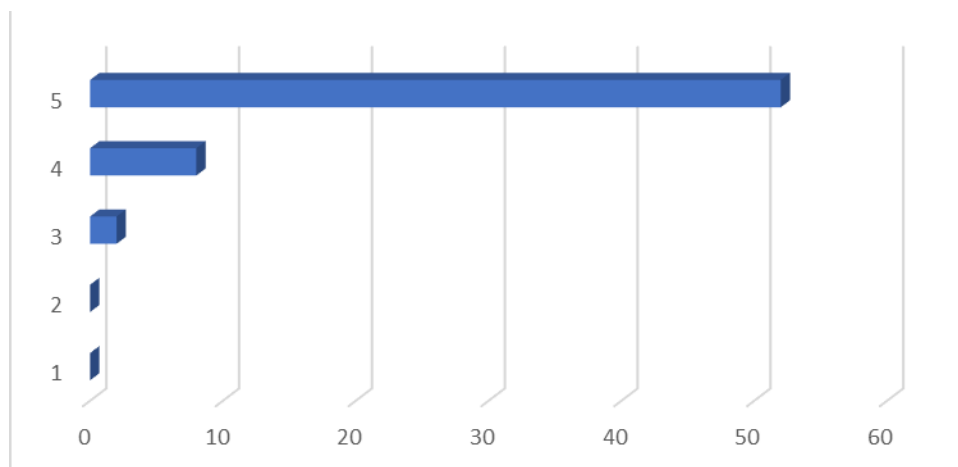


Gráfico 14 – Questão 8 – Preocupo-me se o meu educando acompanha bem as aprendizagens.

Na questão em que os pais/EE são inquiridos acerca do tipo de assunto que deve ser tratado com a EI dos seus filhos, o maior número de respostas corresponde a 43 (69,35%) que diz respeito ao interesse pelo trabalho desenvolvido na sala do JI. Depois surge o interesse em saber acerca do comportamento, com 37 (59,68%) pais/EE e por último as Rotinas diárias, com 32 (51,61%) pais /EE que nesta resposta respondem que concordam totalmente. Sendo que cada um dos resultados corresponde à totalidade de pais que respondeu a cada uma das questões, não se obtendo respostas em duas delas. Quando se pede aos pais/EE que se pronunciem acerca das rotinas diárias, 1 (1,61%) não respondeu. Na questão que diz respeito ao comportamento 1 (1,61%) também não respondeu.

Tabela 27 – Questão 9 do Inquérito por Questionário aos Pais/EE

9 - Que tipo de assuntos acha que devem ser tratados com o EI do seu filho?				
9.1 - Rotinas diárias				
1	2	3	4	5

0%	1,61%	17,74%	27,42%	51,61%
0	1	11	17	32
9.2 – Comportamento				
1	2	3	4	5
0%	0%	12,90%	25,81%	59,68%
0	0	8	16	37
9.3 - Trabalho desenvolvido na sala do JI.				
1	2	3	4	5
0%	0%	3,23%	27,42%	69,35%
0	0	2	17	43

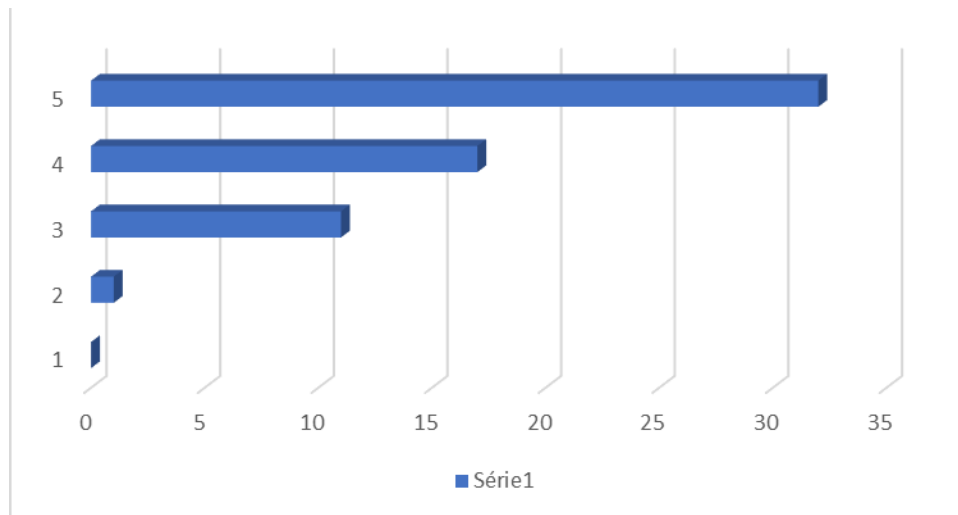


Gráfico 15 – Questão 9.1 aos Pais/EE – Rotinas diárias

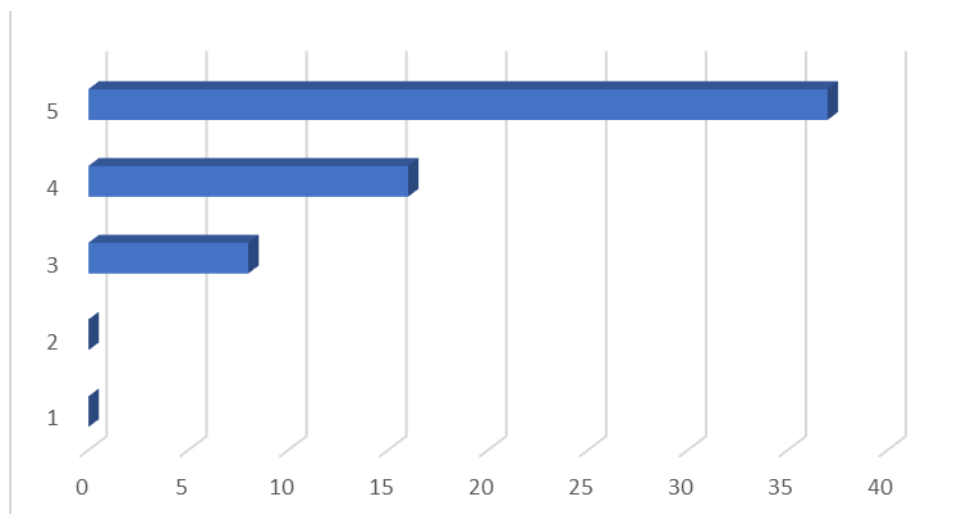


Gráfico 16 – Questão 9.2 aos Pais/EE – Comportamento

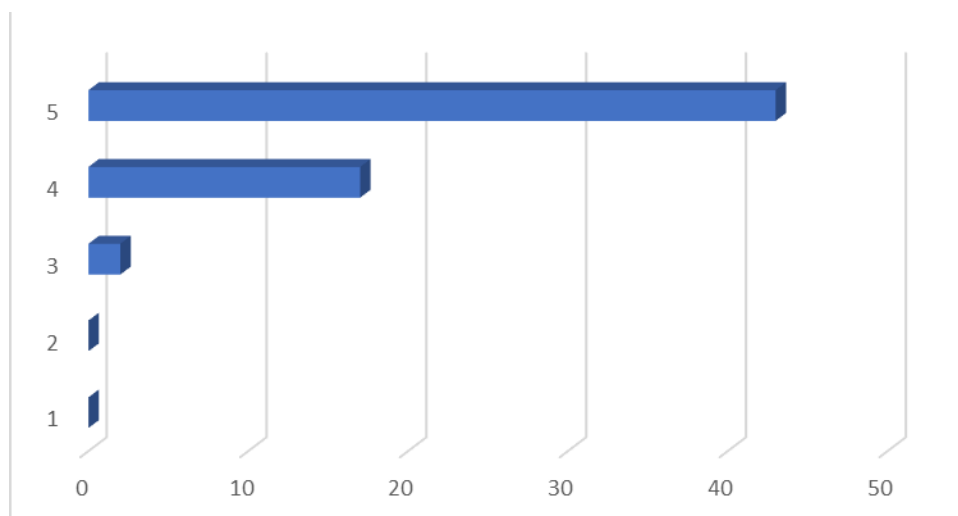


Gráfico 17 – Questão 9.3 aos Pais/EE – Trabalho desenvolvido na sala do JI.

Na questão 10, quando os pais/EE são confrontados com a necessidade de intervir na vida escolar dos seus educandos, 29 (46,77%) respondem que concordam totalmente, 23 (37,10%) que concordam, 7 (11,29%) não concordam nem discordam, 1 (1,61%), discorda e 2 (3,23%) discordam totalmente.

Tabela 28 – Questão 10 aos Pais/EE - Tem necessidade de intervir na vida escolar do seu filho?

1	2	3	4	5
3,23%	1,61%	11,29%	37,10%	46,77%
2	1	7	23	29

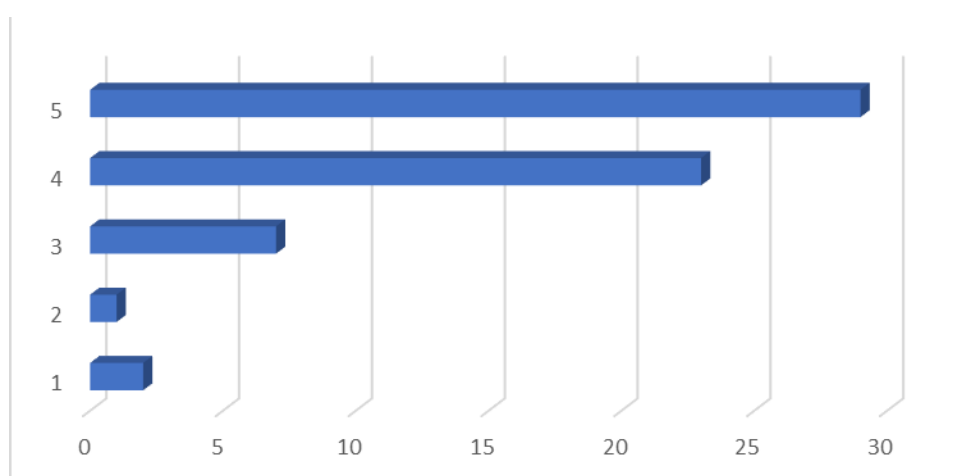


Gráfico 18 – Questão 10 aos Pais/EE – Tem necessidade de intervir na vida escolar do seu filho?

Na questão 11, acerca da motivação que leva os pais/EE a irem ao JI o número que mais concorda totalmente entre as respostas, corresponde 30 (48,39%) por iniciativa própria e 29 (46,77%) os pais/EE que vão porque são convidados. De referir que na questão acerca de irem por iniciativa própria, 4 (6,44%) não responderam, quando se tratava de serem convidados/convocados, 1 (1,61%) não respondeu. Quando o assunto é comportamento, 5 (8,05%) não respondem e por fim quando são os conteúdos trabalhados na sala de JI a serem tratados, 5 (8,05%) não respondem. Sendo um total de 15 vezes que ao longo das perguntas os pais/EE não respondem.

Tabela 29 – Questão 11 aos Pais/EE – Por iniciativa própria

11 - Quando vai ao JI do seu filho é:				
11.1 - Por iniciativa própria				
1	2	3	4	5
1,61%	1,61%	9,68%	32,26%	48,39%
1	1	6	20	30
11.2 - Porque sou convidado/convocado				
1	2	3	4	5
0%	0%	14,52%	37,10%	46,77%
0	0	9	23	29
11.3 - Saber informação acerca do comportamento				
1	2	3	4	5
0%	3,23%	22,58%	33,87%	32,26%
0	2	14	21	20
11.4 - Para me informar dos conteúdos trabalhados na sala do JI.				
1	2	3	4	5
0%	3,23%	20,97%	33,87%	33,87%
0	2	13	21	21

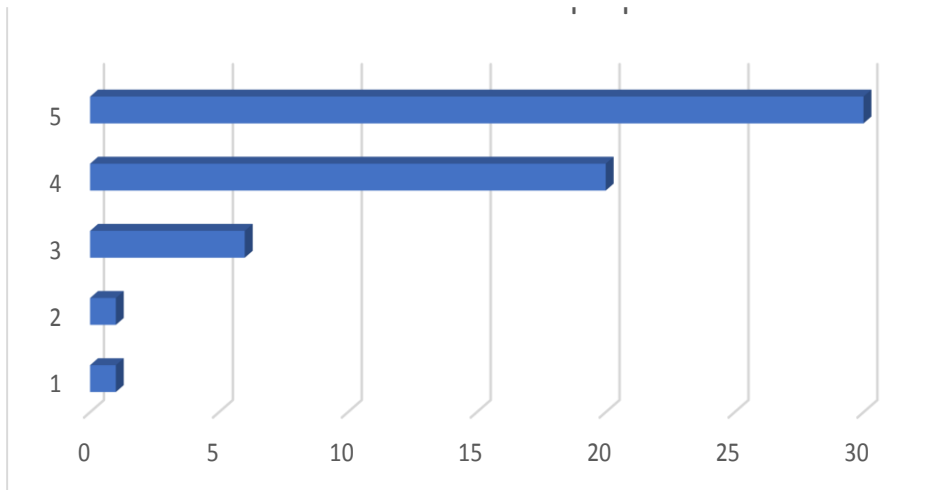


Gráfico 19- Questão 11.1 aos Pais/EE - Por iniciativa própria

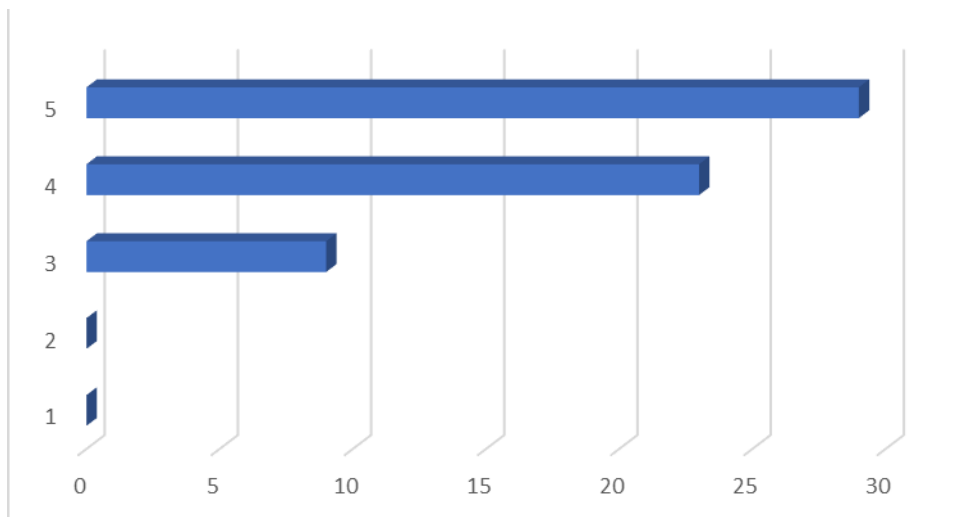


Gráfico 20- Questão 11.2 aos Pais/EE - Porque sou convidado/convocado

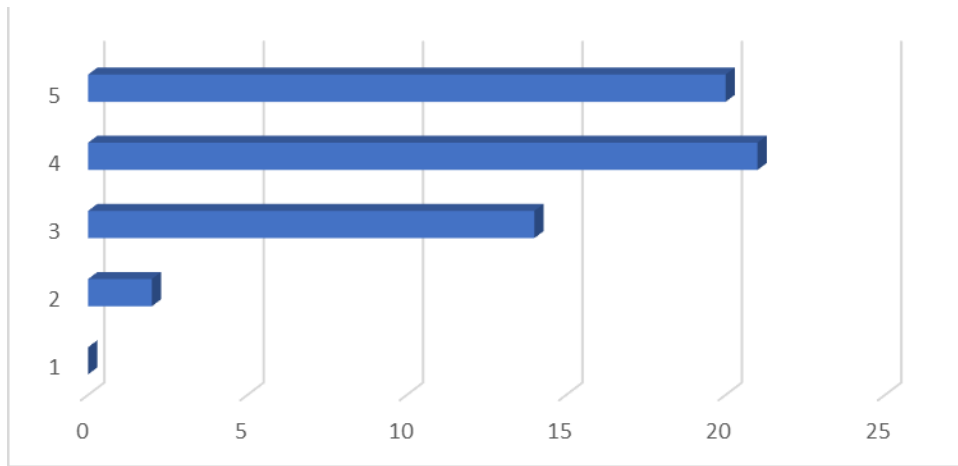


Gráfico 21- Questão 11.3 aos Pais/EE - Saber informação acerca do comportamento

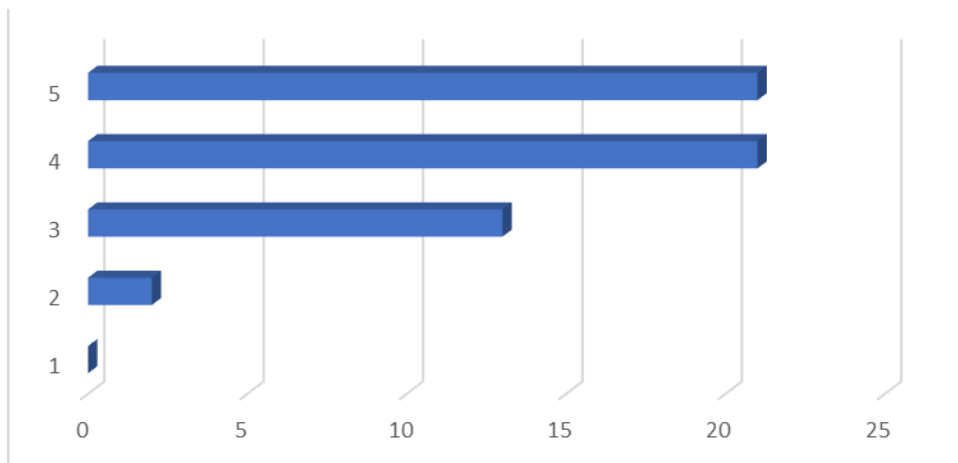


Gráfico 22- Questão 11.4 aos Pais/EE - Para me informar dos conteúdos trabalhados na sala do JI.

IV – Discussão dos Resultados

Na presente parte da dissertação, retomam-se os objetivos que presidiram à sua realização, procurando triangular os dados recolhidos através das várias fontes e métodos de modo a responder a cada um deles.

4.1 – Caracterizar as percepções de Educadores de Infância, Professores do 1ºCiclo do Ensino Básico e Encarregados de Educação de alguns Agrupamentos de Escolas, do Distrito de Beja, sobre as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Todas as EI referem que conhecem as OCEPE, fazem uso delas, para além de lhes atribuírem na generalidade muita importância. A grande maioria dos pais/EE sabe da existência das OCEPE. Relativamente aos objetivos, o resultado é menos expressivo. Os professores do 1ºCEB nas suas respostas mostram saber que os EI têm uma base curricular própria, no entanto não sabem muito sobre essa base de trabalho, referem que reúnem com os EI quando se preparam para receber uma turma de 1º CEB. Quando se trata de analisar com os EI o que se pode fazer para promover a articulação curricular entre ambos os níveis/ciclos, as respostas são no sentido que deve ser feito algum trabalho, pois estão certos que a EPE favorece o desenvolvimento global das crianças, da mesma forma que estão certos que a EPE influencia positivamente o desempenho académico dos alunos. Para confirmar a posição anterior, os professores do 1ºCEB, reconhecem diferenças entre as crianças que frequentaram e as que não frequentaram esse nível de educação e ensino, apresentando uma listagem de vantagens a vários níveis. Mostram mais competências ou pré-requisitos, facilitadores das aprendizagens de leitura e escrita, bem como no domínio da matemática. São crianças que se relacionam melhor com os seus pares bem como com o grupo, são mais sociáveis. Interiorizam e cumprem melhor as regras da sala de aula. E, por último, apresentam maior autonomia.

Depreende-se que os EI, conhecem e desenvolvem o seu trabalho com base nas OCEPE, que os professores do 1ºCEB sabem da existência de uma base de trabalho na EPE, no entanto não têm muito conhecimento sobre a mesma, mas reconhecem benefícios neste nível de ensino nas crianças que o frequentam. Os pais também não têm grandes conhecimentos, mas, no entanto, reconhecem tal como os professores benefício que os seus educandos frequentem este nível de ensino. Tal como revela o estudo de Clarke (2008), cujo objetivo era verificar mudança de desempenho, em medidas aplicadas ao longo de um ano, na promoção de conhecimentos matemáticos, que influenciaram o desempenho futuro dos alunos na área da matemática. Este estudo salienta a importância da intervenção precoce e a possibilidade de explorar conteúdos curriculares desde a EPE.

As OCEPE contemplam áreas, que trabalhadas, exploradas de forma lúdica ao longo dos três anos, são reconhecidas pelos EI, pais/EE e professores do 1ºCEB, com importância para o desenvolvimento das crianças promovendo aprendizagens que influenciarão o desempenho futuro dos alunos nas várias áreas e domínios.

Ao que parece este nível de ensino carece de ser conhecido pelo trabalho concreto que envolve as várias áreas, bem como as rotinas que conduzem ao envolvimento das crianças, na construção das suas aprendizagens.

4.2 – Conhecer a perspetiva de Educadores de Infância de Agrupamentos de Escolas do Distrito de Beja, o modo como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar são interpretadas na sua prática concreta.

Os EI dos Agrupamentos de Escolas, que participaram no estudo, manifestam que conhecem bem as OCEPE, fazem uso delas para planificar o seu trabalho, embora utilizem outros documentos de referência e fontes, de entre as quais se destaca o importante papel das próprias crianças e dos seus interesses e necessidades, e ainda documentos orientadores como o PAA ou PEA. As OCEPE são inequivocamente a sua base de trabalho, atribuindo-lhes muita importância. O trabalho desenvolvido pelas oito EI não é homogéneo no que diz respeito às metodologias adotadas, no entanto o seu trabalho é norteado pela articulação das várias áreas. As EI reconhecem flexibilidade no documento argumentando tratar-se de orientações, sem diretrizes fixas, não se trata de

um programa, comparativamente ao 1ºCEB, o que lhes permite assumir um papel na elaboração do currículo e na sua adequação ao grupo com que trabalham. Reconhecem, no entanto, que há sempre lugar a melhorias, sobretudo no que toca à articulação curricular que pode ser desenvolvida com o 1.º CEB e à extensão das OCEPE.

As respostas das EI participantes no estudo em curso, remetem para decisões ao nível de contextos político/administrativo (Gaspar & Roldão, 2005), as OCEPE, a gestão ao nível dos documentos estruturantes dos respetivos Agrupamentos (PAA e PE) e das dinâmicas construídas pelos professores/EI, crianças que em conjunto constroem o Projecto de Turma, com recurso às metodologias de cada EI – assumem assim a transversalidade dos contextos de decisão curricular, do mais afastado ao mais próximo – de realização – que se concretiza na ação do educador de infância.

Os resultados do estudo vão ao encontro dos resultados do estudo realizado por Lima et al (2014), em que o trabalho desenvolvido pelas EI tem como base as OCEPE. Ambos referem que as EI constroem o currículo com base nas OCEPE e que as crianças participam na construção do seu currículo.

Identificam-se os três sistemas que determinam a prática educativa (Lundgren, 1983 in Pacheco, 2001); a Político administrativa, no âmbito da administração central, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Gestão ao nível da Escola e da administração regional e por último, realização no âmbito da sala de aula.

4.3 – Conhecer perspetivas de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, de Agrupamentos de Escolas do Distrito de Beja, sobre o trabalho desenvolvido ao nível da Educação Pré-escolar no seu Agrupamento.

A vasta maioria dos Professores do 1º CEB inquiridos sabe da existência de uma base de trabalho curricular na EPE, embora cerca de metade desconheça em concreto qual é essa base. Reconhecem vantagens na apreensão de conhecimentos facilitadores de aprendizagens e do desenvolvimento global das crianças. Também reconhecem que, as crianças que frequentam a EPE, têm maior aptidão para aprendizagens futuras. Esta perspetiva de encarar a EPE, vem ao encontro do que as EI entendem ser vantajoso para as crianças dos seus grupos, pois acreditam que proporcionando formas de organização e intervenção podem proporcionar experiências significativas às crianças. Trabalham as

áreas de forma transversal e integradora, na construção do saber. Ajudam igualmente na aquisição de regras de comportamento facilitadoras do convívio com os outros, e a nível do comportamento e autonomia.

Ao que parece, o trabalho desenvolvido ao nível da EPE é aceite e pelos professores do 1ºCEB, daí as respostas obtidas convergirem no mesmo sentido.

A maioria afirma reunir com os EI do agrupamento, quando recebe uma nova turma de 1.º ciclo e desenvolver com elas uma análise das possibilidades de articulação entre os dois níveis de educação e ensino – essas respostas, no entanto, não são totalmente unânimes. Os professores do 1ºCEB e EI participam em atividades de articulação tal como está previsto nas OCEPE onde é dada ênfase na continuidade educativa e transição, numa perspetiva de continuidade das aprendizagens já realizadas. É atribuída importância e respeito pelas aprendizagens que as crianças fizeram no PE, levando os professores a terem uma atitude de reconhecimento por todo o trabalho lá desenvolvido. Embora não tenham grande conhecimento da forma como são realizadas as aprendizagens, parecem reconhecer a existência de resultados positivos nas crianças que frequentam a EPE. É bastante consensual a ideia de que a EPE contribui para o desenvolvimento global das crianças e influencia positivamente o desempenho académico dos alunos.

Estes dados redundam no esboço de uma conceção positiva da EPE e dos seus impactos sobre as crianças por parte dos professores do 1.º Ciclo, embora possam ainda ser dados passos para a melhoria da articulação e conhecimento recíproco entre os dois níveis de educação e ensino.

4.4 – Conhecer perspetivas de pais/Encarregados de Educação sobre o trabalho desenvolvido na Educação Pré-escolar.

Os pais/EE têm uma perspetiva semelhante à dos professores do 1º CEB, na medida em que sabem da existência de uma base de trabalho, mas não sabem muito bem do que se trata; no entanto reconhecem vantagens para as crianças que frequentam a EPE.

De forma interessante, e embora todas as dimensões do trabalho da EPE sobre as quais foram questionados serem avaliadas como importantes para a decisão de colocar os seus

educandos nesse nível de educação, o desenvolvimento de competências, promoção da socialização e da autonomia obtiveram resultados mais expressivamente positivos, do que as dimensões de apoio à família e de preparação para a escolaridade obrigatória. Os pais/EE parecem assim reconhecer um papel específico para a EPE, que não se limita à ocupação das crianças e à dimensão de cuidado, nem a uma preparação para o futuro.

Quase todos os pais/EE referem que participam na vida escolar dos seus educandos. No entanto, apenas cerca de metade se considera plenamente informada sobre os objetivos do trabalho desenvolvido com os seus educandos.

Relativamente à informação de que os pais/EE dispõem acerca da EPE, esta é obtida sobretudo através das atividades desenvolvidas pelos seus educandos, e em menor medida do contacto com a educadora e com outros pais, sendo minoritário o recurso a pesquisas ou à consulta do site do agrupamento. Também falam frequentemente com os seus educandos acerca do seu dia-a-dia no JI. Nas suas respostas depreende-se que estão preocupados em saber se os seus educandos estão a acompanhar as aprendizagens. O seu foco de atenção recai sobre o trabalho desenvolvido no JI, preocupação que vem ao encontro das anteriores. Também se preocupam com o comportamento e por último com as rotinas diárias. Os EE dividem-se entre os que referem participar na EPE por iniciativa própria ou quando convocados nesse sentido.

As aprendizagens das crianças só são significativas se estas as interiorizarem, participarem de forma crítica na sua construção e se forem autênticas (Pestana & Pacheco, 2013). É importante dar à criança a possibilidade de ter um papel ativo na construção do saber (idem), da mesma forma que algumas EI referem que com base nas OCEPE, envolvem as suas crianças na planificação, execução e posteriormente na avaliação em momento próprio do que foi planeado e produzido. Medeiros (2015) refere a importância da participação da família nas atividades do JI e do benefício para as crianças do currículo construído e partilhado com a família.

Tendo em conta, a evolução histórica, da perspetiva dos EE de crianças que frequentam a EPE, em relação a este nível de ensino, verifica-se que as expectativas têm evoluído positivamente, na medida em que se parece começar a valorizar a intencionalidade pedagógica desenvolvida na sala de atividades. Já não atribuem um caráter marcadamente de guarda, tal como acontecia no século XIX. Os resultados mostram que

os pais/EE acreditam que esta faixa etária compreendida entre os 3 e os 5/6 anos de idade é crucial na vida de uma criança. A frequência da EPE confere experiências ricas e geradoras de indivíduos equipados com ferramentas para aprender e querer aprender.

Reflexões conclusivas

O estudo procurou perceber como o currículo na EPE é perspectivado por EI, professores do 1º CEB, e pais/EE, fazendo recurso a inquéritos por questionário a professores do 1ºCEB e pais/EE e entrevistas a EI. Revelou que todos os intervenientes têm conhecimento de que a EPE tem uma base de trabalho curricular própria, as OCEPE. No entanto, nem todos têm conhecimento alargado do documento. Enquanto as EI referem que este é revestido de grande importância, podendo ser comparável a uma “Bíblia”, fazem formação para melhor terem conhecimento do documento e apresentam necessidade de mais informação, quer os professores do 1ºCEB quer os pais/EE não têm muito conhecimento acerca do documento, mas reconhecem que a EPE traz vantagens futuras para os alunos em termos do seu desenvolvimento global. Tanto professores do 1.º CEB como pais/EE reconhecem que o trabalho desenvolvido no JI é orientado de modo a facilitar futuras aprendizagens dos seus alunos/educandos. As perspetivas, quer dos professores do 1ºCEB, quer dos pais apresentam uma visão muito idêntica face ao trabalho desenvolvido pelos EI com base nas OCEPE.

É importante destacar que, apesar do papel estruturante das OCEPE, as EI recorrem a outras fontes para a elaboração do currículo, dentre as quais se destacam as próprias crianças. Assumem claramente um papel ativo na elaboração e contextualização do currículo à realidade em que trabalham, revelando o processo de elaboração do currículo na sua transversalidade de contextos e intervenientes, do global ao da sala de atividades, e não se limitando a um nível de decisão político-administrativo. A flexibilidade que reconhecem a este instrumento é importante para esta perspetiva muito clara de que o educador de infância é, também ele, decisor curricular.

As EI reconhecem no entanto a possibilidade de melhorar este instrumento, nomeadamente no que diz respeito à articulação com o 1.º CEB – algo que será em alguma medida corroborado pelos professores desse nível de ensino, que são menos unânimes quanto ao trabalho de articulação realizado entre os dois níveis de educação e ensino do que em relação a outras apreciações sobre a EPE.

Ao que parece ambos os grupos apresentam pouca curiosidade em intervir no âmbito do desenvolvimento do currículo na EPE, embora o acompanhem. Os pais reconhecem a

EPE como um espaço próprio de desenvolvimento de competências a vários níveis, além de um espaço de cuidado e apoio à família. Os professores do 1º CEB ao reunirem com as EI no sentido de promover articulação curricular os resultados obtidos poderiam ser mais expressivos, no sentido de mais professores admitirem promover a articulação entre ambos os ciclos. Uma análise mais qualitativa dos processos e práticas de articulação existentes, bem como das limitações à sua efetivação, poderia ser de grande interesse, em estudos futuros.

Também poderia ser interessante verificar como se articula o currículo em agrupamentos distantes, não vizinhos, pois pode acontecer que as práticas de uns agrupamentos contaminem as práticas de outros, tendo em conta a mobilidade de docentes.

O resultado do estudo poderia ser mais rico se contasse a participação de Agrupamentos distribuídos por outras regiões do país, cuja população tivesse diferentes características, nomeadamente dos pais/EE, que apresentam uma baixa escolaridade. Provavelmente, estes pais poderão ter expectativas diferentes face ao futuro dos seus educandos.

Seria importante para futuros estudos, perceber as expectativas dos Pais/EE face ao futuro dos seus educandos. Desse modo podia relacionar-se o que aspiram para os seus filhos, com o que sabem acerca do trabalho desenvolvido na EPE e ainda com o investimento pessoal que fazem na educação dos seus educandos.

Seria igualmente interessante fazer um estudo longitudinal comparando os resultados académicos e sociais de crianças que frequentaram a EPE com crianças que não a frequentaram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez-Mendez, J. M. (1990). Currículum y reforma en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Complutense de Educación*, 7(2), 12-31. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED9696220013A/17526>
- Bairrão Ruivo, J., & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação: revista do Instituto de Inovação Educacional*, 10 (1), 7-19.
- Barbosa, A. M. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário: um estudo de caso*. Mestrado em Ciências da Educação: especialidade em Supervisão Pedagógica. Escola Superior João de Deus. Acedido em março de 2018 em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2472/1/AnaMariaBarbosa.pdf>
- Baptista, I. (Org.) et al (2014). Carta Ética. Instrumento de Regulação Ético Deontológica. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Disponível em: <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf> [Consultado a 11/04/2018].
- Bobbit, F. (1918). *The Curriculum*. Disponível em: <https://archive.org/details/curriculum008619mbp/page/n5>[Consultado a 10/09/2018].
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Boschman, F., McKenney, S., & Voogt, J. (2014). Understanding decision making in teachers' curriculum design approaches. *Educational technology research and development*, 62(4), 393-416.
- Clarke, B., Baker, S., Smolkowski, K., & Chard, D. J. (2008). An Analysis of Early Numeracy Curriculum-Based Measurement Examining the Role of Growth in Student Outcomes. *Remedial and Special Education*, 29 (1), 46-57.
- Couto, M. E. S. (S. d.) *A elaboração de Entrevistas na pesquisa em educação*. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/seminario->

integrador3/ENTREVISTA-NA-PESQUISA-EM-EDUCACAO.pdf [Consultado a 01/03/2018].

Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos - Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Fonseca, J. R. (2008). Os métodos quantitativos na sociologia: dificuldades de uma metodologia de investigação. *VI Congresso Português de Sociologia – Mundos Sociais, Saberes e Práticas*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://historico.aps.pt/vicongresso/pdfs/346.pdf> [Consultado a 11/04/2018]

Assis, M., & Fuertes, M. (2014). Estudo exploratório sobre as representações dos pais relativamente à educação em creche. *Interações*, 10(30), 138-158.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2005). *Fases e Níveis do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Policopiado.

Holanda, A. (2012). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise psicológica*, 24 (3), 363-372.

Lopes da Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE). ISBN: 978-972-742-404-7 Disponível em: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Hill, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Minayo, M. D. S., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativa oposição ou complementaridade. *Cadernos de saúde pública*, 9 (3), 239-262.

- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 75-104.
- Morais, R. (1999) Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf [Consultado a 01/03/2018].
- Moreira, A. F. (2001). Currículo, cultura e formação de professores. *Educar*, 17, 39-52.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2015). Currículo e a Autonomia na Escola Portuguesa: Uma análise Crítica da Centralização nos Ensinos Básicos e Secundário. *Revista HISTEDBR on-line*, 62, 4-17.
- Pacheco, J. A. (2016). Currículo e Inclusão Escolar: (in) variantes educacionais e curriculares. *Revista Teias*, 17 (46), 110-124.
- Pimentel, A. (2001). The method of documental analysis: The use for a historiographical research. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 179-195.
- Pita Fernández, S., & Pértegas Díaz, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad Aten Primaria*, 9, 76-78.
- Ramirez, E., Penha, T. & Loff, P. (1988). *Criança Portuguesa: Que Acolhimento?* Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada - conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Rogério, J. (2016) *Um Currículo Emergente na Educação, Relatório Final*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17319/1/JOANA_ROGERIO.pdf [Consultado a 01/03/2018].
- Seabra, F. (2017). Equidade e Inclusão: Sentidos e aproximações. In. J. A. Pacheco, G. Lunardi Mendes, F. Seabra & I. C. Viana (Orgs.), *Currículo, inclusão e educação escolar* (pp. 763-781). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-56-7

- Seixas, J. (2008). *Os métodos quantitativos na sociologia: dificuldades de uma metodologia de investigação*. Comunicação apresentada ao VI Congresso Português de Sociologia, Lisboa. ISBN 978-972-95945-4-0, p. 331
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. & Guindane, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Rev. Bras. Hist. Cienc. Soc.*, 1(1), 1-15.
- Sverdlov, A., Aram, D., & Levin, I. (2014). Kindergarten teachers' literacy beliefs and self-reported practices: on the heels of a new national literacy curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 39, 44-55.
- Lima, I. (2014) Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar Inquérito Extensivo - Relatório Final. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e Lisboa: ISPA. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/relatorio_final_inquerito_extensivo_dez_2014.pdf [Acedido a 01/03/2018].
- Young, M. (2014). Curriculum theory: what it is and why it is important. *Cadernos de Pesquisa*, 44,151, 190-202. <https://dx.doi.org/10.1590/198053142851>

Referências legislativas

- Introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade: *Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro*. Disponível em https://dre.pt/home/-/dre/64297587/details/maximized?p_auth=Vw7j8qXT [Acedido a 01/03/2018].
- Lei de Bases do Sistema Educativo, *Alterada pela Lei n.º 65/15, de 3 de julho*. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1039-lei-de-bases-do-sistema-educativo> [Acedido a 01/03/2018].

Lei Quadro da Educação Pré Escolar, *Decreto-lei 5/97*, Disponível em:
<https://dre.pt/application/dir/pdf1s/1997/02/034A00/06700673.pdf> [Acedido a 29/10/2015].

Avaliação na Educação Pré-escolar, Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011

Disponível em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular_avaliacao_epe.pdf

Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar, Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007.
Disponível em:
https://www.igec.mec.pt/upload/GTAA/Circular_17_DSDC_DEPEB_2007.pdf
[Acedido a 29/10/2015].

Reorganização do currículo do ensino básico, Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro.
Disponível em: <http://data.dre.pt/eli/dec-lei/6/2001/01/18/p/dre/pt/html>
[Consultado a 29/10/2015].

Anexos

Anexo I – Inquérito por Questionário a Pais e Encarregados de Educação

Questionário aos Pais / Encarregados de Educação

Tema: Concepções sobre o currículo na Educação pré-escolar

Destinatários: Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e alguns pais/Encarregados de Educação do Agrupamento de Escolas de Barrancos

Finalidade: Dissertação de Mestrado na Universidade Aberta

Caros(as) Pais / Encarregados de Educação,

O presente questionário destina-se a recolher dados, no âmbito de um trabalho académico, sobre a temática da Conceção do Currículo na Educação Pré-escolar

Convicta do interesse que lhe merece esta temática e da sua importância no desenvolvimento global da criança, importa perceber como esta temática é entendida e entre educadores de Infância e professores do 1º ciclo, e alguns pais/Encarregados de Educação.

De forma a assegurar o sigilo e anonimato de todas as suas respostas, solícito que não insira o seu nome em qualquer parte do questionário.

Agradeço desde já a sua colaboração e empenho no preenchimento deste questionário, sem a qual não seria possível a concretização deste projecto. Peço-lhe que responda individualmente e com toda a sinceridade, de acordo com as instruções, e lembro que não existem boas ou más respostas.

Os meus sinceros agradecimentos pela colaboração prestada.

Natércia Carrachás

Caraterização sociodemográfica

<u>Sexo:</u>	<u>Idade:</u>	<u>Grau Académico:</u>
<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> 20 – 25	<input type="checkbox"/> 1ºCiclo
<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> 26 – 30	<input type="checkbox"/> 2º Cielo
	<input type="checkbox"/> 31 – 35	<input type="checkbox"/> 3ºCiclo
	<input type="checkbox"/> 36 – 40	<input type="checkbox"/> Secundário
	<input type="checkbox"/> 41 – 45	<input type="checkbox"/> Bacharelato
	<input type="checkbox"/> 46 – 50	<input type="checkbox"/> Licenciatura
		<input type="checkbox"/> Mestrado
		<input type="checkbox"/> Doutoramento
		<input type="checkbox"/> CESE

Assinale com X a alternativa mais adequada com opções de resposta entre 1 e 5, sendo 1 – nada importante e 5 – Muito importante.

1 – Considera a Educação pré-escolar:	1	2	3	4	5
1.1 -Apoio à família – Cuidar da criança.					
1.2 -Desenvolvimento de competências					
1.3 - Promover a socialização					
1.4 - Promover a autonomia					
1.5 - Prepara para a escolaridade obrigatória.					

2 – Participa na vida escolar do seu filho?

Sim

Não

3 – Sabe da existência das OCEPE?

Sim

Não

Assinale com X a alternativa mais adequada com opções de resposta entre 1 e 5, sendo 1 – Discordo totalmente e 5 – Concordo totalmente.

4 – Está informado (a) sobre os objectivos do trabalho desenvolvido no JI do seu filho?

1	2	3	4	5

Assinalar com X a alternativa mais adequada.

5 – Como obteve essa informação?

5.1 - Fiz pesquisa individual,

5.2 - Conversei com outros encarregados de educação,

5.3 - Através das actividades desenvolvidas pelo meu filho;

5.4 - Através do site da escola,	
5.5 - Através de um folheto informativo,	
5.6 - Outro.	
Qual?	

Assinale com X a alternativa mais adequada com opções de resposta entre 1 e 5, sendo 1 – Discordo totalmente, 2 – Discordo, 3 – Não concordo nem discordo, 4 – Concordo e 5 – Concordo totalmente.

6 – Fala frequentemente com o seu educando sobre como correu o seu dia no JI?				
1	2	3	4	5

7 – Está bem informado acerca do trabalho desenvolvido na sala do JI?				
1	2	3	4	5

8 – Preocupou-me se o meu educando acompanha bem as aprendizagens.				
1	2	3	4	5

--	--	--	--	--

9 – Que tipo de assuntos acha que devem ser tratados com o EI do seu filho?					
	1	2	3	4	5
9.1 - Rotinas diárias,					
9.2 - Comportamento,					
9.3 - Trabalho desenvolvido na sala de JI.					

10 – Sente necessidade de intervir na vida escolar do seu filho?				
1	2	3	4	5

11 – Quando vai ao JI do seu filho é:					
	1	2	3	4	5
11 .1 - Por iniciativa própria,					
11.2 – Porque sou convidado/convocado,					
11.3 – Saber informação acerca do comportamento,					

Anexo II – Inquérito por Questionário a Professores do 1.º CEB

Inquérito a professores 1º Ciclo

Tema: Conceções sobre o currículo na Educação pré-escolar

Destinatários: Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Serpa

Finalidade: Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica na Universidade Aberta

Caros (as) colegas professores do 1º Ciclo,

O presente inquérito destina-se a recolher dados, no âmbito de um trabalho académico, sobre a temática da Conceção do Currículo na Educação Pré-escolar

Convicta do interesse que lhe merece esta temática e da sua importância no desenvolvimento global da criança, importa perceber como esta temática é entendida entre educadores de Infância e professores do 1º ciclo, e alguns pais/Encarregados de Educação.

De forma a assegurar o sigilo e anonimato de todas as suas respostas, solícito que não insira o seu nome em qualquer parte do questionário.

Agradeço desde já a sua colaboração e empenho no preenchimento deste questionário, sem a qual não seria possível a concretização deste projecto. Peço-lhe que responda individualmente e com toda a sinceridade, de acordo com as instruções, uma vez que não existem respostas certas ou erradas.

Os meus sinceros agradecimentos pela colaboração prestada.

Natércia Carrachás

Caraterização sócio demográfica

<u>Sexo:</u>	<u>Idade:</u>	<u>Tempo de serviço:</u>	<u>Grau Académico:</u>
<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> 20 – 25	<input type="checkbox"/> < 5	<input type="checkbox"/> Bacharelato
<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> 26 – 30	<input type="checkbox"/> 6-10	<input type="checkbox"/> Licenciatura
	<input type="checkbox"/> 31 – 35		<input type="checkbox"/> Mestrado

	<input type="checkbox"/> 36 – 40 <input type="checkbox"/> 41 – 45 <input type="checkbox"/> 46 – 50 <input type="checkbox"/> 51 ou mais anos	<input type="checkbox"/> 11-15 <input type="checkbox"/> 16-20 <input type="checkbox"/> 21-25 <input type="checkbox"/> 26-30 <input type="checkbox"/> 31-35 <input type="checkbox"/> 36 ou mais anos de serviço	<input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/> CESE
--	---	--	--

1 – Sabe se os EI têm uma base curricular própria?
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>

2 – Sabe qual a sua base de trabalho?
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>

Assinale com X a alternativa mais adequada com opções de resposta entre 1 e 5, sendo 1 – Discordo totalmente, 2 – Discordo, 3 – Não concordo nem discordo, 4 – Concordo e 5 – Concordo totalmente

3 - Costuma reunir com as Educadoras de Infância do seu agrupamento, quando recebe uma turma de 1.º ciclo?				
1	2	3	4	5

4 - Costuma estabelecer com as Educadoras de Infância uma análise do que pode ser feito para promover a articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico?				
1	2	3	4	5

5 - Considera que a Educação Pré-Escolar favorece o desenvolvimento global das crianças?				
1	2	3	4	5

6 - A EPE pode influenciar positivamente o desempenho académico dos alunos				
1	2	3	4	5

7 - Reconhece alguma diferença entre as crianças que frequentaram a EPE das que não frequentaram?

1	2	3	4	5

7.1 - Se respondeu afirmativamente (respostas 4 ou 5), pode identificar algumas diferenças?

Observações: Se desejar acrescentar algum dado ou comentário que considere importante e que não tenha sido mencionado, poderá fazê-lo.

Muito obrigada pela colaboração,

Natércia Carrachás

Anexo III – Aprovação da DGE

Dados da Entidade

Nome da entidade: Natércia da Conceição Monteiro carrachás

Tipo de entidade: Outro: Estudante de Mestrado do Curso de Supervisão Pedagógica, na Universidade Aberta

Dados do Inquérito

Número de registo:

0619900001

Designação:

Projeto de Investigação titulado: "Conceções sobre o currículo na Educação Pré-Escolar" do Mestrado de Supervisão Pedagógica

Descrição:

A investigação pretende estudar, a conceção que educadores de Infância, professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e alguns pais têm acerca da Educação Pré-escolar.

Objectivos:

Os objetivos são:

- 1 - Caracterizar as perceções de educadores de infância, professores do 1.º CEB e encarregados de educação de alguns Agrupamentos de Escolas, do Distrito de Beja, sobre as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.
- 2 - Conhecer a perspetiva de Educadores de Infância de Agrupamentos de Escolas do Distrito de Beja, o modo como as orientações curriculares para a EPE são interpretados na sua prática concreta.
- 3 - Conhecer perspetivas de professores do 1ºCEB, de Agrupamentos de Escolas do Distrito de Beja, sobre o trabalho desenvolvido ao nível da EPE no seu Agrupamento.
- 4 - Conhecer perspetivas de pais /Encarregados de educação sobre o trabalho desenvolvido na EPE.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

25-01-2018

Data do fim do período de recolha de dados:

25-02-2018

Universo:

6 Educadores de Infância e cerca de 40 Professores do Primeiro Ciclo dos Agrupamentos de Escolas de Moura, Amareleja, Serpa e Barrancos

Unidade de observação:

Apenas a investigadora, a Mestranda Natércia Carrachás, irá deslocar-se pessoalmente aos agrupamentos recolher informação.

Método de recolha de dados:

Entrevistas a Educadores de Infância e Inquéritos por questionário aos Prof do 1º Ciclo/Enc.de Educ. Nas entrevistas a realizar serão tiradas notas em suporte de papel, sem que seja feita gravação de voz, e sem filmar o entrevistado.

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Disponível em: <http://mime.gepe.min-edu.pt/InqueritoConsultar.aspx?id=7188>

Anexo IV: Transcrição das Entrevistas

E1

Tem conhecimento da Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar?

Sim

De que modo recorre a esse instrumento?

Recorro bastante ao nível do meu trabalho, pois tenho sempre presente as áreas e os domínios. A minha planificação é elaborada com base na agenda semanal, que abarca todas as áreas. Na organização dos espaços da sala, tenho em conta todas as áreas para criar áreas correspondentes as áreas das OCEPE.

Que outros instrumentos utiliza para planificar?

Tenho também em conta nas minhas planificações, os planos propostos pelos meninos. Como já referi tenho uma agenda semanal, uma grelha onde planifico com o grupo, e estabeleço igualmente com o grupo um plano diário.

Que importância atribui às Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar?

Atribuo muita importância, mas não se trata apenas de um documento bonito e bem organizado, se conseguirmos por em prática o seu conteúdo, lá está o trabalho todo que se pode desenvolver no JI. Penso que podia ser um documento inspirador para os docentes de outros níveis de ensino, nomeadamente do 1º Ciclo. Seguindo as orientações das OCEPE, o trabalho desenvolvido, tem significado para as crianças, pois em vez de se propor a tarefa de fazer grafismos podem fazer labirintos, escrever textos, etc.

Recorre às OCEPE para planear o seu trabalho?

Sim, claro.

Como estrutura o seu trabalho?

Faço um trabalho articulado e participado por todos, com recurso a uma agenda semanal, faço trabalhos de grupo, projetos onde quem quer explorar determinados temas fá-lo em grupo. Tenho tardes e manhãs estipuladas para desenvolver atividades nas diversas áreas, como a Matemática, escrita, Educação física, etc. Sexta-feira está destinada a fazer o conselho em que se planifica a semana seguinte. Diariamente faço

com o grupo o plano diário. As comunicações são um leque de possibilidades, de partilha com o grupo, de descobertas feitas na área das ciências, por exemplo. O meu trabalho é muito articulado e faço uma gestão dos conteúdos com intenção educativa.

Na sua prática, de que forma organiza o currículo? Recorre às OCEPE nesse processo?

Rejo-me pelos quatro princípios das OCEPE, Desenvolvimento de aprendizagens, ver a criança como um sujeito do processo educativo, dar resposta a todas as crianças, promover a construção de um saber articulado.

Considera que as OCEPE são suficientemente flexíveis? Em que medida?

São muito flexíveis, pois independentemente da forma como cada educador trabalha, elas abarcam todas as metodologias. Se estivermos atentos o novo perfil do aluno está lá espelhado. De referir que encontramos muitas vezes (...), reticências, o que quer dizer que não são estanques, ainda podemos acrescentar mais se assim o entendermos.

Como organiza as suas práticas curriculares e letivas? Tem as OCEPE como referência nesse processo? De que modo?

Tenho em conta as OCEPE, mas também tenho em conta o Plano Anual de Atividades bem como o Plano de Grupo.

Como organiza as suas práticas Curriculares

Tenho um dia estipulado para cada área. A informática não está contemplada, pois acontece todos os dias. Há interdisciplinaridade, pois todas as áreas se misturam, relacionam-se entre si.

Como considera que as OCEPE poderiam tornar-se mais operacionais ou ser melhoradas? Porquê?

As OCEPE não são um documento estanque, encontram-se em aberto, logo há a possibilidade de as melhorarmos.

Sente falta de recursos ou formação que facilitem trabalho curricular a partir das OCEPE? Quais?

Neste momento não, já fiz formação.

E2

Tem conhecimento da Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar?

Sim

De que modo recorre a esse instrumento?

Sempre que preciso, até para as avaliações, pois é a nossa “Bíblia”

Que outros instrumentos utiliza para planificar?

Planifico com as crianças, acato as suas propostas e tento ir também ao encontro do PAA e do PE. Surgem também pequenos projetos que surgem da curiosidade das crianças.

Que importância atribui às Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar?

É importante, é o documento que nos guia.

Recorre às OCEPE para planear o seu trabalho?

Sim, claro.

Como estrutura o seu trabalho?

Faço com as crianças projetos baseados nos seus interesses, eles dizem o que sabem, o que desejam aprender, e a forma de desenvolver o trabalho.

Na sua prática, de que forma organiza o currículo? Recorre às OCEPE nesse processo?

Sim, mas nem sempre, pois ao fim de 36 anos de trabalho já sei o que elas contêm e faço um trabalho transversal a todas as áreas.

Considera que as OCEPE são suficientemente flexíveis? Em que medida?

Sim, são bastante flexíveis, até dentro das faixas etárias, consegue-se fazer um trabalho diferenciado.

Como organiza as suas práticas curriculares e letivas? Tem as OCEPE como referência nesse processo? De que modo?

Procura-se sempre respeitar o documento, tendo sempre em conta as três principais áreas.

Como organiza as suas práticas Curriculares

Com a distribuição equilibrada das áreas a trabalhar pelo tempo que disponho.

Como considera que as OCEPE poderiam tornar-se mais operacionais ou ser melhoradas? Porquê?

Sendo melhoradas podiam de alguma forma ser pior para nós, se por exemplo deixassem de ser Orientações e passassem a ser um programa como acontece nos outros níveis de ensino. Penso que temos liberdade para dentro das OCEPE trabalharmos se se considerar melhor para o grupo.

Sente falta de recursos ou formação que facilitem trabalho curricular a partir das OCEPE? Quais?

Neste momento estou a sentir falta, principalmente na avaliação.

E3

Tem conhecimento da Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar?

Sim

De que modo recorre a esse instrumento?

Algumas vezes, de vez em quando. Como suporte à planificação, à avaliação e à elaboração do Projeto Curricular de Grupo.

Que outros instrumentos utiliza para planificar?

Projeto Educativo do Agrupamento e Referencial de Educação para o Desenvolvimento.

Que importância atribui às Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar?

Muito importante.

Recorre às OCEPE para planear o seu trabalho?

Sim.

Como estrutura o seu trabalho?

De acordo com a equipa de trabalho, o meio ambiente e as características de ensino. Tendo em conta os seus interesses e necessidades.

Na sua prática, de que forma organiza o currículo? Recorre às OCEPE nesse processo?

Planificando atividades diferenciadas, de acordo com a faixa etária.

Considera que as OCEPE são suficientemente flexíveis? Em que medida?

Sim, na medida em que não limitam o meu trabalho, não interferem no meu método de trabalho. São apenas uma orientação/ contributo importante para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Como organiza as suas práticas curriculares e letivas? Tem as OCEPE como referência nesse processo? De que modo?

Tento abranger todos os domínios e fazer uma distribuição equilibrada do tempo dedicado à abordagem de cada área de conteúdo.

Como organiza as suas práticas Curriculares

Com a distribuição equilibrada das áreas a trabalhar pelo tempo que disponho.

Como considera que as OCEPE poderiam tornar-se mais operacionais ou ser melhoradas? Porquê?

Através de: Articulação com os objetivos do 1ºCiclo, Estratégias que promovam a transição entre o PE e o 1ºCiclo. Porque ainda existe desconhecimento acerca dos conteúdos abordados nestes níveis de ensino.

Sente falta de recursos ou formação que facilitem trabalho curricular a partir das OCEPE? Quais?

Sim, no domínio da Educação Artística e utilização das tecnologias.

E4

Tem conhecimento da Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar?

Sim.

De que modo recorre a esse instrumento?

Quando planifico é para elaborar o Projeto Curricular de Sala.

Que outros instrumentos utiliza para planificar?

PAA

Que importância atribui às Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar?

Considero-as muito importantes, exatamente porque são orientações. É um instrumento de trabalho que nos fornece algumas indicações, mas simultaneamente dão liberdade/flexibilidade para as nossas práticas e currículo.

Recorre às OCEPE para planear o seu trabalho?

Sim.

Como estrutura o seu trabalho?

De acordo com o Projeto Curricular de Sala, com as Planificações e com os interesses do grupo.

Na sua prática, de que forma organiza o currículo? Recorre às OCEPE nesse processo?

Tendo em consideração as OCEPE, o Projeto Curricular do Agrupamento, por vezes também o Projeto de Escola, bem como a formação contínua.

Considera que as OCEPE são suficientemente flexíveis? Em que medida?

Sim. Tal como já referi, dão liberdade de ação

Como organiza as suas práticas curriculares e letivas? Tem as OCEPE como referência nesse processo? De que modo?

Procuro ter em conta todas as áreas e domínios definidos nas OCEPE e respeitar a transversalidade aconselhada.

Como organiza as suas práticas Curriculares

De acordo com o Projeto Curricular de sala, com as Planificações e com os interesses do grupo.

Como considera que as OCEPE poderiam tornar-se mais operacionais ou ser melhoradas? Porquê?

Não sinto necessidade de melhorias, mas claro, como tudo, haverá se calhar algum ponto que poderá ser melhorado.

Sente falta de recursos ou formação que facilitem trabalho curricular a partir das OCEPE? Quais?

Não.

E5

Tem conhecimento da Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar?

Sim.

De que modo recorre a esse instrumento?

Para Planificar e Avaliar

Que outros instrumentos utiliza para planificar?

Planificação semanal com as crianças e quadros que construiu para dar apoio à atividades desenvolvidas na sala.

Que importância atribui às Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar?

São muito importantes, são a “Bíblia”, o que orienta o Currículo

Recorre às OCEPE para planear o seu trabalho?

Sim, para planificar e posteriormente avaliar.

Como estrutura o seu trabalho?

Organizado através da agenda semanal. As Planificações são feitas com as crianças de acordo com as suas necessidades.

Na sua prática, de que forma organiza o currículo? Recorre às OCEPE nesse processo?

Sim, recorro às OCEPE, e faço com o grupo uma abordagem de Projeto.

Considera que as OCEPE são suficientemente flexíveis? Em que medida?

Sim, são flexíveis, mas poderiam estar mais resumidas. Trata-se de um documento muito extenso e repetitivo. Na definição das áreas está bem estruturado e consegue-se perceber o trabalho a selecionar pela educadora.

Como organiza as suas práticas curriculares e letivas? Tem as OCEPE como referência nesse processo? De que modo?

As práticas são organizadas de acordo com a planificação do grupo e posteriormente são abordadas de acordo com as áreas. Numa atividade podem ser exploradas todas as áreas das OCEPE.

Como organiza as suas práticas Curriculares

Através da Planificação que é feita com o grupo de crianças.

Como considera que as OCEPE poderiam tornar-se mais operacionais ou ser melhoradas? Porquê?

Sim, ainda poderiam ser melhoradas, poderiam ser mais sucintas, nomeadamente nas áreas. No que diz respeito á avaliação esta está um pouco aquém, fa-la em Portefólios, mas não dá indicações que conduzam á sua construção.

Sente falta de recursos ou formação que facilitem trabalho curricular a partir das OCEPE? Quais?

Não.

E6

Tem conhecimento da Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar?

Sim.

De que modo recorre a esse instrumento?

Para gerir o Currículo, no processo de Planeamento, Ação e Avaliação. As áreas são um contributo útil pois através delas desenvolve-se o trabalho na sala. São um bom referencial para o desenvolvimento de aprendizagens. São uma boa orientação para o trabalho do Educador de Infância.

Que outros instrumentos utiliza para planificar?

Ao PAA, e outros projetos com os quais se estabelecem parcerias.

Que importância atribui às Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar?

Atribuo muita importância, pois trata-se de um referencial para a prática educativa. Pode-se considerar uma “Bússola”.

Recorre às OCEPE para planejar o seu trabalho?

Sim.

Como estrutura o seu trabalho?

Procuro conciliar os interesses das crianças com o que eu considero importante desenvolver com elas.

Na sua prática, de que forma organiza o currículo? Recorre às OCEPE nesse processo?

Planificando as aprendizagens que pretendo atingir, consulto as OCEPE e seleciono as que considero mais pertinentes para o meu grupo. Planifico por aprendizagens.

Considera que as OCEPE são suficientemente flexíveis? Em que medida?

Sim, estão construídas de modo a não limitarem o nosso trabalho.

Como organiza as suas práticas curriculares e letivas? Tem as OCEPE como referência nesse processo? De que modo?

Constituem uma referência para melhor gerir o tempo. No período da manhã têm o acolhimento, distribuição de tarefas/ escolhas das atividades, desenvolvem projetos, comunicam ao grupo. A comunicação pode ser feita também pela Educadora, por um membro da família, ou outro. O grupo é uma organização democrática. Temos quadros, que são preenchidos (presenças, tarefas, Diário de grupo, Atividades, tempo)

Como organiza as suas práticas Curriculares

Organizo segundo os quatro princípios: Desenvolvimento de Aprendizagens, Considerando a criança como um sujeito do processo educativo, dar resposta a todas as crianças, ter como preocupação a diferenciação pedagógica, e ter em mente a construção articulada do saber.

Como considera que as OCEPE poderiam tornar-se mais operacionais ou ser melhoradas? Porquê?

Sim, ainda poderiam ser melhoradas, poderiam ser mais sucintas, nomeadamente nas áreas. No que diz respeito á avaliação esta está um pouco aquém, fa-la em Portefólios, mas não dá indicações que conduzam á sua construção.

Sente falta de recursos ou formação que facilitem trabalho curricular a partir das OCEPE? Quais?

Neste momento não sinto necessidade de formação. Tento sempre manter-me atualizada. Fiz formação sobre as últimas OCEPE, também fiz sobre as Brochuras.

E7

Tem conhecimento da Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar?

Sim.

De que modo recorre a esse instrumento?

Consultando e pondo em prática na sala e nas diferentes áreas.

Que outros instrumentos utiliza para planificar?

Plano construído com o grupo, Planificação Mensal e Plano diário.

Que importância atribui às Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar?

Atribuo muita importância, pois trata-se de um referencial para a prática educativa. Pode-se considerar uma “Bússola”.

Recorre às OCEPE para planear o seu trabalho?

Sim.

Como estrutura o seu trabalho?

Planifico mensalmente e diariamente com o grupo, no fim da semana realiza-se um balanço do que se fez e do que se poderá fazer.

Na sua prática, de que forma organiza o currículo? Recorre às OCEPE nesse processo?

Sim, tento organizar conforme os fins que pretendo atingir, organizando o trabalho por áreas

Considera que as OCEPE são suficientemente flexíveis? Em que medida?

Sim, tenho que aproveitar o que a criança sabe para depois e promover aprendizagens que promovam evolução no desenvolvimento da criança. Tendo sempre em conta os interesses.

Como organiza as suas práticas curriculares e letivas? Tem as OCEPE como referência nesse processo? De que modo?

O dia tem dois momentos diferentes, no período da manhã fazem um plano diário e escolhem atividades. No período da tarde desenvolvem-se atividades tendo em conta as diferentes áreas.

Como organiza as suas práticas Curriculares

No final da semana é feito um balanço das atividades desenvolvidas. Mensalmente, faz-se um balanço dos registos dos vários mapas existentes na sala (presenças, tempo...).

Como considera que as OCEPE poderiam tornar-se mais operacionais ou ser melhoradas? Porquê?

Acho que dão muita flexibilidade, não dão diretrizes fixas, cada educador organiza-se como entende, não têm caráter obrigatório. Considero que não carecem de melhorias.

Sente falta de recursos ou formação que facilitem trabalho curricular a partir das OCEPE? Quais?

Necessito de formação no âmbito da intencionalidade educativa da observação. Na criação de instrumentos de trabalho para gerir o currículo. Seria interessante promover a partilha de conhecimentos entre os profissionais.

E8

Tem conhecimento da Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar?

Sim.

De que modo recorre a esse instrumento?

Em reuniões de trabalho de acordo com as OCEPE. Tenho sempre em mente as OCEPE e em simultâneo escuto, estou atenta às propostas/necessidades do grupo.

Que outros instrumentos utiliza para planificar?

Recorro ao Plano de Turma, e tento flexibilizar com outros projetos que surgem, exteriores à sala de atividades.

Que importância atribui às Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar?

Atribuo uma importância moderada. No entanto procurei saber das alterações que ocorreram com a nova versão.

Recorre às OCEPE para planejar o seu trabalho?

Não, tenho-as em mente.

Como estrutura o seu trabalho?

Planifico semanalmente, pois surgem propostas de projetos exteriores à sala aos quais costumo aderir e que algumas vezes colidem com o trabalho que se está a desenvolver na sala.

Na sua prática, de que forma organiza o currículo? Recorre às OCEPE nesse processo?

As atividades trabalham-se de forma transversal, eu por exemplo, trabalhei o livro “A Mosca Fosca”, para além da leitura da história, trabalhei rimas, Matemática, e outras explorações que foram transversais a todas as áreas.

Considera que as OCEPE são suficientemente flexíveis? Em que medida?

Sim, posso trabalhar como entender, eu tenho sugestões de trabalho. No 1ºCiclo, já não existe flexibilização, têm áreas obrigatória para promover aprendizagens.

Como organiza as suas práticas curriculares e letivas? Tem as OCEPE como referência nesse processo? De que modo?

Tenho em mente os domínios e os subdomínios.

Como organiza as suas práticas Curriculares

São organizadas consoante os projetos, tendo sempre a preocupação de trabalhar todas as áreas.

Como considera que as OCEPE poderiam tornar-se mais operacionais ou ser melhoradas? Porquê?

Tenho as OCEPE em mente, mas não estou demasiado focada, procuro fazer um trabalho diversificado.

Sente falta de recursos ou formação que facilitem trabalho curricular a partir das OCEPE? Quais?

É sempre importante aprender a melhorar as nossas práticas.

