

**Caracterização dos Contextos de Educação Pré-
Escolar
Relatório Final**

Julho de 2006

Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar

Relatório Final

AGRADECIMENTOS

O nosso agradecimento aos educadores de infância que colaboraram na recolha dos dados,
viabilizando assim a elaboração da presente análise.



Universidade do Porto

FPCEUP Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação

Centro Psicologia - Sub-grupo: Desenvolvimento, contextos familiares e educativos

Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Equipa de Trabalho

Responsável pelo projecto: Joaquim Bairrão Ruivo (Professor Emérito – FPCE - UP)

Coordenação do estudo: Isabel Macedo Pinto Abreu Lima (Professora Auxiliar, FPCE – UP)

Teresa Leal (Professora Auxiliar, FPCE – UP)

Colaboradores: Ana Madalena Gamelas (Bolsista de doutoramento pela FCT, FPCE – UP)

Ana Susana Almeida (Universidade do Algarve)

Cecília Aguiar (Bolsista de doutoramento pela FCT, FPCE – UP)

Joana Cadima (Investigadora e doutoranda, FPCE – UP)

Isabel Novais; (Educadora Especializada com formação em Psicologia
Agrupamento Matosinhos Sul, Projecto de Intervenção Precoce de Matosinhos –
FPCE – UP)

Maria José Alves (Educadora de Infância, Jardim de Infância de Mafamude –
Agrupamento de Escolas J. Nicolau)

Susana Patrícia Silva (Investigadora, FPCE – UP)

INTRODUÇÃO

O presente relatório apresenta os principais resultados obtidos através da aplicação do questionário *Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar* aos educadores de infância, que pretendia caracterizar a situação actual dos jardins de infância da rede nacional de educação pré-escolar e identificar as necessidades sentidas pelos educadores de infância nas diferentes áreas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). O estudo pretende ser representativo da rede nacional de educação pré-escolar, tendo-se seleccionado aleatoriamente estabelecimentos da rede pública e privada, sem e com fins lucrativos.

Foram analisados 339 questionários relativos a salas de jardins de infância das diferentes redes.

O relatório encontra-se organizado em três partes. Na primeira, são descritos os métodos de selecção da amostra, os instrumentos e os procedimentos adoptados.

Na segunda parte, são apresentados os principais resultados obtidos relativamente à situação actual, procedendo-se, sempre que se justifique, a uma descrição das diferentes redes (Rede Pública, Rede Privada sem Fins Lucrativos e Rede Privada com Fins Lucrativos). São ainda apresentadas as necessidades apontadas pelos educadores de infância a nível das diferentes áreas das Orientações Curriculares.

Por último, na terceira parte, apresentam-se as considerações e discussões finais.

OBJECTIVOS

A presente análise tem como objectivos caracterizar a situação actual dos jardins de infância da rede nacional de educação pré-escolar e identificar as necessidades sentidas pelos educadores de infância no exercício das suas funções.

Pretende-se, mais especificamente, 1) tomar conhecimento das características do jardim de infância e da comunidade educativa, 2) conhecer as práticas educativas dos educadores nos jardins de infância, nomeadamente, 2.1) como é feita a articulação com outros níveis educativos e quais as estratégias usadas para favorecer a continuidade educativa, 2.2) de que forma é envolvida a família e quais as estratégias mais usadas pelos educadores a este nível, 2.3) os processos de avaliação utilizados, 3) conhecer a aplicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e como os educadores desenvolvem a sua planificação; 4) conhecer a opinião dos educadores relativa à definição de competências em educação pré-escolar e, por fim, 5) identificar necessidades nas diferentes áreas das Orientações Curriculares, em termos de documentação de apoio, recursos materiais e de formação.

I. METODOLOGIA

1. Método de selecção da amostra:

O presente estudo incide nos estabelecimentos de educação pré-escolar da Rede Nacional, constituída pelas redes pública e privada (sem e com fins lucrativos). De modo a obter uma amostra representativa desta população, foi utilizado um método de selecção aleatório e estratificado, respeitando a proporção de estabelecimentos em cada uma das três redes. Assim, a partir das bases de dados fornecidas pelo Ministério da Educação, foram seleccionados 389 estabelecimentos públicos, 110 privados sem fins lucrativos e 101 privados com fins lucrativos, num total de 600 jardins de infância.

2. Instrumento utilizado:

Para efeito da presente análise, foi elaborado, pela equipa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, o questionário *Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar*, tendo em conta o pedido realizado pela equipa da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: obter uma descrição acerca da situação actual e identificar necessidades sentidas pelos educadores de infância, em termos de formação, materiais e documentação de apoio.

O questionário, a ser preenchido por educadores de infância responsáveis por salas de jardins de infância, encontra-se organizado em 9 áreas distintas: 1) Identificação do estabelecimento; 2) Caracterização do grupo de crianças; 3) Caracterização da sala; 4) Características pessoais do(a) educador(a) responsável; 5) Organização e desenvolvimento curricular a nível do grupo/sala; 6) Identificação de necessidades ; 7) Transição – Continuidade educativa; 8) Trabalho com famílias e 9) Avaliação.

O questionário inclui ainda, em Anexo, uma lista de material que pode ser utilizado em salas de jardins de infância, sendo pedido ao educador para indicar, para cada tipo de material referido, se ele existe ou não na sala e em que quantidade.

As questões que compõem este questionário são, na sua maioria, questões fechadas, às quais os educadores podem responder escolhendo e assinalando alternativas, ou indicando um valor numérico.

3. Procedimentos:

Antes de proceder à recolha de dados, o instrumento foi pilotado junto de 10 educadores no sentido de averiguar se as perguntas e opções de resposta estavam suficientemente claras para permitir um fácil preenchimento. De acordo com as sugestões, foram acrescentadas notas de esclarecimento a algumas perguntas.

Os estabelecimentos pertencentes à amostra foram contactados, sendo solicitado a um educador, responsável por um grupo/sala, o seu preenchimento. Os questionários foram enviados via e-mail durante o mês de Março de 2006 e, posteriormente, por correio, durante o mês de Abril. No caso do estabelecimento ser constituído por várias salas de jardim de infância, foi pedido que um único educador fosse seleccionado ao acaso para responder ao questionário.

Após o seu preenchimento, os questionários foram remetidos à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para efeitos de análise e tratamento dos dados.

Dos 600 jardins de infância contactados, responderam ao questionário, até à data de 15 de Junho de 2006, 339 instituições, correspondente a 55,6% da amostra pretendida. O número de respostas obtidas distribuem-se da seguinte forma:

- 220 são instituições públicas (57% da amostra inicial);
- 90 estabelecimentos privados sem fins lucrativos (82% da amostra inicial);
- 29 privados com fins lucrativos (29% da amostra inicial).

Para a análise estatística dos dados, recorreu-se ao programa *Statistical Package for Social Sciences*.

II. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

A presente análise incide sobre os 339 questionários recebidos.

Dado que a proporção de jardins de infância obtida nos diferentes tipos de rede não mantém aquela que corresponde à população, os resultados apresentados descrevem essencialmente o grupo de jardins de infância que compõem esta amostra, sendo por isso necessário algum cuidado na extrapolação dos resultados para a população¹.

A Figura 1 ilustra a proporção de jardins de infância a nível nacional e na amostra obtida.

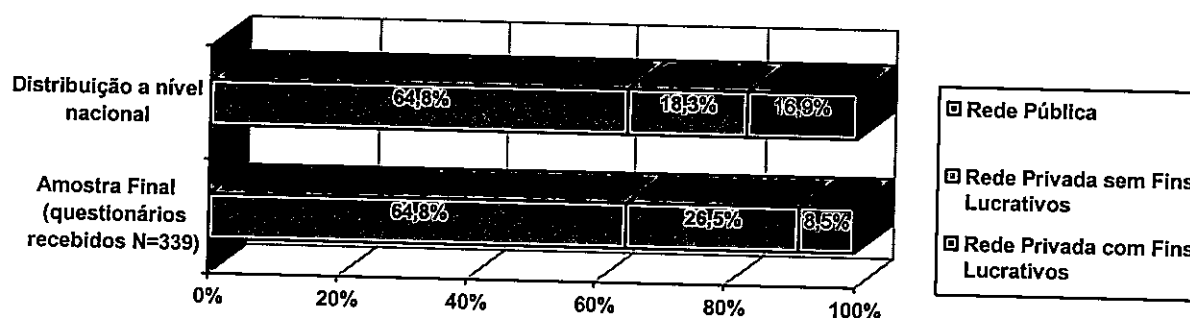


Figura 1. Distribuição dos jardins de infância por rede (pública, privada sem e com fins lucrativos) a nível nacional e na amostra obtida.

¹ Devido à não representatividade do grupo privados com fins lucrativos, as análises estatísticas inferenciais de comparação entre grupos realizar-se-ão unicamente entre a rede pública e a rede privada sem fins lucrativos.

1. CARACTERÍSTICAS DOS ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As características descritas dizem respeito à Direcção Regional de pertença do estabelecimento, à sua tipologia em termos de rede (Pública, Privada sem Fins Lucrativos e com Fins Lucrativos) e ao tipo de valências integradas pelo estabelecimento.

1.1. Distribuição dos estabelecimentos de educação pré-escolar por Direcção Regional de Educação:

Na Figura 2, é apresentada a distribuição dos estabelecimentos de educação pré-escolar por Direcção Regional de Educação.

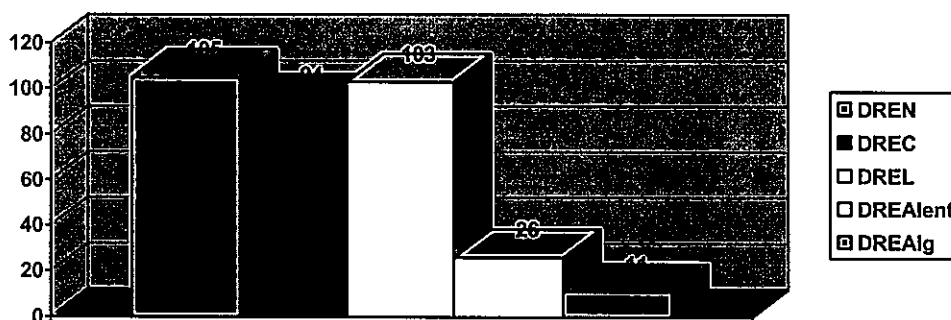


Figura 2. Distribuição dos estabelecimentos de educação pré-escolar por DRE (N=339)

Conforme se pode observar na Figura 2, a maior parte dos jardins de infância distribui-se pelas Direcções Regionais de Educação do Norte (DREN), do Centro (DREC) e de Lisboa, que são aquelas que concentram a maior parte da população de jardins de infância da rede Nacional: 105 (31,0%) jardins de infância pertencem à DREN; 94 (27,7%) à DREC e 103 (30,4%) à DREL. O número de estabelecimentos pertencentes às outras DREs é bastante mais reduzido: 26 (7,7%) pertencem à DRE do Alentejo (DREAlent) e 11 (3,2%) à do Algarve (DREAlg).

1.2 Distribuição dos estabelecimentos de educação pré-escolar por tipologia:

No que se refere à distribuição dos jardins de infância pelas diferentes redes (Pública, Privada sem Fins Lucrativos e com Fins Lucrativos), os resultados obtidos são apresentados na Figura 3.

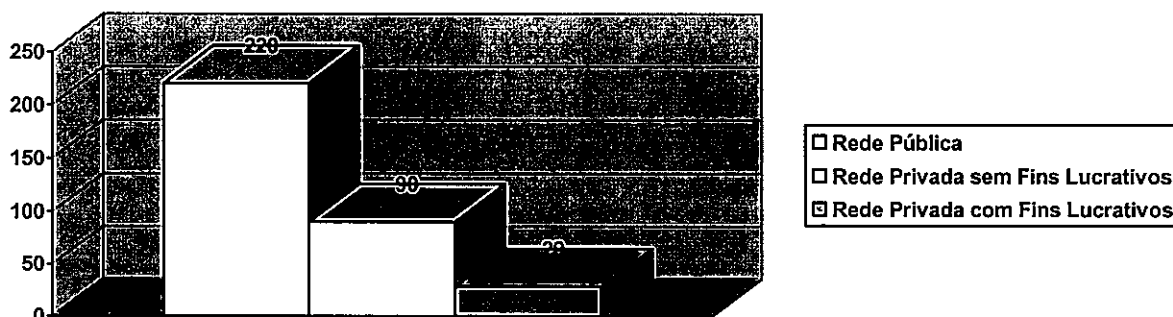


Figura 3. Distribuição dos estabelecimentos de educação pré-escolar por tipologia (N=339)

Como já foi referido, a maioria dos estabelecimentos de educação pré-escolar pertence à rede Pública (N=220). 90 jardins de infância pertencem à rede Privada sem Fins Lucrativos e apenas 29 à rede Privada com Fins Lucrativos (cf. Figura 3).

1.3 Valências que a instituição integra:

Os estabelecimentos sinalizaram a integração das valências de creche, jardim de infância, 1º ciclo do ensino básico ou outras. Na Figura seguinte, são apresentados os dados relativos à rede Pública, à rede Privada sem Fins Lucrativos e à Rede Privada com Fins Lucrativos.

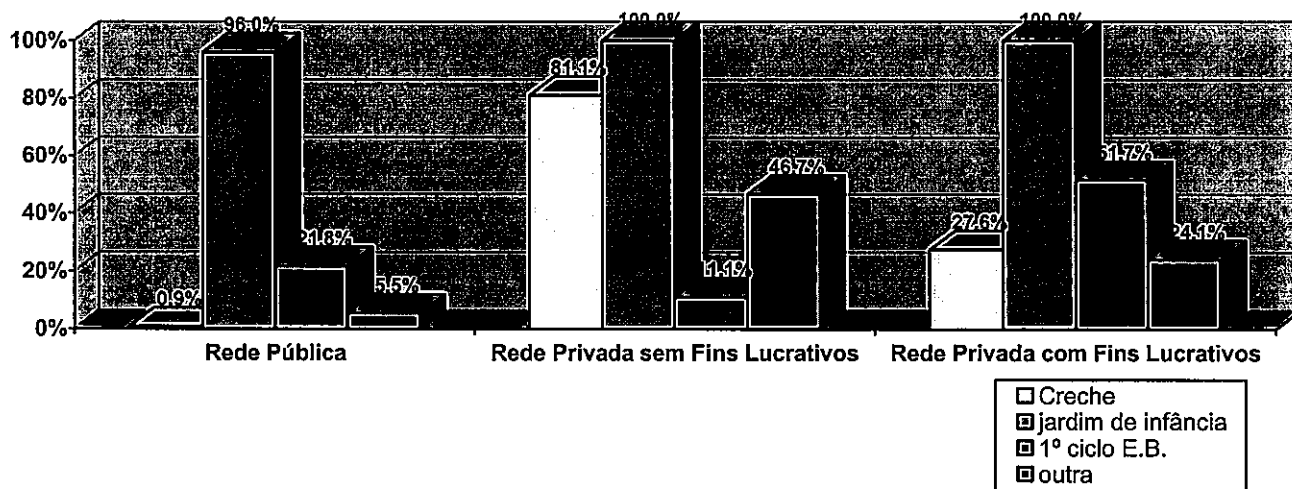


Figura 4. Percentagem de salas com valências integradas nos estabelecimentos por tipologia (N=335, N=336, N=335, N=334, para cada valência, respectivamente)

Como se pode verificar a partir da Figura 4, para além da valência de jardim de infância, a valência de creche é assegurada essencialmente pela rede privada sem fins lucrativos (81,1%), tendo esta valência 27,6% dos estabelecimentos privados com fins lucrativos e apenas 2 instituições públicas da tutela do Ministério do Trabalho e da Segurança Social (0,9%). No que respeita ao 1º ciclo do ensino básico, cerca de metade das instituições privadas com fins lucrativos têm esta valência. Já na rede pública, 21,8% integram esta valência, enquanto que, na rede privada sem fins lucrativos, apenas 11,1% a integram. Esta rede é a que inclui em maior percentagem outras valências (46,7%), nomeadamente, A.T.L., serviços de apoio domiciliário e de apoio à 3ª idade.

2. CARACTERÍSTICAS DO GRUPO DE CRIANÇAS

A composição dos grupos de crianças é caracterizada pelo número total de crianças que dele fazem parte, pelas idades das crianças, pelo número de crianças com Necessidades Educativas Especiais, com problemas de desenvolvimento e com problemas de comportamento, pelo número de crianças provenientes de outros países e ainda pelo número de crianças que falam outra língua em casa.

2.1. Número de crianças por sala:

O número de crianças na sala é, em média, de 18 na rede pública, 22 na rede privada sem fins lucrativos e 20 na rede privada com fins lucrativos (cf. Quadro 1).

Quadro 1. Nº médio de crianças por sala em cada rede

Nº médio de crianças por sala	Rede Pública		Rede Privada sem Fins Lucrativos		Rede Privada com Fins Lucrativos		Total	
	N	M/DP	N	M/DP	N	M/DP	N	M/DP
	219	18,27 6,09	90	21,73 3,90	27	19,96 4,21	336	19,33 5,64

2.2. Distribuição das salas pelo número de crianças

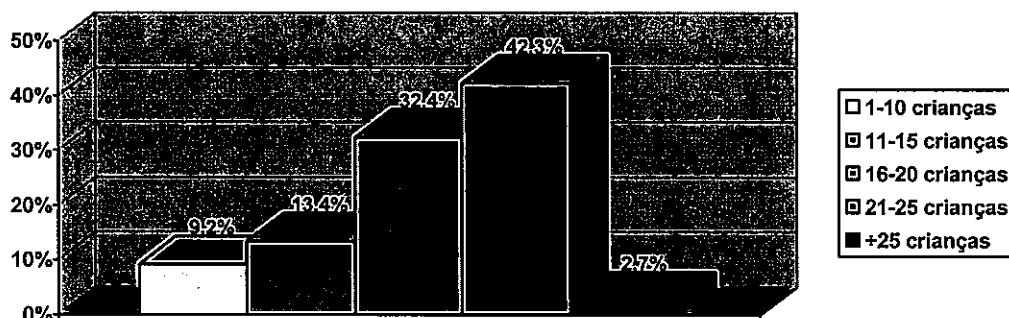


Figura 5. Distribuição das salas relativamente ao número de crianças (N=336).

A maioria das salas compreende 21 a 25 crianças (42,3%) ou 16 a 20 crianças (32,4%). Em menor percentagem, existem salas com menos crianças: 9,2 % têm menos de 10 crianças e 45 salas (13,4%) têm entre 11 e 15 crianças. Apenas um pequeno número de salas (2,7%) ultrapassa o limite estipulado por lei, com mais de 25 crianças na sala (cf. Figura 5).

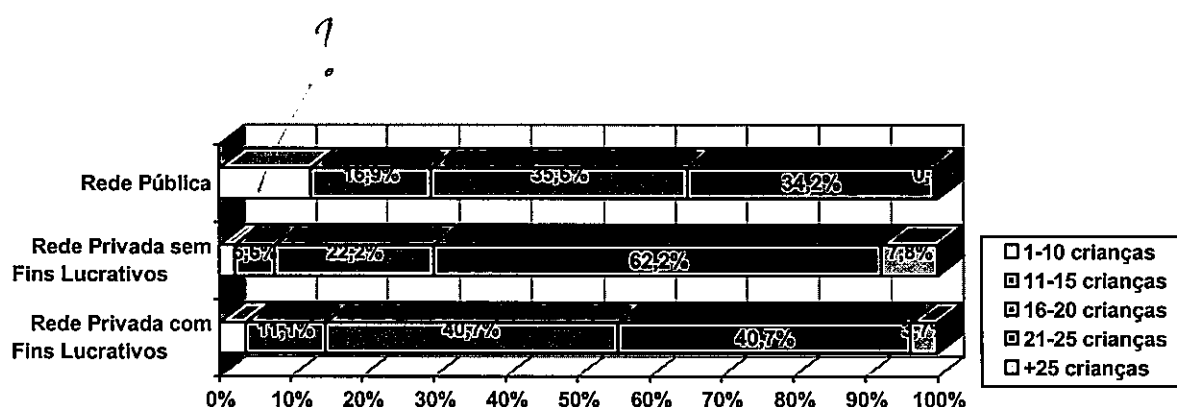


Figura 6. Distribuição das salas em cada rede (pública, privada sem e com fins lucrativos) relativamente ao número de crianças (N=219, N=90 e N=27, respectivamente, para cada rede).

Como se pode ver a partir da Figura 6, em termos de distribuição do número de crianças por sala em cada rede, verifica-se uma proporção similar entre as redes, tendo a grande maioria dos jardins de infância (69,8% na rede pública, 84,4% na rede privada sem fins lucrativos e 81,4% na rede com fins lucrativos) entre 16 e 25 crianças por sala.

2.3. Distribuição das salas relativamente ao grupo etário:

Na Figura 7, é apresentada a distribuição de salas relativamente à idade das crianças.

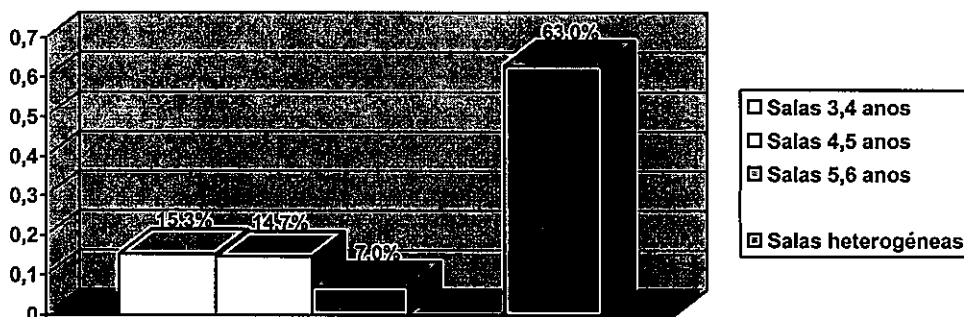


Figura7. Distribuição das salas relativamente ao grupo etário (N=327)

Como se pode ver pela análise da Figura 7, a maioria das salas (63%) é heterogénea, integrando no mesmo grupo crianças de várias faixas etárias.

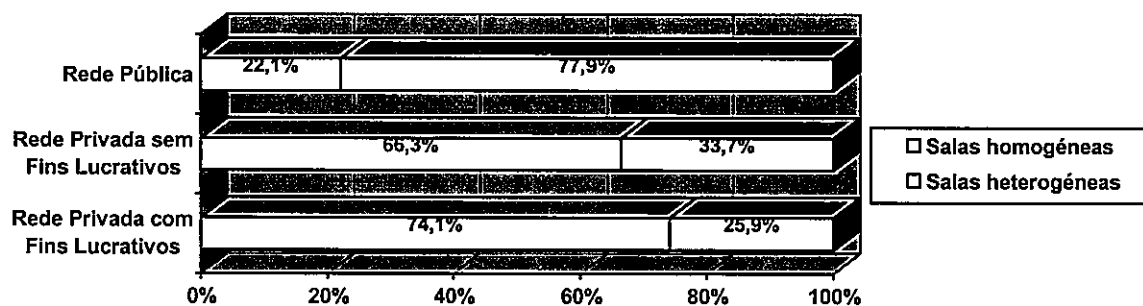


Figura 8. Distribuição das salas em cada rede relativamente ao grupo etário (N=217, N=83 e N=27, respectivamente)

A partir da Figura 8, podemos ainda verificar que as salas das instituições da rede pública são maioritariamente constituídas por grupos heterogéneos (com 3, 4 e 5 anos) (77,9%), enquanto que na rede privada, existe uma percentagem superior de salas homogéneas (de uma única faixa etária).

2.4. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, com problemas de desenvolvimento e de comportamento:

Na Figura 9, é apresentada a percentagem de salas por rede e no total, que incluem no seu grupo, crianças diagnosticadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), acompanhadas pelas Equipas dos Apoios Educativos. Na referida Figura, apresenta-se igualmente a percentagem de salas que contêm no seu grupo, segundo a opinião dos educadores, crianças com problemas de desenvolvimento e com problemas de comportamento.

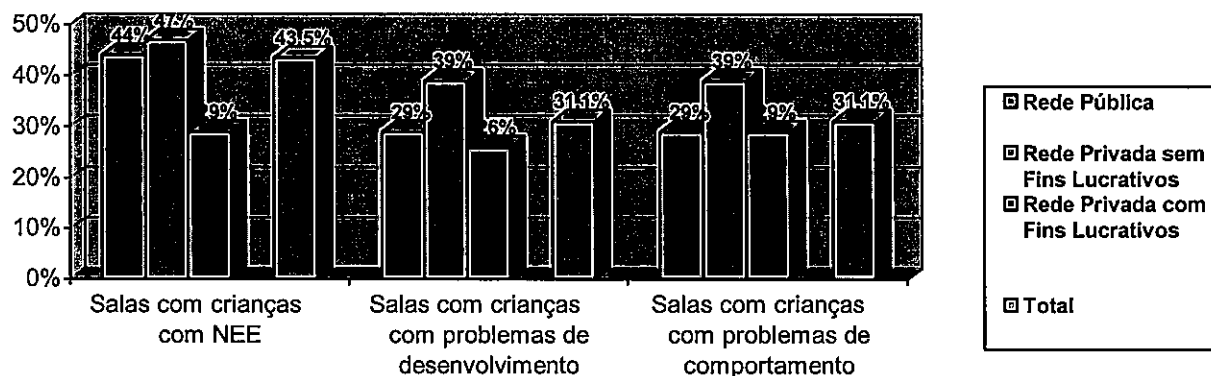


Figura 9. Distribuição das salas com crianças com NEE, com problemas de desenvolvimento e com problemas de comportamento em cada rede (N=336, N=318 e N=317, respectivamente)

Como mostra a Figura 9, cerca de metade das salas da rede pública (44%) e da rede privada sem fins lucrativos (47%) têm pelo menos uma criança com NEE. A percentagem decresce nas instituições com fins lucrativos, situando-se nos 29%. Relativamente a problemas de desenvolvimento e de comportamento, cerca de um terço das educadoras das salas das três redes sinalizam crianças com este tipo de problemática, sendo a percentagem ligeiramente superior (39%) nos estabelecimentos privados sem fins lucrativos (cf. Figura 9).

No Quadro seguinte, são apresentados os números médios de crianças com NEE, com problemas de desenvolvimento e com problemas de comportamento por sala.

Quadro 2. Nº médio de crianças por sala com NEE, com problemas de desenvolvimento e de comportamento

	N	Média/DP	Mínimo	Máximo
Nº de crianças com NEE por sala	146	1,51 0,78	1	5
Nº de crianças com problemas de desenvolvimento por sala	99	1,59 0,84	1	4
Nº de crianças com problemas de comportamento por sala	99	1,83 1,25	1	7

Como se pode ver a partir do Quadro 2, o número de crianças com Necessidades Educativas Especiais varia entre 1 e 5, com uma média de 1,51. No que se refere ao número de crianças com problemas de comportamento, a sua média é idêntica, sendo 1,59. A média de crianças com problemas de comportamento por sala é ligeiramente superior ($M=1,83$), havendo salas com 7 crianças com esta problemática.

2.5. Crianças da sala provenientes de outros países, culturas ou etnias e que falam outra língua em casa:

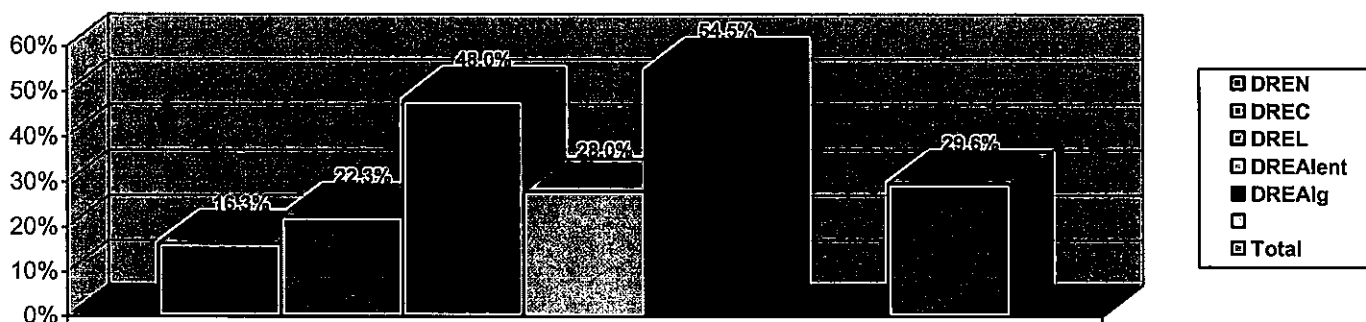


Figura 10. Salas com crianças provenientes de outros países/culturas/etnias (N=334)

Através da Figura 10, verifica-se que 99 salas da amostra total (29,6%) têm crianças provenientes de outros países, culturas ou etnias. A percentagem de salas ascende aos 48% e 54,5% nas DREs de Lisboa e do Algarve, respectivamente.

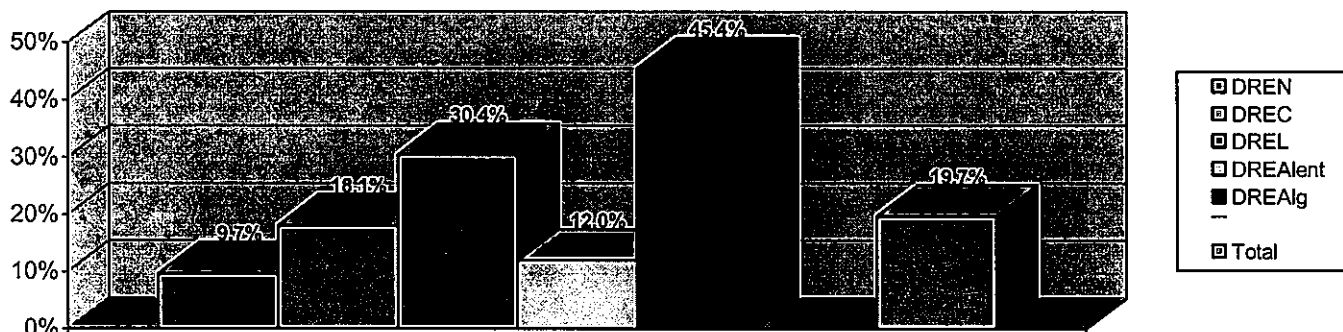


Figura 11. Salas com crianças que falam outra língua em casa (N=335)

Como mostra a Figura 11, é também nestas Direcções Regionais que podemos encontrar uma maior proporção de estabelecimentos com crianças que falam outra língua em casa (na DREL, 30,4% e na DREAlg, 45,4%).

2.6. Grau de conforto do educador responsável com o seu grupo de crianças:

Por último, ainda no que se refere ao grupo de crianças, 86,1% dos educadores de infância relataram sentirem-se geralmente confortáveis a lidar com o seu grupo de crianças (cf. Figura 12).

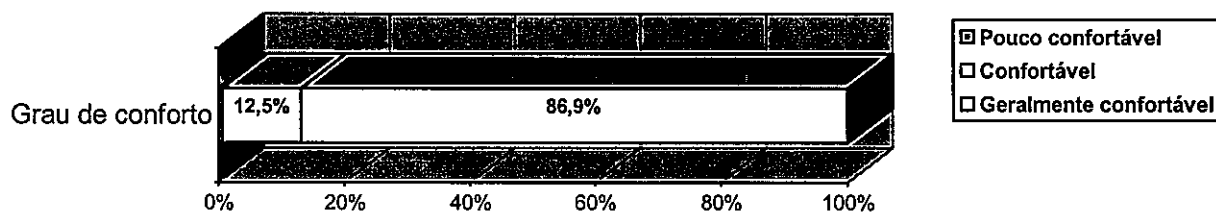


Figura 12. Grau de conforto do educador de infância com o seu grupo de crianças (N=336)

Em síntese:

As salas que incluem esta amostra são frequentadas em média por 19 crianças, sendo raramente sinalizadas salas frequentadas por mais do que 25 crianças. Cerca de 20% da amostra é frequentada por não mais de 15 crianças.

Cerca de 43% das salas tem pelo menos uma criança com NEE, sendo esta percentagem inferior nos jardins de infância privados com fins lucrativos.

A maior parte das salas é frequentada por crianças de diferentes idades, sendo a homogeneidade mais frequente nos jardins de infância da rede privada.

Algumas salas são ainda caracterizadas pela diversidade cultural (aproximadamente 30% da amostra total) e pela diversidade linguística (20% da amostra total). Esta diversidade aumenta nos jardins de infância pertencentes às Direcções Regionais de Lisboa e do Algarve.

A maior parte dos educadores refere sentir-se confortável na forma de lidar com o grupo de crianças com que trabalha.

3. CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

A caracterização dos educadores de infância contemplou essencialmente aspectos ligados à experiência profissional e ao desenvolvimento profissional.

3.1. Características gerais:

A maior parte dos educadores de infância que responderam a este questionário (99,4%) é do sexo feminino, com idade compreendida entre os 22 e os 62 anos, sendo a idade média de 40 anos (Desvio-Padrão = 7,78). No que respeita à formação inicial, 82,9% têm bacharelato, dos quais 78,1% prosseguiram com a licenciatura em Educação de Infância e 3,6% estão actualmente a frequentar o curso.

No grupo total, 46 educadores (16,4%) referiram ter outra formação superior, na sua grande maioria licenciatura em Educação Especial, Ciências da Educação ou Psicologia.

O número médio de anos de experiência profissional é 15 anos e 9 meses (DP=7,81), oscilando entre os 6 meses e os 36 anos. No que se refere ao tempo de trabalho na instituição actual, o valor médio situa-se nos 6 anos e 8 meses, havendo, à semelhança da experiência profissional, uma enorme dispersão dos resultados (DP=6,61), com educadores a trabalharem há menos de 6 meses naquela instituição e outros há cerca de 28 anos (cf. Quadro 3). No Quadro 3, são apresentados ainda os resultados obtidos em cada rede.

Quadro 3. Idade do educador de infância, anos de experiência profissional e anos a trabalhar na instituição actual

	Rede Pública		Rede Privada sem Fins Lucrativos		Rede Privada com Fins Lucrativos		Total	
	N	M/DP	N	M/DP	N	M/DP	N	M/DP
Idade do educador	219	43,2 6,08	90	34,5 7,4	28	36,5 9,01	337	40,3 7,78
Experiência profissional	215	19,0 6,64	84	9,4 5,76	29	11,1 7,24	329	15,8 7,81
Anos a trabalhar na instituição actual	215	5,5 6,49	89	8,5 6,01	29	9,5 7,21	333	6,7 6,61

Como mostra o Quadro 3, a idade média dos educadores da rede pública é superior à idade média dos educadores da rede privada sem fins lucrativos². Da mesma forma, o número médio de anos de experiência profissional é também mais elevado na rede pública. No entanto, verifica-se a situação contrária a nível do período de trabalho na mesma instituição, sendo os educadores da rede privada sem fins lucrativos os que trabalham há mais tempo no mesmo estabelecimento. Efectivamente, é de salientar que 34% dos educadores da rede pública trabalham há menos de 1 ano na instituição actual.

3.2. Formação profissional nos últimos anos lectivos

Os educadores de infância foram questionados sobre a formação recebida, no presente ano lectivo e no ano anterior, em áreas como: planificação/avaliação, necessidades educativas especiais, diversidade cultural, trabalho com famílias, desenvolvimento e educação de infância, formação pessoal e social, expressões e comunicação, conhecimento do mundo e transição.

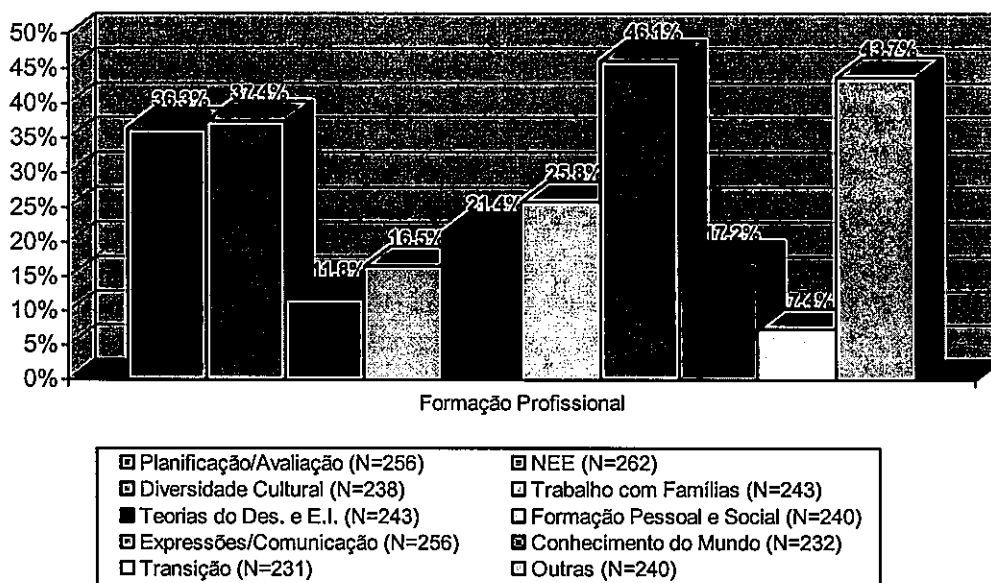


Figura 13. Percentagem de educadores que receberam formação profissional nos dois últimos anos lectivos.

² Apesar dos grupos não apresentarem distribuições normais (teste Kolmogorov-Smirnov, $p < 0,05$), dado que o número de sujeitos em cada grupo é superior a 50, recorreu-se ao teste t para duas amostras independentes, tendo sido obtidos os seguintes resultados: idade do educador: $t(141,475)=9,909, p=0,000$; experiência profissional: $t(298)=11,616, p=0,000$; anos a trabalhar na instituição $t(302)=-3,775, p=0,000$.

Quando questionados relativamente à formação profissional que receberam no presente ano lectivo e no ano lectivo anterior, 78% dos educadores referiram ter recebido algum tipo de formação. As áreas sobre as quais receberam formação variam bastante. Cerca de metade dos educadores que receberam formação sinalizou a área de Trabalho com Famílias (46,1%), havendo também uma percentagem assinalável de educadores que recebeu formação a nível das Necessidades Educativas Especiais (37,4%) e da Planificação/Avaliação (36,3%).

Vários educadores (43,7%) frequentaram cursos de formação em outras áreas, referindo, na sua grande maioria, as Novas Tecnologias.

No Quadro seguinte, é apresentada a média de horas referente a cada área das Orientações Curriculares, assim como o número mínimo e máximo de horas recebidas.

Quadro 4. Número de horas de formação em cada área

	N	Média	DP	Mínimo	Máximo
a) Planificação/Avaliação	93	14,3	16,89	2	96
b) Necessidades Educativas Específicas	98	27,4	62,17	1	380
c) Diversidade Cultural	28	12,1	9,58	2	30
d) Trabalho com Famílias	40	8,6	9,34	2	50
e) Teorias do Desenvolvimento e E. I.	52	11,2	11,48	2	55
f) Formação Pessoal e Social	62	14,4	13,16	2	50
g) Expressões/Comunicação	118	26,6	21,55	2	150
h) Conhecimento do Mundo	40	12,6	15,78	1	75
i) Transição/Continuidade Educativa	17	7,47	4,4	2	18

O número de horas de formação em cada área variou bastante, sendo as médias mais elevadas as relativas à área das Necessidades Educativas Especiais (NEE) ($M=27,4$) e à área das Expressões/Comunicação ($M=26,6$).

Relativamente às NEE, é de salientar não só a elevada percentagem de educadores que receberam alguma formação nesta área, quando comparada com as restantes áreas, como o número elevado de horas de formação, o que pode ser revelador de um interesse crescente por parte dos educadores a nível desta área. Efectivamente, é de salientar que, dos educadores que receberam formação nesta área, 61,1% não tem crianças com NEE na sua sala.

3.3. Grau de adequação da formação dos educadores:

Todos os educadores consideram a sua formação adequada (30,1%) ou muito adequada (69,9%) para as tarefas que desenvolve (cf. Figura 14).

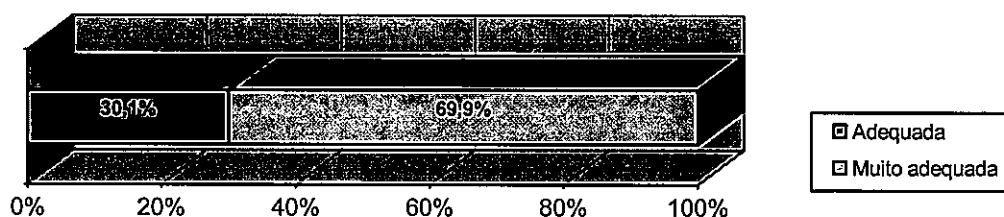


Figura 14. Opinião sobre o grau de adequação da formação dos educadores para as tarefas que desenvolvem (N=335)

3.4. Periodicidade das reuniões com actividades para desenvolvimento profissional:

Relativamente à periodicidade de reuniões que incluem actividades para desenvolvimento profissional, são apresentados, na Figura 15, os resultados obtidos.

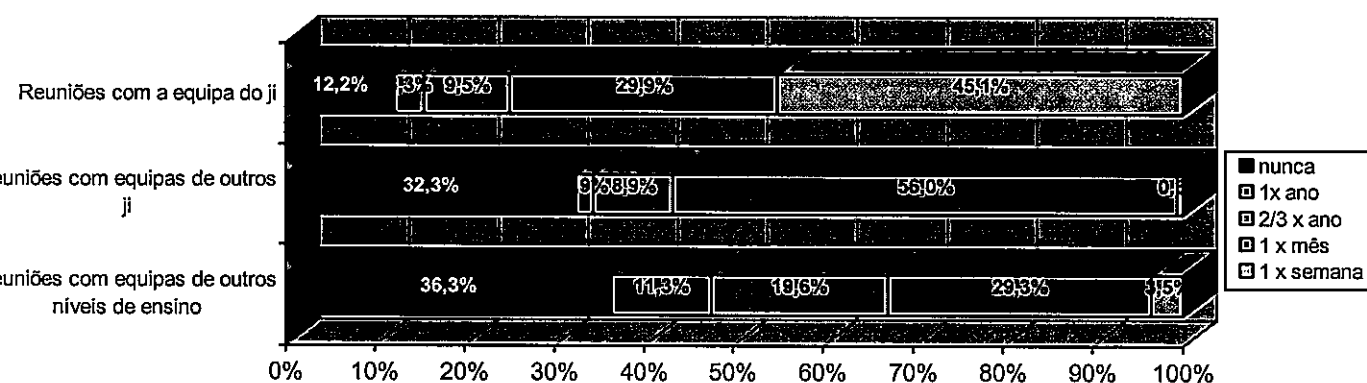


Figura 15. Periodicidade das reuniões com a equipa do jardim de infância, com equipas de outros jardins e com equipas de outros níveis de ensino (N=304, N=316 e N=311, respectivamente).

Grande parte dos educadores (87,8%) realizam reuniões com a equipa do seu jardim de infância. Estas reuniões efectuam-se, na maioria das vezes (45,1%), semanalmente.

Com frequência mensal, o tipo de reunião mais assinalada é a realizada com equipas de outros jardins de infância (56,0%). A frequência de reuniões entre educadores e equipas de outros níveis de ensino, quando se realiza, tem, em 29,3% dos jardins de infância, uma frequência mensal e, em 19,6%, uma periodicidade de duas a três vezes por ano. Uma percentagem assinalável de educadores (36,3%) refere que nunca realiza este tipo de reuniões.

Este panorama geral varia, no entanto, de acordo com a rede, como pode ser analisado na Figura seguinte.

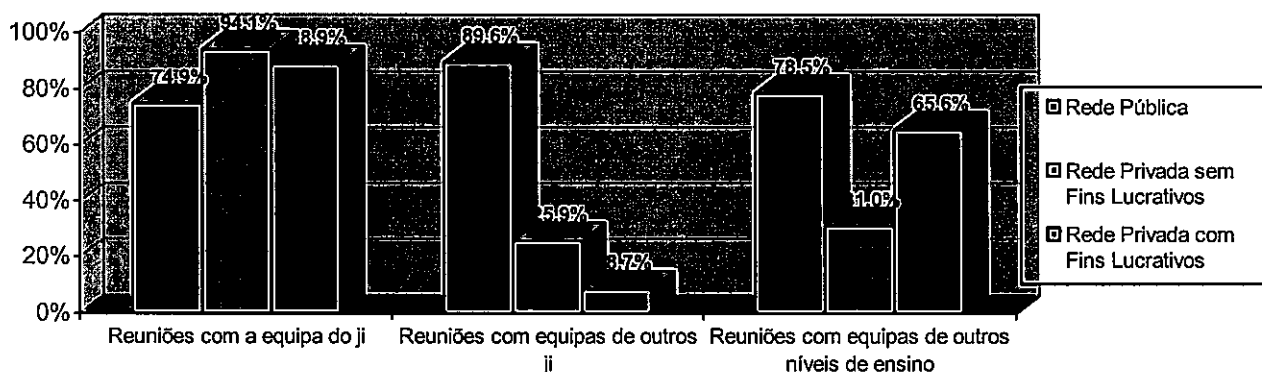


Figura 16. Periodicidade das reuniões com a equipa do jardim de infância, com equipas de outros jardins e com equipas de outros níveis de ensino, de acordo com a rede (N=304, N=316 e N=311, respectivamente).

Como se pode observar (cf. Figura 16), quase todos os educadores das diferentes redes (74,9% na rede pública, 94,1% na rede privada sem fins lucrativos e 88,9% na rede privada com fins lucrativos) realizam reuniões com a equipa do jardim de infância. O mesmo não se verifica relativamente às reuniões com equipas de outros jardins e de outros níveis de ensino. Na rede pública, há uma maior tendência para realizar reuniões deste âmbito do que na rede privada sem fins lucrativos³. Deste modo, a articulação com os outros níveis educativos parece estar assegurada apenas na rede pública, o mesmo não se verificando na rede privada sem fins lucrativos. Esta diferença pode ser compreendida, se tivermos em consideração que os jardins de infância da rede pública estão agrupados verticalmente,

³ Para averiguar a relação entre as variáveis, foi utilizado o teste Qui-Quadrado de Pearson, tendo sido obtidos os seguintes resultados: reuniões com equipas de outros ji $\chi^2(1)=117,985$, $p=0,000$; reuniões com equipas de outros níveis de ensino: $\chi^2(1)=58,360$, $p=0,000$.

enquanto que 88,9% dos estabelecimentos privados sem fins lucrativos não integra a valência de 1º Ciclo E.B.

É de salientar ainda, apesar da nossa amostra incluir um número reduzido de instituições desta rede, a elevada percentagem de educadores na rede privada com fins lucrativos que realizam reuniões com equipas de outros níveis de ensino. Mais uma vez, este valor pode justificar-se pelo facto de 51,7% das instituições privadas com fins lucrativos possuírem a valência de 1º ciclo.

Em síntese:

Os educadores desta amostra têm, em média, um número razoável de anos de experiência profissional, sendo esta mais elevada no grupo da rede pública. Por outro lado, são os educadores da rede privada que apresentam um maior período de permanência no mesmo jardim de infância. No entanto, existe uma grande variabilidade neste conjunto de educadores em relação a estes aspectos.

A realização de formação profissional é apontada pela maior parte dos educadores. Como áreas privilegiadas surge o Trabalho com Famílias, a utilização de Tecnologias, as Necessidades Educativas Especiais bem como a Planificação/Avaliação. É menos assinalada a formação ao nível da Diversidade Cultural, do Conhecimento do Mundo e da Transição/Continuidade Educativa.

De um modo geral, os educadores de infância sinalizam a frequência regular de reuniões de equipa do jardim de infância e com equipas de outros jardins de infância. As reuniões com equipas de outros níveis de ensino parecem ocorrer de forma mais irregular, havendo uma percentagem assinalável de ausência deste tipo de reuniões. A análise ao nível dos três tipos de rede aponta para diferenças na realização das três modalidades de reunião, destacando-se na rede privada sem fins lucrativos baixas frequências de reuniões com equipas de outros jardins de infância e com equipas de outros níveis de ensino.

4. CARACTERIZAÇÃO DA SALA

Apresentamos, de seguida, a informação relativa à equipa de profissionais envolvidos regularmente na sala, ao tipo de áreas contempladas na organização da sala e aos recursos materiais existentes na generalidade dessas áreas.

4.1. Equipa da sala:

A equipa de trabalho é constituída em 87,3% das salas pelo educador e por um auxiliar de acção educativa. Em 3,8% das salas, para além do educador, existem dois auxiliares de acção educativa. Existe ainda uma pequena percentagem de salas com 3 (0,3%) e 4 (0,6%) auxiliares de acção educativa. Relativamente ao educador dos Apoios Educativos, 20,6% das salas incluem um profissional na sua equipa e 0,3% têm dois profissionais. Algumas salas (4,4%) contam ainda com a presença de uma tarefaira. No que se refere aos educadores de infância estagiários, 2,9% das equipas incluem estes elementos. Em 20,1% dos casos, são referidos ainda como pertencentes às equipas outros elementos, nomeadamente, professores de Música, de Ginástica, psicólogos e animadores.

Apesar de haver uma percentagem mínima de equipas constituídas unicamente pelo educador de infância (1,2%) e da grande maioria dos educadores (59,6%) contar sempre com o apoio de algum elemento durante o tempo em que está directamente com as crianças, 25,5% dos educadores passam entre 1 e 5 horas por semana sozinhos com o grupo de crianças, 8,2% estão sozinhos entre 6 e 10 horas, 3,6% entre 11 e 15 horas e 1,8% entre 16 e 18 horas.

4.2. Grau de satisfação com a equipa da sala

A maior parte dos educadores de infância (81,7%) refere estar quase sempre satisfeito com a sua equipa de trabalho na sala (cf. Figura 17).

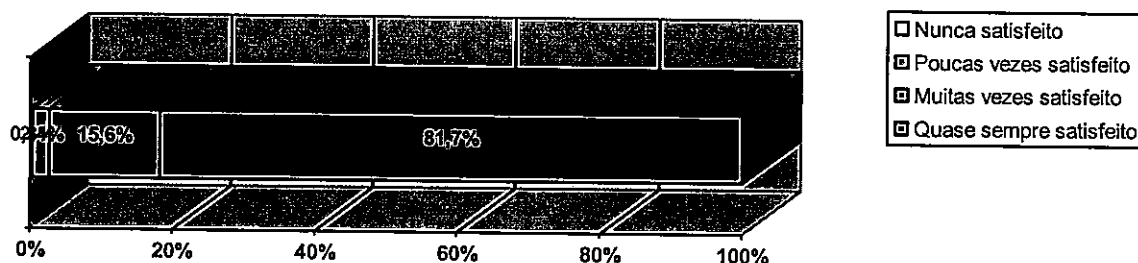


Figura 17. Grau de satisfação dos educadores com a equipa da sala (N=333)

4.3. Organização da sala por áreas distintas e recursos materiais

4.3.1. Áreas da sala:

Quase todos os educadores (99,1%) organizam a sua sala por áreas distintas. Existe uma grande diversidade na forma como estão organizadas as áreas, como se pode verificar a partir da Figura seguinte. É de referir ainda que o número de áreas varia entre 3 e 14, situando-se, em média, nas 6 áreas.

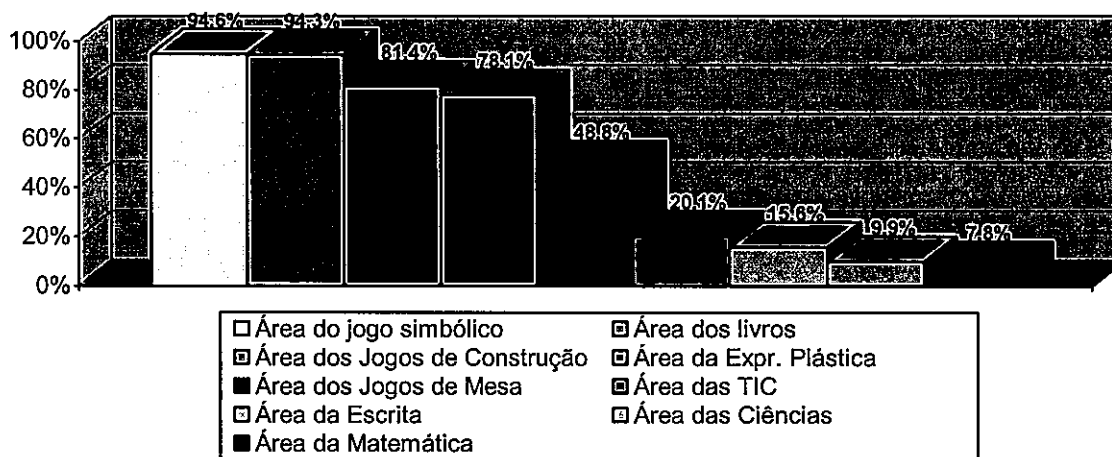


Figura 18. Áreas disponíveis na sala (N=334)

Verifica-se que, na maioria das salas, existe um cantinho com livros ou uma pequena biblioteca (94,3%), uma área dedicada ao jogo simbólico (ex. casinha, médico, cabeleireiro, etc) (94,6%), uma área destinada aos jogos de construção (81,4%) e uma área de expressão plástica (78,1%). Há ainda um conjunto de salas que reserva uma área para os jogos de mesa (48,8%). Alguns educadores referiram as áreas das Novas Tecnologias/Computador (20,1%), da Escrita (15,6%), das Ciências (9,9%) e da Matemática (7,8%) (cf. Figura 18).

4.2.2. Recursos materiais:

Este questionário incluía uma lista de material utilizado em salas de jardim de infância. Para cada tipo de material referido, foi pedido aos educadores para sinalizarem se esse material existia ou não. Em caso afirmativo, deveriam também indicar a sua quantidade.

Tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), analisámos o tipo e quantidade de materiais considerando as diferentes áreas de conteúdo⁴: Domínio da *Linguagem Oral e Abordagem à Escrita* e das *Novas Tecnologias*; Domínio das *Expressões Plástica, Dramática e Musical*; Domínio da *Matemática* e *Área do Conhecimento do Mundo*.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:

“O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. (...) para além de livros de literatura infantil em prosa e em poesia, são ainda indispensáveis na educação pré-escolar outro tipo de livros, como dicionários, enciclopédias, e também jornais, revistas, etc. Dispor de uma grande variedade de textos e formas de escrita é uma forma de ir aprendendo as suas diferentes funções.” (ME, 1997, p. 70)

Na Figura seguinte, apresenta-se a percentagem de salas que têm diferentes tipos de livros.

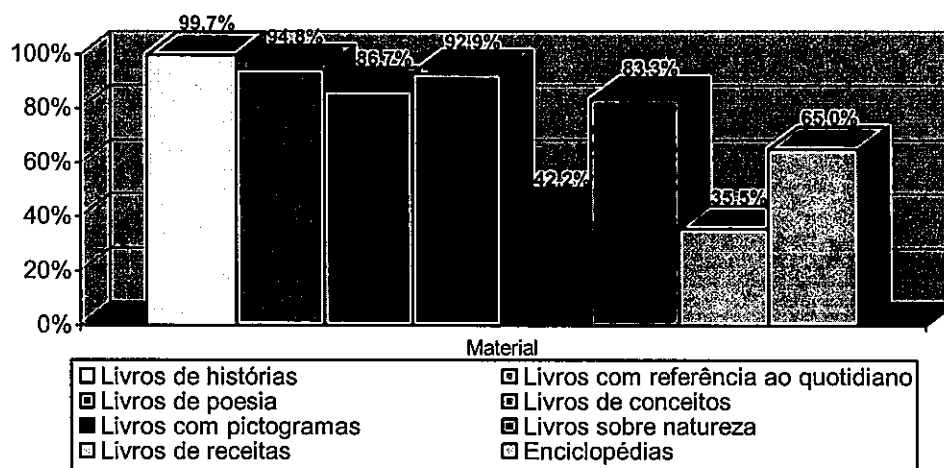


Figura 19. Livros das salas.

⁴ A quantidade não é referida em todas as áreas, uma vez que um grande número de jardins de infância não preencheu esta alternativa, sendo o padrão de resposta mais frequente a indicação apenas da existência ou não de cada tipo de material.

A grande maioria das salas tem livros de diferentes tipos: 99,7% de histórias, 94,8% com referência ao quotidiano, 92,9% de conceitos, 86,7% de poesia e 83,3% sobre natureza. As enciclopédias surgem numa menor percentagem de salas (65,0%), ainda assim, na maioria delas. No que se refere aos livros com pictogramas, menos de metade das salas possuem este recurso (42,2%). O mesmo se verifica relativamente aos livros de receitas (35,5%).

Quadro 5. Número de livros de cada tipo por sala.

	N	Média	DP	Mínimo	Máximo
Livros de histórias	202	38,84	37,19	5	200
Livros com referência ao quotidiano	189	10,12	11,58	1	100
Livros de poesia/lengalengas	176	5,16	5,31	1	40
Livros de conceitos	184	7,72	7,72	1	54
Livros com pictogramas	77	4,01	3,95	1	25
Livros sobre natureza	158	6,43	8,33	1	58
Livros de receitas	78	1,77	1,27	1	7
Enciclopédias	135	3,82	4,63	1	32

Através do Quadro 5, verifica-se que a quantidade de livros varia bastante de sala para sala. O valor mínimo é de 5 livros de histórias enquanto que o máximo é de 200. Em média, existem cerca de 39 livros de histórias por sala. O número dos restantes tipos de livros por sala é, em geral, mais baixo, o que sugere que os educadores tendem a privilegiar os livros de histórias.

Relativamente a outros materiais relacionados com a linguagem oral e escrita, como se pode ver a partir da Figura 20, 86,3% das salas tem CDs, DVDs ou cassetes de histórias infantis.

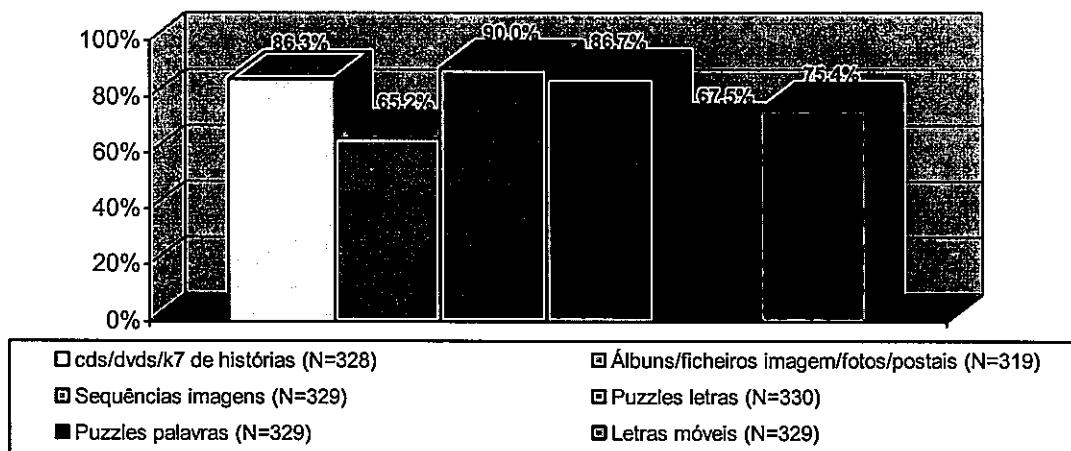


Figura 20. Outro material das salas relacionado com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

A grande maioria das salas possui materiais que apoiam a "leitura" realizada pelas crianças, nomeadamente, imagens para descrever e sequenciar (90,0%) e, em menor percentagem, fotos ou gravuras para interpretar (65,2%). Um elevado número de salas tem ainda puzzles de letras (86,7%) e de palavras (67,5%), assim como letras móveis (75,4%) (cf. Figura 20).

Novas Tecnologias:

“Se a linguagem oral e à abordagem à escrita merecem uma especial atenção na educação pré-escolar, as novas tecnologias da informação e comunicação são formas de linguagem com que muitas crianças contactam diariamente” (ME, 1997, p. 72).

A maioria das salas está equipada com meios audiovisuais, nomeadamente leitor de CDs (94,1%), televisão (79,3%) e vídeo (72,6%). Mais de metade das salas possui computador (63,0%) e impressora (55,9%).

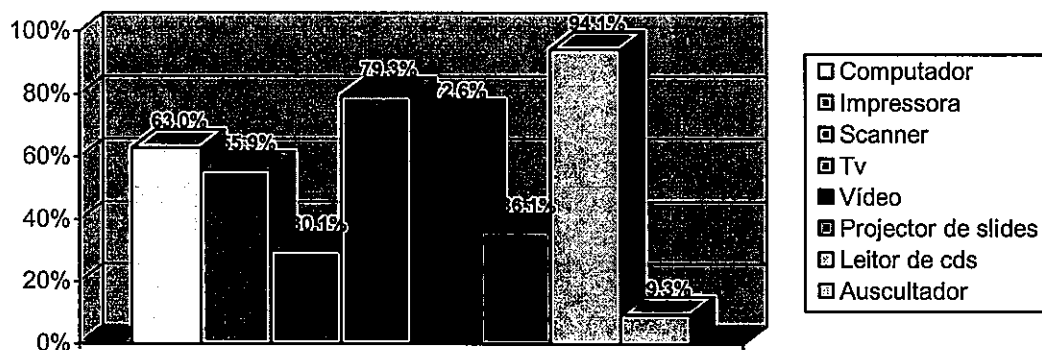


Figura 21. Material informático e audiovisual.

Domínio das Expressões – Expressão Plástica:

“A diversidade e acessibilidade dos materiais utilizados permite outras formas de exploração. (...) Também a utilização de materiais, vários tipos de papel e pano, lãs, linhas, cordel, aparas de madeira, algodão, elementos da natureza, etc. são meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão.” (ME, 1997, p. 62 e 63)

No que se refere aos materiais de expressão plástica, a grande maioria das salas possui materiais variados, nomeadamente, tintas (100%), diferentes tipos de papel (99,7%), pincéis de diferentes tamanhos (98,5%), plasticina (98,2%), lãs (97,6%), e barro (80,5%).

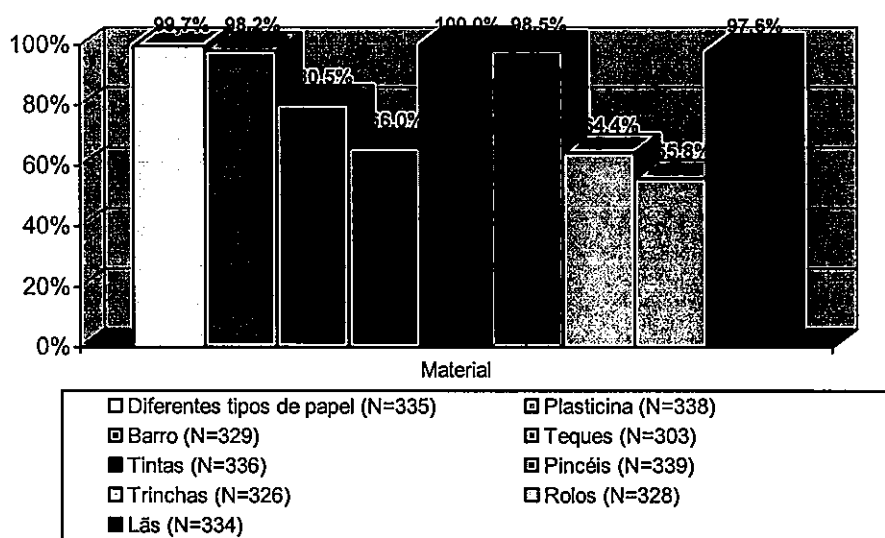
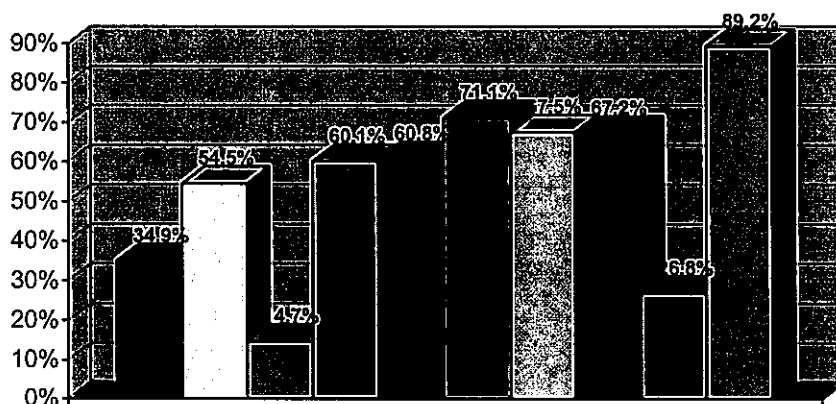


Figura 22. Material de apoio à expressão plástica.

Domínio das Expressões – Expressão Dramática:

“Materiais que oferecem diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo à criança recriar experiências da vida quotidiana (...) O domínio da expressão dramática será ainda trabalhado através da utilização de fantoches, de vários tipos e formas, que facilitam a expressão e a comunicação” (ME, 1997, p. 60)

Relativamente à Expressão Dramática, a grande maioria das salas possui vários materiais relacionados com actividades domésticas: painéis e tachos (98,8%), louças de cozinha (99,7%), talheres (99,1%), alimentos em plástico (98,8% ou embalagens de alimentos (84,3%).



- Carpintaria (N=318)
- Adereços para diferentes culturas (N=320)
- Espelho (N=336)
- Chapéus (N=329)
- Máscaras (N=325)
- Adereços para diferentes actividades profissionais (N=319)
- Bonecas de diferentes etnias (N=328)
- Relógio (N=329)
- Sapatos e botas (N=332)
- Fantoches (N=334)

Figura 23. Material de apoio à expressão dramática.

A existência de material que possibilita à criança o conhecimento do mundo, através da representação de diferentes actividades profissionais, é sinalizada em 54,4% das salas enquanto o material relativo à diversidade cultural é apenas sinalizado em 14,7% das salas.

Domínio das Expressões: Expressão Musical:

“Se instrumentos de percussão simples podem ser construídos pelas crianças, (...) estas poderão também utilizar instrumentos musicais mais complexos e com outras possibilidades – jogos de sinos, triângulos, pandeiretas, xilofones, etc. –” (ME, 1997, p. 65)

No que respeita à expressão musical, a maioria das salas possui alguns instrumentos musicais, como pandeiretas (79,8%), guizos (72,6%), maracas (76,1%), triângulos (73,4%), claves (60,8%). Os instrumentos referidos em menor percentagem são: o xilofone (48,1%), o tamborim (47,8%) e os sinos (46,5%).

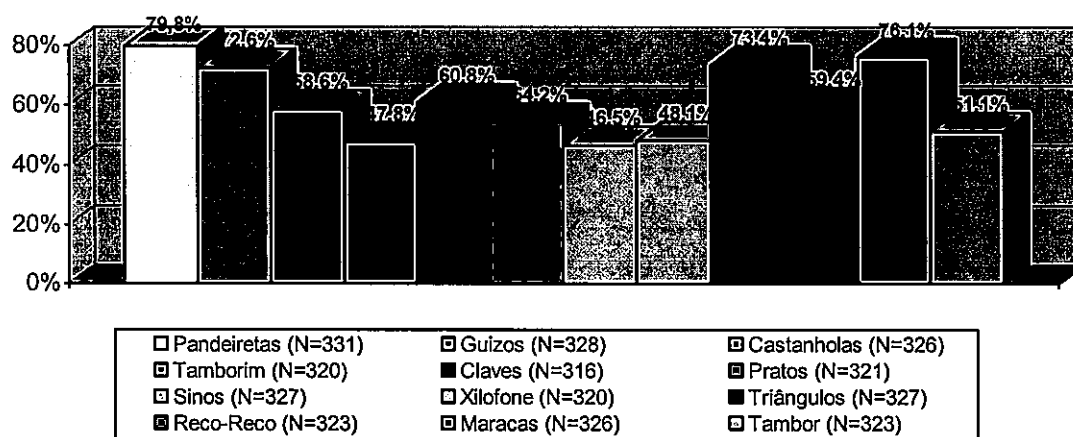


Figura 24. Instrumentos musicais.

Podemos ainda visualizar, na Figura seguinte, o número de instrumentos musicais diferentes que as várias salas possuem.

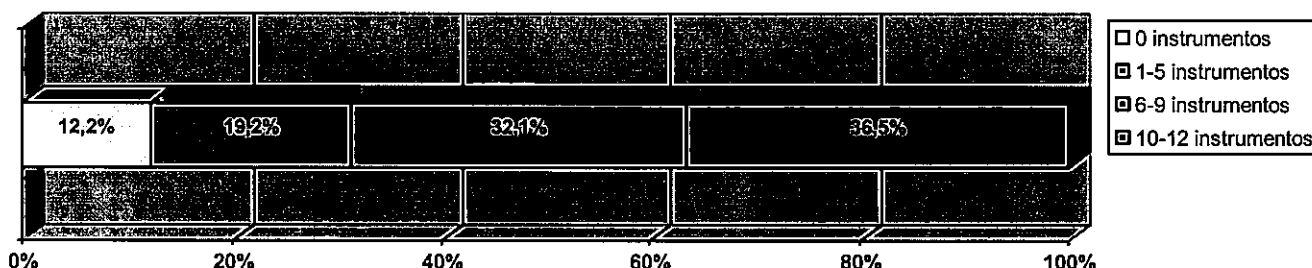


Figura 25. Proporção de salas com instrumentos musicais diferentes (N=296)

A partir da análise da Figura 25, é de salientar que algumas salas (12,2%) não possuem qualquer instrumento musical, enquanto outras têm mais de 10 instrumentos diferentes (36,5%).

Domínio da Matemática:

“A diversidade de materiais para desenvolver as mesmas noções através de diferentes meios e processos, constitui um estímulo para a aprendizagem da matemática.”

“Também os materiais de construção usados na educação pré-escolar permitem uma manipulação dos objectos no espaço e uma exploração das suas propriedades e relações em que assentam aprendizagens matemáticas. (...). Nestes materiais de construção podem distinguir-se aqueles que dão uma grande liberdade de realização, sendo os mais habituais, cubos, “leggos” (...) os materiais ditos “autocorrectivos” (...) “puzzles” e dominós (...) o material Cuisenaire e calculadores multibásicos, blocos lógicos (...)” (ME, 1997, p. 75 e 76)

Relativamente ao domínio da Matemática, verifica-se, através da Figura 26, que a maioria das salas possui material diversificado relativo à classificação, à ordenação, à seriação e ao número. As barras Cuisenaire, a caixa de atributos, as balanças e os ábacos são materiais referidos nestas salas com menos frequência (35,5% 38,3%, 39,6% e 45,3%, respectivamente). Em cerca de metade das salas existe dinheiro de brincar (54,7%).

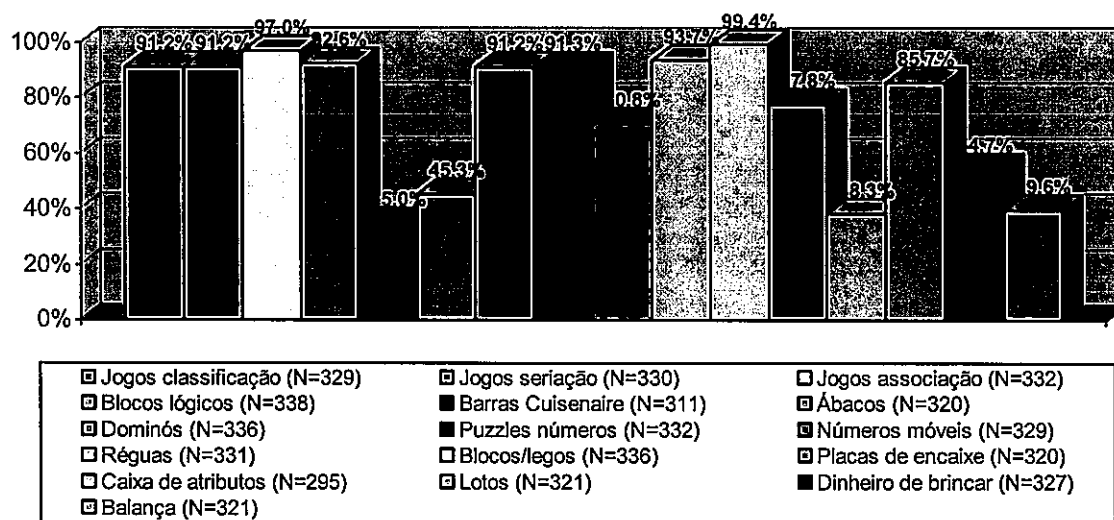


Figura 26. Material de apoio à Matemática.

Área do Conhecimento do Mundo

“Uns são materiais de consulta tais como livros, jornais, vídeos, diapositivos, computador; outros são materiais para a realização de experiências. Entre estes há materiais muito simples da vida corrente ou do ambiente natural que podem ser usados, e há também materiais específicos tais como imans, lupas, binóculos, microscópios... (...) É importante que as crianças utilizem instrumentos deste tipo e explorem as suas possibilidades, como forma de introdução à ciência.”
(ME, 1997, p. 82)

Como referimos anteriormente a propósito dos livros (cf. Figura 20), a grande maioria das salas tem livros sobre natureza (83,3%). Verificamos que 66,8% das salas sinaliza a existência de jogos relativos à natureza e 51,4% das salas sinalizam a existência de colecções de objectos naturais. No entanto, o material específico para a sensibilização à ciência, como microscópios, binóculos e pinças é referido por um número muito inferior de salas.

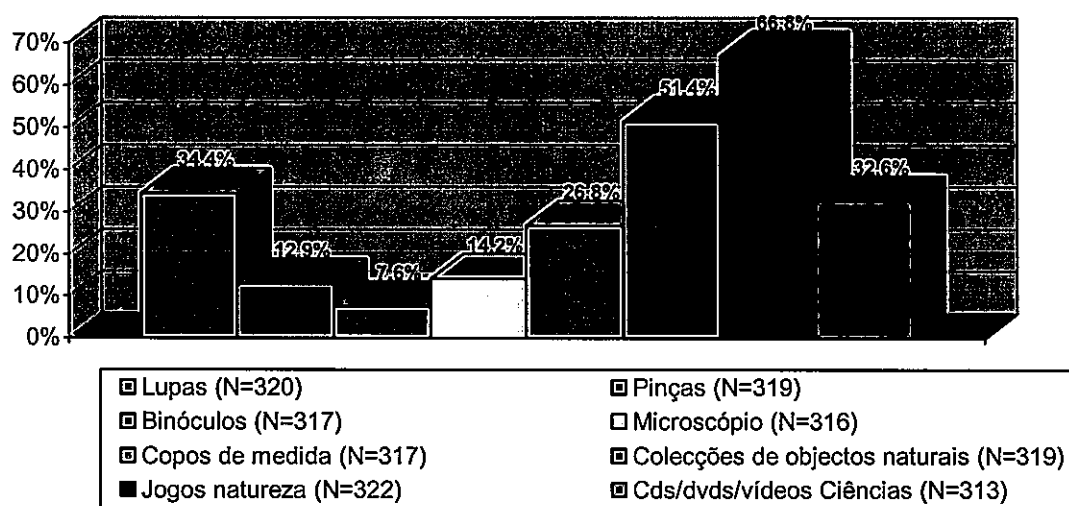


Figura 27. Material relacionado com o Conhecimento do Mundo.

De facto, atendendo à Figura 27, a maioria das salas tem poucos ou nenhum material relativo às Ciências e à realização de experiências.

Em síntese:

A maior parte dos educadores refere a existência de materiais variados e diversificados nos vários domínios das OCEPE. No entanto, parece haver uma grande variação quanto à quantidade indicada em cada jardim de infância. Temos ainda alguma dúvida quanto à forma como esta questão terá sido interpretada, pois em alguns questionários, os educadores sinalizaram o material existente no jardim de infância e não o existente apenas na sala, tal como era pedido no questionário. A área das Ciências parece ser a mais limitada em termos de variedade de materiais, não possuindo a maioria das salas materiais específicos que permitam a realização de experiências ou que instiguem a investigação científica.

5. ESTRATÉGIAS USADAS PARA FAVORECER A TRANSIÇÃO/CONTINUIDADE EDUCATIVA

O questionário contemplava uma lista de possíveis estratégias de preparar a transição entre o pré-escolar e o 1º ciclo EB, desde as menos estruturadas, como *visitas ao espaço físico da escola*, até às mais estruturadas, como *educador(a), professores e pais planificam e desenvolvem em conjunto planos de transição*. Para cada alternativa os educadores assinalavam se a estratégia em causa era ou não utilizada pelo estabelecimento.

De forma a conhecer as estratégias mais usadas pelos educadores de infância são apresentadas no Quadro 6 as percentagens com que foram assinaladas, da mais à menos frequente.

Quadro 6. Estratégias de transição e respectiva percentagem de utilização.

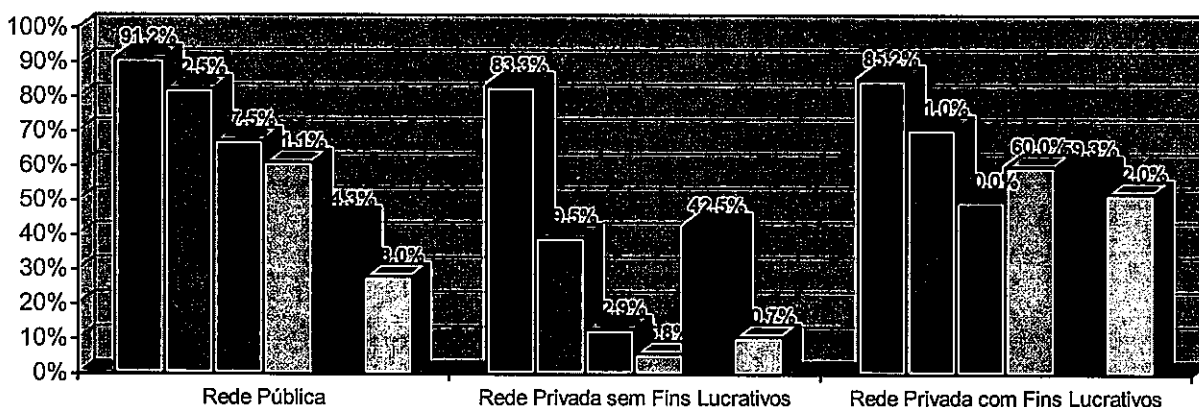
Estratégias de transição	N	%
Educador e crianças visitam o espaço físico da escola	333	88,6
Educador e crianças participam em festas e outras iniciativas do 1º ciclo EB	325	70,2
Educador e professores planificam em conjunto actividades para as crianças	325	51,7
Coordenadores/Responsáveis do 1º ciclo EB vêm ao jardim para conhecer crianças e espaço	323	47,7
Escola 1º ciclo EB e jardim de infância organizam em conjunto planos de actividades curriculares que são implementados ao longo do ano.	315	45,4
Educador promove sessões informativas sobre transição e adaptação para pais	315	45,1
Jardim de infância e Escola 1º ciclo EB planificam (avaliam e estabelecem objectivos) em conjunto a transição de crianças com Necessidades Educativas Específicas	303	42,6
Professores e crianças da escola participam activamente nas actividades do jardim de infância	314	39,2
Escola 1º ciclo EB em colaboração com o jardim de infância procura manter alguma semelhança com modelo de organização/gestão da sala do jardim	309	25,2

Educador e crianças participam activamente em aulas nas salas de actividade do 1º ciclo EB	311	17,0
Educador e professores promovem sessões informativas sobre transição/adaptação para pais	308	15,9
Escola 1º ciclo EB e jardim de infância organizam visitas guiadas para os pais sobre dinâmica e funcionamento da escola	307	12,4
Educador, professores e pais planificam e desenvolvem em conjunto planos de transição	310	9,4

As estratégias de transição mais utilizadas pelos educadores com o seu grupo de crianças é a visita ao espaço físico da escola (88,6%), a participação em festas e outras iniciativas do 1º ciclo EB (70,2%) e a planificação conjunta, por educadores e professores, de actividades para as crianças (51,7%).

Apesar de alguns educadores promoverem sessões informativas para os pais (45,1%), as estratégias menos utilizadas são as que envolvem os três agentes educativos: pais, professores e educadores (cf. Quadro 6).

Na Figura seguinte, apresentamos as principais estratégias de transição usadas em cada rede.



- Crianças visitam espaço físico da escola
- Crianças participam em festas do 1º ciclo
- Educadores e professores planificam transição
- Escola e ji organizam planos de actividades
- Educador promove sessões informativas pais
- Escola procura semelhança com modelo organização do ji

Figura 28. Estratégias de transição mais usadas em cada rede (N=333, N=325, N=325, N=315; N=315, N=309, para cada estratégia)

A estratégia a que a grande maioria dos educadores recorre, independentemente da rede, é a visita das crianças ao espaço físico da escola (91,2% na rede pública, 83,3% na rede privada sem fins lucrativos e 85,2% na rede privada sem fins lucrativos). A segunda estratégia mais usada difere, no entanto, de rede para rede. Na rede pública, a estratégia coincide com a do panorama geral, sendo a participação das crianças em festas do 1º Ciclo EB. Já na rede privada sem fins lucrativos, a estratégia mais comum é a organização, pelo educador, de sessões informativas para os pais (42,5%).

De facto, é de assinalar que, na rede privada sem fins lucrativos, a maioria das estratégias de transição parte da iniciativa do educador, ao passo que há uma maior colaboração entre a escola e o jardim de infância nas outras redes. Note-se que, como foi já referido, para estes resultados, pode contribuir o facto dos jardins públicos estarem organizados em agrupamentos verticais, assim como metade dos estabelecimentos da rede privada com fins lucrativos da nossa amostra possuem valência de 1º ciclo (ao contrário das instituições sem fins lucrativos, em que 88,9% não têm valência de 1º ciclo).

5.1. Grau de necessidade de formação a nível das estratégias de transição:

A maioria dos educadores refere sentir necessidade (49,1%) ou muita necessidade (24,7%) de receber formação a nível da transição (cf. Figura 29).

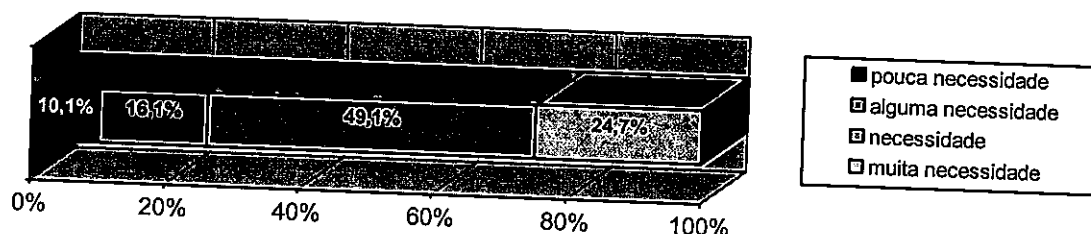


Figura 29. Grau de necessidade dos educadores de formação a nível da transição.

Em síntese:

A maior parte dos estabelecimentos a que esta amostra se refere utiliza algum tipo de estratégias para preparar a transição. As mais utilizadas são aquelas que parecem utilizar uma menor planificação conjunta entre o pré-escolar e o 1º ciclo. No entanto cerca de metade desta amostra sinaliza estratégias de transição que envolvem a planificação conjunta entre os dois graus de ensino. Salienta-se a frequência bem mais reduzida de estratégias que envolvam os três agentes educativos implicados na transição das crianças para o 1º ciclo EB: educadores de infância, professores do 1º ciclo e pais. De referir ainda que as três redes parecem utilizar formas diferenciadas de preparar a transição, sendo a colaboração com a escola menos frequente na rede privada sem fins lucrativos.

Salientamos o facto de que cerca de 74% dos educadores que respondeu a este questionário, refere sentir necessidade de formação sobre a temática da transição.



6. TRABALHO COM AS FAMÍLIAS

Tal como no ponto anterior, o questionário contemplava uma lista de possíveis formas de envolver os pais no processo educativo da sala, algumas implicando uma participação menos activa por parte das famílias, outras apontando para o envolvimento dos pais na planificação e avaliação do processo educativo. Foi pedido aos educadores para assinalarem as três alternativas que melhor descreviam o processo de envolvimento dos pais no processo educativo da sua sala.

O quadro seguinte apresenta as percentagens, por ordem decrescente, com que cada estratégia foi assinalada.

Quadro 7. Estratégias para o envolvimento das famílias e respectiva percentagem (N=306)

Estratégias de envolvimento das famílias	%
Estão previstos no horário momentos de atendimento periódico aos pais sem carácter de obrigatoriedade.	75,5%
Os pais são convidados a participar em reuniões de carácter informativo realizadas no início e no final do ano lectivo.	70,6%
Os pais/outros familiares são convidados a virem ao jardim de infância para participar nas actividades da sala.	52,0%
É enviada informação para casa acerca das actividades desenvolvidas na sala, de forma a dar continuidade às aprendizagens iniciadas.	32,4%
Os pais são encorajados a organizar actividades no jardim-de-infância de acordo com o projecto de sala.	26,1%
Está assegurada a participação dos pais na planificação e avaliação do processo educativo, através de mecanismos tais como: reuniões, questionários, livros de vai e vem, caixas de sugestões, etc.	25,8%
Os pais/outros familiares são convidados a virem ao jardim de infância para assistir a acções de formação.	12,4%

Como se pode verificar a partir do Quadro 7, de um modo geral, os pais são envolvidos no jardim de infância através da participação em reuniões, ou individuais, previstas no horário de atendimento do educador (75,5%) ou de carácter informativo, realizadas no início e no final do ano

(70,6%). Cerca de metade dos educadores (52,0%) convidam também os pais a participar nas actividades da sala.

São estratégias menos recorrentes as que exigem um maior envolvimento dos pais, em termos de organização de actividades, planificação e avaliação do processo educativo (26,1% e 25,8%, respectivamente).

Na Figura seguinte, apresentamos as principais formas de envolvimento dos pais no processo educativo da sala utilizadas pelos três tipos de rede.

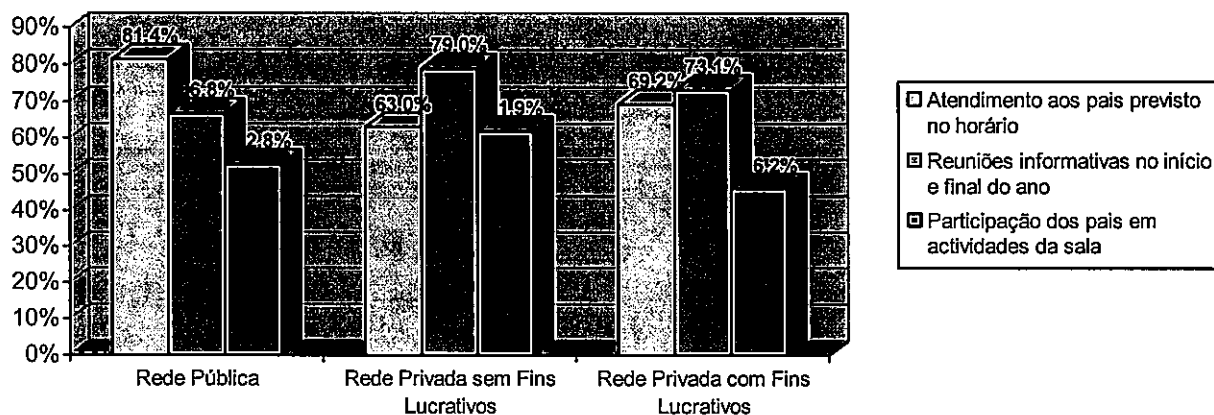


Figura 30. Estratégias de envolvimento da família por rede (N=199, N=81, N=26).

Na Figura 30, verifica-se que as estratégias de envolvimento da família mais utilizadas pelos educadores são coincidentes nas três redes.

6.1. Grau de necessidade de formação a nível do trabalho com as famílias:

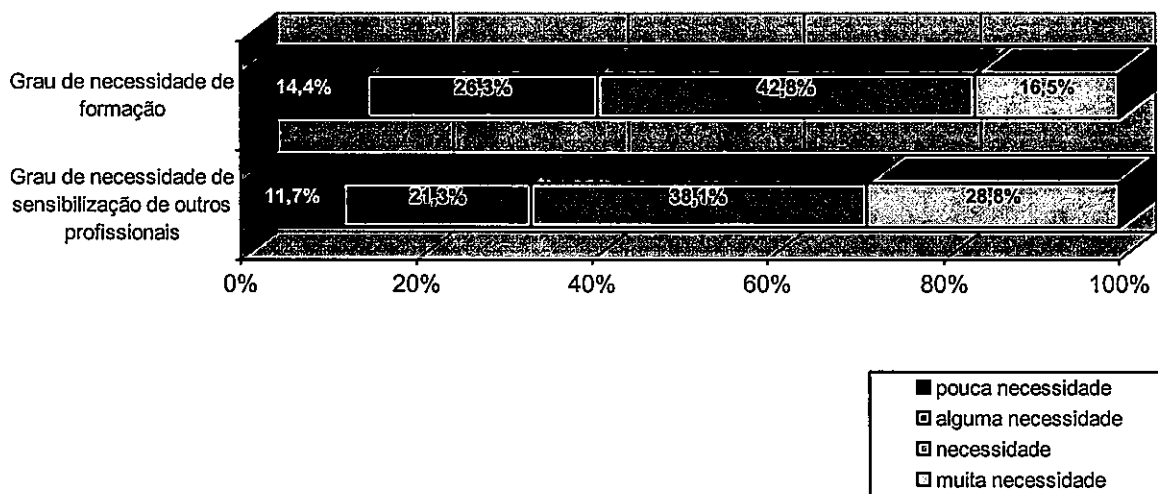


Figura 31. Grau de necessidade de formação a nível do trabalho com famílias e de sensibilização de outros profissionais (N=327 e N=333, respectivamente).

Ainda no que se refere ao trabalho com famílias, como se pode analisar a partir da Figura 31, 42,8% referem sentir necessidade de formação, 26,3% alguma necessidade e 16,5% muita necessidade.

Constata-se ainda que 66,9% dos educadores consideram necessário ou muito necessário sensibilizar outros profissionais relativamente ao trabalho com famílias.

Em síntese:

A maior parte dos educadores desta amostra envolve de alguma forma os pais no processo educativo da sua sala. As estratégias mais utilizadas são aquelas que parecem implicar um papel mais passivo por parte das famílias, como sejam os períodos de atendimento e a participação em reuniões de carácter informativo. Cerca de metade dos educadores desta amostra convida os pais a participar nas actividades da sala, mas salienta-se a participação mais baixa dos pais (cerca de 25% da amostra) a nível da organização de actividades no jardim de infância e a nível da planificação e avaliação do processo educativo. Também é de referir que apenas 12% refere convidar os pais para assistir a acções de formação no jardim de infância.

Uma percentagem assinalável dos educadores que respondeu a este questionário (cerca de 60%), refere sentir necessidade de formação a nível do trabalho com famílias.

7. ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO

São descritas formas de actuação dos educadores a nível da avaliação das crianças e a nível da avaliação do ambiente educativo: as estratégias utilizadas e a forma como a informação é comunicada aos pais. Tal como em pontos anteriores, os educadores foram questionados sobre a necessidade de formação sentida nesta área.

7.1. Estratégias de avaliação das crianças:

Na Figura 32 são apresentadas as estratégias de avaliação das crianças usadas pelos educadores, assim como a frequência com que são utilizadas.

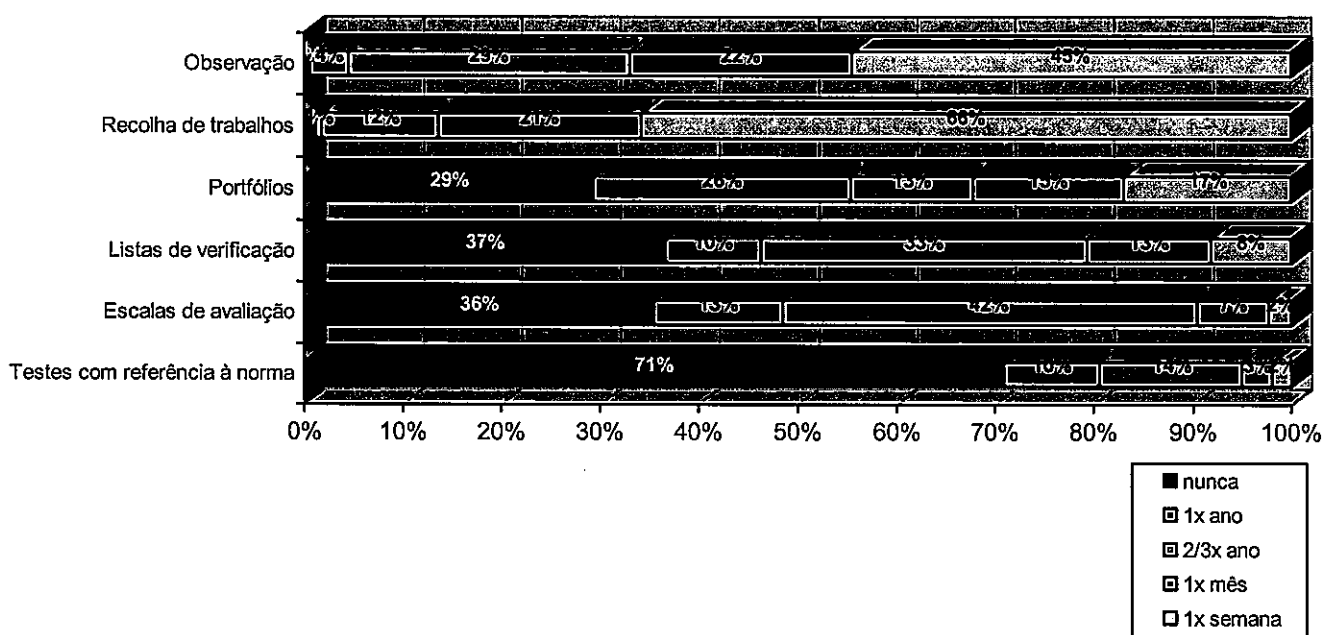


Figura 32. Percentagem de utilização e respectiva frequência de cada estratégia de avaliação das crianças (N= 330, N= 330, N= 289, N=281, N=301 e N= 271, respectivamente)

As estratégias de avaliação mais utilizadas pelos educadores são a observação das crianças (99,4%) e a recolha de trabalhos das crianças (98,8%). Ambas, na maioria dos casos, são usadas numa base semanal (44,5% e 65,8%, respectivamente).

Os portfólios são usados por 70,6% dos educadores. A frequência com que são utilizados varia bastante: 26% usam uma vez por ano e 17% usam semanalmente.

As listas de verificação e as escalas de avaliação são estratégias também utilizadas pela maioria dos educadores (63,3% e 64,5%), mas com uma menor frequência: duas a três vezes por ano (33,1% e 41,9%).

Os testes com referência à norma correspondem à estratégia menos utilizada pelos educadores (29%).

7.2. Comunicação dos dados da avaliação das crianças aos pais:

Na Figura 33 são apresentadas as formas de comunicação da avaliação das crianças aos pais, assim como a frequência com que são utilizadas.

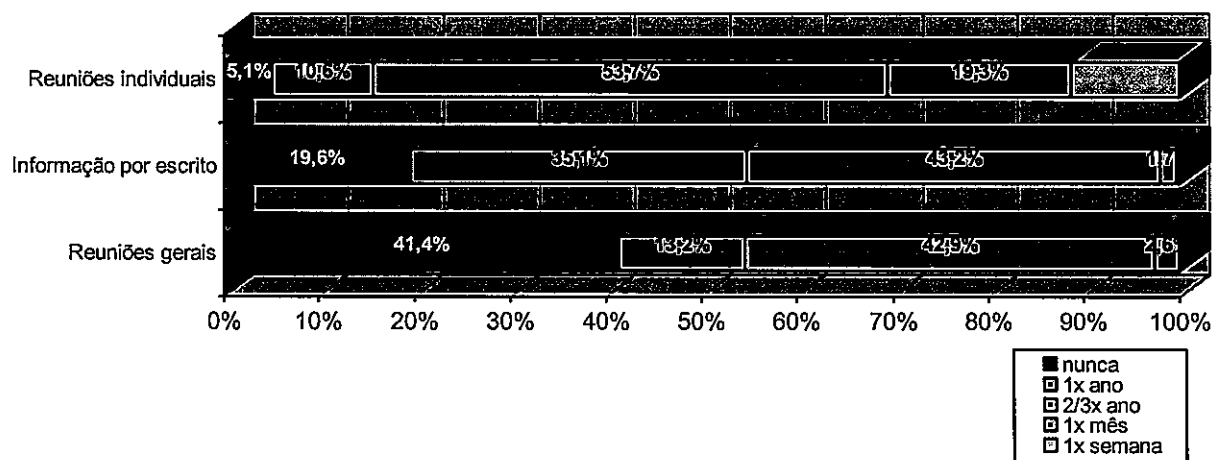


Figura 33. Percentagem da utilização de estratégias de comunicação aos pais dos dados de avaliação das crianças (N=311, N=296 e N=273)

A partir da Figura 33, verifica-se que os dados de avaliação são transmitidos aos pais, geralmente, duas a três vezes por ano. A maioria dos educadores recorre a reuniões individuais (94,9%). Muitos educadores afirmam fornecer também informação por escrito (80,4%) e cerca de metade dos educadores (59,6%) optam ainda por transmitir estes dados em reuniões gerais.

7.3. Estratégias de avaliação do ambiente educativo da sala:

A nível da avaliação do ambiente educativo, os resultados são apresentados na Figura 34.

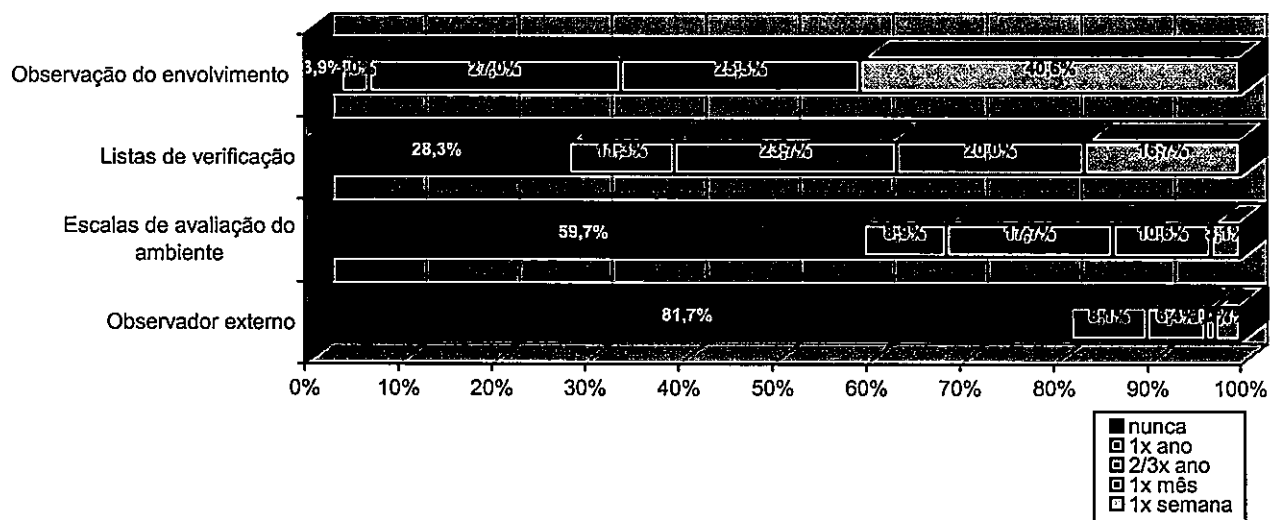


Figura 34. Percentagem da utilização de estratégias de avaliação do ambiente educativo da sala (N=330, N=300, N=293 e N=295, respectivamente)

De uma forma geral, para a avaliação do ambiente educativo, os educadores recorrem à observação do envolvimento das crianças nas diferentes áreas da sala (96,1%) e às listas de verificação (71,7%). A observação do envolvimento é realizada, pela maioria dos educadores, semanalmente (40,6%), enquanto que a frequência de utilização das listas de verificação é mais variável.

A utilização de escalas de avaliação do ambiente é referida por menos de metade dos educadores (40,3%) e a avaliação por um observador externo raramente acontece.

7.4. Grau de necessidade de formação a nível das estratégias de avaliação:

Na Figura seguinte, são apresentadas as necessidades sentidas pelos educadores quanto ao grau de formação e de informação acerca de estratégias e métodos de avaliação.

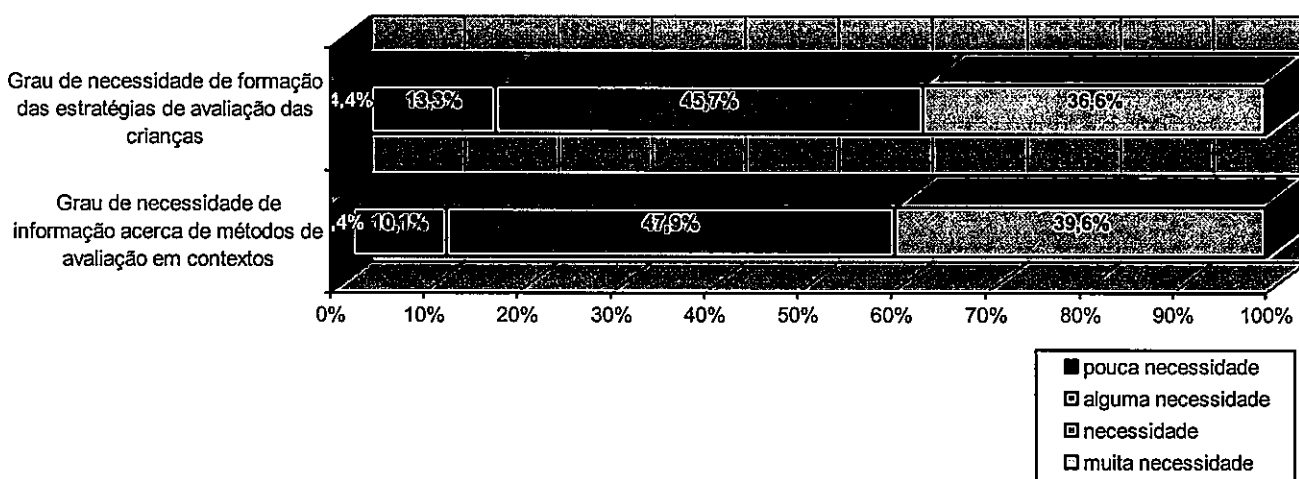


Figura 35. Grau de necessidade de formação sobre estratégias de avaliação das crianças e grau de necessidade de informação acerca de métodos de avaliação em contextos de educação pré-escolar (N=339 e N=336, respectivamente)

Como se pode ver a partir da Figura 35, ao nível da formação sobre estratégias de avaliação das crianças, 45,7% referem sentir necessidade de formação e 36,6% muita necessidade.

Relativamente ao ambiente educativo, 47,9% sentem necessidade e 39,2% muita necessidade de receber informação ou conhecimento acerca de métodos de avaliação em contextos de educação pré-escolar.

Em síntese:

As formas de avaliação das crianças mais frequentes, assim como as que são mais usadas pelos educadores, são a observação e a recolha de trabalhos das crianças. As estratégias mais estruturadas de avaliação, como listas de verificação e escalas de avaliação, são também utilizadas por uma percentagem assinalável de educadores (cerca de 65%), embora sejam utilizadas com menos frequência. A informação sobre a avaliação das crianças é transmitida às famílias geralmente duas a três vezes por ano, em reuniões individuais.

No sentido de avaliar o ambiente educativo, os educadores recorrem sobretudo à observação do envolvimento das crianças na sala e a listas de verificação. A avaliação por um observador externo raramente acontece.

A quase totalidade dos educadores (cerca de 85%) que respondeu a este questionário refere sentir necessidade de formação a nível de métodos de avaliação, quer das crianças quer do ambiente educativo.

8. ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR A NÍVEL DO GRUPO/SALA

A informação seguidamente descrita diz respeito ao modo como os educadores percebem a adequação do seu conhecimento acerca das OCEPE, aos possíveis modelos curriculares adoptados pelos educadores, à planificação escrita utilizada e à forma como os educadores se posicionam face à abordagem por competências em educação pré-escolar.

8.1. Grau de adequação do conhecimento e de aplicação das Orientações Curriculares para a Educação do Pré-Escolar (OCEPE):

Relativamente às Orientações Curriculares para a Educação do Pré-Escolar (OCEPE), 98,2% dos educadores consideram o seu conhecimento adequado (45,7%) ou muito adequado (52,5%) (cf. Figura 36).

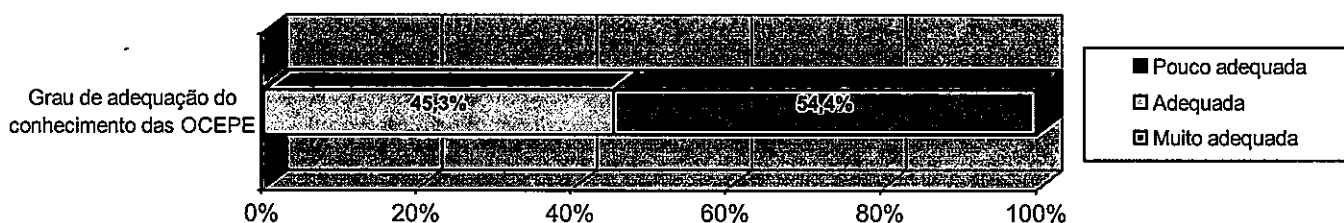


Figura 36. Grau de adequação do conhecimento dos educadores das OCEPE (N=307)

Da mesma forma, 75,4% dos educadores de infância referem que o seu trabalho quase sempre se baseia nas OCEPE. 24,3% recorrem, no exercício das suas funções, muitas vezes a estas orientações (cf. Figura 37).

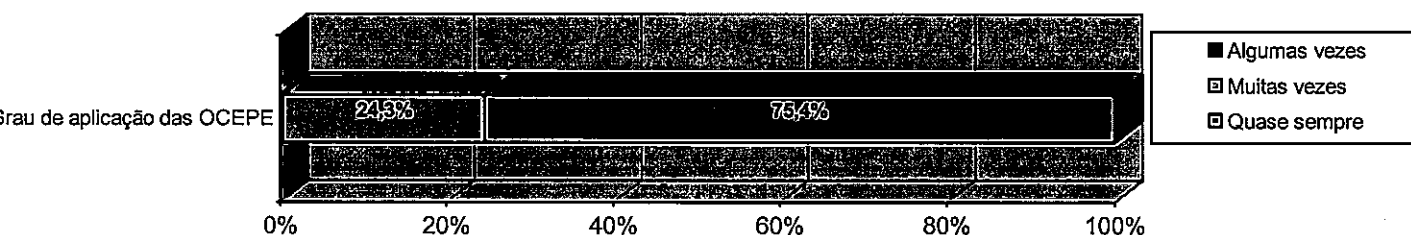


Figura 37. Grau de aplicação das OCEPE (N=301)

8.2. Modelos curriculares adoptados:

Quando questionados sobre se o seu trabalho com o grupo se baseava ou não num modelo curricular específico de educação pré-escolar, 35,4% dos educadores responderam afirmativamente. Os modelos curriculares mais referidos foram o Movimento da Escola Moderna (24%), a Pedagogia de Projecto (21,2%) e o modelo High Scope (16,8%).

8.3. Desenvolvimento curricular – Planificação escrita:

Sobre a planificação escrita, os educadores foram questionados acerca da sua utilização, em que se baseavam para planificar, a periodicidade e os autores dessa planificação e, ainda, em que grau consideravam que o seu plano era cumprido.

No que se refere à existência de planificação escrita, quase todos os educadores (99,4%) responderam afirmativamente.

A Figura seguinte descreve os aspectos em que os educadores se baseiam para fazer essa planificação.

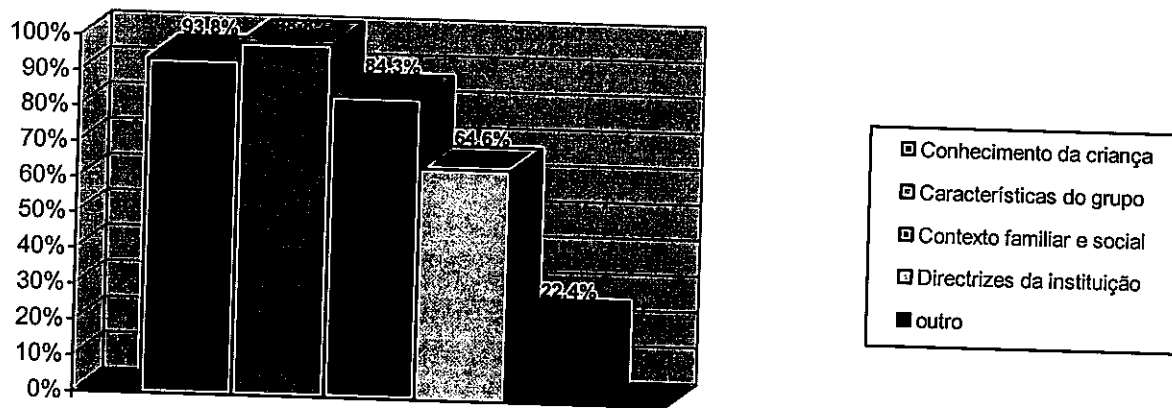


Figura 38. Percentagem de educadores que se baseiam no conhecimento da criança, nas características do grupo, no contexto familiar e social e nas directrizes da instituição na planificação escrita (N=337)

Como se pode verificar a partir da Figura 38, de um modo geral, os educadores referem que a planificação do processo educativo é feita com base nas características do grupo (98,8%), no conhecimento que possuem das crianças (93,8%), no contexto familiar e social (84,3%) e, em menor percentagem, nas directrizes da instituição (64,6%). Há ainda educadores (22,4%) que baseiam a sua planificação escrita em outros aspectos, nomeadamente, nas OCEPE.

A forma como esta planificação é feita nas diferentes redes é apresentada na Figura 39.

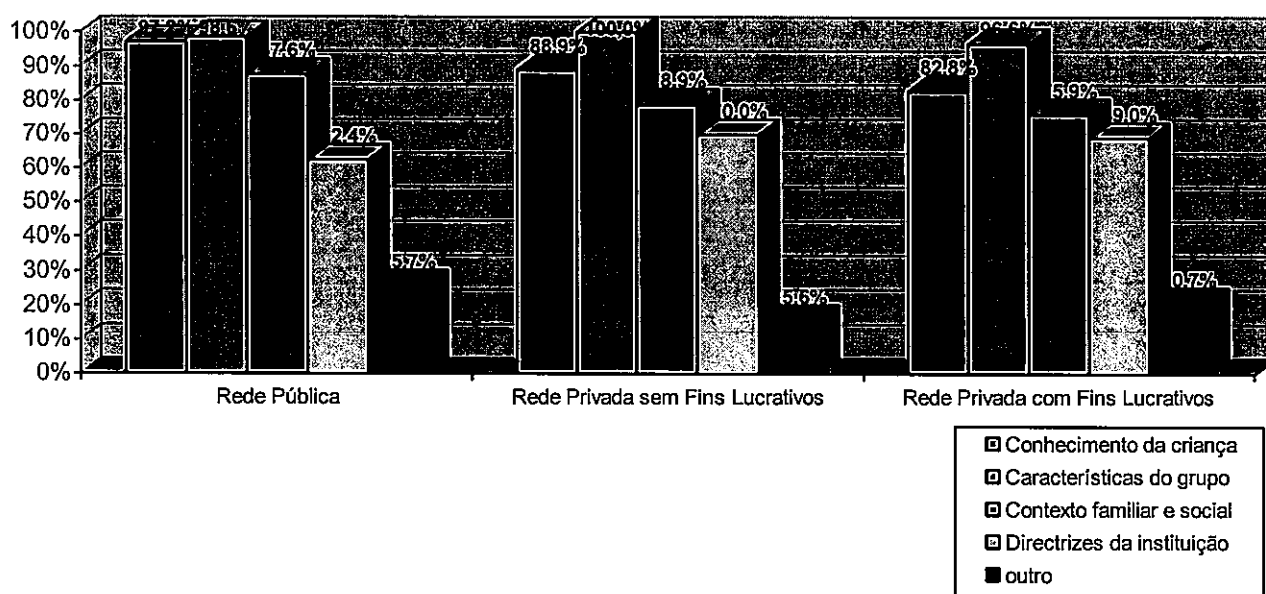


Figura 39. Percentagem de educadores que se baseiam no conhecimento da criança, nas características do grupo, no contexto familiar e social e nas directrizes da instituição na planificação escrita em cada rede (N=218, N= 90, N=29)

Como mostra a Figura 39, os conhecimentos que servem de base para os planos escritos a um maior número de educadores são comuns às três redes: os educadores baseiam-se essencialmente nas características do grupo e da criança. Quase todos os educadores da rede pública (87,6%) e mais de três quartos dos educadores da rede privada recorrem ainda ao conhecimento sobre o contexto familiar e social. Cerca de dois terços (com uma percentagem ligeiramente inferior na rede pública) baseiam-se também nas directrizes da instituição.

8.1.1. Periodicidade dos planos escritos:

A periodicidade da planificação escrita é bastante variável. A maior parte dos jardins de infância sinaliza diferentes periodicidades para a planificação, provavelmente por existir diferentes tipos de planos escritos. Apenas uma pequena percentagem de educadores sinaliza um único tipo de periodicidade: 15,1% semanalmente e 14,5% mensalmente.

Para uma visão geral da periodicidade na planificação, apresenta-se a Figura seguinte.

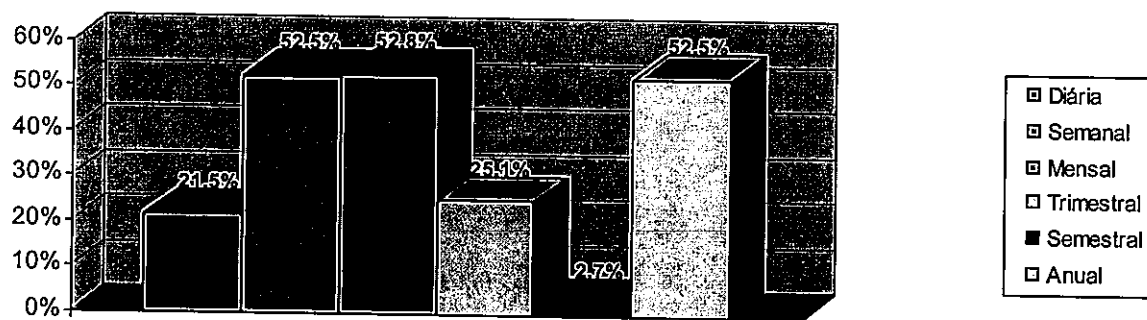


Figura 40. Periodicidade dos planos escritos (N=335)

Verifica-se, a partir da Figura 40, que, de uma forma geral, os planos escritos são elaborados semanal (52,5%), mensal (52,8%) e/ou anualmente (52,5%).

Na Figura seguinte, são apresentados os resultados obtidos a nível da periodicidade da planificação escrita em cada rede.

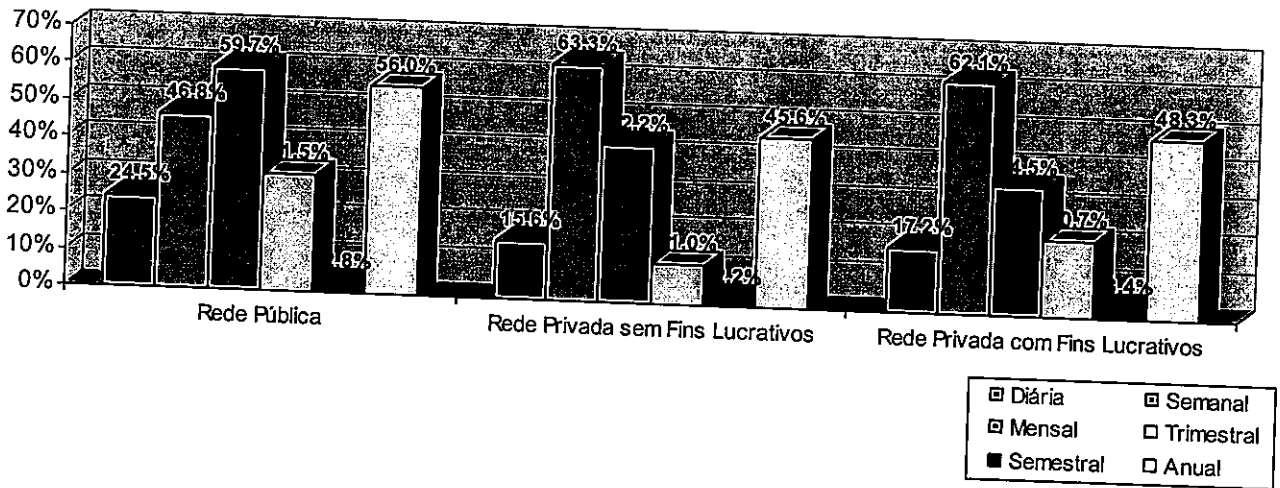


Figura 41. Periodicidade da planificação escrita em cada rede (N=216, N= 90, N=29, respectivamente)

Através da Figura 41, constata-se que os planos escritos são elaborados, pela maioria dos educadores, com uma periodicidade idêntica nas três redes: semanal, mensal e/ou anual. É de referir, no entanto, que grande parte dos educadores da rede pública opta por os elaborar mensalmente (59,7%), enquanto na rede privada a maior frequência de respostas verifica-se a nível semanal (na rede sem fins lucrativos, 63,3% e na rede com fins lucrativos, 62,1%).

8.2.2. Intervenientes na elaboração dos planos escritos:

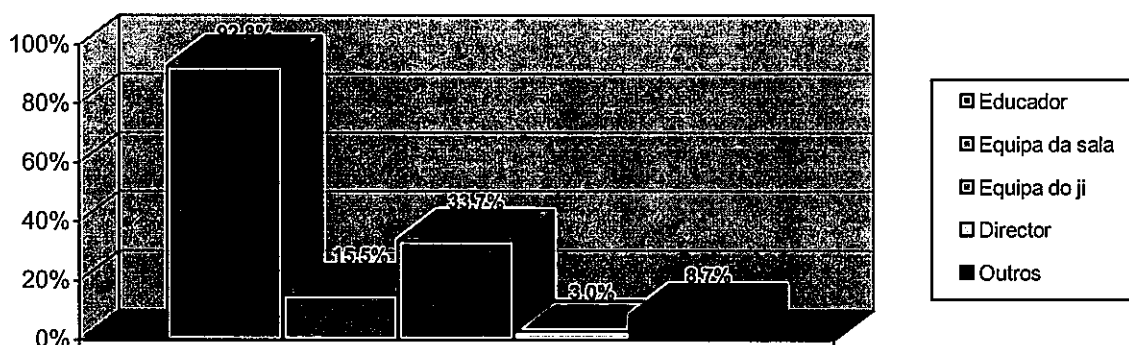


Figura 42. Percentagem dos intervenientes na planificação escrita (N=335)

Como se pode verificar a partir da Figura 42, os planos escritos são elaborados, quase sempre, pelo educador (92,8%). Por vezes, a equipa do jardim de infância participa também nesta tarefa (33,7%) e, numa pequena percentagem de salas, a equipa da sala (15,5%).

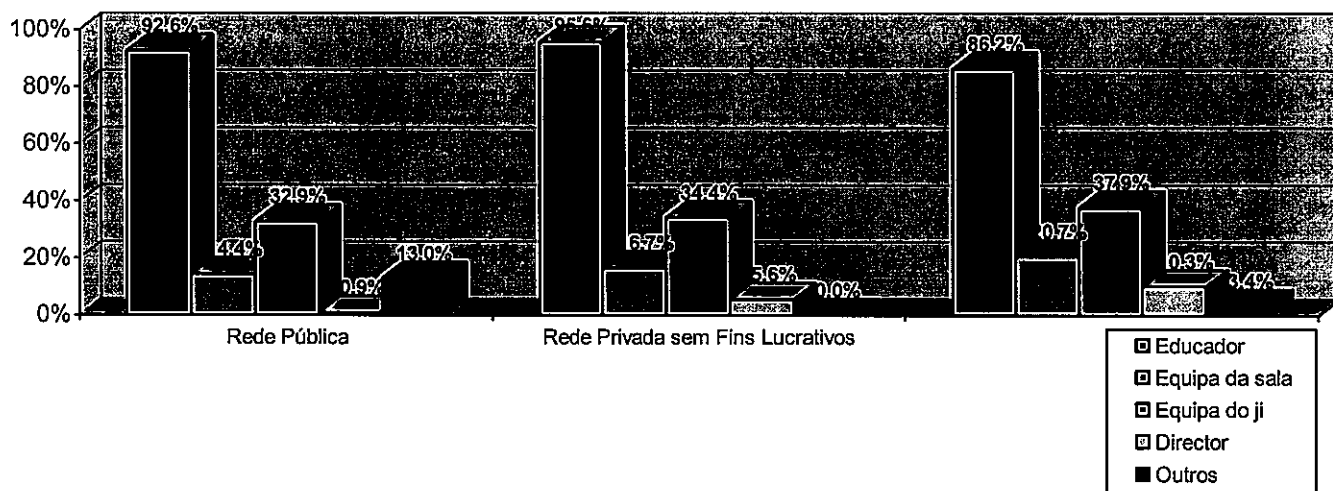


Figura 43. Percentagem dos intervenientes na planificação escrita em cada rede (N=216, N=90 e N=29, respectivamente)

A Figura 43 mostra um panorama semelhante nas três redes: na grande maioria das salas, é o educador quem elabora a planificação escrita (92,6% na rede pública, 95,6% na privada sem fins lucrativos e 86,2% na privada com fins lucrativos) e só numa pequena percentagem de salas a planificação resulta de um trabalho conjunto da equipa do jardim de infância (32,9%, 34,4% e 37,9%, respectivamente) ou da equipa da sala (14,4%, 13,7% e 20,7%, respectivamente).

Apesar de numa percentagem relativamente baixa de salas, o director/coordenador tem um papel interventivo em 10,3% na rede privada com fins lucrativos, 5,6% na rede sem fins lucrativos e apenas em 0,9% na rede pública.

Ainda no que respeita à planificação escrita, o plano previamente estabelecido é, segundo a opinião da grande maioria dos educadores (84,5%), muitas vezes cumprido, situação que se verifica a nível das três redes (91,2% na rede pública, 82,2% na rede privada sem fins lucrativos e 86,2% na rede privada com fins lucrativos) (cf. Figura 44).

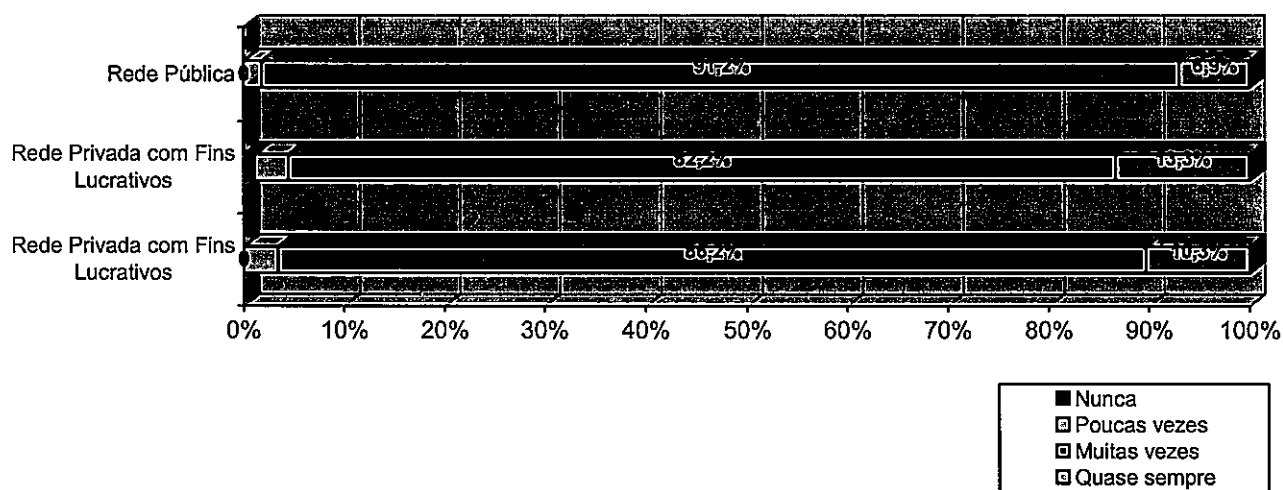


Figura 44. Grau em que é cumprido o plano escrito, para cada rede (N=217, N=90 e N=29, respectivamente)

Por fim, é de salientar que 81,6% dos educadores sente necessidade da existência de um documento onde se operacionalizem as intenções educativas das OCEPE (76,7%, na rede pública, 90,9%, na rede privada sem fins lucrativos e 89,3%, na rede privada com fins lucrativos).

8.3. Abordagem por competências em Educação Pré-Escolar:

Relativamente à definição de competências em Educação Pré-Escolar, a grande maioria dos educadores (70,4%) já debateu esta questão com a equipa do jardim de infância. Quase todos os educadores (84,4%) consideram importante definir essas competências, havendo 13,6% que não responderam a esta questão.

De modo a conhecer a opinião dos educadores relativamente às vantagens e desvantagens da definição de competências em educação pré-escolar, foram apresentadas cinco afirmações (cf. Figura 45), e pedido aos educadores para se situarem quanto ao grau em que concordavam com cada uma delas. Os resultados obtidos são apresentados na Figura 45.

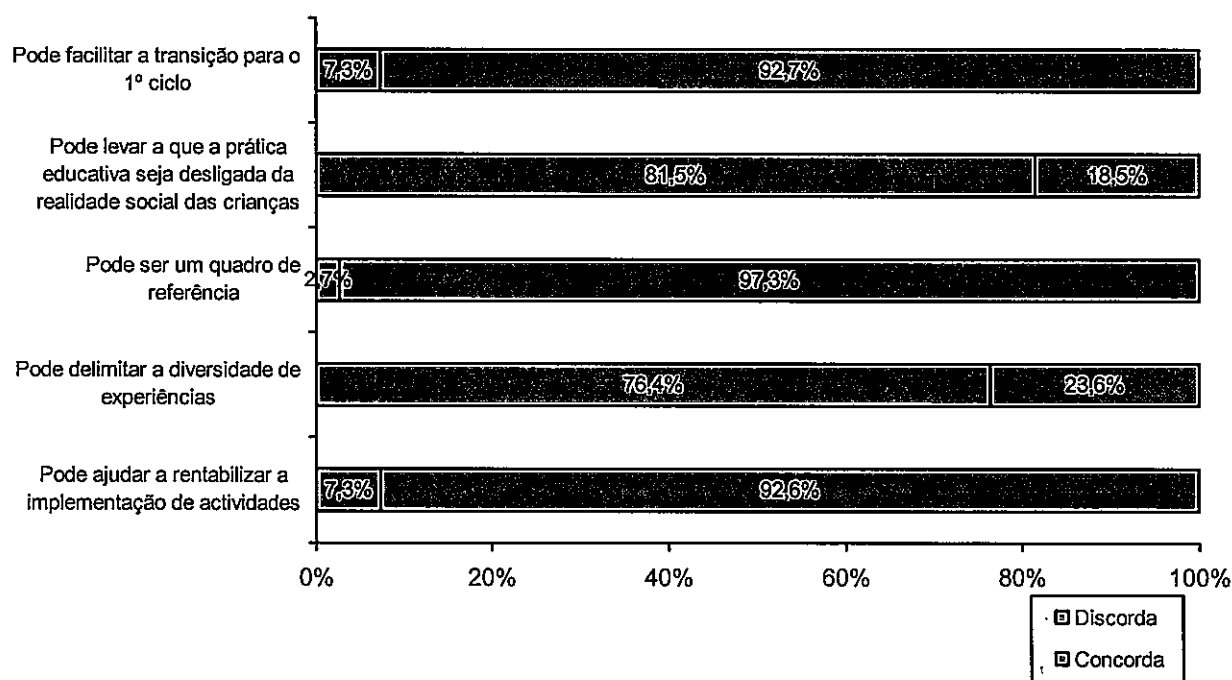


Figura 45. Opinião dos educadores relativamente à definição de competências (N=328, N=322, N=329, N=319 e N=327, para cada afirmação, respectivamente)

Como se pode ver a partir da Figura 45, os educadores estão claramente de acordo quanto às vantagens que a definição de competências pode trazer: 92,7% concordam que a definição de competências pode facilitar a transição/continuidade entre o pré-escolar e o 1º ciclo, 97,3% concordam que pode ser um quadro de referência que ajude o educador no processo de avaliação do desenvolvimento das crianças e 92,6% estão de acordo quanto a ajudar a rentabilizar a forma pela qual um projecto/actividade/experiência é implementado na sala com o grupo.

No mesmo sentido, grande parte dos educadores (81,5%) não concorda com a possibilidade da definição de competências poder levar a que a prática educativa se centre em experiências de aprendizagem, desligadas da realidade social e cultural das crianças e apenas uma pequena percentagem de educadores (23,6%) considera que pode limitar a diversidade de experiências/criatividade dos intervenientes no processo educativo.

Em síntese:

A quase totalidade dos educadores desta amostra baseia o seu trabalho nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, considerando o seu conhecimento acerca destas, adequado ou muito adequado. A utilização de modelos curriculares específicos de educação pré-escolar é sinalizada em apenas 35,4% da amostra, sendo os mais citados o Movimento da Escola Moderna, a Pedagogia de Projecto e o Modelo High Scope.

A elaboração de planos escritos é também referida pela generalidade dos educadores, baseando essencialmente a sua realização no conhecimento da criança, nas características do grupo e no contexto familiar e social das crianças. Esta planificação é realizada essencialmente pelo educador responsável pela sala, resultando de um trabalho conjunto da equipa do jardim de infância em cerca de 35% da amostra. A periodicidade desta planificação é variável.

Segundo a opinião da grande maioria dos educadores, o plano previamente estabelecido é geralmente cumprido.

A generalidade dos educadores refere sentir necessidade da existência de um documento que operacionalize as intenções das OCEPE. Da mesma forma, quase todos consideram importante definir competências, tendo a sua maioria, debatido já esta questão com a equipa do seu jardim de infância.

A grande maioria dos educadores considera vantajosa a definição de competências em educação pré-escolar, estando de acordo com os benefícios e discordando em relação às possíveis desvantagens que esta definição de competências pode trazer.

9 IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES

Tal como foi explicitado anteriormente, um dos principais objectivos da presente análise consiste no levantamento de necessidades sentidas pelos educadores nas diferentes áreas das OCEPE. Para cada área/domínio foi pedido aos educadores para indicarem, num máximo de três, em que conteúdos implícitos nessas áreas sentiam necessidade a nível de documentação, de material e de formação. Seguidamente, são apresentadas as necessidades identificadas a estes três níveis.

9.1. Formação Pessoal e Social:

Na área de Formação Pessoal e Social, 85% dos educadores identificaram pelo menos uma necessidade a nível da documentação, 79,6% a nível do material e 72,6% a nível da formação.

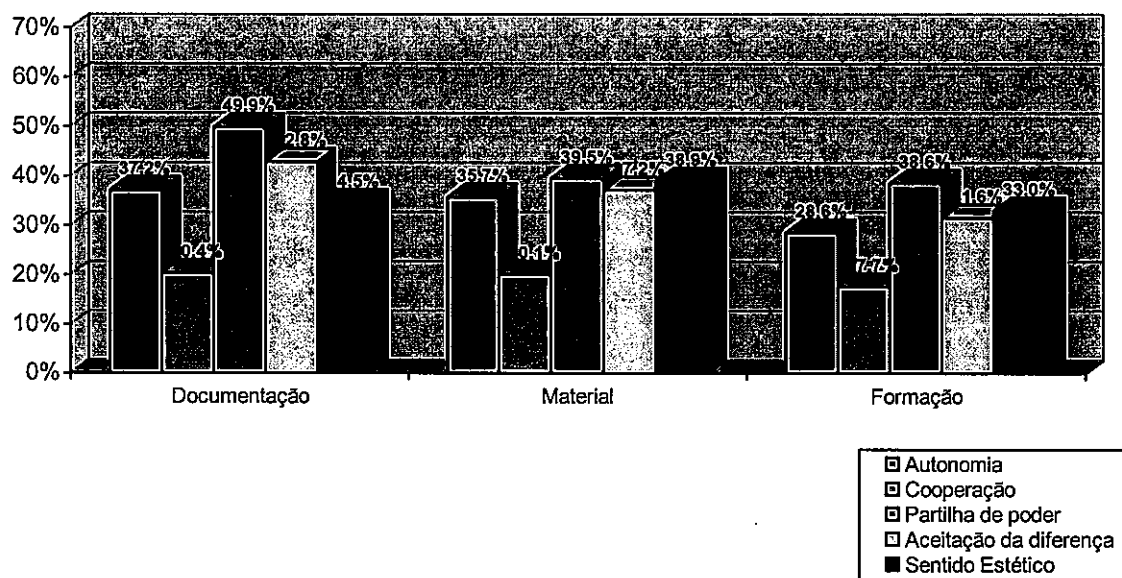


Figura 46. Necessidade de documentação, de material e de formação a nível da Formação Pessoal e Social (N=339)

Atendendo à Figura 46, é de salientar que, a nível da documentação, cerca de metade dos educadores apontam como necessidade *Partilha de Poder* e *Valores Democráticos* (49,9%). Nos restantes conteúdos, as necessidades sentidas distribuem-se equilibradamente, rondando os 35%, excepto no conteúdo *Cooperação com outras crianças e adultos*, cuja percentagem é mais baixa (20,4%). Verifica-se uma situação idêntica a nível das necessidades de material e de formação.

9.2 Área de Expressão e Comunicação:

9.2.1 Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, 83,2% dos educadores identificaram pelo menos uma necessidade a nível da documentação, 87,3% a nível do material e 87,3% a nível da formação.

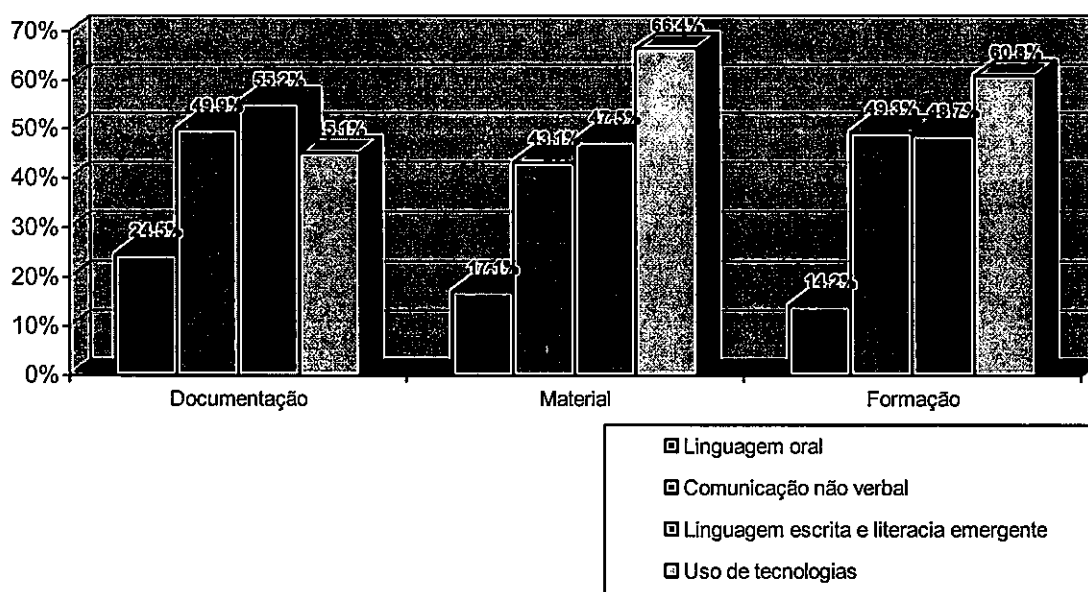


Figura 47. Necessidade de documentação, de material e de formação a nível da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (N=339)

Verifica-se, a partir da Figura 47, que uma elevada percentagem de educadores sente necessidade no conteúdo das *Tecnologias*, tanto a nível do material como da formação (66,4% e 60,8%, respectivamente). Outros conteúdos apontados com uma frequência assinalável pelos educadores são a *Linguagem Escrita e Literacia Emergente* e a *Comunicação Não Verbal*, quer a nível da documentação (55,2% e 49,9%, respectivamente), quer do material (47,5% e 43,1%), quer ainda da formação (48,7% e 49,3%).

9.2.2 Domínio das Expressões:

No domínio das Expressões, 70,8% dos educadores identificaram pelo menos uma necessidade a nível da documentação, 79,6% a nível do material e 77,9% a nível da formação.

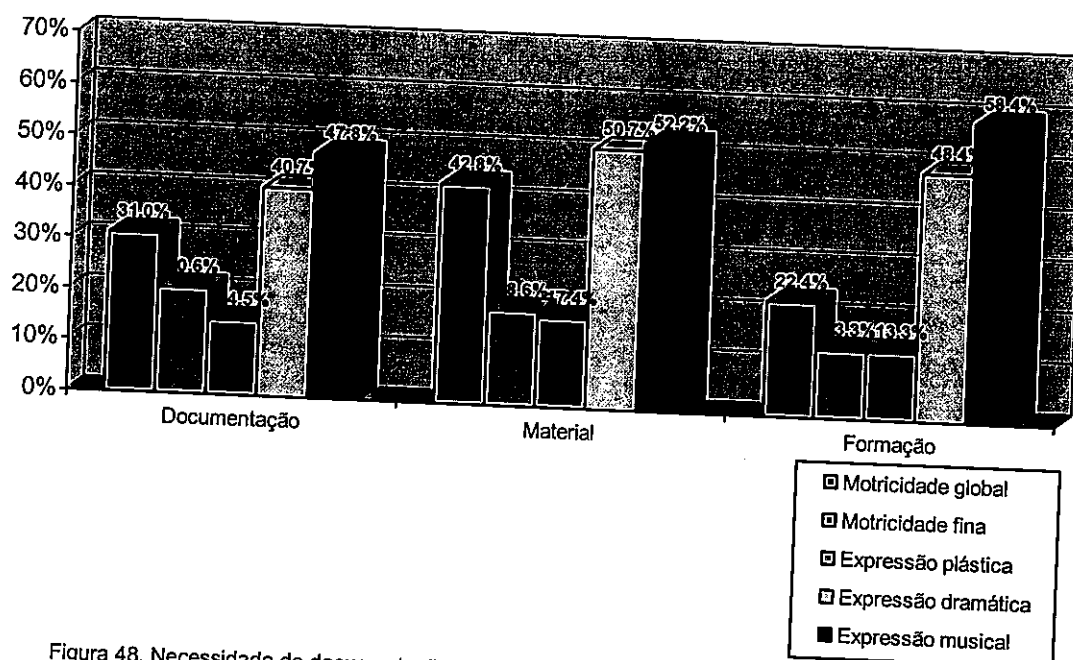


Figura 48. Necessidade de documentação, de material e de formação a nível das Expressões (N=339)

Como se verifica a partir da Figura 48, cerca de metade dos educadores sente necessidade no domínio da *expressão musical*, a nível da formação (58,4%), do material (52,2%) e da documentação (47,8%). É de salientar ainda a *expressão dramática*, domínio igualmente referido por cerca de metade dos educadores aos diferentes níveis (48,4%, 50,7% e 40,7%, respectivamente).

No que respeita à *motricidade global*, destaca-se a percentagem assinalável de educadores (42,8%) que sente necessidade de material neste domínio.

9.2.3 Domínio da Matemática:

No domínio da Matemática, 71,4% dos educadores identificaram pelo menos uma necessidade a nível da documentação, 78,8% a nível do material e 66,4% a nível da formação.

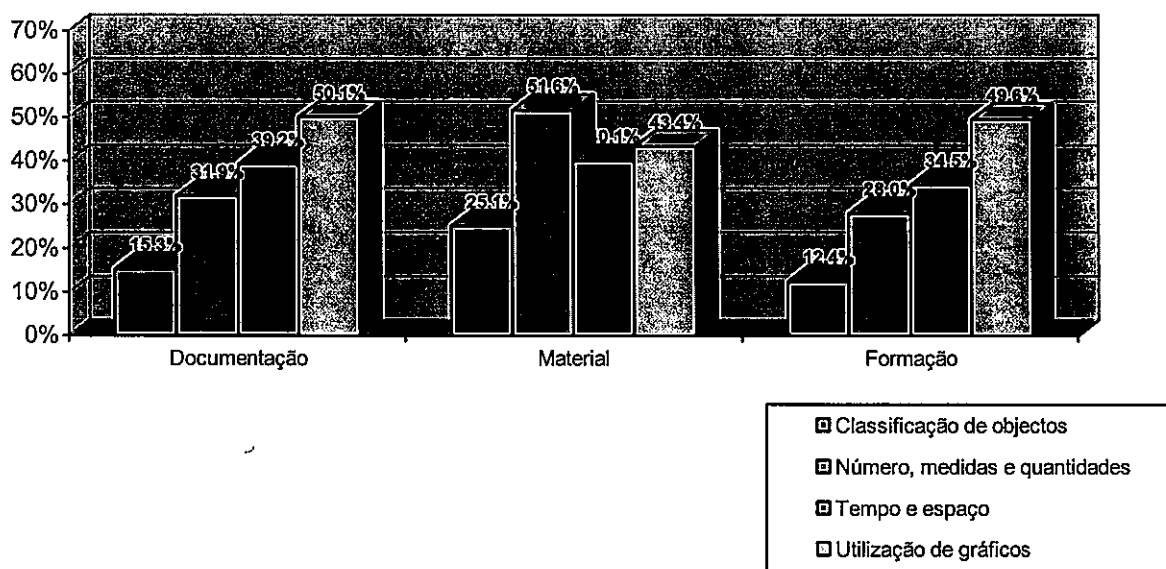


Figura 49. Necessidade de documentação, de material e de formação a nível da Matemática (N=339)

Como se verifica a partir da Figura 49, cerca de 50% dos educadores sentem necessidade de documentação, de formação e de material no conteúdo *Utilização de Gráficos* (50,1%, 49,6% e 43,4%, respectivamente). Outro conteúdo identificado por um número assinalável de educadores diz respeito ao *Tempo e Espaço*, especialmente a nível da documentação e do material (39,2% e 40,1% respectivamente). É ainda de destacar que a maioria dos educadores sente necessidade de recursos materiais relativamente a *Número, Medidas e Quantidades* (51,6%).

9.3 Área do Conhecimento do Mundo:

Na área do Conhecimento do Mundo, 85,8% dos educadores identificaram pelo menos uma necessidade a nível da documentação, 87,0% a nível do material e 80,2% a nível da formação.

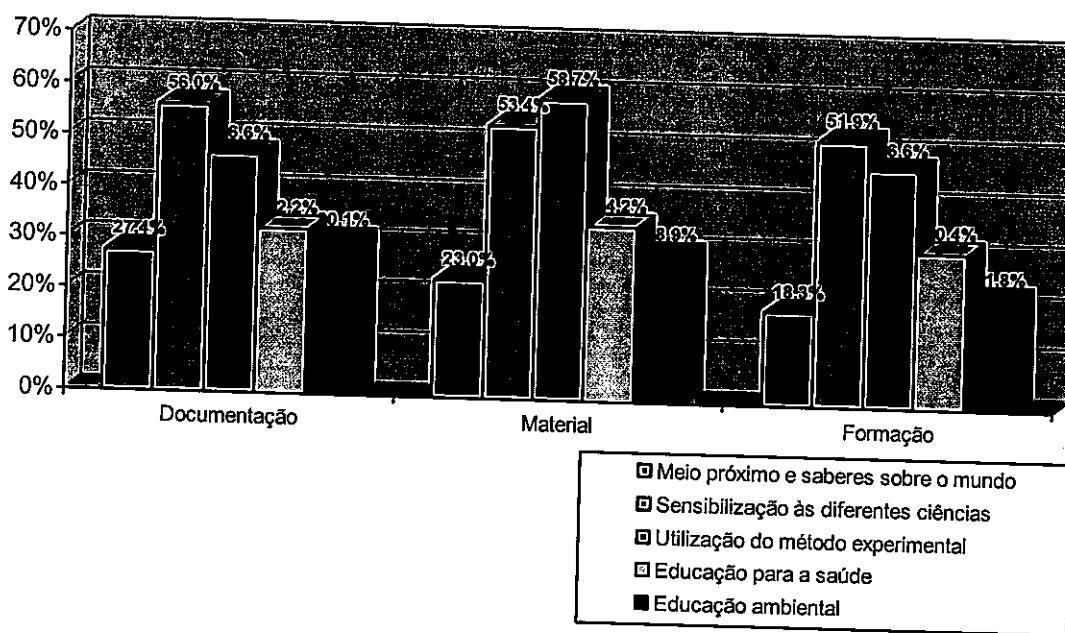


Figura 50. Necessidade de documentação, de material e de formação a nível da Área do Conhecimento do Mundo (N=339)

Por último, no que se refere à identificação de necessidades, cerca de metade dos educadores identifica necessidades a três níveis nos conteúdos de *Sensibilização às Diferentes Ciências* (56,0%, 53,4%, 51,9%) e de *Utilização do Método Experimental* (46,6%, 58,7%, 46,6%).

Em síntese:

A grande maioria dos educadores identificou necessidades a nível de documentação, de material e de formação nas várias áreas das OCEPE em diferentes conteúdos.

Sobre a temática da Ciência cerca de metade dos educadores sinaliza necessidades nos conteúdos de *Sensibilização às diferentes Ciências* e de *Utilização do Método Experimental*, quer em termos de documentação (56,0% e 46,6%) quer de material (53,4% e 58,7%), quer ainda de formação (51,9% e 46,6%).

Salienta-se também o tema das *Novas Tecnologias*, onde a maioria dos educadores sinaliza necessidade de formação e também de material (60,8% e 66,4%, respectivamente)

No que respeita à necessidade de documentação, os conteúdos mais apontadas são a *Linguagem Escrita e Literacia Emergente* (55,2%), a *Utilização de Gráficos* (50,1%), a *Partilha do Poder e Valores Democráticos* (49,9%) e a *Comunicação Não-Verbal* (49,9%).

Ao nível da formação, os conteúdos que mais se destacam são a *Expressão Musical* (58,4%) e a *Utilização de Gráficos* (49,6%).

Relativamente aos recursos materiais, cerca de metade dos educadores sinalizam necessidades a nível da *Expressão Musical* (52,2%), de *Números, de Medidas e Quantidades* (51,6%), da *Expressão Dramática* (50,7%) e da *Motricidade Global* (42,8%).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho pretendeu contribuir para a caracterização da situação actual dos jardins de infância da rede nacional de educação pré-escolar e para a identificação das necessidades sentidas pelos educadores de infância no exercício das suas funções.

De seguida, serão apresentados sinteticamente os resultados mais pertinentes obtidos neste estudo, tendo em conta os principais objectivos definidos.

No que se refere às características do grupo de crianças, salientamos a tendência para as salas serem constituídas por grupos heterogéneos, relativamente à idade das crianças, à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais e ainda à diversidade cultural e linguística.

A maioria das salas é frequentada por crianças de diferentes idades, cerca de metade tem pelo menos uma criança com NEE e algumas salas são ainda caracterizadas pela diversidade cultural e linguística, mais notória nas regiões de Lisboa e do Algarve.

Se, por um lado, se verifica algum investimento por parte dos educadores na formação ao nível das Necessidades Educativas Especiais, por outro lado, apenas uma percentagem reduzida de educadores recebeu formação ao nível da diversidade cultural. Da mesma forma, apesar da maioria das salas de jardim de infância ter alguns materiais multiculturais (ex. bonecas de outras etnias), não se verifica, porém, uma variedade de recursos que evidenciem diversidade cultural.

Os resultados obtidos no âmbito dos Estudos de Caso para *Monitorização e Acompanhamento do Desenvolvimento Curricular na Educação Pré-Escolar* vão igualmente no mesmo sentido, tendo-se verificado que as actividades desenvolvidas pelos educadores, assim como o material que têm disponível, pouco promovem a aceitação da diversidade.

O número médio de crianças por sala é de 19 e, de forma geral, para além do educador de infância, pertence à equipa da sala um auxiliar de acção educativa.

Relativamente à experiência profissional dos educadores, apesar de existir uma grande variabilidade nesta amostra, é de salientar que o número de anos de serviço é superior no grupo da rede pública. No entanto, são os educadores da rede privada que apresentam um maior período de permanência no mesmo estabelecimento.

É ainda de realçar que grande parte dos educadores recebeu formação profissional nos últimos dois anos lectivos, sendo as áreas mais referidas o trabalho com famílias, a utilização de tecnologias e a área da planificação/avaliação.

A grande maioria das salas está organizada por áreas distintas, existindo materiais variados e diversificados nos vários domínios das OCEPE. No entanto, são mais escassos os materiais que promovem a articulação entre diferentes áreas curriculares (por exemplo, livros de receitas, dinheiro de brincar, balança ou adereços para diferentes profissões). Salientamos ainda que a área de Ciências é aquela onde se verifica uma maior falta de recursos, tanto em quantidade, como em variedade.

No que se refere à articulação com outros níveis educativos, é de salientar a percentagem assinalável de ausência de reuniões entre educadores e profissionais de outros níveis de ensino. No mesmo sentido, apesar da maioria dos educadores promover algumas estratégias que facilitam a transição para o 1º ciclo, as mais utilizadas são aquelas que parecem recorrer a uma menor planificação conjunta entre o jardim de infância e o 1º ciclo.

No entanto, este panorama difere de rede para rede. Na rede pública, não sendo a estratégia de transição mais utilizada, mais de metade desta amostra sinaliza o envolvimento dos profissionais dos dois níveis de ensino na planificação conjunta, enquanto que a colaboração com a escola é menos frequente na rede privada sem fins lucrativos, quer em termos de reuniões quer em termos de planificação e organização de actividades de transição.

Salientamos ainda, no que respeita à transição, a reduzida percentagem de educadores que recebeu formação a este nível e a elevada percentagem que refere sentir necessidade de formação sobre esta temática. Estes dados sugerem a possibilidade de haver poucos cursos de formação disponíveis para os educadores nesta área.

Relativamente à participação das famílias no jardim de infância, apesar da maioria dos educadores desta amostra envolver os pais no processo educativo da sua sala, as estratégias mais comuns são aquelas que parecem implicar um papel mais passivo por parte das famílias, nomeadamente a participação em reuniões individuais e gerais. Os pais são convidados a participar nas actividades da sala, em cerca de metade dos estabelecimentos. Contudo, raramente os pais participam a nível da organização de actividades no jardim de infância e a nível da planificação e avaliação do processo educativo.

É ainda de referir que, embora uma percentagem assinalável de educadores tenha recebido formação nos dois últimos anos lectivos a nível do trabalho com famílias, muitos educadores sentem necessidade de formação a este nível.

Simultaneamente, mais de metade dos educadores refere sentir necessidade de sensibilizar outros profissionais para a importância do envolvimento das famílias nos jardins de infância. Efectivamente, no âmbito dos Estudos de Caso, foram verificados alguns jardins em que a participação das famílias estava comprometida devido a resoluções tomadas pelo Agrupamento escolar de que os jardins de infância faziam parte.

No que diz respeito à avaliação na educação pré-escolar, é de destacar que a quase totalidade dos educadores deste estudo referiu sentir necessidade de formação a nível dos métodos de avaliação, quer das crianças quer do ambiente educativo.

As formas de avaliação mais utilizadas, que correspondem também às que são usadas com maior regularidade, são a observação e a recolha de trabalhos das crianças. Uma percentagem assinalável de educadores recorre igualmente a estratégias mais estruturadas de avaliação, nomeadamente, listas de verificação e escalas de avaliação, embora com menos regularidade.

A informação sobre a avaliação das crianças é transmitida aos pais, geralmente, em reuniões individuais, trimestral ou semestralmente.

Para a avaliação do ambiente educativo, os educadores recorrem sobretudo à observação do envolvimento das crianças na sala e às listas de verificação, com uma periodicidade variável.

Relativamente ao desenvolvimento do currículo, a generalidade dos educadores baseia o seu trabalho nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e apenas um terço dos educadores recorre a modelos curriculares específicos de educação pré-escolar.

A quase totalidade dos educadores planeia o processo educativo, por escrito, de acordo com o conhecimento da criança, das características do grupo e do contexto familiar e social das crianças. Esta planificação é elaborada essencialmente pelo educador responsável pela sala, resultando, apenas numa pequena percentagem de estabelecimentos, de um trabalho conjunto da equipa do jardim de infância.

De uma forma geral, os educadores referem sentir necessidade de uma maior operacionalização das intenções das OCEPE, da mesma maneira que consideram importante definir competências em educação pré-escolar. Relativamente a estas últimas, as opiniões são unânimes

quanto às vantagens que a definição de competências poderá trazer, desvalorizando os riscos que poderão estar associados a essa definição.

Por último, no que se refere à identificação de necessidades nas áreas das Orientações Curriculares, realçamos que a grande maioria dos educadores identificou necessidades aos mais variados níveis.

A área das Ciências, nomeadamente, a *Sensibilização às diferentes Ciências* e a *Utilização do Método Experimental*, é apontada por um grande número de educadores quer em termos de documentação, quer de material, quer ainda de formação. Efectivamente, os materiais relativos a esta área, como referimos anteriormente, são parcos e limitados em termos de variedade, na maioria das salas. Estes dados reforçam a necessidade de investimento nesta área.

Outro conteúdo no qual a generalidade dos educadores sente necessidade de formação e de material é o *Uso de Tecnologias*. Como referimos anteriormente, um número assinalável de educadores indicou ter recebido formação a este nível, o que sugere, conseqüentemente, ser um conteúdo ao qual os educadores estão particularmente sensíveis. Em termos de materiais, verifica-se, efectivamente, que existem ainda salas sem recursos informáticos (cf. Figura 21, p. 23).

É de salientar ainda que a maioria dos educadores sente necessidade de documentação, para além dos domínios já referidos, relativamente à *Linguagem Escrita e Literacia Emergente*, à *Utilização de Gráficos*, à *Partilha do Poder e Valores Democráticos* e à *Comunicação Não-Verbal*.

Ao nível da formação, as necessidades mais salientes verificam-se no sub-domínio da *Expressão Musical*. Esta necessidade pode ajudar a compreender os resultados obtidos no âmbito dos Estudos de Caso, em que se constatou experiências raras ou pouco diversificadas a este nível. Da mesma forma, apesar da maioria das salas possuir alguns instrumentos, grande parte dos educadores sente necessidade de material neste sub-domínio. De facto, desconhecemos a qualidade e o estado de conservação destes materiais, assim como a acessibilidade às crianças. Verificou-se, nos Estudos de Caso, pouca diversidade de instrumentos musicais acessíveis diariamente às crianças.

É ainda de salientar que, na área da Matemática, as necessidades apontadas remetem para os conteúdos de *Números, Medidas e Quantidades*, a nível do material, e para *Utilização de Gráficos*, em termos de formação. Sobre estes aspectos voltamos a referir o trabalho sobre os Estudos de Caso onde foi descrito um número assinalável de salas sem recursos suficientes na área da matemática.

Em síntese, este conjunto de informações parece indicar a existência de diversidade nas características dos contextos pré-escolares em estudo e, conseqüentemente, nas experiências disponíveis para as crianças entre 3 e 5 anos de idade, diversidade esta também sinalizada no trabalho focalizado nos Estudos de Caso. As necessidades sentidas pelos educadores, quer a nível das áreas de conteúdo das OCEPE, quer a nível de aspectos mais transversais à gestão educativa (ex. trabalho com famílias, avaliação) parecem reforçar as preocupações expressas por outros trabalhos que sinalizam problemas na oferta de qualidade pelos contextos de educação pré-escolar.

Salienta-se no entanto o esforço dos educadores na procura de formação em áreas directamente relacionadas com a sua prática educativa. Salienta-se também a opinião generalizada sobre a necessidade de uma maior operacionalização das intenções das OCEPE, e sobre a necessidade de definir competências em educação pré-escolar. Estes aspectos poderão indicar a necessidade de investir num quadro de actuação comum que ajude a implementar as práticas adequadas ao desenvolvimento preconizadas pelas OCEPE.