

O calendário escolar da rede pública do Pré-Escolar

Graça Cardoso

Pelo terceiro ano lectivo consecutivo, os estabelecimentos de educação pré-escolar em Portugal irão ter um calendário escolar diferente dos restantes estabelecimentos de ensino oficiais.

Não pretendendo de forma alguma que estas considerações possam ser entendidas com o tom de lamúria com o qual por vezes é conotada a opinião dos professores relativamente às vicissitudes do seu trabalho, este artigo propõe-se analisar, na perspectiva de uma efectiva equação custos/benefícios para a qualidade educativa, o Despacho Normativo nº 19301/2002, de 3/9, que estabelece um calendário escolar diferenciado, 23 dias mais longo, para a educação pré-escolar.

As crianças do Pré-Escolar precisam efectivamente de mais dias lectivos do que as outras crianças ?

O principal argumento do Governo para a discrepância de calendários entre os níveis de ensino é a preocupação com as necessidades de atendimento às famílias. Esta é, de facto, uma preocupação pertinente; contudo, será relevante um olhar mais atento a esta preocupação:

Em 1997 é aprovada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10/2), que define este nível de ensino como a primeira etapa da educação básica, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança. Esta Lei distingue claramente duas componentes: a componente pedagógica, considerada como a componente lectiva, e a componente de guarda e cuidados infantis, considerada como componente de apoio às famílias.

A componente lectiva inclui actividades de natureza pedagógica intencional e estruturada, que não pode nem deve confundir-se com os períodos de alargamento de horário, (componente de apoio à família) que assumem um carácter lúdico, informal, de tempo livre e não de intencionalidade educativa, devendo ser assegurada por animadores sócio-educativos.

É à luz desta preocupação com as necessidades das famílias, que desde 1997 está a ser desenvolvido trabalho, em parceria com as autarquias locais, no sentido da implementação da componente de apoio à família nos jardins de infância, também designada de “animação sócio-educativa”, integrando todos os períodos para além das 25 horas lectivas de cada estabelecimento (entradas, almoços, tempos após as actividades pedagógicas e períodos de interrupção lectiva). Presentemente está generalizada por todo o país esta componente, dirigida às famílias que *efectivamente* necessitam deste serviço, garantindo-se assim o direito à criança a permanecer com a família, no horário pós-lectivo, sempre que tal seja possível. (Refira-se que esta situação é ainda comum em ambientes rurais, em que avós ou outros familiares se responsabilizam pela criança depois da escola). A componente de apoio à família é assegurada por

peçoal não docente, designados de animadores, e contratados, na sua maioria, pelas Câmaras Municipais.

Poderão, obviamente, existir situações em que não foi ainda iniciada esta componente: nos casos em que é necessária, deve ser dinamizada, apoiada e reforçada pelo poder local e, eventualmente, Associações de Pais, no sentido de oferecer respostas sócio-educativas de qualidade. A componente de apoio à família é comparticipada pelo Estado através de acordos assinados com as Câmaras Municipais; o valor desta comparticipação é de 52.05 euros criança /mês.

Por outro lado, a necessidade de resposta social e de acompanhamento pós-lectivo não é uma preocupação exclusiva da educação pré-escolar; esta diz também respeito a crianças com 6, 7, 8 anos e inclusivamente dos 2º e 3º ciclos; sobre a questão do aumento de dias lectivos para os outros níveis de ensino o Governo (ainda?) não se pronunciou, criando assim uma situação de desigualdade quer entre docentes, quer entre as próprias crianças que frequentam o mesmo estabelecimento em ciclos de ensino diferentes.

Assim, o Governo assume um paradoxo: se o alargamento de horário pretende ser uma resposta às famílias, deveria ser incluído na animação sócio educativa, através das respostas que já existem (ou outras a criar), sob a orientação de animadores e não de docentes do Pré-Escolar. Se pretende que a resposta seja do foro pedagógico, e partindo-se do princípio de que, tal como as crianças do 1º ciclo, *“as 25 horas curriculares são suficientes para o desenvolvimento e*

aprendizagem de crianças de 3, 4 e 5 anos" (In "Organização da componente de Apoio à Família, orientações emanadas pelo Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica: 2002), pretenderá o Governo inferir que as crianças de 3, 4 e 5 anos necessitam de uma carga curricular mais pesada que todas as outras crianças (mais velhas) do sistema escolar?

Os educadores de infância precisam efectivamente das interrupções lectivas?

1. O trabalho com a turma

Um trabalho de qualidade exige um enorme investimento nos "bastidores" das práticas, sobretudo neste nível de ensino, em que a gestão de um currículo de cariz construtivista (para o qual apontam as Orientações Curriculares) implica uma grande ênfase no ciclo planificação /observação /documentação /avaliação.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (diploma legal aprovado pelo Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto), e o Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto), explicitam o papel do educador de infância relativamente às vertentes concepção e desenvolvimento do currículo nas áreas de conteúdo a implementar, à organização do ambiente educativo e ainda às questões relacionadas com a observação, planificação e avaliação.

Ambos os documentos se constituem como uma referência comum para todos os educadores da rede nacional de educação pré-escolar, destinando-se à organização da componente educativa. Baseado nestas linhas orientadoras, o

educador é o gestor do currículo, trabalhando, de forma integrada, as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares – Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. Apesar de as Orientações Curriculares terem sido publicadas já há 8 anos, existe ainda algum desconhecimento relativamente ao trabalho que se desenvolve no jardim de infância, residindo aqui, creio, a generalizada opinião de que no jardim de infância só se brinca (sendo que o brincar é aqui entendido como actividade meramente lúdica, sem intencionalidade educativa), daí o *não-problema* do alargamento do calendário escolar.

Analisando, ainda que de forma sumária, o trabalho a desenvolver no jardim de infância, é fácil de verificar quão vasto é o seu currículo: assim, a área de Expressão e Comunicação inclui domínios como: expressões motora, dramática, plástica e musical; linguagem oral e abordagem à escrita (apropriação das funções da linguagem verbal e não verbal, competências de leitura e escrita – entendidas de forma funcional e significativa para a criança) e matemática (construção de noções como classificação, seriação, relação espacial, sequência e tempo, número/quantidade, contagem, comparação, resolução de problemas e geometria).

A área do Conhecimento do Mundo possibilita a oportunidade de contactar e experienciar novas situações, incluindo-se aqui os saberes sociais (conhecimento do corpo e da própria imagem, identidade sexual/papéis de género, família/casa/ comunidade/ serviços/ meios de comunicação, conhecimento de objectos/ funções/ características, iniciação às TIC, conhecimento de questões

relacionadas com segurança, saúde e doença, história/cultura/tradições) e os saberes científicos (biologia, ambiente, meteorologia, geografia, astronomia, física/química, incluindo projectos de pesquisa sobre situações-problema, *“seguindo o processo de descoberta fundamentada que caracteriza a investigação científica”* – Orientações Curriculares: 82).

A área da Formação Pessoal e Social é uma área transversal e integradora e inclui aspectos como relações interpessoais, resolução de conflitos, adaptação ao meio escolar, independência pessoal, resolução de problemas, iniciativa, e educação para os valores /cidadania.

O trabalho do educador engloba, de modo a operacionalizar as diferentes áreas curriculares integradas, outras dimensões: a organização de espaços/materiais, tempos, actividades e projectos, e ainda a planificação /observação /documentação e avaliação (da acção educativa e das aprendizagens da criança).

A planificação é dirigida aos conteúdos curriculares a abordar e à organização do ambiente (espaços, tempos, materiais); situa o enfoque da observação e da intervenção a realizar, aborda os modos como a equipa (educador e auxiliar) irá apoiar as aprendizagens/interacções adulto /criança), explicita a construção sobre aprendizagens já realizadas (expansão das actividades, interesses e aprendizagens já observadas), dirige a intervenção para crianças específicas ou com necessidades educativas especiais, fundamenta pontos de partida para a acção, assinala as aprendizagens e expectativas principais e define as

actividades e/ou projectos em que a equipa estará envolvida, incluindo tempos de pequeno e grande grupo e momentos individualizados.

A observação constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo. O registo das observações é efectuado através de suportes próprios, nomeadamente registo de ocorrências significativas ou incidentes críticos, registos contínuos, amostragem de acontecimentos, amostragem temporal, escalas de classificação e listas de verificação.

A documentação e a avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens da criança são essenciais para proporcionar um currículo apropriado etária e individualmente.

A documentação é o processo de recolher dados e informações sobre o que a criança pode fazer e como o faz. Para além dos suportes de registo das observações já referidos, inclui ainda a recolha de amostras de trabalho da criança nas diferentes actividades (escrita, matemática, desenho, experiências científicas...), a entrevista (modo mais factual e objectivo de registar e avaliar a oralidade da criança nos âmbitos semântico, sintáctico, morfológico, pragmático e fonológico), a fotografia (para documentação de situações como relacionamento interpessoal, expressões dramática, motora, plástica, jogo simbólico, construções a 3 D, ou outras) e ainda gravações áudio ou vídeo de ocorrências ou situações significativas, documentando as aprendizagens da criança nas diferentes áreas de conteúdo.

A avaliação é o processo de analisar e interpretar a documentação recolhida, fazer apreciações e tomar decisões com base nessa análise; é a resposta do educador à unicidade daquela criança.

A investigação recente em educação de infância (Beaty, 1994; Rosegrant, 1995; Gullo, 1997; McDonald, 1997; McAfee e Leong, 1997; Spodek e Saracho, 1998; Bredekamp, 1998; Parente, 1998 e 2004; Katz, 1999; Shores e Grace, 2001; Gronlund e Engel, 2001; Oliveira-Formosinho, 2002; Drummond, 2003...) aponta para a utilização do portfolio como uma estratégia de avaliação apropriada para crianças pequenas, definindo aquele como *“uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança realizada ao longo do tempo”* (McAfee e Leong, 1997).

A construção do portfolio individual de cada criança implica que os seus conteúdos sejam seleccionados de acordo com critérios predefinidos e que representem, de forma clara, os conteúdos curriculares trabalhados ao longo do tempo e as competências adquiridas pela criança. É fundamental, numa avaliação por portfolio, que seja feita uma interpretação periódica, numa perspectiva de avaliação sumativa (cf Zabalza, 1987), na qual são analisados e sintetizados os dados recolhidos, como base para as decisões educacionais a serem tomadas.

Dada a extensão curricular em educação de infância e o número de crianças por turma (25), a concretização do ciclo planificação /observação /documentação

/avaliação é absorvente, exigente e consumidora de tempo, excedendo largamente as duas horas diárias da componente não lectiva do educador; só na aparência simples, o campo de acção do educador de infância é de facto abrangente, diversificado e extremamente complexo.

Sendo a observação, a manutenção de registos e a recolha de documentação uma actividade contínua e permanente, já o mesmo não acontece com a elaboração de sínteses descritivas relativas à progressão das aprendizagens da criança, ou seja, a avaliação, a realizar após a análise dos conteúdos recolhidos. O tempo natural desta reflexão periódica deve ser, à semelhança dos outros níveis de ensino, o período das interrupções lectivas, período esse que deve ser também de partilha e de comunicação formal aos pais dos progressos alcançados pela criança.

2.O trabalho no Agrupamento

A Publicação do Estatuto da Carreira Docente, em 1990, estabelece uma carreira única, nomeadamente no que respeita à duração dos períodos de interrupção lectiva, iguais para todos os docentes de ensino não superior. Estes períodos são reservados para a avaliação e as reuniões de natureza pedagógica necessárias ao bom funcionamento das escolas, bem como os relativos à formação contínua, entre outros.

Também o Regime de Autonomia e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio), bem como toda a legislação a ele inerente, defende uma efectiva articulação entre os graus de ensino e os seus

profissionais: *“O presente diploma dá especial atenção às escolas do 1º ciclo do ensino básico e aos jardins de infância, integrando-os de pleno direito numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação (...)”*.

Os docentes do Pré-Escolar fazem parte integrante dos Agrupamentos e, como tal, devem participar nos órgãos de gestão e em toda a sua dinâmica, o que implica a consecução de todas as tarefas de carácter burocrático, administrativo e/ou pedagógico exigidas a todos os outros docentes, tais como: elaboração/reflexão/reformulação de: Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma, Plano Anual de Actividades, Regulamentos e Regimentos Internos; relatórios; elaboração de actas; intercâmbio entre professores sobre o trabalho desenvolvido em cada ciclo; definição de competências e expectativas para cada ciclo; programação de actividades conjuntas; elaboração e implementação de projectos comuns; construção de instrumentos de trabalho facilitadores da aprendizagem; parcerias com outros agentes educativos e/ou da comunidade; avaliação do trabalho desenvolvido...

O significativo aumento dos dias lectivos relativamente aos outros níveis de ensino, criando desfasamentos na dinâmica do Agrupamento, não permite uma efectiva articulação e programação de actividades conjuntas. Inviabiliza ainda a componente reflexiva e investigativa indissociável do ofício de professor (*“Uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão de consciência profissional”* –Perrenoud, 2002), através da criação de grupos de trabalho para pesquisa e investigação sobre

temáticas pertinentes para a melhoria da qualidade educativa, e a própria formação interna, através da troca de saberes dos diferentes profissionais.

3. Assim...

O Despacho Normativo nº 19301/2002, de 3/9, tem vindo a impedir, de há dois anos a esta parte, que as interrupções lectivas possam efectivamente servir como momentos de avaliação e de encontro entre os docentes de diferentes níveis de ensino, momentos esses considerados indispensáveis a práticas pedagógicas de qualidade, e previstos em todos os normativos legais acima referidos.

O Despacho Normativo nº 19301/2002, de 3/9, cria situações de desigualdade entre docentes (e alunos) do mesmo Agrupamento, desvalorizando e desrespeitando os educadores no seu desempenho profissional. Apesar de todos os normativos legais emanados pelo Governo no sentido de afirmar a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica; apesar da formação superior do educador de infância (grau de licenciatura), que lhe confere um nível de preparação pessoal e profissional altamente especializado e cujo exercício da sua profissionalidade assenta, tal como os docentes de todos os outros níveis de ensino, em primados de ordem científica, evidencia-se aqui uma marginalização que não se compreende, numa aparente confusão ou desinformação do Governo relativamente à componente pedagógica e à componente de animação sócio-educativa que, apesar de complementares, têm finalidades diversas, devendo ser desempenhadas por técnicos específicos em cada uma delas.

Ao invés de medidas que dificultam a concretização das tarefas da componente não lectiva do educador, discriminando o seu trabalho relativamente aos outros professores, seria preferível uma efectiva responsabilização e supervisão pela utilização destes períodos (incluindo-se aqui todos os níveis de ensino).

No caso da educação pré-escolar esta responsabilização passa pela formalização e obrigatoriedade da avaliação, nos moldes em que esta é actualmente preconizada pela investigação neste campo, numa perspectiva socioconstrutivista, alternativa à perspectiva tradicional, para uma efectiva melhoria das práticas pedagógicas.

A qualidade educativa prende-se com medidas estruturais, que incluem a formação, a supervisão e, sem dúvida, a exigência a todos os profissionais de elevados níveis de desempenho, através da criação de medidas concretas que garantam e comprovem esse desempenho.

Medidas avulsas como a do Despacho Normativo nº 19301/2002, de 3/9, vêm apenas frustrar o profissional competente, comprometendo a qualidade do exercício das suas funções, e não contribuem para o crescimento e aperfeiçoamento dos profissionais que eventualmente necessitariam de actualização e de reflexão sobre as suas práticas.