



**Graça Maria Rocha**  
**Perdigão Rodrigues**

**O Educador de Infância na Gestão das Escolas**



**Graça Maria Rocha  
Perdigão Rodrigues**

**O Educador de Infância na Gestão das Escolas**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Activação do Desenvolvimento Psicológico, realizada sob a orientação científica do Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa, Professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Aos meus...

José Luís, Luís Paulo, Lucas José e João Norberto.

## **o júri**

presidente

**Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa**  
Professor Associado da Universidade de Aveiro

**Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira**  
Professora Auxiliar do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

**Doutora Anabela Maria de Sousa Pereira**  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

A realização de um estudo desta natureza conta, necessariamente, com a colaboração de outros, sem a qual não seria conseguido.

Em primeiro lugar, contei sempre e desde o início, com a disponibilidade, estímulo pessoal, persistência e ajuda científica do meu orientador, Professor Jorge Adelino Rodrigues da Costa, a quem dedico um agradecimento especial. Aos Professores e colegas do Mestrado, pelo apoio prestado no decorrer do curso.

Aos Conselhos Executivos estudados, pela sua colaboração desinteressada e gentil no fornecimento dos dados que serviram de base à realização do estudo empírico.

Aos meus colegas do Conselho Executivo, pelo apoio sempre presente ao longo de todo o Mestrado.

À minha família, especialmente ao meu marido e filhos, pela privação a que os sujeitei e que, de forma carinhosa, estiveram sempre ao meu lado.

**palavras-chave**

**jardim de infância, educador de infância, profissionalidade, culturas docentes, gestão escolar.**

**resumo**

A educação pré-escolar, ao longo dos últimos anos, de uma forma gradual, tem assumido uma importância relevante no sistema educativo português, sendo considerada a primeira etapa da educação básica.

Essa modificação registou-se não só em termos pedagógicos, como organizacionais, pois a quase totalidade dos jardins de infância da rede pública encontram-se, actualmente, integrados em agrupamentos de escolas.

Do mesmo modo, porque a gestão dessas unidades organizacionais cabe aos docentes, são-lhes acrescentadas novas funções. O educador de infância passou também a integrar o órgão de gestão, juntamente com docentes de outros níveis de ensino.

Falar de trabalho conjunto nem sempre é sinónimo de articulação, aprendizagem ou activação conjuntas. Contudo, a coordenação de todos os elementos da mesma comunidade educativa foi atribuída a uma equipa que, de forma mais ou menos activa e integrada leva a cabo essa tarefa – o conselho executivo.

Nesse sentido, foi nosso objectivo analisar, descrever e interpretar, as formas de articulação num conjunto de conselhos executivos, e, de forma incisiva, averiguar qual o papel do educador de infância nessas equipas de gestão e de que modo o desenvolvimento da sua profissionalidade aí esteve implicado.

A metodologia de recolha de dados privilegia a realização de entrevistas aos intervenientes nesse trabalho, nomeadamente os educadores de infância pertencentes aos conselhos executivos, bem como aos restantes elementos. Através de um conjunto de dados e visões pessoais, à luz de uma abordagem qualitativa, debatem-se práticas de gestão, com formas de trabalhar diferenciadas e a intervenção do educador de infância nessas práticas.

**keywords**

**kindergarten, elementary teacher, professionalism, teachers' cultures, school management.**

**abstract**

Pre-school education, over the past few years, has gradually become a very important part of the portuguese education system, being the first phase of education.

This change takes place not only in pedagogical terms, but also organizational since almost all of the publicly funded kindergarten find themselves nowadays integrated in the denominated local school's association.

In the same way, because the management of these organizational units falls on teachers, they see themselves with increased functions. The elementary teacher can also integrate the management organ with teachers of other educational levels.

Talking about working together doesn't always mean articulate, learning and built together. Nevertheless, the coordination of all of the elements of the same educational community was attributed to a team that, in a way more or less active and integrated, can carry out this task- the management organ.

In this manner, it was our objective to analyze, describe, and interpret the means of articulation in a group of executive councils and, in a incisive way, decide what is the role of elementary educators in these management groups. The methodology used to gather data had been centred in the realization interviews to the elementary educators belonging on the executive council, as well as remaining principles.

With all the data gathered and also paying attention to the personal visions, we discuss management practices, different ways to realize the work and the intervention of the elementary teacher in these practices.

## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>15</b> |
| 1. Objectivos e razões para a realização do presente estudo .....   | 16        |
| 2. Breves considerações metodológicas.....  | 17        |
| 3. Organização do trabalho.....   | 18        |
| <b>Capítulo I - A Educação Pré-Escolar em Portugal: Evolução e Organização.....</b>   | <b>23</b> |
| 1. Evolução da rede pública da educação pré-escolar.....  | 23        |
| 1.1. O aparecimento dos jardins de infância na segunda metade do séc. XX.....   | 23        |
| 1.2. Expansão da educação pré-escolar – iniciativas populares após o 25 de Abril .....  | 25        |
| 1.3. Os Estatutos dos Jardins de Infância - um marco na valorização da educação pré-escolar .....                                       | 28        |
| 1.4. A Lei de Bases do Sistema Educativo e os novos caminhos para a descentralização.....   | 30        |
| 1.5. Das linhas orientadoras da educação pré-escolar às Orientações Curriculares .....  | 34        |
| 2. Dos jardins de infância aos agrupamentos de escolas - administração e gestão dos estabelecimentos de educação básica .....           | 39        |
| 2.1. A função reguladora do Estado e os passos relevantes para a democratização das escolas no pós 25 de Abril .....                    | 39        |
| 2.2. Modelos de gestão no primeiro ciclo do ensino básico (1.º CEB).....  | 43        |
| 2.3. Modelos de gestão na educação pré-escolar.....   | 47        |
| 2.4. Modelo de administração escolar introduzido pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio .....                                       | 49        |
| 2.5. A constituição dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – a reorganização escolar enquanto combate ao insucesso ..... | 54        |
| 2.6. O Decreto-Lei n.º 115-A/98 e a constituição dos agrupamentos de escolas.....   | 56        |
| 2.7. A “verticalização” dos agrupamentos de escolas.....  | 63        |
| <b>Capítulo II - A Profissionalidade Docente e o Educador de Infância .....</b>   | <b>67</b> |
| 1. Culturas docentes e sectorização da educação nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico .....   | 69        |
| 1.1. A organização escolar e as culturas docentes .....   | 69        |
| 1.2. A colaboração como estratégia facilitadora da mudança.....   | 73        |
| 1.3. A mudança de si com vista à mudança educacional.....   | 75        |
| 1.4. A construção da autonomia profissional: entre o individualismo e a colaboração.....  | 77        |
| 1.5. A construção do conhecimento profissional .....  | 79        |
| 1.6. A liderança no contexto escolar.....   | 81        |



|   |            |
|---|------------|
| 2. O Profissional da educação pré-escolar .....                                       | 84         |
| 2.1. A construção do conhecimento profissional do educador de infância .....          | 84         |
| 2.2. O educador de infância na rede de contextos em que a criança está inserida.....  | 87         |
| 2.3. As Orientações Curriculares na base da criação de contextos de qualidade .....   | 89         |
| 2.4. Perfil e competências do educador de infância .....                              | 91         |
| 2.5. A identidade profissional e as culturas docentes na educação pré-escolar.....    | 95         |
| <b>Capítulo III - O Educador de Infância e a Gestão das Escolas .....</b>             | <b>99</b>  |
| 1. Perfil dos candidatos à direcção executiva.....                                    | 100        |
| 2. Aspectos relevantes que motivam para a administração e gestão .....                | 102        |
| 3. A natureza colegial do conselho executivo.....                                     | 104        |
| 4. Liderança no contexto da administração e gestão escolares .....                    | 106        |
| 5. O educador de infância e as competências de gestão .....                           | 109        |
| 6. O contributo profissional acrescentado com o exercício da gestão .....             | 112        |
| <b>Capítulo IV - Metodologia da Investigação.....</b>                                 | <b>117</b> |
| 1. Paradigma da metodologia qualitativa.....  | 118        |
| 2. Técnicas da investigação .....   | 120        |
| 2.1. A entrevista como opção metodológica.....  | 121        |
| 2.2. A categorização como base para o tratamento da informação .....                  | 123        |
| 3. Itinerários do estudo empírico .....   | 124        |
| 4. Contexto e caracterização do estudo .....  | 128        |
| 4.1. Contextualização .....   | 128        |
| 4.2. Caracterização .....   | 129        |
| 5. Limitações do presente estudo.....   | 134        |
| <b>Capítulo V - O Educador de Infância no Conselho Executivo de</b>                   |            |
| <b>    Agrupamentos de Escolas – Resultados do Estudo Empírico .....</b>              | <b>135</b> |
| 1. Perfil e especificidades do educador de infância no conselho executivo .....       | 137        |
| 1.1. O educador de infância como recurso dos outros educadores.....                   | 138        |
| 1.2. Experiência e conhecimento da educação pré-escolar .....                         | 139        |
| 1.3. Importância da representação da educação pré-escolar no conselho executivo ..... | 140        |
| 1.4. A especificidade da formação do educador de infância .....                       | 141        |
| 1.5. Postura aberta de articulação com a comunidade educativa.....                    | 141        |
| 1.6. Conhecimento da legislação da educação pré-escolar.....                          | 142        |
| 2. Funções do educador de infância no conselho executivo.....                         | 143        |
| 2.1. Responsável pela educação pré-escolar.....                                       | 144        |
| 2.2. Representação do conselho executivo na comunidade .....                          | 146        |

|  |            |
|--|------------|
| 2.3. Apoio a projectos e actividades .....   | 147        |
| 2.4. Outras funções.....   | 147        |
| 3. Modos de funcionamento do conselho executivo.....   | 149        |
| 3.1. Inter-ajuda para superar dificuldades .....   | 150        |
| 3.2. Trabalho colaborativo e concepção da educação integrada.....  | 152        |
| 3.3. Funcionamento por sectores (culturas balcanizadas).....   | 153        |
| 4. Percepção do conselho executivo acerca do educador de infância .....                                  | 156        |
| 4.1. Valorização da formação e do conhecimento da educação pré-escolar.....                              | 157        |
| 4.2. Equivalente aos outros elementos.....   | 160        |
| 4.3. Valorização da pessoa em detrimento da formação específica.....                                     | 161        |
| 4.4. Trabalho pouco relevante .....  | 162        |
| 5. Dificuldades no exercício do cargo .....  | 163        |
| 5.1. Não tem dificuldades .....  | 163        |
| 5.2. Limites à autonomia e condições de funcionamento do agrupamento .....                               | 165        |
| 5.3. Entraves causados pelos docentes do agrupamento.....  | 167        |
| 5.4. Outras dificuldades .....   | 169        |
| 6. Contributo para o agrupamento de escolas .....  | 172        |
| 6.1. Valorização da educação pré-escolar na organização integrada do agrupamento .....                   | 172        |
| 6.2. Humanização das relações interpessoais .....  | 176        |
| 6.3. Articulação entre ciclos e escolas.....   | 180        |
| 6.4. Articulação com a comunidade.....   | 182        |
| 6.5. Ausência de contributo .....  | 183        |
| 7. A experiência de gestão do educador de infância e o desenvolvimento da sua<br>profissionalidade ..... | 185        |
| 7.1. Visão abrangente da educação .....  | 185        |
| 7.2. Alargamento dos conhecimentos do educador de infância.....  | 186        |
| 7.3. Aquisição de competências de gestão .....   | 187        |
| 7.4. Práticas de trabalho colaborativo .....   | 188        |
| <b>CONCLUSÃO .....</b>   | <b>191</b> |
| <b>BIBLIOGRAFIA.....</b>   | <b>203</b> |



## ÍNDICE DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro n.º 1 - Síntese da estrutura da gestão e administração criada pelo Despacho n.º 68/74, de 16 de Novembro ..... | 43  |
| Quadro n.º 2 - Alterações ao Despacho n.º 68/74, introduzidas pelo Despacho n.º 40/75 .....                           | 44  |
| Quadro n.º 3 - Siglas utilizadas para denominação de cada uma das 24 entrevistas .....                                | 127 |
| Quadro n.º 4 - Constituição dos agrupamentos de escolas .....   | 129 |
| Quadro n.º 5 - Caracterização dos elementos por sexo .....  | 130 |
| Quadro n.º 6 - Caracterização dos educadores de infância entrevistados.....   | 131 |
| Quadro n.º 7 - Caracterização dos presidentes dos conselhos executivos entrevistados....                              | 131 |
| Quadro n.º 8 - Caracterização dos vice-presidentes do 1.º ciclo .....   | 132 |
| Quadro n.º 9 - Caracterização dos vice-presidentes do 2.º ou 3.º ciclo .....  | 133 |



## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

ASE – Acção Social Escolar

ATL – Actividades de Tempos Livres

CAE – Centro da Área Educativa

CE – Conselho Executivo

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEP – Departamento da Educação Básica

DEPE – Divisão da Educação Pré-Escolar

DGAP – Direcção Geral da Administração Pública

DGEB – Direcção Geral do Ensino Básico

DRE – Direcção Regional de Educação

DREC – Direcção Regional de Educação do Centro

EBI – Escola Básica Integrada

EBM – Ensino Básico Mediatizado

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EI – Educador de Infância

ENEI – Escola Normal de Educadores de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

IASE – Instituto de Acção Social Escolar

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a cooperação e Desenvolvimento Económico

PAA – Plano Anual de Actividades

PCE - Presidente do Conselho Executivo

PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

RAAG – Regime de Autonomia, Administração e Gestão

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

UNESCO – United Nations Education Science and Culture Organization

ed. – Edição

n.º - Número

p. – Página(s)

s/d – Sem data

Vol. - Volume

## **INTRODUÇÃO**

Ao longo dos últimos anos temos assistido a inúmeras modificações estruturais no que diz respeito à educação. Algumas dessas alterações têm sido encaminhadas no sentido de uma cada vez maior relevância da educação pré-escolar no sistema público de ensino.

Além disso é notória a tendência para uma certa sequencialidade do sistema de ensino, acentuada com a aplicação do Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril. Esta legislação veio acrescentar mudanças significativas ao nível da organização do sistema educativo, nomeadamente com a “verticalização” dos agrupamentos de escolas, bem como a possibilidade de uma maior articulação com outras instituições locais e ainda o aumento de possibilidades da participação dos pais no processo educativo dos seus filhos.

A partir desses normativos legais foram sendo agrupadas várias escolas, constituindo agrupamentos horizontais (incluindo apenas jardins de infância e escolas do 1.º ciclo) ou verticais (agrupando vários ciclos de ensino), numa forma mais ou menos voluntária. Esses agrupamentos passaram a ter órgãos próprios de administração e gestão e a ter a possibilidade de construir um regulamento interno e um projecto educativo próprios, com linhas orientadoras comuns, no sentido de encontrar uma coesão mais ou menos forte, tentando minimizar o isolamento de algumas escolas e fomentar uma maior sequencialidade entre os vários ciclos de educação e ensino.

A gestão dos agrupamentos de escolas passou a ser feita por uma direcção executiva onde, tendo por base a legislação anteriormente referida, estão representados os vários ciclos que compõem o agrupamento, sendo especificada a obrigatoriedade da representação da educação pré-escolar e do 1.º ciclo, quando existam.

Com a aplicação do Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho, que originou a extinção dos agrupamentos horizontais e a integração da (quase) totalidade



das escolas em agrupamentos verticais, a generalidade dos conselhos executivos passaram a incluir aqueles representantes.

Assim sendo, o educador de infância passa a estar na gestão das escolas, o que não acontecia alguns anos atrás. Parece-nos que esta alteração, em termos pedagógicos, pode favorecer um pouco mais a sequencialidade atrás referida. Além disso, a educação pré-escolar, pelo menos em termos teóricos, assume a mesma relevância que os outros graus de ensino, e a sua especificidade pode trazer alterações ao nível da gestão dos agrupamentos de escolas, com a integração do educador de infância.

## **1. Objectivos e razões para a realização do presente estudo**

Pelo facto de a integração do profissional da educação pré-escolar nos conselhos executivos dos agrupamentos de escolas ser uma realidade recente, pretende-se, no presente trabalho, saber que contributo é que esse docente trouxe à gestão dos agrupamentos.

Concretamente, é nosso objectivo averiguar se a presença de um educador de infância na direcção executiva de cada agrupamento de escolas introduziu alterações na dinâmica da escola e no modo de gestão.

A abordagem da gestão das escolas e do papel preponderante dos conselhos executivos na criação de uma escola de qualidade apresenta-se-nos como um desafio. Enquanto educadora de infância, o lado propositado e sedutor desta investigação deve-se ao facto de integrarmos o conselho executivo de um agrupamento de escolas, como presidente. Estes factores desencadearam, nos últimos tempos, um interesse crescente pelas questões da gestão das escolas e da sua adequação às necessidades da população escolar, interesse agudizado com a frequência das disciplinas do mestrado, com a constatação de que a activação do desenvolvimento psicológico acontece de inúmeras formas, também no âmbito da gestão das escolas.

Em termos gerais, reunimos, também, outras razões não menos importantes:

- Terem surgido alterações, em termos legislativos, nos últimos anos, que obrigaram à representação da educação pré-escolar, através de um educador de infância, na direcção executiva;

- A convicção da importância de uma educação pré-escolar de qualidade na formação do indivíduo;

- A constatação de que a educação pré-escolar tem assumido uma importância mais relevante no sistema educativo, em particular nos últimos anos;

- A convicção de que a integração do educador de infância na gestão trouxe algo de novo, dado que a formação de base e a prática profissional levam estes profissionais a encarar a educação de uma outra forma, mais globalizante, mais integradora.

A pertinência deste trabalho decorre, ainda, do facto de partirmos do pressuposto de que qualquer interveniente no processo educativo tem o seu papel na activação do desenvolvimento psicológico, tanto a nível individual, como relativamente aos alunos e colegas. Daí que, o educador de infância que integra o órgão de gestão, com um papel mais abrangente, seja, também ele, uma peça importante nessa activação, justificando-se estudos conducentes a um melhor conhecimento dessa realidade.

Finalmente, dadas as alterações consecutivas e recentes em termos organizacionais no sentido da “verticalização” do ensino e o facto de não existirem trabalhos de investigação relativos a este assunto, especificamente no que diz respeito ao papel do educador de infância neste contexto, levaram-nos a realizar esta investigação, que entendemos actual e pertinente.

## **2. Breves considerações metodológicas**

Tendo por base o objecto de estudo enunciado anteriormente, optámos por uma abordagem qualitativa com vista a uma análise interpretativa das diversas visões e representações pessoais que dele fazem os actores mais directos, sendo as questões metodológicas apresentadas de forma aprofundada no capítulo 4.

Considerando que a integração do educador de infância nos órgãos de gestão, nomeadamente no conselho executivo, é recente, impõe-se um estudo junto dos conselhos executivos que mostre o que aconteceu com essa integração e qual o papel deste profissional enquanto elemento de um órgão de gestão.

Os intervenientes mais directos no trabalho desempenhado pelo educador de infância no conselho executivo apresentam-se-nos como elementos de eleição para a recolha dos dados a que nos propusemos. São eles, além do próprio educador de infância, os restantes elementos do conselho executivo (presidente e vice-presidentes) dos diversos níveis do ensino básico.

Para tal, elegemos como método privilegiado para recolha de informações a realização de entrevistas aos educadores que exercem esse papel bem como aos outros elementos que com ele levam a cabo a gestão das escolas, num total de 24 entrevistas, tendo escolhido seis agrupamentos de escolas numa área próxima do local de trabalho do investigador, para aumentar a facilidade de contacto e pelas limitações de tempo.

### **3. Organização do trabalho**

Este trabalho é constituído por duas partes principais. A primeira, numa abordagem à educação pré-escolar, consta de três capítulos dedicados à revisão dos temas considerados relevantes para o assunto em estudo, enquadrando o jardim de infância enquanto organização e o educador de infância enquanto profissional. A segunda parte descreve a investigação empírica realizada em agrupamentos de escolas da Zona Centro, apresentando os resultados e a sua discussão.

No primeiro capítulo é feita uma análise da evolução histórica dos jardins de infância a partir dos anos setenta, salientando os aspectos considerados marcantes nessa evolução, bem como a evolução da administração e gestão dos estabelecimentos de educação básica.

O segundo capítulo, consagrado à profissionalidade docente, aborda questões ligadas ao desempenho e competências profissionais quer do docente

da educação pré-escolar quer dos outros ciclos, incluindo as “culturas docentes”, “lideranças” e “balcanização” do ensino.

O terceiro capítulo apresenta o educador de infância e as competências de gestão, integrado numa apresentação global dessas competências.

A segunda parte deste trabalho abrange uma investigação empírica, constituída por um estudo acerca da integração do educador de infância na gestão das escolas. Para tal, faremos entrevistas aos elementos de vários conselhos executivos, pretendendo averiguar que alterações trouxe o educador de infância à gestão, como é visto pelos restantes elementos e como é que ele próprio se sente como membro da equipa.

Pretende-se que o estudo mostre quais as alterações verificadas, tendo em conta a presença do educador de infância na gestão das escolas. Espera-se que esta seja claramente uma medida no sentido da valorização da educação pré-escolar. Temos implícita a ideia de que a formação e experiência profissional do educador de infância, pela necessidade sistemática de envolver no seu trabalho famílias e serviços da comunidade, terão dado algum contributo positivo à gestão e ao trabalho em equipa, bem como à sua própria profissionalidade. É isso que pretendemos averiguar.

Por fim reflectimos acerca dos resultados obtidos e dos possíveis aspectos que possam constituir termos de comparação entre a visão do educador de infância e dos restantes elementos da equipa de gestão relativamente ao assunto em questão. Deixaremos em aberto as questões para as quais não encontrarmos resposta neste trabalho e que suscitem uma investigação mais aprofundada.



## **Primeira Parte**

# **EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: ORGANIZAÇÕES E PROFISSIONALIDADE**



## **Capítulo I - A Educação Pré-Escolar em Portugal: Evolução e Organização**

### **1. Evolução da rede pública da educação pré-escolar**

#### **1.1. O aparecimento dos jardins de infância na segunda metade do séc. XX**

Na tentativa de melhor esclarecermos o enquadramento da educação pré-escolar e o quadro conceptual em que nos movemos, parece-nos importante apontar alguns traços históricos da sua evolução, bem como das linhas orientadoras que lhe serviram de base.

O papel e a evolução da educação da infância estão ligados à evolução do papel social das mulheres, como nos refere Cardona (1997), designadamente devido ao facto de as mulheres das classes sociais mais desfavorecidas trabalharem fora de casa. Contrariamente às escolas, as instituições destinadas às crianças mais pequenas foram sendo criadas para dar resposta a necessidades de ordem social e só muito mais tarde foi valorizada a sua função educativa e pedagógica.

Nas décadas de 50 e 60, com a propagação de indústrias e conseqüente mobilização das famílias para os centros urbanos, registou-se um aumento significativo do número de mulheres a trabalhar fora de casa, provocando alterações significativas no seio familiar. Este facto levou, nas principais cidades, à necessidade da abertura de mais centros de apoio à infância. Eram, sobretudo, instituições particulares sem fins educacionais, preocupadas essencialmente com as necessidades básicas das crianças. O Estado não tinha, nesta altura, intervenção directa nesta área.

A este respeito, Cardona realça que

“na seqüência da ideologia política do Estado Novo, a saída da educação de infância do sistema educativo implicou um grande atraso no seu desenvolvimento e o início de uma evolução heterogénea e desordenada, cujas conseqüências ainda hoje sentimos” (1997: 56).



Na década de 70, nomeadamente a partir das políticas anunciadas por Veiga Simão, registou-se a concretização de uma viragem, cuja necessidade se vinha registando há alguns anos. A “Reforma de Veiga Simão” acontece em 1973, um marco importante e inovador para a educação pré-escolar, reconhecendo-a como parte integrante do sistema educativo oficial e destinada a crianças dos 3 aos 6 anos.

Esta reforma, instituída pelo Decreto-lei n.º 5/73, de 25 de Julho, num pretensível clima de “euforia”, determina uma viragem, apontando já algumas linhas no sentido da democracia e participação. Aí eram consagradas, na visão de Serra (2004, Vol. II), entre outras medidas:

- A dilatação da escolaridade obrigatória para oito anos;
- O limite de seis anos de idade para o ingresso na escola;
- Introdução da educação pré-escolar (sem carácter obrigatório);
- Reforma do ensino superior, com a criação de institutos politécnicos;
- Reforma do sistema de formação de professores através da criação de escolas superiores.

Registou-se, nessa altura, um pouco por todo o país, a abertura de alguns jardins de infância numa tendência geral para a “democratizar o ensino num contexto em que se recusavam sequer as garantias mínimas da democracia política formal” (Afonso, 1994: 109). Estas mudanças tentavam esbater as diferenças acentuadas no acesso à educação pré-escolar que, por ser exclusivamente de instituições privadas, estava apenas ao alcance dos mais ricos. Proclamava-se também que, independentemente da classe social, “os mais aptos” deveriam prosseguir estudos (Martins e Delgado, 2002).

Na perspectiva de Formosinho, Ferreira e Machado (2000), esta “democratização do ensino” concretiza-se no alargamento da escolaridade obrigatória e fomenta a criação de novos estabelecimentos de ensino, sendo, portanto, inovadora nos diversos níveis de ensino e valorizando a importância da educação como mentora das mudanças sociais.

Esta reforma estava ainda numa fase “embrionária” quando aconteceu o “25 de Abril”, pelo que, fruto do contexto socio-político que se seguiu, não foi devidamente consolidada nem avaliada. No entanto, esse processo serviu de base a outras reformas com maior expressão a partir do 25 de Abril, quando a participação de professores e alunos no processo educativo “ultrapassa a mera funcionalidade que o regime anterior tolerava e se alarga às estruturas escolares” (Formosinho, Ferreira e Machado, 2000: 33).

Pretendia-se construir um sistema educativo aberto, seguindo as linhas internacionais, nomeadamente as estabelecidas pela OCDE. Contudo, cedo se verificou que aquela reforma não satisfazia as tendências revolucionárias da altura.

## **1.2. Expansão da educação pré-escolar – iniciativas populares após o 25 de Abril**

A revolução de 25 de Abril de 1974 trouxe grandes transformações, tanto em termos económicos como sociais. Essas mudanças registaram-se também no seio da escola: antes, totalmente dependente do poder central e agora com uma tendência gradual para a participação dos agentes educativos de uma forma mais activa, que era, no fundo, o espelho do que aconteceu em todos os sectores da sociedade.

Os governos provisórios que se seguiram ao 25 de Abril, nomeadamente os dois primeiros, encaminharam os seus programas no sentido de “*desfascizar a educação e preservar a todo o custo a autoridade do Estado*” (Serra, 2004, Vol. II: 65).

Formosinho (1997a) acrescenta que, no período que se seguiu à revolução, multiplicaram-se as iniciativas das comunidades locais, que se organizavam e criaram instituições de suporte de atendimento às crianças, em geral denominados centros de educação pré-escolar.

Também Gomes salienta, da Lei n.º 203/74, de 15 de Maio, a pretensão do Governo de ampliar os

“esquemas, de acção social escolar e de educação pré-escolar envolvendo obrigatoriamente o sector privado, com vista a um mais acelerado processo de implantação do princípio de igualdade de oportunidades” (Gomes, 1977: 118).

Na visão de Vasconcelos (1995),

“a educação pré-escolar pública, nesses anos, desenvolveu-se não tanto através de leis e decretos emanados de instâncias governamentais, mas sim, como resultado de uma cidadania posta em acto num processo de participação democrática. Esta democracia posta em acto significava a capacidade e o poder dos cidadãos – e especificamente dos pais – de pressionar o Governo no sentido de implementar experiências de qualidade para as crianças em idade pré-escolar” (Vasconcelos, 1995, citado por Bairrão e Vasconcelos, 1997: 12).

Após 1974, pela dispersão dos serviços ligados à educação infantil, houve necessidade da conjugação de esforços e objectivos, o que se encaminhou para uma rede única da responsabilidade do Ministério da Educação. O Segundo Governo Provisório, nesse mesmo ano, reforça esse encaminhamento referindo a necessidade

“...de partir quase do zero. O auxílio do ensino particular não é de considerar, porquanto se trata de escolas infantis já superlotadas e, porque pagas, frequentadas só por certas camadas da população” (Gomes, 1977: 119).

Gomes destaca ainda, em referência ao Programa do Governo apresentado à Assembleia da República em 12 de Agosto de 1976: “Apontar-se-á para a criação de um sistema de educação pré-escolar oficial em que se integrem os estabelecimentos actualmente a cargo dos vários Ministérios” (Gomes, 1977: 124). Contudo, esta intenção não foi concretizada, tendo continuado a existir mais do que uma rede de estabelecimentos.

Com o enquadramento da Lei n.º 5/77, de 1 de Fevereiro, que atribuiu finalmente, ao Ministério da Educação a responsabilidade da criação da rede oficial da educação pré-escolar, e a Portaria n.º 786/78, de 30 de Dezembro, foram criados os primeiros jardins de infância oficiais. Estes documentos apresentam já como objectivos o desenvolvimento harmonioso da criança, a igualdade de oportunidades e a articulação com as famílias, em função das características da vida comunitária. A sua criação ocorreu, ao contrário do que acontecia até aqui, essencialmente em zonas económica e socialmente

desfavorecidas, em pequenas localidades e sobretudo nas aldeias onde não existia qualquer oferta deste tipo para as famílias.

Para dar seguimento à implementação da rede oficial de jardins de infância foi publicada também, a 1 de Fevereiro de 77, a Lei n.º 6, que regulamenta o concurso público para provimento de lugares nos mesmos jardins de infância. Esta regulamentação deve-se ao facto de a educação pré-escolar ainda não ser considerada como uma equivalência idêntica aos outros ciclos de ensino, subsistindo dúvidas na sociedade quanto à formação do educador – seria ou não docente? Em relação à formação destes docentes, foi legislada em 1977 a necessidade da publicação de estatutos dos cursos públicos a criar, que ocorreriam em instituições designadas por Escolas Normais de Educadores de Infância (ENEI).

Em grande parte dos casos, as instalações encontradas para o funcionamento dos jardins de infância foram as salas devolutas das escolas do 1.º ciclo, instalações provisórias em edifícios particulares ou escolas desactivadas, tendo-lhes sido dado um estatuto, em quase tudo, idêntico ao dessas escolas. Esses jardins de infância passaram a depender das Delegações e das Direcções Escolares.

O isolamento era um dos principais problemas sentidos pelos educadores de infância, o que levou a Divisão da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação a organizar formação para minimizar os seus efeitos, tendo sido, nessa altura, incentivados “grupos de trabalho” em termos concelhios para a dinamização de actividades conjuntas tanto com as crianças como com os profissionais.

Devido à falta de educadores de infância e numa tentativa de diminuição do insucesso escolar, proliferaram igualmente as Classes de Educação Pré-Escolar ou Centros de Educação Pré-Escolar, alguns deles limitados às crianças de 5 anos e podendo ser orientados por professores do ensino primário, numa preparação para a entrada na escola.

Em 1978, com o Decreto-lei n.º 386/78, de 6 de Dezembro, foi finalmente criada a expressão *jardim de infância*, deixando de se utilizar a designação

*centros de educação pré-escolar*, tendo sido aqui especificadas as condições a considerar na criação da rede de jardins de infância estatais.

Esta evolução originou a

“coexistência de duas redes institucionais paralelas, uma sobretudo centrada nas questões educativas e outra que continuou essencialmente centrada nas questões de ordem social” (Cardona, 1997: 82).

Estes factores levaram também ao distanciamento entre as condições de trabalho dos educadores de infância que trabalhavam em cada um dos Ministérios que tutelavam esta área. Especificamente registavam-se divergências a nível dos horários, dos vencimentos dos docentes, da autonomia pedagógica, das instalações e das próprias funções.

### **1.3. Os Estatutos dos Jardins de Infância - um marco na valorização da educação pré-escolar**

Tornou-se um objectivo nacional a extensão da pré-escolaridade a toda a população, tendo em vista atenuar rapidamente as diferenças sócio-económicas e culturais, promover o bem-estar e desenvolver as potencialidades das crianças (Bairrão e Vasconcelos, 1997).

Com a publicação do Estatuto dos Jardins de Infância, Decreto-lei n.º 542/79 de 31 de Dezembro, são definidas linhas gerais para a educação pré-escolar que passa a ser, tal como preconiza o artigo 1.º,

“... o início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do Estado, tendo em vista:

- Assegurar as condições que favoreçam o desenvolvimento harmonioso e global da criança;
- Contribuir para corrigir efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais no acesso ao sistema escolar;
- Estimular a sua realização como membro útil e necessário ao progresso espiritual, moral, cultural, social e económico da comunidade”.

Nesses estatutos são definidos também os objectivos e os destinatários, especificando que os jardins de infância públicos se destinam às crianças a partir

dos 3 anos e até à entrada na escola, com objectivos centrados essencialmente no desenvolvimento sócio-afectivo, assegurando ainda uma “participação efectiva e permanente das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interacções de esclarecimento e sensibilização” (Cardona, 1997: 87).

Os Estatutos vieram reforçar a especificidade da educação pré-escolar. Contudo, continuou a registar-se um “fosso” entre a rede pública do Ministério da Educação e os estabelecimentos pertencentes ao Ministério da Segurança Social, cada qual com estatutos próprios. Se, por um lado, aqueles se centram fundamentalmente em fins pedagógicos, por outro lado, grande parte das famílias continua a ter necessidade do recurso às instituições particulares, pela desadequação entre os horários dos jardins de infância e os horários de trabalho dos pais. Além disso, o Ministério da Educação deixa de fora as crianças dos 0 aos 3 anos de idade; daí a necessidade da coexistência das duas redes de apoio às famílias.

A implementação de jardins de infância continua a verificar-se, nesta altura, de uma forma pouco ordenada, falando-se apenas da necessidade da sua criação nas zonas mais desfavorecidas, sem estudos prévios sobre a realidade e articulação entre serviços. Nas aldeias mais isoladas, aparece, pela primeira vez em Portugal, a educação itinerante, como forma de valorização do desenvolvimento global da criança e alargando a educação pré-escolar a mais crianças.

Regista-se, de uma forma gradual, o envolvimento das autarquias, das famílias e da comunidade neste processo. Neste sentido, surge a necessidade da criação do Conselho Consultivo (Decreto-lei n.º 542/79, art.ºs 31.º e 41.º), que integra, em cada jardim de infância representantes dos pais, da autarquia, do pessoal técnico e auxiliar. Ressalta das suas funções a colaboração no desenvolvimento de projectos educativos elaborados pela educadora.

Pela primeira vez no sistema educativo português encontramos, de uma forma estruturada e directa (ainda que consultiva), a participação dos pais no processo educativo dos seus filhos, numa tentativa de partilha de poderes e

responsabilidades, o que não acontecia, pelo menos de forma tão clara, nos outros ciclos de ensino.

Mostra-se igualmente relevante, a referência à necessidade de articulação com o nível de ensino seguinte, sendo referido no preâmbulo do Decreto-lei n.º 542/79 “a institucionalização de mecanismos que garantam a articulação sequencial com o ensino primário”.

O facto de o incentivo à criação de jardins de infância se registar de forma mais acentuada nos meios mais isolados, além de ser penoso para o educador que se desloca, tem também algumas características positivas, desenvolvidas em consequência do isolamento e que foram realçadas por Van Der Eyken, em 1981, no âmbito da Conferência Permanente dos Ministros da Educação Europeus. Para ele

“[a educadora] trabalha com muito poucos meios, mas ela estabelece relações particularmente cordiais com a colectividade, e particularmente com os pais das crianças do seu grupo, que vêem no jardim-de-infância uma nova possibilidade para as suas famílias. (...) É no interior do país que o entusiasmo por este novo sistema pré-escolar mais se manifesta. (...) Tudo é feito em conjunto com os pais (...) Cada acontecimento da aldeia é um motivo de participação para as crianças” (citado por Cardona, 1997: 92).

#### **1.4. A Lei de Bases do Sistema Educativo e os novos caminhos para a descentralização**

Com a promulgação da Constituição da República Portuguesa, em 1976, e após várias tentativas nos dez anos que se seguiram à Reforma de Veiga Simão (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho), no sentido de uma reforma adequada às mudanças registadas na sociedade, surge a necessidade de unir todos essas iniciativas legislativas numa convergência de interesses.

A necessidade de uma nova lei de bases do sistema educativo surge, na visão de Bártolo Paiva Campos,

“não só pela urgência em adequá-la à Constituição da República, mas ainda para clarificar a actual estrutura do sistema escolar e evitar a tomada de medidas avulsas, por vezes incoerentes e contraditórias, pelos sucessivos governos bem como para proporcionar um

quadro estável que viabilizasse uma reforma global e articulada do sistema educativo” (citado por Formosinho, Ferreira e Machado, 2000: 39).

Assim, da congregação de esforços e projectos políticos, é publicada, a 14 de Outubro, a nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) que introduziu grandes alterações no sistema educativo em Portugal. Entre outros aspectos, define as linhas orientadoras da estrutura e funcionamento do sistema educativo; define também os princípios subjacentes às linhas da administração central, regional e local; determina formas de descentralização e a criação de departamentos regionais no sentido de um acompanhamento mais próximo e eficaz do processo educativo (art.ºs 43.º, 44.º, e 45.º). Além de prolongar a escolaridade obrigatória para nove anos, estabelecendo a sua gratuitidade, decorre deste diploma uma nova tipologia para os estabelecimentos de ensino, as Escolas Básicas Integradas, numa tentativa de integração e articulação entre ciclos.

Ressalta também da Lei a integração da educação pré-escolar como parte integrante do sistema educativo, o jardim de infância dentro da rede escolar e o educador de infância como docente. A educação pré-escolar (ou educação de infância) é definida na Lei de Bases do Sistema Educativo como o conjunto dos serviços educativos prestados às crianças dos três aos seis anos de idade.

Apesar de esta lei ter sido considerada uma grande reforma, por envolver alterações várias em diversos sectores do sistema educativo, não trouxe alterações significativas no que respeita à educação pré-escolar, na visão de alguns autores (Formosinho, 1997; Cardona, 1997). Tal como preconizado no seu artigo 5.º (ponto 3), a educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico com um tipo de atendimento contemplando apenas a componente lectiva, num horário que se foi mostrando cada vez mais desadequado às necessidades das famílias (Bairrão e Vasconcelos, 1997: 14). Apesar de estar determinado que o Estado deve assegurar a existência de uma rede pública destinada à educação pré-escolar, a rede privada continuou a proliferar, devido àquela desadequação, que não respondia às necessidades da grande maioria dos pais.



Esta preocupação foi já destacada por alguns autores, nomeadamente Licínio Lima que realça a necessidade de “saber se o processo de reforma educativa iniciada em 1986 cumpriu, entretanto, o essencial do programa descentralizador discursivamente apresentado” (1995: 59). Também Neto-Mendes, referindo-se à Lei de Bases, reconhece que adquiriu, a partir da sua aprovação, “um estatuto de centralidade na modelação das propostas reformistas” (1999: 311).

Evidencia-se, nesse diploma, que a educação pré-escolar, “no seu aspecto formativo, é suplementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita colaboração”, tendo ainda como objectivos essenciais “estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades”, seguindo, nestes aspectos, as linhas traçadas em 1979, nos Estatutos dos Jardins de Infância (Cardona, 1997).

Continua também a ser dada grande autonomia ao educador de infância no desenvolvimento do trabalho com as crianças, sendo valorizada a especificidade da educação pré-escolar em relação aos outros níveis de ensino.

Na sequência dos princípios de descentralização e de desconcentração indicados pela LBSE, são criadas as DRE(s), Direcções Regionais de Educação, numa reestruturação dos serviços do Ministério da Educação. Estes serviços mantiveram globalmente as características de centralização dos serviços anteriormente concentrados em Lisboa, mas desdobrados em vários pólos pelo país, responsáveis, em cada região, “essencialmente pela gestão e acompanhamento pedagógico” (Cardona, 1997: 100). Este foi, sem dúvida, um momento importante na administração do sistema educativo português.

Com a criação das Direcções Regionais tentou-se, ainda, atender de forma idêntica aos diferentes níveis de ensino, incluindo a educação pré-escolar, o que parece significar uma certa evolução, apesar de, quantitativamente, este nível de ensino ser menos significativo do que os restantes (Formosinho, Ferreira e Machado, 2000).

Já em 1988, por resolução da Presidência do Conselho de Ministros, foi aprovado o *Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo* (PIPSE), no sentido de reforçar a acção e os meios educativos nas zonas mais atingidas pelo insucesso escolar no ensino básico. Esta iniciativa abriu novas perspectivas à educação pré-escolar, já que, durante esse ano abriram 413 novos jardins de infância em zonas de intervenção prioritária e, sobretudo, essa educação (tal como tinha já acontecido pelos anos 60) passou a ser valorizada pela sua função compensatória, como preparação para a vida escolar futura e ainda como forma de prevenção em relação ao insucesso escolar no ensino básico (Cardona, 1997).

A educação pré-escolar passou a ser, contudo, concebida de uma forma mais restrita, como meio de combate ao insucesso escolar, sendo referida frequentemente a necessidade de “eficácia” do sistema educativo, e esquecendo um pouco a sua função global. Nesta linha, defende-se a necessidade do crescimento da rede de jardins de infância incidir “prioritariamente nas zonas mais afectadas pelo insucesso escolar” (Cardona, 1997: 110).

Na sequência da implementação daquele Programa Interministerial, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo propõe como essencial do programa de acção para a educação pré-escolar:

“reconhecer e respeitar a especificidade da criança; (...) catalisar a inserção cultural; (...) liberdade de explorar e experimentar meios educativos diversificados, com base no seu natural desenvolvimento físico, social, emocional e intelectual; (...) a educação familiar como fundamental, constituindo o centro educativo como seu complemento natural” (Cardona, 1997: 101).

Recorde-se que a Lei de Bases valoriza a articulação com a família como estratégia básica, na medida em que considera a educação pré-escolar como complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita colaboração (n.º 2 do Art.º 4.º), acrescentando que a “prossecação dos objectivos enunciados far-se-á de acordo com os conteúdos, métodos e técnicas apropriados tendo em conta a articulação com o meio familiar” (n.º 2 do art.º 5.º).

Também nesta altura, em 1989, foi publicado o Ordenamento Jurídico da Formação Contínua (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro) que define as grandes linhas gerais a que deve obedecer a formação geral e contínua dos educadores e professores, colocando-os no mesmo patamar de exigência. Aí são responsabilizadas as Direcções Regionais de Educação, pois a elas compete, segundo o mesmo diploma, “apoiar e coordenar, a nível regional, a concretização da formação contínua do pessoal docente”. Este documento antecedeu a publicação do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e Professores do Ensino Básico e Secundário que, finalmente, coloca lado a lado todos os docentes. Realça-se deste diploma a necessidade de a progressão na carreira não ser feita apenas com base no tempo de serviço mas também através da valorização do percurso profissional, fomentando a formação contínua de todos os profissionais de educação.

Apesar de todas estas medidas, parece ser necessário algo mais para que a educação pré-escolar integre, sem sombra de dúvida, a educação básica e seja vista, como está preconizado na lei, como a sua primeira etapa. Ela estava ainda longe de uma cobertura total no nosso país e no que toca às políticas educativas para essa faixa etária, parecem vir sempre de uma forma tardia e por “arrastamento” dos outros níveis de ensino.

Ainda na década de 80, Portugal acolheu um congresso europeu de educação pré-escolar onde se defendeu a via de uma política de valorização da infância, que caminhasse por campos múltiplos. Seria uma política inter-sectorial, com incidência na família, na habitação, na saúde, na educação, na língua e na cultura (Gomes, 1994).

### **1.5. Das linhas orientadoras da educação pré-escolar às Orientações Curriculares**

Em termos gerais, na grande maioria dos países, os objectivos da educação pré-escolar acentuam, de forma explícita, a preparação para a escolaridade básica.

A educação pré-escolar, embora sendo facultativa, tende cada vez mais, a ser integrada no sistema escolar.

A sua importância é bem relatada pelo Conselho Nacional de Educação, nos Pareceres e Recomendações (1994) que, partindo de estudos de impacto e comparando modelos educacionais diferentes, realça:

1 – A educação pré-escolar de qualidade tem um impacto duradouro no decurso da vida ulterior da criança;

2 – Estudos de Weikart (1993) e Katz (1993) referem que os maus serviços educacionais ao nível pré-escolar são uma oportunidade perdida de contribuir, de modo significativo, para a qualidade de vida e para o futuro da criança. Mais: em educação de infância, qualquer actividade que não seja de alta qualidade representa uma oportunidade perdida de oferecer às crianças um bom começo para o resto da vida;

3 – As crianças que frequentaram educação pré-escolar de qualidade tiveram benefícios de natureza diversa como:

- O alcance de melhores resultados escolares;
- Evidenciaram características importantes para o sucesso no trabalho e nas relações sociais;
- Obtiveram mais sucesso na sua vida pessoal e profissional;
- Evidenciaram ser cidadãos mais úteis à sociedade.

A importância inquestionável da educação pré-escolar levou à reflexão de diversos autores e serviços, no sentido de adequar as disposições legais às necessidades das crianças dessa faixa etária.

Importa realçar que na educação pré-escolar

“os benefícios educacionais resultam não especificamente do que se ensina às crianças, mas dos efeitos que conseguimos nas atitudes das crianças em relação às aprendizagens, à sua auto-estima e à sua orientação para a tarefa” (Rutter, 1985, citado por CNE, 1994: 11).

Assim, “a educação pré-escolar de qualidade é um dos maiores investimentos que uma sociedade pode fazer” (CNE, 1994: 12).

O poder central, após um longo caminho no sentido da valorização da educação pré-escolar, tem manifestado preocupação relativamente ao seu currículo. Foi publicando diferentes textos, uns de carácter mais geral (ME/SEEBS, 1978; ME/DGEB, 1982) e outros um pouco mais específicos (ME/DGEB/DEP, 1984, 1986; ME/DEB/NEP, 1992, 1994) com vista ao apoio aos educadores de infância.

Porém, o Conselho Nacional de Educação refere, nos seus pareceres de 1995, que as tomadas de decisão que têm sido feitas a este nível de ensino têm correspondido a

“mudanças por justaposição de camadas”, ou seja, “muda-se acrescentando uma nova camada às camadas já existentes. Assim o sistema compõe-se de camadas sobrepostas, com espírito e regras diferentes, que tornam difícil a sua compreensão e morosa a sua gestão” (CNE, 1996: 44).

Como é referido neste parecer, é fundamental “proceder a um enquadramento normativo e organizacional global” que implique uma mudança qualitativa relativamente ao funcionamento deste nível de ensino.

A intenção da elaboração de Orientações Curriculares e Metodológicas para a educação pré-escolar aparece no Decreto-Lei n.º 173/95, de 20 de Julho, ligada à expansão da rede. Essa expansão é consubstanciada na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro) que refere, no seu art.º 3.º, relativamente aos estabelecimentos de educação pré-escolar, “que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas e actividades de apoio à família”. O Estado passa, assim, a ver a educação pré-escolar como única, com objectivos comuns, embora contemplando modalidades de atendimento diversas.

Com este diploma, o Estado passou a ser o principal responsável pela tutela pedagógica da educação pré-escolar que é, simultaneamente, um serviço educativo e um serviço social, incumbindo-lhe a definição de objectivos e linhas de orientação curricular (art.º 8.º).

Aquele normativo legal define, o que talvez aconteça pela primeira vez de uma forma tão explícita, critérios de qualidade da oferta educativa da educação pré-escolar, aplicada a todos os estabelecimentos.

Realça-se, nesse contexto, a promoção do desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento global individualizado, a socialização, a aprendizagem de atitudes e o desenvolvimento da linguagem, das expressões, como objectivos, especificados no seu art.º 10.º.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro) vem reforçar a vertente educativa neste nível de ensino, dado que, tem por base os pressupostos gerais de que a educação pré-escolar é

“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar à acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (art.º 2.º).

Formosinho (1997b) encontra duas razões fundamentais para que a educação pré-escolar seja considerada a primeira etapa da educação básica: os resultados das investigações acerca do assunto (que mostram vantagens em frequentar a educação pré-escolar) e o contexto social e desenvolvimento económico dos últimos anos. Daí a importância da assunção do papel de reforço e de complemento na educação das crianças.

Aquela Lei “vem consagrar a Tutela Pedagógica Única por parte do Ministério da Educação” (Bairrão e Vasconcelos, 1997: 17), fazendo depender deste, em termos pedagógicos, a responsabilidade tanto pelos jardins de infância da rede pública como pelos das redes privadas.

Na sequência deste trabalho, foi estabelecido um regime jurídico uniforme às diferentes redes (pública e privadas), com linhas de actuação únicas para todos, através do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho. Estes diplomas vieram dar maior fundamento à necessidade dessas Orientações Curriculares, o que veio a concretizar-se a 4 de Agosto, com a Publicação do Despacho n.º 5220/97.

A noção de orientações curriculares não deve ser confundida com programa ou currículo

“por não ter um carácter prescritivo, (...) por se tratar de um enquadramento mais vasto e abrangente, admitindo a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas, (...) por adoptarem um abordagem mais centrada em princípios de acção para o educador, do que na previsão de aprendizagens a realizar pelos alunos” (Silva, 1997: 38).

A educação pré-escolar, pelo nível etário a que se destina e a conseqüente necessidade de um trabalho globalizante adequado a cada criança e meio, não pode estar dependente de um currículo fechado e limitado. Todavia, assume grande importância a definição de Orientações Curriculares pelo Ministério da Educação. Esse documento é, no fundo, o guião do educador possibilitando uma maior adequação das práticas educativas às características específicas de cada realidade.

Bairrão e Vasconcelos vão mais longe, referindo que o currículo na educação pré-escolar é uma “sequência organizada de tarefas ou propostas de tarefas de ensino aprendizagem, bem como a utilização de materiais, tudo decorrendo num determinado cenário” (1997: 16).

No entanto, aquelas Orientações Curriculares vêm definir procedimentos comuns entre profissionais da educação pré-escolar. Além disso, cria a figura do director pedagógico, responsável pela execução das linhas orientadoras e pela coordenação da actividade educativa, ou seja “o garante da autonomia técnica das educadoras no seu desempenho profissional em qualquer contexto” (Formosinho, 1997b: 36), sobretudo quando os jardins de infância estão integrados em organizações escolares com outros ciclos.

A Lei-Quadro, ao referir-se à educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica, pretende estabelecer já algum tipo de relação com os níveis seguintes, nomeadamente com o 1.º ciclo, na medida em que apresenta a educação básica como um todo. Este passo na tentativa da promoção da articulação entre ciclos será possivelmente um passo com vista à melhoria do processo educativo.

Tendo feito alusão a alguns aspectos que se apresentaram, para nós, como relevantes na evolução da educação pré-escolar das últimas décadas, apresentaremos, de seguida, a evolução da escola ao nível da administração e gestão, da qual os jardins de infância passaram a ser parte integrante.

## **2. Dos jardins de infância aos agrupamentos de escolas - administração e gestão dos estabelecimentos de educação básica**

A partir de meados dos anos 80 aumentam o interesse e os debates à volta da descentralização, da participação e da autonomia, valorizando o conhecimento da organização escolar. Também a Lei de Bases do Sistema Educativo prevê a existência de vários tipos de estabelecimentos de educação e ensino (art.º 40.º), incluindo agrupamentos ou “grupos de estabelecimentos” (art.º 45.º) com uma direcção única, assegurada por órgãos próprios.

No início da década seguinte verifica-se um incremento significativo de cursos de formação especializada em torno da administração e gestão das escolas (Costa, 2004).

Esta oferta está em sintonia com o aumento da procura, por um lado, pelas exigências de “modernização legitimadoras de políticas” (Formosinho, Ferreira e Machado, 2000) e por outro, pela exigência de formação especializada para o exercício de funções pedagógicas e administrativas nas escolas.

Dado que este estudo se centra nas mudanças em termos organizacionais, administrativos e de gestão, sobretudo relativamente à educação pré-escolar, decorrentes da aplicação do novo regime de administração e gestão das escolas e agrupamentos (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio), é significativo fazer uma abordagem à gestão nos diversos níveis de ensino, com vista ao enquadramento do contexto legal em que nos inserimos.

### **2.1. A função reguladora do Estado e os passos relevantes para a democratização das escolas no pós 25 de Abril**

No campo da gestão das escolas, o pós 25 de Abril de 1974, com a súbita descompressão social e política permitida por esse golpe de estado, desencadeou uma autêntica “corrida ao poder”. Verificou-se logo desde o Primeiro Governo Provisório

“uma deslocação do poder das instâncias políticas centrais do Estado para as escolas; dos directores das escolas e dos professores mais conservadores para os professores ideologicamente mais radicais e para os estudantes” (Serra, 2004, vol II: 68).



Registaram-se, nesta altura, diversas movimentações no sentido da descentralização do poder, o que condicionou a aplicação das decisões a nível central. Ou seja, desmantelou-se o que era considerado o poder repressivo, “afastando os mais fiéis garantes da manutenção da ordem nas escolas” substituindo-os por outras estruturas “que permitissem um maior poder e autonomia nas escolas” (Serra, 2004, Vol II: 69).

Porém, a euforia social não permitiu que a busca de novas soluções fosse feita de forma calma e pacífica. Com a promulgação do Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio, foi dada cobertura legal às práticas de gestão que se desenvolveram um pouco à margem de quadros normativos. Era valorizado, naquele diploma, o apoio a iniciativas de gestão, desde que fossem representativas da comunidade escolar, tal como preconizado no seu preâmbulo. A deslocação da responsabilidade pela gestão para comissões democraticamente eleitas

“institucionalizaria os princípios da democracia representativa ao mesmo tempo que dissuadiria as práticas da democracia directa no quadro do funcionamento da escola” (Serra, 2004, Vol II: 69).

Este período, no que se refere ao regime de administração e gestão das escolas, ficou conhecido pela gestão democrática, um pouco de acordo com o clima social e político que se regia por essas linhas. Contudo, também como acontecia em termos sociais, essa designação apresenta-se ambígua, ou seja, significa coisas diferentes, consoante as forças políticas (Lima, 1998).

As mudanças registadas nesta altura, como a co-educação dos dois sexos em muitas escolas, a redução do número de alunos por turma, o recrutamento de professores à margem do processo de colocações ou a eleição de professores para o desempenho de cargos de gestão pedagógica e administrativa, não tiveram a consistência desejada, tendo mesmo sido descurado o trabalho pedagógico.

A implementação de uma gestão escolar de natureza participativa não parece ter sido implementada voluntariamente pelos governos. Esse modelo foi,

sim, imposto pelo movimento espontâneo, desenvolvido nas escolas e integrado depois nas políticas oficiais (Afonso, 1994).

Em 1976 foram publicados os Decretos-Lei n.º 769-A, de 23 de Outubro, e o n.º 781-A, de 28 de Outubro, respectivamente para o ensino preparatório e secundário e para o ensino superior. Ambos referiam, no preâmbulo, a necessidade de se tornarem eficazes instrumentos de controlo das práticas de gestão “separando a demagogia da democracia, definindo claramente competências deliberativas e funções executivas e identificando com maior rigor as responsabilidades formais dos vários participantes” (Serra, 2004, Vol II: 104).

No caso dos ensinos preparatório e secundário, “punha-se cobro a dois anos de férteis imprecisões de poderes e ao vazio normativo resultante de não se ter cumprido o que a lei anteriormente havia determinado” (Serra, 2004, Vol II: 104).

A partir desta altura houve um período considerado por alguns autores como “período da normalização” (Afonso, 1994: 113). Registava-se já, a colaboração da denominada “Assembleia de Escola” para aspectos básicos como a eleição do conselho directivo e outros, embora o peso desse órgão fosse limitado, favorecendo, contudo, a descentralização de poderes e ligação à comunidade. Esta tendência carecia, contudo, de linhas estáveis para o desenvolvimento do sistema educativo, pois a denominada “gestão democrática” limitava-se a uma “deslocação do poder”, não por iniciativa do poder central mas por imposição das bases (Martins e Delgado, 2002).

Em 1977, um relatório do Banco Mundial denuncia que

“as discontinuidades de pessoal, políticas e métodos resultantes dos numerosos governos de curta duração no período pós-Revolução impediram gravemente o funcionamento eficiente do sistema. O planeamento em tais circunstâncias é fragmentado” (citado por Afonso, 1994: 110).

Ao longo de vários anos esteve em vigor o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, tendo-se consolidado a “gestão democrática” nele inscrita, com a ajuda de outros normativos complementares.

Já na década de 80, foram implementadas outras medidas, nomeadamente o alargamento e regulamentação dos órgãos de nível intermédio, numa tendência para a valorização do papel do professor na vida da escola, deixando, contudo, a autonomia e gestão democrática, ainda distantes. Afonso, referenciando a tendência para a redução gradual da autonomia das escolas, realça que

”a possibilidade de as escolas escolherem os que seriam os seus directores é compensada (...) pela pouca margem de manobra nas decisões importantes cometida a esses professores, transformados, assim, apenas em gestores. Nesse sentido verdadeiramente a escola portuguesa actual não tem direcção, papel esse desempenhado pelas Direcções Gerais” (1994: 130-131).

Com a publicação dos Despachos Conjuntos n.º 19/SERE/SEAM/90, de 15 de Maio, n.º 45/SEEBIS/92, de 16 de Maio e n.º 45/SEEBIS/SERE/93, foram criadas as escolas básicas integradas, contendo três níveis de ensino básico, cujos órgãos de administração e gestão eram: o conselho directivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Algumas virtualidades reconhecidas à escola básica integrada diziam respeito à sua possível constituição como “uma mini-rede escolar”, com direcção própria, assumindo-se como um “centro local de educação básica” com vista à promoção da elevação do nível educativo da população (Lima, 2004).

Aquelas alterações vão no sentido de algumas das ideias preconizadas na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, art.º 3.º)

“descentrar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades (...). Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo (...)”.

Esta, como outras medidas, vai também proporcionando uma certa tendência para a sequencialidade do processo educativo.

## 2.2. Modelos de gestão no primeiro ciclo do ensino básico (1.º CEB)

Após a revolução do 25 de Abril de 1974, a transição do regime ditatorial para um regime democrático trouxe consigo a intenção de aumentar a democratização no ensino primário, permitindo aos professores uma participação mais activa na administração das escolas. Para efeitos de gestão das escolas do ensino primário, é publicado o Despacho n.º 68/74, de 16 de Novembro, com o qual se pretendia que a escola passasse a ser valorizada como estrutura básica de “aprendizagem e vivência democrática” (Serra, 2004, Vol II: 171). Para tal, pretendia-se instituir, também aqui, o princípio da colegialidade através da criação do conselho escolar, integrado por todos os docentes em serviço na escola e outros elementos: representantes do pessoal auxiliar, dos encarregados de educação e outros, nomeadamente as autarquias locais (Serra, 2004, Vol II), dando aqui umas “pinçeladas de democracia” com o processo de eleição (Pires, 2003).

**Quadro n.º 1 - Síntese da estrutura da gestão e administração criada pelo Despacho n.º 68/74, de 16 de Novembro**

| Nível                | Órgãos   | Funções  |
|----------------------|--|--|
| Escola               | Conselho Escolar   | - não especificamente definidas  |
|                      | Director   | - dinamização pedagógica e administrativa<br>- executivas<br>- de representação da escola  |
| Concelhio ou de zona | Comissões concelhias ou de zona ou delegados (consoante o número de lugares docentes)  | - pedagógicas<br>- administrativas<br>- disciplinares (consultivo)   |
| Distrital            | - Conselho Coordenador (director escolar, representantes do pessoal docente eleitos pelos componentes dos órgãos directivos concelhios ou zona, representante do pessoal administrativo e auxiliar do quadro da direcção do distrito escolar, eleito<br>- Director do distrito escolar e seus adjuntos | - planificação, organização e controlo, no que concerne à administração e vida pedagógica das escolas a nível distrital<br>- articulação com a administração central<br>- de natureza administrativa |

Fonte: GEP. ME, Quadro Legal. Ensino Primário, Lisboa, 1988, p.30, citado por Serra, 2004, Vol. II: 172.

Continuam, contudo, a sobressair, no ensino primário, estruturas “encarregues de fazer prevalecer a burocratização dos processos de decisão, às quais as escolas têm que (...) dar satisfações e pedir pareceres, autorizações, homologações” (Pires, 2003: 39). As principais medidas introduzidas por aquele Despacho são caracterizadas no quadro n.º 1, sendo aí também apresentadas as funções dos órgãos por ele criados.

Este modelo foi alvo de análise e adequação logo em 1975, no sentido da correcção de problemas pontuais, o que aconteceu com o Despacho n.º 1/75 e posteriormente o Despacho n.º 40/75, de 18 de Outubro. O quadro n.º 2 mostra, de uma forma resumida, as alterações introduzidas por este novo Despacho.

**Quadro n.º 2 - Alterações ao Despacho nº 68/74, introduzidas pelo Despacho n.º 40/75**

| Nível                | Órgãos   | Funções  |
|----------------------|--|--|
| Escola               | Conselho Escolar   | - eleição do director e seu substituto legal<br>- de natureza pedagógica<br>- de natureza administrativa<br>- disciplinares (consultivo)   |
|                      | Director   | - dinamização pedagógica<br>- administrativas<br>- de controlo<br>- de representação da escola   |
| Concelhio ou de zona | Comissões concelhias ou de zona  | - pedagógicas<br>- administrativas<br>- de acção social escolar  |
| Distrital            | - Conselho Coordenador (director escolar, representantes do SOE, da DGEB e IASE, designados pelos serviços, representante de cada comissão concelhia ou de zona do distrito, designado e representante do pessoal administrativo e auxiliar eleito<br>- Director do distrito escolar e seus adjuntos | - planificação, organização e controlo, no que concerne à administração e vida pedagógica das escolas a nível distrital<br>- articulação com a administração central<br><br>- de natureza administrativa |

Fonte: GEP. ME, id, p.34, citado por Serra, 2004, Vol. II: 173.

Pretendia-se caminhar no sentido da implementação de um modelo integrado, onde o princípio da participação democrática e colegial das várias instâncias da gestão estivesse sempre presente (Serra, 2004, Vol. II).

Nesta última alteração (Desp. n.º 40/75) apareceram como elementos da gestão o director (quando a escola tinha mais do que dois lugares), mantendo o quadro de competências anterior. Mantinha também o conselho escolar, constituído pelos docentes da escola, podendo incluir os monitores da Telescola (ensino básico mediatizado – EBM), remetendo outros intervenientes para uma participação neste órgão a título meramente consultivo, como era o caso dos representantes dos alunos, do pessoal auxiliar, dos encarregados de educação, das autarquias locais ou de outras instituições de carácter sócio-cultural.

O conselho escolar efectuava reuniões mensais, obrigatórias, com duração média de duas horas (Despacho Conjunto n.º 46/SERE/SEAM/88).

Nas escolas com menos de três lugares, um professor tomava a responsabilidade pela direcção, fazendo parte do mesmo conselho escolar os estabelecimentos de ensino primário mais próximos, procurando um melhor funcionamento pedagógico e evitando o isolamento profissional de professores e educadores, mantendo cada estabelecimento a sua autonomia orgânica, conforme consta do Despacho Conjunto n.º 25/SERE/SEAM/88.

A nível concelhio ou de zona (no caso dos concelhos com mais população) instituía-se uma comissão concelhia composta por um delegado escolar, um coordenador de acção social escolar e um coordenador pedagógico, sendo estes elementos eleitos por escrutínio secreto pelos docentes do concelho.

A nível distrital existiam duas estruturas: um director escolar com os respectivos adjuntos e um conselho coordenador constituído pelas diversas estruturas de educação e presidido pelo director. Este órgão tinha também funções ligadas à rede escolar e à área disciplinar.

O Despacho n.º 40/75, de 18 de Outubro, estabelecia já uma distinção mais nítida entre as funções administrativas e pedagógicas, remetendo estas últimas para uma participação directa dos professores, nomeadamente ao nível do conselho escolar.

Relativamente ao “ensino primário” bem como à sua especificidade, a gestão das escolas, está bem traduzida por um autor anónimo, citado por Serra (2004, Vol II: 175) que refere:

“Se se atender na realidade, conclui-se que as estruturas de gestão do ensino primário não se podem confundir com as que vigoram nos ensinos preparatório e secundário. Atendendo aos dados respeitantes a 1975/1976, enquanto a relação estabelecimento / professor é de 1/3,3 no ensino primário, no ciclo preparatório perfaz 1/49,8. No ensino primário, em 12232 instalações, mais de metade, 6555, ou seja 52,0%, tem uma só sala de aula, em que haverá na maioria dos casos apenas um professor, e noutros 2, o que torna inviável uma gestão democrática a nível da escola”.

Com o Despacho n.º 134/77, de 24 de Outubro, desapareceram as estruturas concelhias referidas anteriormente, passando as mesmas a ser designadas por delegações escolares, com um delegado escolar, nomeado pela DGAP sob proposta do director escolar, dispensado de funções docentes. Essas delegações escolares passaram a exercer sobretudo funções administrativas.

Verificam-se, com este modelo, limitações de poder em termos de decisão, ou seja, as funções de cada um dos órgãos baseiam-se na concretização ou em fazer cumprir as orientações emanadas do poder central. O cargo de director de escola era, essencialmente, um cargo burocrático, ou melhor, um cargo burocrático numa concepção de escola também eminentemente burocrática (Silva, 2004).

Pretendia-se, com este modelo, “ainda que sob o disfarce da democracia, garantir um processo de tomada de decisões compatível com os interesses da administração central” (...). Para tal, “foram seguidas duas estratégias: cooptação dos dirigentes e esvaziamento da capacidade decisória dos níveis inferiores” (Pires, 2003: 40, 41).

Este modelo de gestão das escolas do 1.º ciclo do ensino básico, apesar de outros normativos legais entretanto publicados, manteve-se em vigor até 1998, ou seja, até à publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98.

### **2.3. Modelos de gestão na educação pré-escolar**

A gestão dos jardins de infância da rede pública, em termos administrativos, funcionou, até à década de 90, tal como aconteceu no 1.º ciclo, tendo por base o Despacho n.º 40/75, de 18 de Outubro.

No que se refere à área pedagógica, é publicado, em 1979, o Decreto-Lei n.º 542, de 31 de Dezembro, que regulamentou o modelo de gestão da educação pré-escolar pelos anos seguintes. Nestes estabelecimentos, a gestão era assegurada por: director; conselho pedagógico; conselho consultivo.

Os directores dos jardins de infância dependentes do Ministério da Educação, na generalidade, acumulavam as suas funções com a actividade docente. A dispensa desta actividade apenas acontecia excepcionalmente e em face da dimensão do respectivo jardim de infância.

De acordo com o referido documento, entre outras funções, cabia ao director (art.º 34.º):

- Cumprir as disposições legais e regulamentares, resolvendo os casos da sua competência e comunicando os restantes;
- Orientar, coordenar e dinamizar as actividades do jardim de infância;
- Incentivar a participação das famílias nas actividades do jardim de infância;
- Fomentar o aperfeiçoamento técnico e profissional do pessoal em serviço, através da adequada articulação com os serviços de formação competentes;
- Coordenar a elaboração do relatório anual de actividades.

O Conselho Pedagógico era o órgão de orientação e coordenação pedagógica, sendo constituído pelo director e restantes educadores, fomentando o princípio da colegialidade. Raramente este órgão existia dado que a grande maioria dos jardins de infância apenas tinha uma sala de actividades e um educador de infância. Este órgão reunia mensalmente, sendo da sua competência (art.º 37.º):



- Propor acções concretas visando a participação das famílias nas actividades do jardim e a integração deste na comunidade;
- Dar parecer sobre as necessidades de formação do pessoal em serviço;
- Elaborar a proposta de plano anual de actividades e o respectivo relatório de execução.

Existia, ainda, o conselho consultivo, órgão de consultadoria e apoio, como coadjuvante do director. Este órgão era constituído pelo director do jardim de infância, um elemento do pessoal auxiliar, dois representantes dos pais e um representante da autarquia.

O isolamento a que estavam expostas a grande maioria das escolas, muito especialmente as do 1.º ciclo e os jardins de infância dos meios rurais, e os níveis considerados elevados de insucesso escolar levaram, no início da década de 90, à criação das Escolas Básicas Integradas. Pretendia-se a continuidade e articulação entre os três ciclos do ensino básico, numa cultura escolar única, numa concepção de escola como comunidade educativa, no âmbito de um ensino obrigatório de 9 anos.

Costa, Mendes e Sousa falam da promoção do sucesso, aliada à intenção da reorganização da rede escolar como factores que estiveram na base da criação da EBI (Escola Básica Integrada) “cujo propósito central pretende associar as ideias de promoção do sucesso educativo, de reorganização da rede escolar e de dinamização da comunidade local” (2001: 16).

Também Meireles-Coelho, tendo por base o projecto n.º 8, publicado pelo Conselho da Europa em 1988, refere a importância da continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino primário

“para garantir que as práticas pedagógicas acompanhem e favoreçam um desenvolvimento contínuo da criança (...) deve haver um processo contínuo e sem interrupção para as crianças dos 3-4 anos aos 11-12 anos numa mesma escola básica” (2002: 165).

Do mesmo modo, a UNESCO, em 1996, refere-se à educação pré-escolar dizendo que “a educação básica para crianças pode ser definida como uma

educação inicial que vai em princípio, desde cerca dos três anos de idade até aos doze, ou menos um pouco” (Delors, 1996: 106).

Já nesta altura se vislumbrava como positiva a possibilidade da criação de condições que proporcionassem a sequencialidade do ensino sem rupturas e com objectivos comuns. A educação pré-escolar é já assumida como importante no processo de desenvolvimento da criança, tal como preconizado ainda pela UNESCO ao referir que se verifica

“que as crianças que beneficiam deste tipo de educação têm uma disposição mais favorável em relação à escola e correm menos riscos de a abandonar prematuramente do que as que não tiveram essa oportunidade” (Delors, 1996: 110).

No seguimento dessa tendência para a integração de vários ciclos numa mesma organização escolar, na qual gradualmente vai sendo integrada a educação pré-escolar, vão surgindo algumas iniciativas nesse sentido, até à criação dos agrupamentos de escolas. É sobre essa evolução que nos debruçaremos de seguida.

#### **2.4. Modelo de administração escolar introduzido pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio**

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, que define um “novo regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, surge em regime de experiência limitada a 49 escolas e 5 áreas escolares.

Apesar de se tratar apenas de uma experiência limitada, este documento estabelece, nas suas linhas conceptuais, um modelo comum a todos os estabelecimentos de ensino mas que se concretiza em modalidades específicas, consoante as situações e os ciclos. Introduce o conceito de área escolar para os estabelecimentos de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, agregando diversos lugares de monodocência, sendo uma delas a sede e as restantes designadas por núcleos, os quais poderiam ter um coordenador quando tivessem três ou mais docentes.

Assim, os estabelecimentos de educação pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico organizam-se em:

- Áreas escolares – quando se trata de um grupo de instituições agregadas por áreas geográficas, com órgãos de direcção e administração comuns;
- ou
- Escolas - quando a dimensão do estabelecimento justifique a existência de órgãos próprios.

São órgãos de administração e gestão:

- Conselho de escola ou conselho de área escolar;
- Director executivo;
- Conselho administrativo;
- Conselho pedagógico;
- Conselho de núcleo, nos estabelecimentos agrupados em áreas escolares.

Este diploma concretiza, ao nível do conselho de escola ou do conselho de área escolar, princípios de participação, democraticidade e integração comunitária, pois nele estão representados, através de um processo de eleição, os intervenientes na comunidade escolar, a quem compete a orientação das actividades da escola ou área escolar. Estes órgãos colegiais, nas suas funções de direcção, são especificamente responsáveis por:

- Eleger o director executivo, destitui-lo ou renovar o seu mandato;
- Aprovar o regulamento interno da escola, o projecto educativo, os planos de actividades, o orçamento, as contas de gerência e critérios relativos à acção social escolar;
- Definir os princípios que orientam as relações da escola com a comunidade e instituições e organismos com responsabilidades em matéria educativa.

Na composição destes órgãos, cujo mandato é de quatro anos, é assegurada a paridade na representação de elementos docentes e não docentes. As reuniões ocorrem, de forma ordinária, duas vezes em cada período escolar.

A administração e gestão são exercidas pelo director executivo, nomeadamente nas áreas cultural, pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial. É também responsável pela “compatibilização das políticas educativas definidas a nível nacional, com as orientações do conselho de escola, tendo em vista níveis de qualidade de ensino que venham ao encontro das aspirações da comunidade escolar” (art.º 16.º do Decreto-Lei n.º 172/91).

O director executivo é coadjuvado por adjuntos, de acordo com o número de alunos, o número de docentes e o regime de funcionamento da escola, os quais são nomeados pelo conselho de escola, mediante proposta do director executivo.

Tendo por base o constante no art.º 17.º do Decreto-Lei n.º 172/91, são, entre outras, competências do director executivo:

- Submeter à aprovação do conselho de escola o regulamento interno, o projecto educativo e planos de actividades, o projecto de orçamento, as contas de gerência e as normas e critérios a seguir no âmbito da acção social escolar;
- Submeter à aprovação do conselho de escola o relatório anual de actividades;
- Promover e dinamizar vias alternativas de organização escolar, mediante critérios dinâmicos e flexíveis na distribuição dos recursos.

O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria de gestão administrativa e financeira, constituído pelo director executivo, um adjunto (designado) e pelo chefe dos serviços de administração escolar, competindo-lhe a realização e pagamento das despesas e o acompanhamento e verificação da legalidade da gestão administrativo-financeira.

O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa, prestando apoio aos órgãos de direcção, administração e gestão da escola, nos

domínios pedagógico-didáctico, de coordenação da actividade e animação educativas, de orientação e acompanhamento de alunos e de formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente (art.º 31.º). A sua composição difere consoante se trate de áreas escolares ou escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário (art.º 33.º).

Das suas competências, constantes no artigo 32.º do mesmo Decreto-Lei, sobressaem as que seguidamente se mencionam:

- Elaborar e propor o regulamento interno, o projecto educativo e os planos de actividades da escola;
- Elaborar propostas e emitir parecer sobre a gestão de currículos, programas e actividades de complemento curricular, sobre a orientação, acompanhamento e avaliação dos alunos.

Na área escolar, a coordenação de cada núcleo é assegurada por um coordenador, eleito pelo respectivo pessoal docente, cujas competências constam do art.º 30.º do Decreto-Lei n.º 172/91 e das quais se realçam o cumprir e fazer cumprir as orientações do director executivo e exercer as competências por este delegadas.

Embora dirigido para critérios de gestão pedagógica, “fica já visível uma orientação de racionalização e reorganização da rede escolar (pré-escolar e 1.º ciclo), em prejuízo da lógica associativa, de baixo para cima, envolvendo outros possíveis critérios de associação” (Lima, 2004: 13).

As linhas previstas neste diploma deveriam ter sido aplicadas progressivamente a todos os estabelecimento de ensino, desde a educação pré-escolar aos ensinos básico e secundário, em regime de experiência pedagógica, na sequência da cessação dos mandatos dos delegados escolares, directores e encarregados de direcção dos jardins de infância e escolas primárias e dos membros dos conselhos directivos das escolas preparatórias e secundárias, conforme o constante no artigo 52.º do mesmo diploma. Contudo, isso não se verificou, tendo aparecido a público algumas opiniões divergentes acerca da sua aplicabilidade.

Não obstante as mudanças significativas que, em termos de estruturação organizacional da escola são introduzidas por aquele Decreto-Lei, não se poderão esperar as alterações veiculadas pelos discursos políticos, se a realidade global de administração do sistema não se modificar e as escolas continuarem na situação de forte dependência do poder central e regional (Costa, 2004).

O Conselho de Acompanhamento e Avaliação, nomeado para acompanhar a aplicação do Decreto-Lei n.º 172/91 (1996) refere, no Relatório de Avaliação, que só no quadro de um projecto democrático e participativo, com dimensão política, é que os conceitos de «direcção/gestão», «projecto educativo», «autonomia», e «comunidade educativa» têm sentido substantivo e não simplesmente retórico.

Havia necessidade de mudanças estruturais e centrais, ou seja, a definição de linhas políticas no sentido de permitir uma intervenção autónoma dos diversos actores educativos, que não se limitasse à reprodução de regras impostas, ficando a autonomia um pouco limitada. No mesmo relatório é referido que

“Não parece ser possível consagrar e regulamentar a autonomia das escolas / áreas escolares através, exactamente, dos mesmos processos, regras e linguagem que sempre serviram, no passado, objectivos políticos antagónicos: ou seja, definir primeiro todas as regras, sem excepção, e esperar depois por um exercício da autonomia, quando este envolve, desde logo, a possibilidade de intervenção na própria produção de regras” (Conselho de Acompanhamento e Avaliação, 1996: 18).

Este processo foi, contudo, um primeiro passo no caminho da autonomia das escolas indo, também, ao encontro da necessidade de articulação entre escolas e com a restante comunidade.

Nas suas conclusões, constantes no Parecer n.º 3/97, o Conselho Nacional de Educação deixa uma referência onde essa ideia está bem patente. Para este órgão, mais importante do que a adopção de um modelo de administração escolar, é a definição, em diploma-quadro, das

“grandes coordenadas políticas da administração escolar, conjugadas com as opções no campo da administração educativa, deixando que cada escola defina, no exercício da sua

autonomia e da realidade comunitária onde se insere, o modelo organizacional que melhor garanta a prossecução dos seus objectivos específicos” (CNE, Parecer nº 3/97: 5).

Apesar da sua aplicação limitada, aquele diploma serviu de referência a outros que se seguiram, com implementação mais generalizada, dos quais falaremos de seguida.

## **2.5. A constituição dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – a reorganização escolar enquanto combate ao insucesso**

Na sequência das preocupações manifestadas pelo poder central relativamente à educação, é solicitado a João Barroso um “estudo de natureza prospectiva e operacional” sobre o reforço dos níveis de autonomia das escolas (Despacho n.º 130/ME/96). Aí se definem os princípios a que deve obedecer aquele programa, num contexto de territorialização das políticas educativas (Formosinho, Ferreira e Machado, 2000).

Verificava-se já uma autonomia relativa das escolas dos 2.º e 3.º ciclos e constava da matriz organizacional a intenção de abranger a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.

Entretanto, o Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto, define o enquadramento legal de constituição dos territórios educativos de intervenção prioritária, a partir do ano de 1996/1997, como uma das primeiras medidas de territorialização das políticas educativas, o que vem a ser complementado com o Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96. Este define, para os agrupamentos de escolas que integram esses territórios educativos naquele ano lectivo, as condições em que se devem desenvolver os projectos, bem como as condições especiais atribuídas para o seu desenvolvimento.

Estas medidas surgem no sentido de garantir uma educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos, essencialmente das crianças e jovens em situação de risco e de exclusão social.

Caminha-se, nesta altura, para a procura nas escolas, de soluções geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos, tentando minimizar os contextos social e economicamente desfavorecidos, partindo do pressuposto de

que o contexto social condiciona a atitude dos alunos e famílias face ao processo educativo. Tendo por base um ensino

“ligado aos alunos, permitindo a sua formação para um mundo mais aberto e mais tolerante, os Territórios surgem (...) para perspectivar uma melhor vivência de cidadania a todos os jovens envolvidos” (Silva, 1998: 78, 79).

Desta forma, pretende-se uma acção integrada de todos os intervenientes da comunidade que, de uma forma concentrada e global se envolvem na procura de meios, num projecto comum para minimizar os riscos a que estão expostos os alunos e suas consequências no percurso escolar, numa perspectiva de promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativo da população escolar.

São estabelecidos naquele diploma legal os objectivos gerais que servem de base a este tipo de associação de escolas, especificados depois em projectos comuns:

- “A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos;
- Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar;
- A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa;
- A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se integram” (Despacho n.º 147-B/ME/96).

Para tal, os TEIP beneficiam de algumas medidas específicas, constantes no mesmo Despacho:

- Um rácio professor-aluno mais baixo, que proporciona uma relação mais próxima;
- Dispensa de serviço lectivo para directores de jardins de infância e escolas do 1.º ciclo;
- Redução da componente lectiva para professores dos 2.º e 3.º ciclos;



- Colocação de professores de áreas específicas para actividades de complemento curricular;
- Reforço do apoio de equipas dos Serviços de Orientação e de Educação Especial;
- Possibilidade do recurso a animadores para ocupação de alunos.

A criação destes agrupamentos permitiu a valorização da educação pré-escolar enquanto primeira etapa do ensino básico, nomeadamente como parceiro no combate ao insucesso escolar e não tanto pela importância de que se reveste em si própria.

Esta medida levou a um maior envolvimento de todos os intervenientes em projectos e objectivos comuns e, em consequência, à diminuição do isolamento de professores e alunos. A necessária articulação curricular, cujo órgão básico é o Conselho Pedagógico, possibilita a troca de experiências e a continuidade seguindo linhas orientadoras comuns.

Para Costa e Oliveira (1998: 115), os TEIP surgem

“assentes no pressuposto da possibilidade/necessidade de articulação e de integração (...) em unidades organizacionais territorialmente integradas, as quais, (...) deverão conduzir à territorialização das políticas educativas”.

É essencial, ainda, um trabalho continuado, para atingir os objectivos destas medidas. Daí a necessidade da fixação dos professores, além da disponibilização de uma diversidade de materiais muito além do disponível na grande maioria das escolas.

## **2.6. O Decreto-Lei n.º 115-A/98 e a constituição dos agrupamentos de escolas**

Tal como já aludimos neste trabalho, a Lei de Bases do Sistema Educativo, abre caminho aos conceitos de descentralização e autonomia, conceitos frequentemente citados quando se fala de escola.

Não iremos debruçar-nos em pormenor sobre o que se entende por autonomia da escola, pois, apesar de estar decretada, é interpretada consoante o contexto, as circunstâncias e o sujeito.

No contexto desta investigação, referimo-nos à autonomia, como “a vontade política de desenvolvimento diversificado das escolas” (Formosinho e Machado, 2000: 94), sendo um dos princípios centrais das políticas educativas dos anos 90, no sentido de dotar de meios as escolas para que possam responder adequada e atempadamente aos desafios do seu dia a dia, “criando condições que favoreçam a criatividade e a estabilidade” (Martins, 1998: 5).

No seguimento de orientações que apontavam para a valorização dos recursos regionais e locais, surge o Despacho n.º 27/97, de 2 de Junho que fomentou, em regime de experiência, a criação dos agrupamentos de escolas, como uma nova forma do exercício da autonomia, vendo a escola como o centro privilegiado da implementação das políticas educativas. Este diploma previa que o conselho executivo englobasse, obrigatoriamente, representantes de todos os níveis de ensino existentes no agrupamento e tinha como objectivo primordial a participação das escolas nas seguintes áreas:

- Repensar e reanalisar a rede da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;
- Desenvolver projectos educativos de escola, abrindo as portas a outras instituições;
- Perspectivar outras opções organizativas (Silva, 1998).

No ano seguinte, tendo por base um estudo prévio da autoria de João Barroso, depois de algumas alterações decorrentes da consulta pública e de uma parecer do Conselho Nacional de Educação, é publicado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que regulamenta o “Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, alterado mais tarde, após apreciação parlamentar, pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.

Como é referido no seu preâmbulo, a autonomia e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização de escola, numa linha que visava a territorialização das políticas educativas e o desenvolvimento de estratégias locais para as “causas” educativas.

Este aspecto é realçado e especificado por Martins e Delgado, quando falam da nova concepção de escola:

“Enquanto centro privilegiado das políticas educativas, a Escola terá de construir a sua autonomia, a partir da comunidade em que se insere e com essa mesma comunidade (com as suas potencialidades e os seus problemas e constrangimentos), não encarando o reforço da autonomia como uma alienação de responsabilidades por parte do Estado, mas com o pressuposto de que a Escola tem capacidade de gerir melhor e de uma forma mais consistente os recursos educativos de acordo com o seu Projecto Educativo e desempenharem melhor o serviço público de educação” (2002: 35).

Na mesma linha, os autores referem que à administração educativa caberá o papel de regulação e apoio, no sentido de garantir a igualdade de oportunidades, corrigindo as desigualdades existentes. Pires apresenta a constituição dos agrupamentos como “embriões dos futuros *centros educativos locais*, estabelecimentos públicos de educação dotados da organização, dos recursos e das competências adequadas ao exercício pleno da autonomia” (2003: 50).

Desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, que introduziu um novo conceito de educação, até aos nossos dias, foram implementados, tal como vimos, algumas medidas de incentivo à qualidade da educação. Desta forma, pretendia-se dar resposta à contextualização da educação através da criação de modalidades diferenciadas de associações de escolas, com práticas territorializadas e contextualizadas, tentando dar uma resposta adequada às exigências sociais que foram surgindo.

As medidas foram sendo tomadas e apresentadas como “destinadas a criar a flexibilização curricular, reconhecer a diversidade dos alunos, fomentar o profissionalismo dos professores, aumentar a participação dos pais e reforçar a autonomia das escolas” (Barroso, 1999: 10).

A mesma Lei de Bases do Sistema Educativo consagrava a democraticidade e participação como princípios básicos e apontava, ainda, um novo conceito de escola “escola-comunidade educativa” que pretendiam alterar o funcionamento da escola, nomeadamente ao nível da administração e gestão, o que se tem traduzido numa maior autonomia e num processo de participação alargado à comunidade educativa.

Esta mesma ideia é enfatizada pelo Conselho Nacional de Educação, no seu Parecer n.º 3/97, ao assumir aquela descentralização como forma de tornar as escolas mais flexíveis e com condições de responder mais rápida e eficazmente às alterações verificadas quer no seu interior, quer no exterior, bem como às necessidades da sociedade e torná-las ainda mais inovadoras e mais empenhadas. O mesmo Parecer sugere que a gestão deve obedecer a cinco grandes princípios: legitimidade, participação, liderança, qualificação e flexibilidade.

A diversidade de possibilidades construídas pelas escolas, nomeadamente ao nível do regulamento interno,

“veio pôr em evidência as potencialidades do novo quadro normativo que, apostando na descentralização, possibilitou largas margens de autonomia na consagração de soluções organizativas susceptíveis de responder às especificidades e particularidades das instituições escolares e dos contextos em que estão inseridas” (Lemos e Silveira, 2001: 5).

A chamada autonomia da escola vai surgindo em resultado da dinâmica interna e de relações que estabelece com o exterior, sendo consolidada como centro da acção educativa.

Dando continuidade às políticas de descentralização da década de 80, com especial relevo nos anos 90, a criação dos agrupamentos de escolas foram um passo importante na adopção de medidas tendentes a minimizar o isolamento das escolas do 1.º ciclo e jardins de infância.

Até aqui, ao contrário das escolas dos 2.º e 3.º ciclos, os jardins de infância e escolas do 1.º ciclo encontravam-se

“destituídas de órgãos políticos de tomadas de decisão dado que (...) não era exigido aos estabelecimentos de ensino que possuíssem instrumentos de planeamento e de regulação da acção, tais como o Projecto Educativo de Escola” (Pires, 2003: 66).

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio é feita, ainda, uma alusão directa à educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico:

“o presente diploma dá especial atenção às escolas do 1.º 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, o que até agora não tem acontecido. (...) O presente diploma permite que sejam encontradas soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas”.

Nas intenções deste documento parecem ter sido contempladas as medidas específicas apontadas no relatório de avaliação do “novo regime de administração e gestão escolar”, Decreto-Lei n.º 172/91, elaborado pelo respectivo Conselho de Acompanhamento (1996). Em especial, relativamente à especificidade que caracteriza a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, defende-se que devem ser contempladas no diploma-quadro sobre a administração escolar, o qual deve prever uma flexibilidade que permita a adopção de soluções particulares.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 pretende valorizar não só as escolas de grandes dimensões como igualmente as pequenas e isoladas, diminuindo esse isolamento. Para tal prevê a criação de agrupamentos de escolas que integrem diversos graus de ensino, com “identidade própria”, com dinâmicas locais próprias e o levantamento rigoroso das necessidades educativas através da criação das cartas educativas.

O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, tal como consta do art.º 5.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituídos por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais ciclos de ensino (de organização horizontal ou vertical), partindo de um projecto pedagógico comum, com vista a:

- Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos;
- Superar situações de isolamento;
- Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos;

- Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão;
- Valorizar e enquadrar experiências em curso.

Aquele diploma especifica como órgãos de administração e gestão (art.º 7.º):

- Assembleia;
- Conselho Executivo;
- Conselho Pedagógico;
- Conselho Administrativo.

Estes órgãos regem-se por princípios orientadores constantes no mesmo diploma:

- Democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo;
- Primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa;
- Representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola;
- Responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes no processo educativo;
- Estabilidade e eficiência da gestão escolar;
- Transparência dos actos de administração e gestão.

A assembleia de escola ou agrupamento de escolas é o órgão de participação e de representação da comunidade educativa, ao qual incumbe definir as linhas orientadoras da actividade da escola. Na sua composição deve ser obrigatoriamente assegurada a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local. Em função do projecto educativo, pode ainda ser definida no regulamento interno a participação de representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da área em que o agrupamento ou escola se insere.

A direcção executiva é assegurada por um conselho executivo ou por um director, cuja opção compete à própria escola ou agrupamento de escolas, nos termos do respectivo regulamento interno. É o órgão de administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira (art.º 15.º).

O conselho executivo é constituído por um presidente e dois vice-presidentes, podendo ir até três nas escolas em que funcione a educação pré-escolar e até quatro quando funcione também o ensino secundário (art.º 16.º).

O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente (art.º 24.º).

De acordo com o artigo 25.º do mesmo Decreto-Lei, a composição do conselho pedagógico é da responsabilidade de cada escola, a definir no respectivo regulamento interno, devendo estar salvaguardada a participação das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, dos pais e encarregados de educação, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo.

O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola ou agrupamento de escolas, sendo composto pelo presidente do conselho executivo ou director, por um vice-presidente ou adjunto e pelo chefe dos serviços de administração escolar.

Em resumo,

“A concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projectos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local” (Lemos e Silveira, 2001: 10, citando o referido Decreto-Lei).

Contudo, a tão falada autonomia que seria reforçada com a implementação deste diploma, ficou, na prática, aquém do esperado. Costa (2004), referindo o diagnóstico da equipa encarregue de proceder à avaliação externa do Decreto-Lei n.º 115-A/98, chamou “mudanças morfológicas”, pois os

resultados apontam mais o sucesso do “regime de administração e gestão” do que o sucesso do “regime de autonomia”.

Além disso, não podemos esquecer, como salienta Homem (2004), que a autonomia da escola não se faz por decreto, constrói-se no dia a dia através do desejo que temos de sermos nós a decidir a nossa vida, decorrendo, essencialmente, de um processo de relação e como tal, complicado.

Este diploma integra, como vimos, a educação pré-escolar no mesmo patamar que os outros ciclos de ensino, reconhecendo-a como parte integrante da educação básica e integrando, em termos de gestão, todos os estabelecimentos de ensino e os profissionais de educação dos vários níveis. Apesar disso, Homem fala de “tradicionais dificuldades dos educadores de infância”, reveladas pelo seu estudo, nomeadamente:

“uma má ‘relação’ com o conflito e com a legislação, uma dificuldade de afirmação profissional e de assunção de uma atitude assertiva, um medo de perder ou partilhar o (pouco) poder que têm e/ou que à partida lhes foi dado, uma insegurança quanto aos conhecimentos e à fundamentação da acção realizada, um isolamento face aos outros docentes e um sentido de inferioridade face a outros técnicos” (2004: 125).

A este respeito e tendo em vista a plena integração da educação pré-escolar na educação básica, aquelas dificuldades terão que ser superadas com a melhoria da qualidade do trabalho, o reforço do estatuto, mantendo e reforçando a sua especificidade, ou seja, é esse “o preço que os educadores de infância necessitam pagar para fazerem parte integrante do Sistema Educativo” (Homem, 2004: 125). Esta ideia foi já enfatizada por Ana Benavente (1998: 8)

“A confirmação de uma educação pré-escolar de qualidade passa necessariamente pelo esforço da autonomia dos estabelecimentos de educação pré-escolar e pela sua integração nos respectivos territórios educativos, no quadro da aplicação do novo regime de administração e gestão das escolas”.

## **2.7. A “verticalização” dos agrupamentos de escolas**

“A configuração do sistema educativo, o aparelho administrativo e a organização das escolas são socialmente construídos num espaço e num tempo concretos, por actores concretos que os produzem e reproduzem” (Martins e Delgado, 2002: 7).



Nos últimos anos foram várias as medidas tomadas com vista ao ordenamento da rede educativa, grande parte delas fruto da intervenção directa dos diversos intervenientes a nível local.

Essa evolução, sobretudo em termos teóricos, caminha no sentido da valorização das políticas educativas locais, fomentando a autonomia como “um meio para melhorar o serviço público de educação” (Martins, 1998: 5).

Contudo, saliente-se que, em muitas situações, a igualdade de oportunidades foi, de alguma forma, posta em causa. Com a publicação do Despacho n.º 27/97 formaram-se alguns agrupamentos, o que continuou em vigor com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, tendo por base a vontade das escolas, tendo deixado isoladas uma boa parte de escolas do 1.º ciclo e jardins de infância, algumas vezes por resistência dos seus responsáveis e sem a intervenção da autarquia neste processo.

Ao propor a associação de estabelecimentos de educação pré-escolar com outros níveis de ensino, partindo de um projecto pedagógico comum, aquele Decreto-Lei parece privilegiar a articulação entre estabelecimentos dos diversos ciclos do ensino básico, integrando aí os jardins de infância.

Para Formosinho e Machado, “a evolução da administração das escolas depende, em grande parte, da mobilização e do posicionamento que venham a tomar os parceiros educativos”, com gestores capazes de promover “rituais de democracia representativa formal e de participação simbólica” (1999: 117).

A 15 de Janeiro de 2003, foi publicado o Decreto-Lei n.º 7/2003, que criou os “conselhos municipais de educação”, tendo-lhes atribuído competências para a elaboração da “carta educativa” que é “a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos, a localizar no concelho...” (art.º 10.º).

No ponto 3 do artigo 11.º do mesmo diploma é referido que “a carta educativa deve promover o desenvolvimento do processo de agrupamento de escolas [...] para a gestão eficiente e eficaz dos recursos educativos disponíveis”.

A “uniformização” relativamente à constituição dos agrupamentos de escolas, implementada pelo Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho, embora muito contestada, veio proporcionar oportunidades semelhantes, apesar de não abolir o isolamento de grande parte dessas escolas.

Integrado na política de reforma estrutural do Ministério da Educação e do sistema educativo, aquele Despacho do Secretário de Estado da Administração Educativa surge como mais um passo no “ordenamento das ofertas educativas, numa perspectiva de criação de condições de gestão das escolas, de racionalização dos meios e de aumento da qualidade das aprendizagens” (preâmbulo do Despacho n.º 13313/2003).

Este processo de agrupamento de escolas em “unidades de gestão”, assume que cada escola ou jardim de infância adopta nova categoria administrativa de “subunidade de gestão”, apontando para uma “lógica de verticalização”, por vezes encontrada sem o consenso dos intervenientes locais. Esta imposição vem contrariar a possibilidade da criação de agrupamentos de cariz vertical ou horizontal, consoante a realidade a que respeita, através do envolvimento e responsabilização das dinâmicas locais, tal como preconizado no “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário”, num processo de construção progressiva da autonomia (Flores, 2004; Costa, 2004).

Desta forma, são mantidos no presente Despacho, os objectivos essenciais do RAAG, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, contudo, dado que o processo de agrupamento de escolas não estava ainda concluído, adoptou-se uma solução uniforme, em alguns casos fruto de consenso entre os parceiros locais que foram “obrigados” a encontrar uma solução com aquelas características e sendo mesmo imposta, noutros casos.

“Invocando alguns princípios pedagógicos relevantes, o despacho em causa revelou no entanto um manifesto desprezo pelos actores, processos e dinâmicas anteriormente envolvidos na construção dos agrupamentos, horizontais e verticais” (Lima, 2004: 27).

O referido Despacho apresenta dois objectivos essenciais relativamente à orientação do agrupamento das escolas:

- Agrupar efectivamente todas as escolas, de forma a integrar todas elas em unidades de gestão;

- Dentro dos agrupamentos, privilegiar os agrupamentos verticais, considerando o objectivo de favorecer o percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica, elemento essencial para a qualidade das aprendizagens (alíneas a) e b) do n.º 1).

Estes aspectos eram já apresentados como finalidades da criação dos agrupamentos pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, nomeadamente nas alíneas a) e b) do n.º 1 do artigo 5.º que referiam o percurso sequencial e articulado dos alunos e a superação de situações de isolamento.

São também extintas as escolas do ensino básico mediatizado e encerradas as delegações escolares que ainda estavam em funcionamento.

Surgem, neste contexto, unidades organizacionais de grandes dimensões, cuja eficácia em termos pedagógicos e as verdadeiras vantagens para as escolas e para os alunos só poderão ser avaliadas daqui a algum tempo. Flores questiona mesmo, “será que a igualdade das escolas passa pela uniformidade?” (2004: 125).

O poder central, apesar do discurso da autonomia das escolas, fez sobressair, neste processo de constituição dos agrupamentos, uma lógica centralista da administração, procurando regular as práticas sócio-educativas das escolas, reforçando a sua influência e autoridade sobre elas (Flores, 2004).

Assiste-se, assim, a um movimento aparentemente ambíguo e contraditório, tendo de um lado a autonomia (pelo menos em termos legislativos e de discurso) e do outro o centralismo de algumas medidas. Daí que, apesar de alguns passos descentralizadores apresentados nos últimos anos em termos de administração e gestão, seja frequente encontrarmos a visão de que a verdadeira autonomia das escolas ainda está longe de se verificar.

## **Capítulo II - A Profissionalidade Docente e o Educador de Infância**

“A educação é bem sucedida se apetrecha os estudantes com um sentido de como o mundo pode ser visto de acordo com diferentes tipos de lentes” (Gardner, 1999, in Roldão, 2004: 66). Esse encaminhamento é feito pelos profissionais da educação que vão ajudando a criar condições para a aquisição de competências pelo estudante.

O Decreto-Lei n.º 240/2001, publicado a 30 de Agosto, vem situar e identificar as características relativas ao desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, reconhecendo-os como profissionais certificados, habilitados e qualificados para a docência.

Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integralmente, as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto).

Os profissionais da educação, apesar de terem características comuns, tanto em termos de formação, como ao nível da experiência, divergem, em alguns aspectos, na sua prática com os alunos, bem como na articulação com os pares.

Na sua dimensão profissional, social e ética,

“o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (anexo ao Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto).

Também Monteiro (2000) realça que não se ensina o que se sabe, mas o que se é.

Neto-Mendes (2004), referindo-se à regulação da profissão docente, apresenta-nos duas dimensões: a posse de um conjunto de conhecimentos técnicos necessários ao exercício da profissão docente e a adesão a valores éticos e normas deontológicas que regem as relações no interior do corpo docente. O mesmo autor faz, ainda, referência a uma pluralidade de “corpos docentes” (o dos educadores de infância, o dos professores do 1.º ciclo, o dos professores do 2.º ou 3.º ciclo) que, por motivos históricos e culturais, mantêm especificidades próprias.

Assim, em termos profissionais e de desempenho, encontramos, com frequência, uma divisão por ciclos, nomeadamente, a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, por um lado, e, por outro, os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Nos primeiros, aparecem, com alguma ênfase, conceitos como ensino globalizante, transversal, monodocência, enquanto que no que se refere aos 2.º e 3.º ciclos, é frequente a referência a um ensino por “balcões”, com “divisórias” a separar as disciplinas e onde cada professor apenas lecciona, à sua maneira, a sua disciplina, estando o aluno no centro de diversas formas de ensinar.

Contudo, esta divisão, demasiado linear, não corresponde a uma verdade absoluta. Se é verdade que o professor dos 2.º e 3.º ciclos trabalha no seu “balcão” ou sector, é também verdade que, paralelamente, existe um trabalho de articulação e colegialidade, tanto ao nível dos conselhos de turma, como ao nível dos departamentos curriculares.

Além disso, o educador de infância e o professor do 1.º ciclo são os únicos docentes das suas salas e dos seus alunos, embora desenvolvam um trabalho pedagógico abrangente, este também está circunscrito a essa característica e, de algum modo, limitado em termos de colaboração, podendo, também assim, ser considerado sectorizado.

No presente capítulo abordaremos diversas questões ligadas aos profissionais da educação, nomeadamente as “culturas docentes” dos 2.º e 3.º ciclos e as diferenças relativamente aos educadores de infância (não vemos tanta necessidade de trabalhar o 1.º ciclo por ter, nos aspectos supra-citados, características idênticas a estes), pois é nestes que se centra o objecto de estudo

deste trabalho. Na educação pré-escolar a aprendizagem é mais globalizante e colaborativa dentro e fora da sala de actividades, sendo a formação do docente encaminhada nesse sentido. Trata-se de uma faixa etária em que o desenvolvimento acontece a uma velocidade elevada, de forma global e dinâmica, atendendo à idade das crianças, o que faz a especificidade deste nível de ensino.

## **1. Culturas docentes e sectorização da educação nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico**

### **1.1. A organização escolar e as culturas docentes**

O trabalho docente tem sido, ao longo dos últimos anos, alvo de algumas preocupações, tanto do ponto de vista organizacional como sociológico. Cada vez mais a profissão docente necessita de uma séria reflexão, quer se trate de professores, quer de educadores.

A profissão docente apresenta características próprias, com traços comuns a todos os professores, mas também com algumas especificidades, consoante o nível de ensino a que corresponde.

Monteiro, referindo-se ao professor como “profissional do direito à educação e da comunicação pedagógica” (2000: 11), alerta para os pressupostos que devem estar na base da educação, realçando que, sendo as condições de ensino e de aprendizagem um factor importante, “a qualidade e a pertinência da educação dependem, antes de mais, dos professores” (idem).

No que diz respeito às organizações escolares, nos últimos tempos, têm sofrido mudanças, tanto nas suas funções de resposta aos alunos e famílias, como em termos de articulação e organização nos seus órgãos intermédios. Essas mudanças foram geradas pela necessidade de acompanhamento das mudanças sociais e da adequação ao meio.

As questões ligadas ao exterior, ao meio envolvente, ou mesmo ao próprio sistema educativo, condicionam, não só o processo estratégico das escolas, mas também o próprio professor enquanto indivíduo e ainda o processo de colaboração e desenvolvimento profissionais (Whitaker, 2000). É necessário que

as escolas estejam atentas e preparadas para as variações de expectativas e preocupações do meio.

Contudo, a escola integrada na sociedade, tem sido acusada por alguns autores, de se apoiar numa “rígida e aparentemente imutável concepção taylorista (...) quer no que se relaciona com o sistema educativo (...) quer no que respeita à própria organização da escola” (Neto-Mendes, 2001: 116). Tem permanecido, ao longo dos últimos anos, um conjunto de características organizacionais e estruturais com as quais é comum formar-se a ideia de escola. Existem regras comuns relativamente à constituição dos grupos/turmas mais ou menos homogéneos, com uma actuação geralmente individual do professor que se assume como “generalista”, no caso do 1.º ciclo e educação pré-escolar, e “especialista”, nos outros ciclos, assumindo quase uma cristalização de determinadas formas e práticas pedagógicas (Neto-Mendes, 2001).

É, assim, necessário agir com uma visão mais abrangente, tanto do passado, como do futuro, quando se pensa em mudança na escola. Ou seja,

“é preciso encontrar sentido para as acções e para as práticas, tratando de dar significado ao que já foi, actualizando ideias prévias, seleccionando o que vale a pena conservar e inventando mudanças no que seja conveniente melhorar” (Neto-Mendes, 2001: 118, citando Sacristán, 1999).

A escola tem que ser vista de uma forma abrangente, numa visão ecológica de todos os factores e agentes que vão construindo o seu dia a dia. São várias culturas, várias histórias de vida de diversos indivíduos, num determinado espaço e tempo que enquadram o contexto em que se desenvolvem as estratégias de ensino.

Assim,

“as culturas do ensino compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos” (Hargreaves, 1998: 185).

Também se verifica um encaminhamento diferente, em função do nível de ensino, do contexto em que o professor trabalha, dos alunos e dos meios que estão ao seu alcance. A compreensão do que o professor faz e porque o faz terá

necessariamente que ser enquadrada na comunidade e na cultura onde se insere, pois é factor condicionante da sua actividade.

À medida que se avança no ensino básico vai-se verificando, no corpo docente, uma gradual tendência para a especialização, originada pelas modalidades curriculares e pela própria tipologia do ensino. Neto-Mendes realça que à volta do professor se foi construindo “uma imagem de prestígio que a escassez ajudava a reforçar” (2001: 118) pois, sobretudo o ensino secundário, há alguns anos atrás, era apenas destinado a elites.

As culturas do ensino dão ao professor e ao seu trabalho um sentido especial e uma identidade própria enquanto profissional da educação. Na realidade, cada professor continua a exercer a sua profissão, normalmente sozinho, na sala de aula, com os alunos. Contudo, e apesar disso, a sua forma de estar e trabalhar é influenciada pelas perspectivas e formas de estar na profissão dos colegas com quem trabalha e daqueles com quem já trabalhou, não podendo mesmo ser dissociada desse contributo.

Hargreaves (1998) fala-nos de duas dimensões importantes nas culturas do ensino: “o conteúdo e a forma”. Para o autor, o conteúdo refere-se às crenças, valores, hábitos, pressupostos, o que pode ser observado naquilo que os professores pensam, dizem e fazem. A forma das culturas consiste nos “padrões característicos de relacionamento” e nas “formas de associação”. Ela pode ser observada no modo como as relações entre professores se processa.

A compreensão das formas como se desenvolvem as relações entre os professores pode ser indicadora da capacidade de cada um para a mudança e para a forma como a encara.

Os conceitos “balcanização disciplinar” ou “balcanização do conhecimento”, propostos por Hargreaves (1998), têm sido preocupação de vários autores, nomeadamente pelas suas consequências, em particular pela tendência para impedir ou inibir a comunicação entre os docentes, levando a um maior isolamento e resistência à mudança. Jorge Lima fala ainda de “atomização” e “fragmentação” que, não assentando numa base meramente individual, configuram “situações de forte insularidade no ensino” (2004: 1).



A “identidade acadêmica” de cada disciplina dá ao professor uma certa segurança, dentro do seu “balcão”. Por essa razão, “a identidade acadêmica dos grupos disciplinares tem permanecido forte, parecendo resistir a reestruturações curriculares que alterem a sua natureza tradicional” (Sanches, 2000: 60).

Hargreaves propõe

“quatro formas gerais de culturas docentes, cada uma das quais com implicações diferentes para o seu trabalho e para a mudança educativa: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização” (1998: 187).

Ao falar do individualismo, o autor tem a preocupação de fazer o enquadramento, referindo as “condições do local de trabalho” ou “condição ecológica do trabalho”.

A colaboração aparece diferenciada da colegialidade na medida em que as culturas de colaboração abrangem atitudes espontâneas e imprevisíveis do EU e a colegialidade é algo mais artificial, por imposição de calendário ou currículo, como é o caso das reuniões programadas e formais. Estas, na visão do autor, tendo por detrás a organização e a disciplinaridade, podem, por vezes, contribuir para uma maior separação dos professores em “subgrupos isolados, muitas vezes adversários uns dos outros no interior de uma escola” (Hargreaves, 1998: 240), chamando-lhes “culturas balcanizadas”. Para o autor, estas culturas referem-se a padrões particulares de interação e associação entre os professores que trabalham em pequenos grupos formais, como sejam os grupos disciplinares ou departamentos, dentro da comunidade escolar, bem como os seus efeitos. Os professores de cada disciplina, dentro desses grupos, têm formas bem distintas de trabalhar, por vezes, completamente alheios aos outros grupos disciplinares, especializando-se, cada vez mais e só, naquilo que fazem.

Além disso, essa colaboração depende do contexto político e ideológico. Toda a organização escolar, nas suas diversas vertentes, está dependente de requisitos e documentos legais que condicionam e orientam o desenrolar do processo educativo.

Cooper realça mesmo:

“Afinal, de quem é a cultura? Se se decreta aquilo acerca do qual os professores devem ser profissionais, como, onde e com quem devem colaborar e que plano de conduta profissional devem seguir, então a cultura daí resultante será estranha ao seu local de trabalho. Mais uma vez, eles terão ‘recebido’ uma cultura” (citado por Hargreaves, 1998: 213).

Contudo, é utópico dissociar as culturas docentes das relações que se estabelecem entre as pessoas, apesar das imposições legais, pois é com base nessas relações e no contexto de vida em que ocorrem, que se constrói a cultura.

## **1.2. A colaboração como estratégia facilitadora da mudança**

O professor, enquanto agente educativo, está também num processo de aprendizagem constante. Aprende com os pares, com os alunos, com os formadores, através das interações que directa ou indirectamente vão sendo estabelecidas com esses parceiros. Contudo, “raramente constituem culturas colaborativas plenas – caracterizadas pela unidade entre professores, ajuda, suporte, confiança, abertura” (Caetano, 2003: 19).

Não se pode afirmar que trabalhar em grupo seja necessariamente melhor do que fazê-lo individualmente, pois é também verdade que nem sempre a colaboração resulta da melhor maneira, sobretudo, se não houver predisposição para tal. Caetano (2003) salienta problemas aos quais a colaboração pode estar associada, como sejam os riscos de superficialidade, de falta de propósito e direcção, de complacência, de conformismo e de constrangimento forçado.

A mesma autora reforça, ainda esta ideia, apresentando um conjunto de constrangimentos introduzidos por uma cultura colaborativa, nomeadamente pela “estruturação” de culturas informais, destacando a sobrecarga de funções sobre os professores, a institucionalização excessiva de encontros formais, a manipulação dos professores, o que restringe as suas escolhas e a implementação dos seus valores.

“A capacidade de desenvolver visões partilhadas tornar-se-á uma das principais disciplinas da organização de aprendizagem. (...) A experiência sugere que as visões verdadeiramente partilhadas necessitam de diálogo contínuo, no qual os indivíduos não só

se sintam à vontade para expressar os seus sonhos, mas também para aprender a ouvir os sonhos dos outros” (Whitaker, 2000: 137).

É, portanto, necessária uma atenção crítica em relação às situações em que a colaboração acontece, o grau e envolvimento, a intensidade das ligações profissionais dos professores, e também a coexistência e multiplicidade de entendimentos relativamente a essa colaboração. Para além disso, não existe a colaboração ou colegialidade “real” ou “verdadeira”, mas existem apenas formas diferenciadas de colaboração e de colegialidade, com consequências diferentes e servindo propósitos diversos (Hargreaves, 1998).

Na visão de Caetano (2003), os resultados parecem ser mais positivos em situações cooperativas, caracterizadas por uma interdependência positiva com a conjugação de interdependências de recompensas e objectivos e onde surge um sentido de responsabilidade pessoal na partilha.

Numa abordagem incisiva nas relações entre os professores e fazendo a distinção da “colegialidade administrativamente construída, ou colegialidade artificial”, Hargreaves (1998: 215) refere que, nas “culturas de colaboração”, essas relações são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis. Contudo essa cultura “só pode tornar-se realidade numa escola-comunidade de profissionais responsáveis, caracterizada por uma liderança colegial assente na autonomia comunicativa de vários grupos” (...) que “poderão influenciar a vida política e pedagógica da escola e determinar a sua transformação” Sanches, 2000: 53).

Assim, tendo por base as ideias de Hargreaves, Caetano (2003) considera que, numa perspectiva ecológica, uma intervenção que promova essa colaboração passa por

“trabalhar com as pessoas, reconhecer a complexidade do trabalho, compreender diferentes culturas, proporcionar tempo, construir a colaboração e cooperação criando condições para que trabalhem juntos, partir do nível em que se encontram as pessoas, tornar público o conhecimento privado, reconhecer que não existe um único caminho, utilizar o conhecimento para o desenvolvimento em vez de destacar a deficiência e o erro, apoiar o esforço de melhorar, compartilhar funções de liderança, (...) ser consciente e sensível às diferenças entre os mundos dos professores” (Caetano, 2003: 23).

Também Neto-Mendes (2001) fala da importância de as escolas fomentarem uma “cultura de colaboração”, através da “negociação” entre docentes e demais agentes, quer sejam alunos, encarregados de educação, autarquias ou administradores de educação.

Como tal,

“se a colaboração e a colegialidade são consideradas promotoras de crescimento profissional e do desenvolvimento das escolas a partir de dentro, também são largamente encaradas como formas de assegurar a implementação de mudanças introduzidas externamente” Hargreaves (1998: 209).

Neto-Mendes vai mais longe, admitindo a possibilidade de os professores serem “tanto o produto das circunstâncias em que são obrigados a realizar o seu trabalho, quanto produtores dessas circunstâncias”, admitindo “que um profissional reflexivo carece de autonomia e de espaço de acção colectiva para concretizar um projecto profissional coerente e digno do nome” (2004a: 117).

Em consonância com estas ideias, temos assistido a uma cada vez maior tendência ideológica para fomentar novos estilos de liderança, numa partilha de poderes e tomadas de decisão, da qual falaremos mais adiante.

### **1.3. A mudança de si com vista à mudança educacional**

É comum dizer-se que o professor é agente de mudança, mudança de si, dos alunos, das organizações escolares e da sua própria profissionalidade (Caetano, 2003). Saliente-se a importância do desenvolvimento da sua própria capacidade de mudar, já que só assim poderá contribuir para mudanças a outros níveis. O professor muda, com frequência, de grupos de trabalho e situações, pelo que necessita de adquirir competências de adaptação e aprendizagem continuadas. Ele deve assumir-se como aprendiz, ponderar o contexto e suas influências na aprendizagem.

Baseando-se na visão de Fullan (1993), Caetano (2003) afirma que não se poderá esperar que a maioria dos professores se envolva num trabalho político, mas mais provavelmente em propósitos morais, num trabalho directo de intervenção junto dos seus alunos. Esta ideia é corroborada por Sirotnik (1995),

no mesmo texto, ao afirmar que as ideias abstractas de justiça têm de ser construídas no contexto da experiência. Ainda Caetano (2003), numa perspectiva de convergência com estas ideias e tendo por base Grimmet e Neufeld (1994), enfatiza a reestruturação das escolas a partir de dentro, com lugares de aprendizagem, centrados nos alunos, onde os professores são envolvidos numa

“luta pela autenticidade, tentam descobrir o seu verdadeiro self como profissionais responsáveis num contexto educacional em constante mudança, não sendo missão dos professores ter controle sobre o sistema escolar mas exigir condições que permitam um desenvolvimento profissional contínuo. É o tom emancipatório do desenvolvimento profissional que exerce uma influência aberta e subtil no papel em mudança” (Caetano, 2003: 31).

Verifica-se aqui a necessidade do envolvimento dos professores nos contextos profissionais, bem como o desenvolvimento de si próprios enquanto profissionais. Contudo, estas concepções propiciadoras de mudança, em determinadas situações concretas, podem entrar em conflito, propiciando aquilo a que alguns autores chamam “resistência à mudança”.

Nas interacções estabelecidas na escola, dentro e fora da sala de aula, tanto professor como aluno, bem como os seus pares, trazem para a relação a sua personalidade. Monteiro fortalece esta ideia dizendo que os alunos

“começam por aprender o professor como personalidade. Depois, aprendem ou não (...), para sempre ou para a nota, conforme o respeito e o afecto, a competência e a justiça com que se sentem tratados. (...) Um professor vale pelo conteúdo e forma do seu ser” (2000: 32).

Nesta linha de pensamento, parece evidente que o acto de ensinar não fica limitado à transferência de conhecimentos, sendo mais do que isso, na medida em que cria possibilidades para a construção e produção desses conhecimentos.

Também Castro refere a necessidade de se desenvolver no professor uma tal qualidade que lhe possibilite uma certa invulnerabilidade, “(...) no sentido de o tornar mais forte, mais desenvolvido técnica, pessoal e socialmente, ou seja, mais equipado para poder intervir, de modo mais eficaz e adequado (...)” (2001: 119).

Ser professor não é a soma dos saberes académicos associada a umas tantas técnicas pedagógicas. Só quando a competência profissional é associada ao EU do professor, fortalecendo, ainda, a sua capacidade de resiliência, ele passa a *saber-ser* e se torna realmente competente.

#### **1.4. A construção da autonomia profissional: entre o individualismo e a colaboração**

A gradual ênfase dada ao profissionalismo fomenta a necessidade da autonomia profissional do docente, com base, sobretudo, nas relações interpessoais, mais do que a actividade docente na sala de aula, tal como foi já referido.

As relações estabelecem-se em contextos pedagógicos e em intervenções de carácter social, traduzidas num trabalho abrangente em que

“os professores, com base na legitimidade das suas competências profissionais, mas também enquanto cidadãos responsáveis pela prestação de um serviço público, têm, como principal finalidade, assegurar as actividades e tarefas necessárias à realização da missão educativa da escola, no quadro das suas atribuições próprias” (Barroso, 2004: 76).

A autonomia é entendida num contexto de professores que interagem numa determinada escola, assumindo-se como elementos de um todo, de uma comunidade educativa. Apesar disto, apesar de todos os caminhos (desde os normativos legais aos apelos a práticas colaborativas) se encaminharem no sentido da articulação, do espaço colegial, muitos professores resistem, preferindo isolar-se e continuar o seu trabalho individualizado.

Este assunto é sensível e marca uma certa tradição metodológica nas chamadas “culturas docentes”, sendo ainda frequente encontrar-se o professor que faz o mesmo, ano após ano, programa as aulas da mesma forma e com os mesmos assuntos, pouco enquadrados na realidade.

Neto-Mendes (2001) revela como duvidoso o carácter eminentemente negativo do “individualismo” bem como o cariz virtuoso da “colegialidade”. Contudo, as duas perspectivas determinaram, de forma significativa, os contornos que a abordagem das culturas docentes privilegiou, vindo, ainda, a

contribuir para a consolidação da ideia de que a mudança nos professores é mais difícil do que nos agricultores ou nos médicos.

Importa referir que todas as organizações, incluindo a organização escolar, são constituídas por indivíduos únicos e distintos. Whitaker reforça esta visão salientando que

“o respeito pelo individualismo que é uma característica de uma cultura de gestão eficiente e o desafio da liderança consiste em capitalizar os diferentes conhecimentos, competências e qualidades para atingir os objectivos organizacionais” (2000: 135).

A colaboração acontece partindo do contributo individual de cada um, com vista ao enriquecimento comum. Esta ideia é enfatizada por Whitaker, ao realçar que, “a junção entre cooperação e um certo individualismo é a chave da força dinâmica para o desenvolvimento” (2000: 87).

Também, um apego exagerado à tradição leva o professor à recusa da partilha com os pares, ficando confinado à sua própria acção dentro da sala de aula e fazendo sempre o mesmo para evitar errar. A esta postura, Hargreaves (1998) denominou “heresia do individualismo”, no sentido em que vai contrapor-se à colegialidade e criar entraves à mudança.

Por outro lado, Neto-Mendes (2001) propõe-nos olhar a colegialidade para além dos limites da escola, abrangendo, em linhas gerais, as características da comunidade em que se insere. Esta visão, lembrando as estruturas escolares “balcanizadas” (Hargreaves, 1998: 240), necessita de uma alteração cultural em rede e contextualizada, sem a qual corre riscos de se tornar um fracasso.

É sabido que rasgar as “fronteiras” entre sectores que estruturam a escola, parece ser uma solução facilitadora e adequada às exigências actuais, fomentando, nos alunos, o espírito crítico e de cidadania.

O individualismo, para além de se apresentar como traço conjuntural da época actual, está dependente das próprias condições estruturais da escola e da sua organização, o que se repercute nas práticas dos docentes bem como dos outros agentes (Neto-Mendes, 2001).

### **1.5. A construção do conhecimento profissional**

A profissão docente não se limita a um conjunto de competências técnicas, levando a uma acção pedagógica puramente técnica. Ela é mais do que isso, pois em cada interacção pedagógica estão presentes as características pessoais e a história de vida. Não se pode separar o “eu profissional” do “eu pessoal”.

Nóvoa, numa alusão a Jennifer Nias, realça que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (1992: 7), ou seja, a acção de cada professor está intimamente ligada às suas características pessoais e às vivências profissionais.

O mesmo autor questiona ainda: “será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” (1992: 17). A resposta é por si apresentada, através de três AAA, especificando: A de adesão, A de acção e A de autoconsciência.

Retomando a referência de que “não se ensina o que se sabe ou o que se julga saber, ensina-se o que se é” (Monteiro, 2000: 15), então o historial da vida do professor condiciona as suas atitudes, os seus gestos, a sua postura perante a vida e no exercício da sua profissão.

O conhecimento profissional do professor começa, antes de mais, pelo conhecimento de si próprio, ou seja “um tipo de reflexão de nível meta-cognitivo que fundamenta os processos de desenvolvimento pessoal e profissional” (Sá-Chaves, 2001: 141). Assim, cada profissional, tendo a oportunidade de consciencialização do seu desempenho tanto no aspecto positivo como no negativo, pode, construindo esse exercício, reformular a sua acção nas situações futuras.

Desde a formação inicial, específica para cada grau de ensino e área disciplinar, e ao longo da vida profissional, os docentes têm necessidade de continuar essa formação, o que também lhes é exigido para progressão na carreira. Com alguma incidência se verifica, da parte das entidades formadoras, para além da importância primordial de que os docentes sejam depositários de



um conhecimento científico actualizado, a preocupação não menos importante em valorizar a identidade de cada um e formar docentes com sentido crítico.

Nóvoa realça esta visão fazendo referência à compreensão da profissão docente. Ou seja, “ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (1992: 9).

Ser professor não é só ter um vasto conhecimento didáctico-pedagógico, das novas formas de avaliação, das mais modernas tecnologias de informação ou de eficazes modelos de gestão pedagógica e escolar, como tão bem enfatiza Pardal (2001). Para o autor,

“o professor é um homem (...) de um tempo determinado, de uma sociedade concreta, que vive as contradições e a incerteza desses mesmos tempo e sociedade. E, acima de tudo, é um ser individual, com uma história de vida, ligado a um estrato social, a uma família, a um meio: com tudo interferindo no desempenho do seu papel, que se pretende atento, aberto e sólido” (Pardal, 2001: 84).

Como tal, a construção do conhecimento profissional não se deve limitar à valorização dos aspectos técnicos e pedagógicos. Este aspecto foi também já destacado por Hargreaves (1998: 9), dizendo que,

“os professores não ensinam do modo como o fazem simplesmente em resultado das destrezas que aprenderam ou que deixaram de aprender. A forma como ensinam também está enraizada nos seus antecedentes, nas suas biografias e no tipo de docentes em que se formaram”.

Contudo, Sanches (2004) alerta para as novas gerações de professores imbuídos de outras motivações, mais centradas nos aspectos técnicos do ensino, embora exercido no confronto com os problemas sociais e multiculturais das comunidades escolares, fruto dos contextos criados pelas políticas educativas das últimas décadas.

O saber prático dos professores, partindo do pressuposto que os conhecimentos, as competências e as atitudes provêm da experiência docente, pode, também, ser adquirido, num processo de auto-formação.

Ainda Nóvoa (1992) fala do saber prático e individualização da acção educativa, como sendo a capacidade de atender a cada aluno com a sua história

única, os seus conhecimentos, as suas dificuldades, sendo a base de construção do saber profissional dos educadores, portanto, um dos princípios que norteiam o seu trabalho.

“As tarefas do professor exigem flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva, na medida em que o professor atende às características e qualidades de desenvolvimento e culturais da criança, às suas histórias de vida e contextos sociais” (Holly, 1992: 86),

tornando a aprendizagem relacional e dinâmica.

Também Cardona se refere à pluridimensionalidade do conceito de desenvolvimento profissional que apresenta como

“um processo de evolução complexo e contínuo no qual interferem diferentes tipos de variáveis de ordem pessoal e profissional, que vão desde as características do contexto sociopolítico nacional, integrando a diversidade dos contextos institucionais em que vai decorrendo a formação e o exercício da profissão, sem esquecer as vivências resultantes da história individual de cada profissional” (2002: 46).

Importa realçar a necessidade, relativamente à construção do conhecimento do professor, de atender e trabalhar a realidade escolar, a sua dinâmica e os que nela intervêm.

### **1.6. A liderança no contexto escolar**

O conceito de liderança pode ser enquadrado e analisado de diversas formas, por se apresentar como um conceito bastante abrangente e difuso, dependendo da análise que se pretende equacionar. Tal como é proposto por Whitaker, liderança é definida como

“o comportamento que permite e ajuda terceiros a alcançarem objectivos predefinidos. (...) Ou seja, por um lado, saber escutar as ideias dos outros e, por outro, expor as nossas, conciliando simultaneamente atitudes de gentileza e firmeza de posições” (2000: 88, 89).

Assim, qualquer docente pode, em alguns momentos, assumir a liderança. Sendo que, a eficiência na organização escolar está dependente da activação de uma liderança adequada, quando e sempre que necessário (Whitaker, 2000).

“O líder é (...) um guardião da própria mudança, tendo um papel activo na procura de sentidos e propósitos de mudança – aceitando os riscos a ela inerentes e favorecendo processos de clarificação conjuntos, no suporte dessas mudanças” (Caetano, 2003: 28).

A liderança, sendo uma actividade humana, depende também da interacção que se estabelece entre os indivíduos e as situações.

O poder localizado nas relações e descentrado permite que cada um “se fortaleça a si próprio e aos outros na medida em que escolhe participar,” sendo que, “participar na narrativa da escola é partilhar a construção auto-consciente do texto social” (Johnston, 1994, citado por Caetano, 2003: 29). Caetano (2003) refere ainda que essa participação, entendida como um direito, um dever e uma responsabilidade, poderá constituir, à medida que se for alargando e aprofundando, uma forma de democratização da educação.

A especificidade das organizações escolares, que se prende com a sua missão essencialmente pedagógica e educativa, leva-nos a considerar a liderança

“não só como um meio para o desenvolvimento de uma acção pedagógica nas escolas, mas a conceber a própria liderança como objecto de acção pedagógica. Ou seja, estamos a falar numa liderança educativa e pedagógica” (Costa, 2000: 27).

Assim, todos os intervenientes na vida escolar podem ser encarados como fonte de poder no processo de mudança. A liderança, torna-se, então, “mais um processo de activação e estimulação do que um processo de controlo e regulamentação. A auto-realização é, simultaneamente, o meio e o fim do objecto organizacional” (Whitaker, 2000: 104).

Também Pires (2003) faz referência à liderança no contexto escolar como um "processo interactivo", pela dinâmica específica deste contexto e das relações recíprocidade que nele se estabelecem. Nesta perspectiva as lideranças não são estanques, cabendo a vários actores educativos e em diferentes momentos a gestão de formas de estar e participar na vida escolar.

Numa escola, constituída por profissionais responsáveis, existem lideranças colegiais e flexíveis, assentes em grupos com dinâmicas diversificadas, formados consoante o contexto e os problemas que vão surgindo. “Agindo sobre

campos de “recontextualização” pedagógica (...) poderão influenciar a vida política e pedagógica da escola e determinar a sua transformação” (Sanches, 2000: 53).

Deste entendimento, e seguindo os pressupostos apresentados por Sanches (2000), pode dizer-se que também a liderança colegial, enquanto acção comunicativa, pode favorecer uma identidade profissional do professor mais dinâmica, interventiva e reflexiva.

Costa (2000) apresenta, a este propósito, além da liderança dispersa, outros pressupostos característicos das lideranças nas organizações escolares:

- Relatividade da liderança – conceito ambíguo no contexto escolar;
- Liderança e democracia escolar – valorização da democracia e participação de todos com vista à capacidade de decisão colectiva;
- Liderança e colegialidade docente – processo que se desenrola inter pares, em que as culturas docentes potenciam o desenvolvimento de lideranças dispersas, no sentido de uma liderança colaborativa, colegial e solidária;
- Liderança enquanto saber especializado – competências que se aprendem, tanto ao nível técnico como a outros níveis, como é o caso da inteligência emocional, valorizado pelo autor nos processos de liderança;
- Distinção entre liderança e gestão – dois conceitos distintos cuja convergência é essencial na gestão das organizações escolares.

Já que falamos de líderes enquanto docentes e enquanto educadores, falamos da vertente pedagógica da liderança, a que aludiu o mesmo autor, pois a escola é uma organização pedagógica. Ou seja, “no caso da escola, a vertente pedagógica é o centro de toda a sua acção” (Costa, 2000: 27). Daí que a vertente pedagógica da liderança se deva sobrepor às orientações racionais, eficientistas (Costa, 2000), que nada têm a ver com a escola enquanto organização pedagógica.

Os vários aspectos aqui apresentados realçam a importância da liderança em contexto escolar como parte integrante do desenvolvimento do processo educativo do aluno e de aprendizagem colaborativa de todos os agentes

educativos. Também Sarmiento (1997) nos leva a pensar a liderança como um “processo interactivo no qual se exprimem valores e ideias-bases, através das quais um ou vários líderes, em todos os níveis organizacionais, regulam a mobilização das vontades individuais na acção colectiva” (citado por Pires, 2003: 138).

## **2. O Profissional da educação pré-escolar**

### **2.1. A construção do conhecimento profissional do educador de infância**

Ao longo dos últimos anos, tal como já foi referido neste trabalho, verificou-se, na sociedade portuguesa, uma alteração social significativa, relativamente aos cuidados prestados à criança pequena, originada não só pelo aumento significativo de mulheres que trabalham fora de casa, mas também pela valorização da própria criança. Esta alteração, sendo uma realidade que ainda continua em expansão, tem determinado um aumento da procura dos serviços ligados à educação de infância.

Associadas a essa procura, foram sendo tomadas algumas medidas, tendo em vista a criação de condições, tanto ao nível da resposta social, como pedagógica, no sentido da criação de contextos de qualidade, propiciadoras de um desenvolvimento integral e equilibrado da criança pequena. Vasco Graça refere a construção de “referenciais pedagógicos de qualidade que se afirmaram no quadro educativo português” (2000: 33).

Ao educador de infância, fazendo parte daquele contexto, com uma intervenção directa e de coordenação “em contextos cada vez mais vastos e diversificados, levantam-se pressões e exigências crescentes” (Portugal, 2001: 154). Esta realidade exige que o profissional da educação pré-escolar esteja devidamente preparado para respostas adequadas a todas as crianças com quem trabalha, atendendo à especificidade de cada uma, mantendo o nível de exigência de qualidade, nomeadamente no que se refere à componente pedagógica. Nesta perspectiva, integradora do trabalho do educador de infância,

salienta-se a visão de Nóvoa ao referir que “a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação” (1992: 24).

Uma outra perspectiva é apresentada por Oliveira-Formosinho e Formosinho, a da ecologia do desenvolvimento profissional. Para estes autores, “o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano tem a ver, directa e indirectamente, com os seus contextos vivenciais” (s/d: 37) pois dependem das interacções com o ambiente ao longo da vida.

As questões da qualidade são, cada vez mais, associadas à formação dos educadores, sendo esta identificada como particularmente determinante na elevação do estatuto profissional e da qualidade da educação de infância (Portugal, 2001). Já desde a década de 80, os educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico deixaram de ter uma formação de nível médio e passaram a ter uma formação de nível superior. Na década seguinte, a Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, vem determinar que os educadores de infância adquiram a qualificação profissional através de cursos superiores que confirmem o grau de licenciatura. Associada a esta medida, abriu-se a possibilidade de os professores do 2.º ciclo do ensino básico poderem ter também formação para o 1.º ciclo, no sentido de reduzir a distância entre a tradição do professor generalista do 1.º ciclo e do professor especializado do 2.º ciclo (Afonso, 1994).

Ao falarmos de desenvolvimento profissional, falamos de uma construção com base na experiência, nas opções tomadas ao longo da vida; falamos também da implementação de práticas, dos avanços e recuos, não só no desenvolvimento do nosso projecto profissional mas também na postura e representações que dele fazemos.

Ligados ao desenvolvimento profissional dos educadores de infância, estão uma multiplicidade de factores, que vão além da preparação formal e evoluem ao longo da carreira, estando associados, não só à evolução histórica das políticas educativas definidas para a infância, mas também à forma como essa evolução condicionou a história da profissão (Cardona, 2002).

Formosinho, problematizando a possibilidade de uma adequada formação profissional generalista, apresenta algumas consequências desta “universitarização” que, pelo seu afastamento das componentes mais profissionalizantes, assumiu uma acentuada componente intelectual do desempenho, em detrimento das componentes relacionais e morais. Contudo, o mesmo autor enumera vantagens dessa mudança. Para além das relacionadas com o estatuto social da profissão, “a possibilidade de formar profissionais mais fundamentados, reflexivos, críticos e capazes de conceber uma formação adequada aos diferentes contextos” (2002: 21).

A formação do educador e o seu estatuto profissional parecem influenciar a sensibilidade e implicação profissional, ou seja, a qualidade do seu desempenho (Portugal, 2001). Assim, parece evidente que, a melhores condições de trabalho estejam associadas mais elevada auto-estima e motivação pessoal. Oliveira-Formosinho destaca a existência de uma “correlação entre o progresso no empenhamento de educadores e o envolvimento das crianças das suas vidas, o que comprova a eficácia do apoio promovido” (2000: 122).

Atendendo à idade das crianças com quem o educador trabalha, quando as aprendizagens acontecem a grande velocidade, a sua formação profissional e humana são fundamentais. Quando a criança começa a conhecer e interagir com o mundo que a rodeia, a qualidade das aprendizagens está dependente dos ambientes desafiantes e estimulantes. Gabriela Portugal destaca que

“o impacto dos factores sociais e ambientais nas modificações da estrutura cerebral e seu funcionamento, reafirmam a importância de um ambiente precoce de qualidade. As crianças são naturalmente curiosas e ávidas de aprendizagem. Torna-se fundamental que o educador de infância ‘mantenha acesa essa chama” (2001: 156).

A mesma autora, tendo por base o pressuposto de que a criança precisa de amor, reconhecimento, segurança e desafio intelectual, como facilitadores do “apetite” de aprender, realça que “em qualquer contexto de infância, trabalhar com crianças é uma tarefa complexa, exigindo um elevado nível de competências e conhecimentos” (2001: 156). Para tal, o educador recorre a diversas estratégias de construção da sua identidade profissional. São disso exemplos a inserção em

projectos, quer de formação, quer de animação pedagógica no sentido de viabilizar a sua reconstrução identitária (Sarmiento, 2001).

A actual exigência de licenciatura para o curso de educador de infância vem no sentido de adequar a resposta ao elevado grau de responsabilização e exigência da sua actividade. Destaca-se, para isso, a idade de grande dependência da criança, a necessidade de globalização de actividades e responsabilidade total pela condução do processo educativo, bem como a necessidade constante de reflexão pelo isolamento em que geralmente trabalham (Portugal, 2001).

Um trabalho centrado na interacção iniciada pela criança e no encaminhamento dessa interacção, ao contrário do que acontece nos outros níveis de ensino, é considerada pela generalidade dos educadores de infância como a base do processo educativo.

O trabalho no jardim de infância terá necessariamente que ter em conta a globalidade do desenvolvimento da criança pequena, na interligação entre os aspectos afectivo, social e cognitivo, num todo integrado com uma dinâmica intensa entre o EU e a realidade ambiental onde se vão construindo competências de autonomia (Oliveira-Formosinho, 2000).

O educador de infância surge como o “coordenador” de uma rede imensa de interacções dentro e fora da sala de actividades. Oliveira-Formosinho (2000) fala-nos mesmo que a profissionalidade da educadora de infância se situa no mundo da interacção e que aí desenvolve papéis, funções e actividades. Essa rede de interacções centra-se sobretudo na criança e na procura de alargar as suas competências.

## **2.2. O educador de infância na rede de contextos em que a criança está inserida**

O contexto de trabalho do educador de infância, centrado no mundo da interacção, tem sido objecto de alguns estudos nos últimos anos. Oliveira-Formosinho sugere que, após assegurados critérios básicos de qualidade, como



sejam o ratio e o tamanho do grupo, são determinantes na melhoria dessa qualidade

“a formação de professores para a individualização do processo de ensino-aprendizagem, a ênfase na actividade auto-iniciada pela criança, o suporte pelo professor ao desenvolvimento da criança, um clima social positivo e o envolvimento de pais” (2000: 162).

A interacção do educador é fulcral em todo este processo, quer junto da criança, quer na criação de um ambiente educativo de qualidade, pois dele depende o envolvimento na acção da qual resulta a aprendizagem. Nesse contexto, é essencial que se fomentem as culturas colaborativas, ou seja,

“um ingrediente essencial para o desenvolvimento das culturas docentes é a crença de que os professores precisam de ser reconhecidos e apoiados para poderem eles próprios apoiar as crianças” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, s/d: 37).

Desde a expansão da educação pré-escolar, foram dados vários passos no sentido da promoção da sua qualidade, nomeadamente no acompanhamento, definição da tutela pedagógica e orientações curriculares. Contudo,

“a construção da qualidade na educação pré-escolar é hoje um desafio acrescido, complexo e cujo sucesso depende, em grande medida, da capacidade de introduzirmos, no funcionamento normal do sistema, mecanismos de avaliação, regulação e formação” (Graça, 2000: 33).

A especificidade da educação de infância reside, em especial, no facto de se centrar na própria criança, mais do que no educador ou no processo educativo. Ou seja,

“o processo educativo na educação de infância distingue-se do processo educativo dos outros níveis de ensino, (...) pela centralidade que confere à interacção iniciada pela criança como base ou elemento importante do processo educativo em Jardim de Infância” (Oliveira-Formosinho, 2000: 160).

Também Portugal (2001) realça que o desenvolvimento e a aprendizagem, sobretudo nos primeiros anos, acontecem de forma holística, globalizante. As crianças não aprendem de uma forma estanque os conteúdos propriamente ditos. Elas desenvolvem competências e atitudes.

O Artigo n.º 36.º do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, especifica, a este respeito que

“em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com as crianças ou com os alunos pressupõe a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de actividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família, sendo da responsabilidade: dos educadores de infância na educação pré-escolar...”

Além de fomentar e dar continuidade às interacções que acontecem no grupo de crianças, o educador tem ainda necessidade de proporcionar e alargar as interacções a todos os intervenientes no processo educativo de cada criança. Desta teia resulta uma integração dos serviços para a criança e família, alargando o âmbito das interacções profissionais, uma vez que, seguindo a visão de Oliveira-Formosinho, “a interacção, a vários níveis e com vários parceiros, está no coração da profissionalidade das educadoras” (2000: 160).

Repescando a ideia de Neto-Mendes (2001) ao propor olhar a colegialidade para além dos limites da escola, o trabalho do educador de infância só faz sentido abrangendo a comunidade em que o jardim de infância se insere.

Estes pressupostos, sustentados no modelo ecológico do desenvolvimento profissional do educador, envolvem o desenvolvimento do currículo, os pais e as famílias, com o objectivo de melhorar as condições do ensino-aprendizagem e as estratégias de articulação entre pais, escola e comunidade.

### **2.3. As Orientações Curriculares na base da criação de contextos de qualidade**

As Orientações Curriculares, definidas para a educação pré-escolar em Portugal, realçam os aspectos que devem servir de base ao trabalho do educador de infância “espelhando coerência profissional e permitindo uma maior afirmação social da educação pré-escolar pretendendo, assim, contribuir para a promoção da qualidade em educação de infância” (Portugal, 2001: 158).

Naquele documento está implícita a necessidade de um trabalho abrangente e global a realizar com a criança, favorecendo o seu desenvolvimento

equilibrado, como ser autónomo, livre e solidário, e a necessidade da articulação entre serviços.

Os objectivos aí traçados dão grande realce ao trabalho com a criança nas pequenas idades que, ao contrário de algumas visões redutoras, não se limita à preparação da criança para a entrada no 1º ciclo, mas pretende sim ser um bom contributo para a sua formação como sujeito.

Assente no princípio de que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, são seus objectivos (tal como consta da respectiva Lei-Quadro, Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro):

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, numa perspectiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
  - Desenvolver a expressão e comunicação;
  - Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
  - Proporcionar à criança bem-estar e segurança;
- Proceder à despistagem e encaminhamento de inadaptações, deficiências ou precocidades;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

Para que a educação pré-escolar fomente, realmente, a igualdade de oportunidades e as capacidades de cada criança, é essencial uma pedagogia estruturada, tal como é acentuado nas Orientações Curriculares,

“o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança” (Portugal, 2001: 159).

Esta ideia foi também enfatizada por Oliveira-Formosinho dizendo que

“...a qualidade do contexto educacional e do envolvimento da criança é uma construção progressiva, (...) tem andaimes na formação (...) requer manipulação de condições estruturais e condições no exercício da profissão tais como estabilidade e apoio entendido como oportunidades de aprender para desenvolver as oportunidades de ensinar” (2000: 122).

Ensinar e promover o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar é, assim, uma tarefa complexa. Sendo o educador de infância um “profissional generalista”, requer preparação, conhecimento, competência, pois tem “um papel vital – provavelmente o papel vital – na prossecução dos objectivos educacionais da infância” (Portugal, 2001: 162).

Contudo, a elevada mobilidade e o isolamento a que estão sujeitos grande parte dos educadores de infância dificultam o investimento em contextos de qualidade, canalizando, por vezes, esse investimento para si próprios, na procura do contacto com os colegas. Ou seja, nas dificuldades de relação com o espaço, pela frequente e recorrente necessidade de adaptação a novos jardins de infância e novos meios, pela “instabilidade de colocação, as educadoras de infância tendem em reforçar o investimento em si próprias – na sua formação contínua e no seu envolvimento profissional” (Sarmiento, 2001: 89).

Daí que, o facto de ser considerado importante que os contextos em que se desenvolve a aprendizagem da criança pequena seja de qualidade, isso não é, por si só, indiciador de que o sejam na realidade. Isso depende de diversos factores, quer de ordem pessoal, profissional, social e material dos seus intervenientes.

#### **2.4. Perfil e competências do educador de infância**

O Decreto-lei n.º 240/2001, tal como já foi referido, vem situar e reconhecer as características relativas ao desempenho profissional do educador

de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, reconhecendo aquele como profissional certificado, habilitado e qualificado para a docência.

Aí é realçado que o educador:

- Promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática social e eticamente situada;

- Assume-se como profissional de educação, com função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa;

- Exerce a sua actividade profissional na escola, instituição educativa;

- Promove a qualidade dos contextos.

Ao nível da sua participação na escola e da relação com a comunidade:

- Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo e projectos curriculares, bem como na gestão da escola atendendo à articulação com os vários níveis e ciclos de ensino;

- Colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e desenvolvimento de relações entre docentes, alunos, encarregados de educação, pessoal não docente e outras instituições da comunidade;

- Promove interacções com as famílias;

- Coopera na elaboração e realização de estudos e projectos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

São especificadas, no Anexo I ao Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, de modo particular, as competências do educador de infância, reconhecendo-lhe a responsabilidade de:

- Conceber e desenvolver o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo;

- Organizar o espaço e os materiais, de forma estimulante e diversificada, para promover o desenvolvimento curricular;
- Proceder à organização do tempo de forma flexível e diversificada;
- Mobilizar e gerir recursos educativos;
- Essencialmente, mobilizar conhecimentos e competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no sentido de fomentar o desenvolvimento integral da criança.

Para que o seu trabalho seja produtivo, o educador necessita de gostar do que faz, ter espírito crítico, vontade de aprender, investigar e estabelecer e fomentar um ambiente agradável com todos aqueles com quem trabalha. O trabalho no jardim de infância não se traduz em debitar matéria de um currículo nacional. Trata-se de proporcionar aprendizagens globais e globalizantes, tendo por base linhas orientadoras que necessitam de uma programação adequada e cuidada para cada criança do grupo, recorrendo a estratégias, materiais e contextos diferenciados.

Portugal (2001, citando Bertram et al.) apresenta três categorias do comportamento do educador facilitadoras ou não do desenvolvimento e aprendizagem da criança:

- Estimulação – a forma como o educador intervém no processo e o conteúdo das suas intervenções;
- Sensibilidade – do adulto relativamente aos sentimentos de bem-estar emocional da criança, inclui aceitação, empatia e autenticidade;
- Autonomia – grau de liberdade que o adulto permite à criança para que possa experimentar, fazer julgamentos, escolher actividades ou expressar ideias e ainda o modo como o adulto lida com os conflitos, regras e questões comportamentais.

De forma geral, os educadores de infância são peritos na acção educativa, mas nem tanto na reflexão sobre a acção (Portugal, 2001). Contudo, esta reflexão é essencial para que o educador possa ter a noção mais exacta do seu trabalho na promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança.

Gabriela Portugal apresenta-nos dois pressupostos básicos na educação de infância:

“1- Os primeiros anos de vida da criança são críticos em todos os aspectos do seu desenvolvimento;

2- A educação de infância é uma tarefa complexa e exigente que requer profissionais altamente qualificados” (2001: 180).

Para tal, são necessários: o domínio das diferentes áreas disciplinares, a capacidade de análise no ponto de vista do outro, colocando ainda em causa conceitos, pensamentos e problematizando a sua própria forma de pensar.

A mesma autora (2001: 165, 166) apresenta, além de conhecimentos teóricos, algumas competências e atitudes necessárias ao desempenho do educador de infância:

- Conhecer o modo como a criança aprende;
- Conhecimentos sobre estratégias de gestão, necessários ao trabalho em equipa;
- A infância vista como etapa crucial no desenvolvimento do indivíduo;
- A criança na família e na sociedade são também elementos básicos a ter em conta;
- Promover a igualdade de oportunidades;
- Ter por base as políticas educativas;
- Apostar na investigação, com vista à melhoria e adequação das práticas;
- Ter a noção de que deve ser um promotor de bem-estar na criança.

Além disso,

“o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integralmente, as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto).

Sendo vastas as suas competências, o desempenho profissional está dependente do tipo de relações estabelecidas com a comunidade escolar, as culturas profissionais, nas quais nos deteremos de seguida.

## **2.5. A identidade profissional e as culturas docentes na educação pré-escolar**

Ao longo de muitos anos, as escolas e os jardins de infância estiveram integradas num sistema em que se cumpriam, de forma fechada, os normativos do Ministério da Educação e o conceito de “comunidade escolar restringia-se aos elementos sujeitos ao poder disciplinar do Estado” (Dias, 2004: 257), apesar da necessária articulação com os pais e a comunidade para desenvolvimento das actividades.

Neste quadro, a articulação curricular e o trabalho conjunto com outras escolas tinham pouca expressão, resumindo-se a reuniões concelhias entre educadoras e festas conjuntas com a escola do 1.º ciclo, sobretudo se a sua localização era próxima.

A implementação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 trouxe algumas alterações, dando algum poder aos órgãos de administração e gestão, bem como aos órgãos intermédios dos estabelecimentos de educação e ensino.

Dias (2004) refere dois aspectos importantes para esta mudança:

- As funções organizacionais ganharam um estatuto próprio e privilegiado;
- O reforço considerável da componente organizacional do trabalho dos professores.

O educador de infância, de forma carinhosa mas marcada falava “da minha sala e dos meus meninos”, onde tudo era gerido naquela teia de relações, mas cujo gestor era o próprio educador (Dias, 2004). Esse marco não foi alterado de forma significativa com o novo modelo de gestão, pois a profissão do educador de infância continua a ser centrado na criança, embora haja necessidade de concentrar as suas forças também noutras tarefas, como por exemplo as burocráticas. As competências do docente diversificaram-se mais,



surgiram novos órgãos na própria escola ou agrupamento: órgãos de gestão, estruturas intermédias que, em favor da minimização do isolamento a que estavam expostos, obrigaram a uma maior articulação com toda a comunidade educativa.

Além disso, ao nível da formação destes profissionais tem-se tornado cada vez mais importante

“fomentar um espírito de investigação para a resolução dos problemas profissionais e uma autonomia profissional, individual e colectiva que se traduzam em competências e atitudes relevantes para a vida dos contextos profissionais e organizacionais em que decorre a acção educativa” (Formosinho, 2002: 28).

Para o autor, nesta perspectiva, é importante a promoção social e profissional dos docentes de crianças pequenas, pelo reconhecimento de que são estes profissionais do sistema educativo os

“primeiros com que a criança contacta, por serem os que lhe revelam uma imagem de escola e de vivência escolar, por serem os que ensinam de modo sistemático as aprendizagens básicas nos domínios cognitivo, sociomoral e afectivo” (Idem).

Esta promoção faz-se, não só através da equiparação académica e de estatuto de carreira com os profissionais dos outros níveis, mas também exigindo-lhes, na prática, além da formação inicial, a aprendizagem ao longo da vida.

A formação aparece, muitas vezes, como estratégia para aumentar a satisfação pessoal com o exercício da profissão, na medida em que possibilita que as dificuldades de realização pessoal, no contexto de trabalho, sejam contornadas. Esta formação permite, ainda, a identificação com outros professores e suas motivações, pela “convergência de olhares sobre a profissão e pela possibilidade de estabelecer redes de solidariedade especialmente numa profissão que teima em resistir a ser solitária” (Sarmento, 2001: 89).

Pretende-se, em suma, que os educadores sejam reflexivos, actuantes e comprometidos com a melhoria de contextos e práticas.

Esta realidade exige adequação de alguns hábitos e rotinas dos docentes que deixaram de agir de forma isolada tendo necessidade de partilhar a sua

acção pedagógica tendo, ainda, deixado de ser os únicos responsáveis pelo seu espaço e pelo seu trabalho. No fundo, com o novo modelo de administração e gestão, atrevemo-nos a dizer que se registaram alterações relativamente à identidade profissional do docente, neste caso do educador de infância.



### **Capítulo III - O Educador de Infância e a Gestão das Escolas**

A criação dos agrupamentos de escolas, tal como preconizado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, e alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, implementa, no que respeita à Administração e Gestão, a coexistência de representantes dos quatro ciclos de ensino numa mesma equipa directiva, nomeadamente “nas escolas em que funcione a educação pré-escolar ou o 1.º ciclo conjuntamente com o ensino básico, o número de vice-presidentes adjuntos pode ser alargado até três (...)” (n.º 3 do art.º 16.º).

Além disso, no mesmo documento, é realçada a necessidade da criação de condições no sentido de fomentar a articulação entre os vários ciclos, nomeadamente através da obrigatoriedade da representação dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo no conselho executivo, especificado no n.º 4 do mesmo artigo, aditado pela Lei n.º 24/99, que

“nas escolas em que funcione a educação pré-escolar, ou o 1.º ciclo conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, dois dos membros do conselho executivo devem ser educador de infância, um, e professor do 1.º ciclo, outro”.

A mesma referência aparece, relativamente aos elementos a integrar as listas para a assembleia de escola, especificada no número 3 do art.º 13.º:

“As listas do pessoal docente, nas escolas em que funciona a educação pré-escolar ou o 1.º ciclo, conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, devem integrar também representantes dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo”.

O número 5 do mesmo artigo reforça ainda aquela obrigatoriedade ao realçar que

“sempre que nas escolas referidas no número 3, por aplicação do método referido no número anterior, não resultar apurado um docente da educação pré-escolar ou do 1.º ciclo do ensino básico, o último mandato é atribuído ao primeiro candidato da lista mais votada que preencha tal requisito”.

Além das tendências legislativas, também as práticas e a investigação registadas nas últimas décadas passaram a encarar “a escola como um pólo dinâmico, em permanente processo relacional com a comunidade envolvente e

com múltiplos interesses” (Lucas, 2004: 157). Daí a importância do trabalho de quem a dirige, no sentido de coordenar os interesses dos alunos sem colidir com os dos pais, professores e restante comunidade.

## **1. Perfil dos candidatos à direcção executiva**

No 1.º capítulo do presente trabalho, fazendo referência ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, iniciámos a abordagem de questões relacionadas com o órgão de administração e gestão dos agrupamentos de escolas, nomeadamente no que diz respeito às competências da direcção executiva.

Pretendemos, nesta altura, fazer uma abordagem ao perfil exigido aos diversos candidatos, o que é condicionado pelas funções que pretendem assumir. No recrutamento dos diversos elementos são exigidas a todos experiência e formação para assumirem funções de direcção e gestão.

Assim, qualquer candidato a membro da direcção executiva da escola ou agrupamento de escolas deve ser docente pertencente aos quadros (no caso dos candidatos a vice-presidente) e pertencente aos “quadros de nomeação definitiva” (os candidatos a presidente).

“Os candidatos a presidente do conselho executivo ou a director são obrigatoriamente docentes dos quadros de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar” (n.º 3 do art.º 19.º).

Aquela qualificação pode ser adquirida mediante a detenção de uma das condições: ser detentor de habilitação específica ou ter experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar.

No que se refere à experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão, ao nível da educação pré-escolar, principal objecto de estudo, destaca-se a que ocorreu a coberto dos seguintes documentos legais:

- Despacho n.º 40/75, de 18 de Outubro – regulamentou, em termos administrativos, a educação pré-escolar, onde existia o director de escola/jardim de infância;

- Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro, que regulamentou, em termos pedagógicos, o modelo de gestão da educação pré-escolar incluindo também o director de escola;

- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio – Novo Modelo de Administração e Gestão, cuja gestão era exercida pelo director executivo e adjuntos, contemplando ainda o coordenador de núcleo;

- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, com as alterações da Lei n.º 24/99, de 22 de Abril – como membro de comissão executiva instaladora ou conselho executivo – cuja constituição obriga à integração de um educador de infância.

Relativamente aos candidatos a vice-presidente, aquele diploma recomenda que os mesmos sejam dos quadros, com pelo menos três anos de serviço e, preferencialmente, detentores de qualificação para o exercício de outras funções educativas nas seguintes áreas: educação especial, administração escolar, administração educacional, animação sócio-cultural, educação de adultos, orientação educativa, supervisão pedagógica e formação de professores, gestão e animação da formação, comunicação educacional e gestão da informação, inspecção da educação (n.º 1 do art.º 56.º do ECD).

Um outro factor relevante diz respeito à formação dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico, com as alterações à LBSE, através da Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro. Por um lado, os cursos de formação inicial dos docentes destes níveis de ensino passam a ser obrigatoriamente conducentes ao grau de licenciatura; por outro, surge a necessidade e são abertos vários caminhos no sentido de proporcionar aos docentes detentores de bacharelato a aquisição de licenciatura ou equivalente, o que inclui os cursos de qualificação para o exercício de outras funções educativas (Decreto-Lei n.º 255/98, de 11 de Agosto).

O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, ao estabelecer o perfil geral do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, não esquece a necessidade de intervenção ao nível do agrupamento de escolas. Essa participação, no exercício da actividade profissional de forma integrada, está aí contemplada de forma específica nas alíneas b) e d) do n.º 2 do ponto IV do anexo àquele diploma.

- “Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos curriculares, bem como nas actividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino;
- Colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade” (Alíneas b) e d) do n.º 2 do ponto IV do anexo ao Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto).

Esta abertura veio proporcionar um maior leque de possibilidades para aquisição e melhoria de competências profissionais, uniformizando também, em termos de exigência, a formação de todos os níveis de ensino correspondentes à educação básica.

Deste modo estão, aparentemente, em igualdade de circunstâncias todos os docentes dos diversos graus de ensino para a possibilidade de candidatura a órgãos de administração e gestão dos agrupamentos de escolas.

## **2. Aspectos relevantes que motivam para a administração e gestão**

Para o exercício de cargos de administração e gestão, por se tratar de cargos com características próprias e com algum grau de exigência para quem os exerce, não basta preencher os requisitos estabelecidos na lei. Para que esse trabalho seja desenvolvido de uma forma coerente e correcta, é essencial, sobretudo, que o docente se sinta motivado, o que é reconhecido em termos gerais como fulcral nessa tarefa.

Seja pela valorização profissional, pelo gosto de inovar ou a simples vontade de “mandar”, algo muito forte leva os professores aos cargos de gestão, a não ser que o comodismo dos anos nessa tarefa seja motivo justificativo.

Sanches (2004) fala-nos, relativamente aos últimos tempos, dos novos desafios por contraste com o “velho” profissionalismo.

A investigação neste campo é escassa, o que dificulta a presente análise. No atinente aos professores do 1.º ciclo e educadores de infância, a experiência na gestão é mais recente, daí que, os estudos sobre o assunto sejam recentes e em menor número ainda.

Luísa Homem, uma das pessoas que já se dedicou ao assunto, referindo-se às resistências e incompreensões na formação dos agrupamentos, realça, entre outros aspectos:

- “receio (e falta de hábito) dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo de assumirem responsabilidades administrativas;
- receio (e falta de hábito) dos educadores de infância e restantes professores da necessária articulação entre eles e entre diferentes níveis de ensino” (2004: 119).

Contudo, e apesar disso, aspectos como a dispensa da componente lectiva, a equiparação aos outros graus de ensino, a valorização do cargo, o reconhecimento sócio-profissional, a novidade para a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, em termos de gestão, podem ser motivantes, podendo conduzir a um processo saudável de mudança para os docentes e para essas escolas.

Pires refere que

“apesar de se tratar de um acto voluntário por parte de quem se candidata, nalguns casos é encarado com um sentido de obrigação, quer por convicções pessoais, quer por pressões internas de membros da organização, quer ainda por receio de designação pela administração regional” (2003: 102).

Aquele autor, referindo-se a um estudo de Sanches (1990), fala de razões intrínsecas e extrínsecas ao sujeito, especificando que o trabalho na gestão permite “praticar e entender a sua profissão de outra perspectiva” (2003: 103).

Neto-Mendes vai mais longe falando do profissional do conselho executivo como alguém que “não consegue distanciar-se de um campo de acção em que a vida profissional se confunde com a própria existência do sujeito, que se dedicou/dedica inteiro a uma função/causa” (2004a: 118).



Para tal, os elementos que consigam partilhar tarefas e responsabilidades, num trabalho colaborativo, parecem implementar em cada um uma postura diferente na educação e no ambiente educativo que, obviamente, o conselho executivo ajuda a fomentar na escola.

A mudança em termos estruturais e de gestão das escolas implica novas exigências ao nível da gestão, o que é realçado por Formosinho e Machado. “A evolução da administração das escolas depende, em grande parte, da mobilização e do posicionamento que venham a tomar os parceiros educativos” (1999: 117), ou seja, depende também da capacidade dos gestores para promover a participação de todos os agentes educativos, indo além de “rituais de democracia representativa formal e de participação simbólica meramente instrumental” (idem).

No que se refere especificamente ao educador de infância, tem existido um confronto constante com os desafios que lhe provoca o sistema de mobilidade profissional. Daí que possa ser motivador, em termos de estabilidade profissional, integrar o conselho executivo, cujo mandato é de três anos, mesmo sem experiência anterior para a maioria das pessoas.

A vontade de inovar, de enfrentar novos desafios de valorização pessoal, dando um sentido diferente à própria profissão pode estar também na base de algumas candidaturas ao conselho executivo. Sendo um trabalho diferente, pode permitir também dar um contributo diferente e inovador à educação de infância.

“A experiência é entendida como geradora de sentido crítico e indutora de conhecimento” (Sarmento, 2001: 91). Daí que, a aquisição de experiência na gestão pode fomentar uma maior adequação de práticas conducentes à criação de contextos de qualidade nos jardins de infância de cada agrupamento.

### **3. A natureza colegial do conselho executivo**

Dado que a grande maioria das direcções executivas das escolas portuguesas se concretizam num “conselho executivo” (e raramente optaram por um director), o que também acontece em todos os agrupamentos que constituem

o objecto deste estudo, passaremos a utilizar regularmente essa designação, por se adequar mais à presente realidade.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, relativamente aos modelos de administração e gestão anteriores, continuou a dar realce à colegialidade, que constitui um dos objectos a ter em conta no presente estudo. Integrando todos os níveis de ensino, o órgão executivo tem 3, 4 ou mesmo 5 elementos que

“interagem, numa relação de interdependência, tendo em vista a realização de objectivos específicos e que se vêem a si próprios fazendo parte de um grupo. (...) Das interacções vivenciadas no grupo, resulta o desenvolvimento de normas e valores que estruturam a sua acção” (Pires, 2003: 106).

Com o Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho, este modelo foi alargado a todas as escolas, que passaram a integrar agrupamentos verticais, pressupondo o reforço de um trabalho em equipa que promova a articulação entre ciclos, o que pode também ser factor de motivação para o cargo.

Aquela introdução mais não é do que um pequeno aspecto relativamente à tendência das últimas décadas, já que, “a dimensão da colegialidade tem marcado a organização da escola pública nos últimos trinta anos” (Neto-Mendes, 2004a: 125).

Resumindo as perspectivas de alguns autores, Pires (2003), ao admitir considerar o conselho executivo como um grupo, leva-nos a pensar o seu trabalho como uma aprendizagem conjunta dos seus elementos.

O mesmo autor, referindo-se a trabalhos anteriores, realça que “a coesão proporciona uma melhoria na quantidade e na qualidade das interacções, na comunicação interna e na satisfação individual, embora possam ampliar a rigidez na aplicação de normas” (2003: 109). A este respeito, também Teresa Sarmiento (2001) referencia que o percurso identitário é feito com a partilha dos problemas e saberes com as pessoas que estão ao lado do docente. Daí que seja importante que a equipa formalmente construída ultrapasse os limites da formalidade e cada um se entregue enquanto pessoa e enquanto profissional.

O Decreto-lei n.º 115-A/98 realça que as candidaturas para o conselho executivo se apresentam em listas, onde a equipa é logo apresentada na sua

totalidade aos eleitores, apresentando um programa de acção, o que desde o início leva à necessidade de um trabalho partilhado entre todos e é nessa base que se apresentam às eleições.

Lima (2004), referindo-se a um estudo de Daniela Silva, aponta aspectos positivos referidos por educadoras de infância que realçam, relativamente a este modelo de organização, a proximidade dos órgãos de administração e gestão, o que facilita o trabalho administrativo. Nesta perspectiva, o trabalho do conselho executivo pode ser positivo na aproximação entre as escolas do agrupamento.

#### **4. Liderança no contexto da administração e gestão escolares**

O professor, desde o início da sua actividade profissional, é gestor na sua acção pedagógica. Daí que, em todas as escolas, haja uma enorme reserva de experiência de gestão e liderança, se tivermos em conta o trabalho diário dos professores com alunos com histórias de vida tão diversificados quanto diferentes são as suas origens.

J. Costa refere-se a este fenómeno a que chama “liderança dispersa”, ou seja, na escola as lideranças multiplicam-se, de modo que

“mais do que liderança podemos falar de lideranças, mais do que o líder, temos os líderes, dispersos, mas presentes e activos na difusão das ideias, na definição dos processos e no protagonismo das práticas” (2000: 29).

Perante isso, liderança, no contexto da administração e gestão,

“torna-se num conjunto de atitudes e comportamentos passíveis de influenciar os processos de participação, onde estão implicados todos os actores educativos, imprimindo a esses processos características que podem resultar da forma como essa mesma liderança seja exercida” (Pires, 2003: 137).

Sarmiento (1997) leva-nos a pensar a liderança como “processo interactivo no qual se exprimem valores e ideias-bases, através das quais um ou vários líderes, em todos os níveis organizacionais, regulam a mobilização das vontades individuais na acção colectiva” (citado por Pires, 2003: 138).

A forma como se assume uma determinada mudança interfere no sucesso dessa mesma mudança. O facto de a metodologia dos diversos ciclos ser

diferente, em alguns aspectos, não é necessariamente negativo, pois elas podem complementar-se.

Contudo, Sanches (2004) fala-nos da emergência de uma visão cada vez mais técnica da governação da escola, associada ao que se insinua de gradual falta de preparação para exercer essas funções. Ou seja, “cada vez mais se identifica a governação da escola com funções de ordem financeira e administrativa, para as quais os professores em geral não estão preparados” (Sanches, 2004: 165).

Apesar da necessidade de uma certa estabilidade da equipa, a necessidade de uma liderança que abarque todas as áreas pelas quais o conselho executivo é responsável, desde a pedagógica à administrativa ou financeira parece condicionar, por vezes, a constituição das equipas, incluindo professores que possam, pela sua juventude, dar um cunho inovador à liderança do conselho executivo.

É importante referir a existência regular de actos de gestão, no âmbito administrativo, financeiro, jurídico e técnico, inerentes à actividade diária de gestão nas escolas. Este trabalho técnico exige ajuda de especialistas nessas áreas ou mesmo o seu domínio por parte do conselho executivo.

Nessa sequência,

“enquanto uns são escolhidos pela maior apetência ou formação técnica administrativa e financeira, outros são pela experiência de governação, pela sua competência pedagógica e relacional para lidar com os alunos e com os professores” (Sanches, 2004: 166).

Porque falamos de escolas, no concreto, há inúmeros actos de gestão, no quotidiano, realizados pelo conselho executivo, que ultrapassam os meros actos de gestão. “Há um trabalho de direcção pedagógica, estratégica e mesmo executiva, que frequentemente acompanha aqueles actos, mas que se distingue deles, porque é indissociável da tarefa de ensinar” (Lucas, 2004: 158).

Aqui residem as particularidades da gestão das escolas, o acto de gestão tem por base a formação pedagógica e a particularidade inerente à formação inicial de quem a pratica.

Nesta perspectiva, e seguindo a visão de Costa (2000), a liderança nas organizações escolares poderá ser equacionada, não só como um meio para o desenvolvimento da acção pedagógica, mas ser também exercida como objecto de acção pedagógica. Ou seja, uma liderança educativa e pedagógica.

Lucas (2004) vai mais longe ao referir que aquele é um trabalho próprio do docente enquanto tal, compete-lhe a ele e faz parte do conteúdo funcional da sua carreira, quer coordene, a nível intermédio, uma estrutura de orientação educativa ou seja mandatado, por vontade própria ou da comunidade escolar, para o exercício de responsabilidades mais elevadas, como as do conselho executivo.

Daí que possam existir formas diferentes de pensar e agir dentro da equipa do conselho executivo pois, além de cada elemento ser uma pessoa, com as suas características próprias, há, também, formações profissionais diferentes, o que, pelo menos em termos teóricos, contribui para o enriquecimento do trabalho em equipa.

Numa abordagem a diversos estudos relativos à liderança escolar J. Costa realça a

“defesa de uma liderança participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade e da correspondente recusa das visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais da liderança” (2000: 28).

E vai mais longe, destacando a importância da própria liderança como pedagogia.

Se, por um lado, as realidades das escolas são algo de concreto e singular, nem sempre ajustáveis aos imperativos legais; por outro, as decisões no plano pedagógico tornam-se mais adequadas se tomadas pelos professores ou se pelo menos estes forem ouvidos. É nesta realidade que se deve desenrolar a liderança escolar, tendo por base os documentos legais que serão aplicados ao contexto escolar do agrupamento e do meio em que a escola se insere, com os recursos materiais e humanos de que dispõe.

O gestor escolar tem o dever de “assegurar que as políticas e as práticas escolares servem realmente os interesses educativos e o desenvolvimento da

criança” (Greenfield, 2000: 260), facilitando o apoio aos professores no processo de ensino/aprendizagem.

Além disso, Pires (2003) fala de outros factores que dão especificidades próprias à gestão escolar: a necessidade de influenciar os professores nas suas práticas lectivas, no sentido de atenuar o isolamento a que estão sujeitos, e a diversidade protagonizada pelos alunos e suas famílias, o que traz ao ambiente escolar alguma ambiguidade, imprevisibilidade e incerteza. A escola pode, assim, ser “uma comunidade de líderes, onde urge promover a dimensão relacional da liderança e favorecer uma liderança colegial” (Pires, 2003: 283-284).

Estes factores colocam aos gestores escolares exigências em várias vertentes: relações interpessoais, pedagógica, administrativa e política, daí que o exercício da liderança assuma um papel essencial no contexto escolar.

## **5. O educador de infância e as competências de gestão**

A necessidade de trabalhar em equipa torna imprescindíveis conhecimentos básicos sobre gestão. “O educador deverá ser capaz de definir papéis e tarefas, tanto para os pais como para os outros profissionais, reconhecer diferentes estilos de liderança e estruturas organizacionais, gerir um processo de mudança organizacional e de desenvolvimento profissional dos membros da equipa” (Portugal, 2001: 166).

Em termos profissionais, debatemo-nos, hoje em dia, com novas funções exigidas ao professor e ao educador de infância, acrescentadas ao profissionalismo antigo. Perante isso, entre as virtudes de um ou de outro, parece existir uma

“tensão subtil e complexa entre diferentes visões do que é ser professor, entre novas funções que lhe competem, sobretudo quanto à sua participação na governação da escola, por direito experiencialmente adquirido em Portugal” (Sanches, 2004: 135).

Esta alteração pode levar à necessidade de reconceptualizar o que se entende por profissionalismo docente, levando em conta as competências de gestão e a sua conjugação com a identidade docente em termos tradicionais.

Ao falarmos do educador de infância, a profissionalidade diz respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e predisposição para aprender em articulação com o seu exercício profissional (Oliveira-Formosinho, 2000). Ao nível desse exercício profissional encontramos algumas alterações dignas de registo.

Até à entrada do educador de infância na gestão das escolas, o seu desempenho profissional acontecia, de um modo geral, numa sala de actividades, muitas vezes a única da escola, e isolada de tudo e de todos. Perante este cenário ele era o líder dos diversos intervenientes no processo educativo de cada criança, não esquecendo que os destinatários do seu trabalho eram não só as crianças mas também as suas famílias e a própria comunidade.

Com a “generalização” dos agrupamentos de escolas, que passaram a integrar os estabelecimentos de educação pré-escolar, o educador de infância, que continua a sua actividade profissional com as crianças, já não é o único responsável pelo desenrolar do projecto educativo, mas está integrado em estruturas intermédias, onde toda a acção pedagógica é (pelo menos em termos teóricos) programada em conjunto e as responsabilidades são partilhadas. A acção educativa deixou de ser vista no contexto da escola ou jardim de infância isolado e fechado em si, mas no contexto de um agrupamento com um projecto educativo comum e objectivos globais também comuns e estruturados em órgãos próprios como sejam o conselho pedagógico e o conselho de docentes, fomentando, de forma integrada, a articulação entre os ciclos.

Num dos seus trabalhos, dedicado a histórias de vida de educadoras de infância, Teresa Sarmento referencia como uma forma de articular identidades profissionais, o agrupamento a que o jardim pertence, como “um espaço de reflexão e de possibilidade de construção de projectos educativos comunitários que a ajudem a superar o seu isolamento” (2001: 90). Esta visão do trabalho que pode ser realizado no agrupamento e dos benefícios daí decorrentes para a educação pré-escolar pode indiciar o encaminhamento do trabalho a realizar em termos de gestão.

Paralelamente a esse trabalho, o educador de infância, enquanto profissional, deixou de estar limitado às funções pedagógicas, especificamente o trabalho na sala de actividades com as crianças, e passou a exercer também funções de gestão, para as quais grande parte dos educadores dizia não estar preparada. Acresce, sobretudo, que, neste modelo de gestão integrada de todos os níveis de ensino do agrupamento, se verifica a necessidade de um trabalho alicerçado em perspectivas globais e globalizantes. Além disso, por ser um órgão colegial, o conselho executivo deve tomar as decisões após o consenso entre os seus membros, o que exige da parte de todos um conhecimento global dos assuntos.

Nesta ordem de ideias, são exigidas novas competências a todos e especificamente ao educador de infância. Não descurando a parte pedagógica, ele, no exercício das suas competências na gestão, passa a integrar a equipa que coordena toda a actividade no interior do agrupamento, cumprindo e fazendo cumprir os normativos legais e fomentando o desenrolar de um projecto educativo comum.

A necessidade do domínio da parte técnica e administrativa para a gestão das escolas não passa necessariamente pela oposição à parte pedagógica. Pelo contrário, esta é a principal diferença face à gestão de outras instituições, as questões administrativas são complementadas com a visão pedagógica, intrínseca ao trabalho do educador, e retratada na sua forma de estar na educação.

Tal alteração, em termos profissionais, vem preconizada no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, ao realçar que, ao nível da sua participação na escola e na relação com a comunidade, o educador de infância participe na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo e projectos curriculares, bem como na gestão da escola atendendo à articulação com os vários níveis e ciclos de ensino.



## **6. O contributo profissional acrescentado com o exercício da gestão**

A integração das escolas em agrupamentos, embora vá trazendo alguns contributos visíveis, como alguma articulação entre os ciclos, a diminuição do isolamento de algumas escolas e dos seus intervenientes, reforçando o sentimento de pertença a uma mesma organização, parece estar longe de uma integração plena.

A articulação entre os ciclos, falando especificamente entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico, apesar de ter evoluído, está, ainda, aquém dos objectivos esperados. A tradição de separação, a que já aludimos neste trabalho através do conceito de “culturas balcanizadas”, seguindo a metodologia de funcionamento de décadas, é difícil de ultrapassar num tão curto espaço de tempo.

O investimento em dinâmicas locais, incentivando a autonomia, ou seja a devolução da direcção das escolas às próprias escolas, apoiando-as nas suas necessidades e responsabilizando-as pelas suas decisões (Lima, 2004) poderá ser uma forma de ajudar a ultrapassar essas barreiras, essencialmente pela necessidade de um trabalho colaborativo.

Colhe argumentos, neste contexto, a visão de que “alguns professores estão a aderir a novas formas de ser professor, em sintonia ou em resposta aos novos contextos da sociedade do conhecimento e da globalização” (Sanches, 2004: 176).

O exercício de cargos de gestão, pelos educadores de infância, pode proporcionar, pela assunção de um outro papel, a promoção e enriquecimento profissional, também equiparada aos outros níveis de ensino.

A prática reflexiva, crítica e comprometida assume, neste contexto, outras proporções, na medida em que pode contribuir, não só para o enriquecimento pessoal do educador, mas através da interacção com os docentes dos outros ciclos e todos os outros intervenientes no processo educativo: professores, pais, alunos e comunidade, para o enriquecimento dos próprios contextos educativos. O exercício da profissão docente deixa de estar confinado à sala de actividades,

com um grupo de crianças, sendo alargado a todo o agrupamento de escolas e visto, agora, nesse contexto, como um novo profissionalismo. Contudo, estas alterações profissionais têm impacto na vida pessoal de muitos dos educadores, nomeadamente porque se regista alguma intensificação do trabalho, sobretudo numa fase inicial, o que requer uma atitude positiva face a esses novos desafios.

Paula Santos e Gabriela Portugal (2002) realçam, ainda, que a ligação entre a implicação das crianças e a dos adultos estão relacionados com a cultura de escola. Para tal, o trabalho em equipa parece ajudar a reforçar a implicação dos adultos na sua prática, quer seja ao nível da sala de actividades ou ao nível da gestão.

Os ganhos profissionais daí decorrentes estão directamente ligados à forma como o educador se posiciona no exercício do cargo de gestão e na medida em que o encara de forma positiva, de partilha de experiências e de trabalho conjunto, com vista a objectivos comuns.

Tal como no exercício das suas funções no jardim de infância, sendo o líder numa teia de relações a que já aludimos neste trabalho, essa liderança é, agora, partilhada com os restantes elementos do conselho executivo, exercida a um nível mais alargado. Tem em vista a prossecução de objectivos comuns, constantes no projecto educativo, embora sem descurar a identidade individual de cada um dos intervenientes.

Com a continuação das práticas ao nível da gestão e o desenvolvimento de novos trabalhos nessa área, poder-se-á falar, de forma mais consistente, destes e doutros contributos profissionais que o exercício de cargos de gestão poderão trazer ao educador de infância.

Em suma, poder-se-á dizer que, quer em termos organizacionais quer profissionais, os últimos anos trouxeram novos desafios à educação. Ao nível dos contextos educativos da educação pré-escolar essa alteração foi evoluindo, com novas exigências, no sentido da valorização da educação nas pequenas idades.

Também para os profissionais de educação, nomeadamente para os que se dedicam à educação pré-escolar, a integração na gestão dos estabelecimentos de educação e ensino trouxe novas exigências profissionais, na

medida em que os colocou, em termos teóricos, com voz activa nos destinos dos agrupamentos de escolas.

Sendo recente a integração do educador de infância nos conselhos executivos, torna-se pertinente averiguar qual o seu papel dentro desse órgão colegial, assunto que pretendemos debater na segunda parte deste trabalho.

## **Segunda Parte**

# **O EDUCADOR DE INFÂNCIA E A GESTÃO DAS ESCOLAS: ESTUDO EMPÍRICO**



## **Capítulo IV - Metodologia da Investigação**

Após a conclusão da primeira parte deste trabalho, destinada à fundamentação teórica, que permitiu enquadrar e alargar conhecimentos sobre o tema em estudo, impõe-se ao investigador decidir sobre a metodologia a utilizar para tornar viável o estudo empírico que pretende levar a efeito, no sentido de responder às questões que se levantaram no início da investigação.

“Cada investigação é um caso único que o investigador só pode resolver recorrendo à sua própria reflexão e ao seu bom senso” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 159).

De forma articulada com a fundamentação teórica, procurámos recolher informação que nos indicasse qual o papel do educador de infância enquanto elemento do conselho executivo dos agrupamentos de escolas. Procurámos perceber as novas funções profissionais exercidas por aqueles docentes enquadradas no trabalho da equipa, bem como a percepção de todos acerca desse papel.

A apresentação e interpretação dos resultados baseia-se, essencialmente, na opinião dos educadores de infância que exercem funções no conselho executivo, por um lado, e, por outro, na opinião dos restantes elementos, presidente e outros vice-presidentes do mesmo órgão.

Para tal, esta segunda parte do presente trabalho foi dividida em dois capítulos. No primeiro, destinado à abordagem da metodologia, procurámos enquadrar e fundamentar o método de recolha de informação, de análise qualitativa, relatar os procedimentos, caracterizar o contexto de estudo, bem como o tratamento da informação recolhida. O segundo destina-se à apresentação dos resultados, cuja discussão e conclusões são expostas, tendo em conta os limites do estudo e salvaguardando que apenas a este se referem, não permitindo, portanto, generalizações precipitadas.

Em conformidade com o posicionamento metodológico apresentado, reforçamos a ideia de que não pretendemos transpor para outros contextos ou,

sequer, generalizar eventuais conclusões obtidas neste trabalho. Pretendemos, apenas, obter alguns dados nos contextos de estudo relativamente ao papel que tem o educador de infância enquanto elemento do conselho executivo.

## **1. Paradigma da metodologia qualitativa**

Tendo por base a visão de Gul, método é “o caminho para chegar a determinado fim” (1989: 27). Assim sendo, metodologia será a descrição e análise dos procedimentos e técnicas inerentes à recolha e análise de dados, as suas potencialidades e limitações, bem como os pressupostos subjacentes à sua aplicação. Ou seja, a metodologia é, então, a organização das práticas de uma investigação, que se sucedem desde a formulação das questões iniciais até chegar a conclusões fiáveis e consonantes com os objectivos iniciais.

Anabela Pereira fala-nos de um novo paradigma em investigação, diferenciando-o da ciência tradicional, na medida em que faz uma análise convergente de informação de diferentes fontes, na medida em que “as ideias são confirmadas pela variedade de métodos utilizados” (2004: 52).

Não existe, contudo, um único caminho a percorrer para chegar a esse fim. Várias são, por isso, as possibilidades de escolha de métodos pelos investigadores, podendo recorrer a métodos de investigação de natureza quantitativa e a métodos de investigação de natureza qualitativa.

De uma forma geral, qualquer investigação procura respostas, podendo, no final, encontrá-las ou não. Além disso, como nos refere Quivy e Campenhoudt,

“uma investigação social não é uma sucessão de métodos e técnicas estereotipadas que bastaria aplicar tal e qual se apresentam numa ordem imutável. A escolha, a elaboração e a organização dos processos de trabalho variam com cada investigação específica” (1992: 22).

O paradigma qualitativo tem assumido alguma relevância nos últimos tempos, como forma de abordagem das questões educacionais. No que respeita às Ciências da Educação, numa postura interpretativa dos comportamentos e fenómenos sociais, assenta em três princípios:

- “A primazia da experiência subjectiva como fonte do conhecimento;

- O estudo dos fenómenos a partir da perspectiva do outro ou respeitando os seus marcos de referência;
- O interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente” (Almeida e Freire, 2003: 101).

Ou seja, as pessoas interagem em função dos significados que as coisas, as outras pessoas e as condições têm para elas, sendo esses significados produzidos pela interacção e interpretação do próprio sujeito (Idem).

Anabela Pereira vai mais longe, ao referir que no novo paradigma a investigação qualitativa

“não tem como intenção controlar e predizer, mas sim compreender. Todavia, esta compreensão surge em função dos pontos de vista dos envolvidos e não daqueles que são observadores independentes externos” (2004: 52).

É nesta perspectiva de investigação com as pessoas que pretendemos levar a efeito a presente abordagem.

Tendo como pano de fundo a constituição dos agrupamentos de escolas e, por conseguinte, a integração da educação pré-escolar nessa organização, temos como principal propósito compreender o papel do educador de infância no órgão de gestão, indagando, nomeadamente, se a sua presença no conselho executivo de cada agrupamento influencia a dinâmica e o modo de gestão.

Para tal, a escolha do método terá que ter em conta o objecto de estudo, o que se pretende pesquisar, que sujeitos constarão da amostra e em que condições serão recolhidos os dados. Para tal, pareceu-nos como mais adequada uma metodologia qualitativa, pois

“os fenómenos humanos visíveis ou latentes, não são por essência quantificáveis. Crenças, representações sociais, formas de relacionamento com o “outro”, estratégias usadas em face de situações problemáticas, são factos humanos e, para serem entendidos, implicam a presença humana e a capacidade de empatia” (Vieira, 1999: 39).

Além disso, seguindo a visão de Martin, esta metodologia “busca prioritariamente determinadas informações, opiniões, juízos de valor, não em função da medida, mas sim em relação à sua presença ou ausência do texto” (1986: 44).



A interacção acontece em função dos significados que o mundo exterior ou as pessoas têm para cada sujeito, o que está directamente relacionado com a sua história de vida, que é acrescentada por essa mesma interacção e a interpretação que o sujeito faz dela.

A metodologia qualitativa busca, ainda, a globalidade, a compreensão dos fenómenos, estudando “a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, e não de teorias prévias, para as compreender ou explicar” (Almeida e Freire, 2003: 101, 102).

Assim, a recolha dos dados pode ser feita através de diversos instrumentos e de uma forma bastante flexível. Pode recorrer-se a métodos menos formais e menos limitados em termos de avaliação, como é o caso da observação directa, entrevista ou análise de documentos.

A análise da informação, neste contexto, terá que assumir um carácter subjectivo, como o que se passa na análise de conteúdo, “tendo em vista a consistência da própria informação recolhida e das interpretações que possam vir a ser produzidas” (Almeida e Freire, 2003: 102).

## **2. Técnicas da investigação**

Sendo o nosso principal objecto de estudo a integração do educador de infância no conselho executivo, nomeadamente no que diz respeito à forma de funcionamento deste órgão, entendemos ser adequado para a prossecução do estudo dar voz aos seus intervenientes mais directos, os elementos do conselho executivo.

Dado ser impensável estudar exhaustivamente todos os conselhos executivos, optámos por delimitar a área de estudo, de modo que o conjunto fosse suficientemente significativo para podermos compreender as diferentes perspectivas e daí podermos extrair alguns dados relevantes.

## 2.1. A entrevista como opção metodológica

Nas metodologias qualitativas existe uma grande variedade de possibilidades de recolha de informação. A entrevista é uma delas, sendo o resultado do

“encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional (...) tem como objectivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema” (Lakatos e Marconi, 2001: 43).

Também, na visão de Bogdan e Biklen (1994), a entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente estabelecida entre duas pessoas, dirigida por uma delas, com o objectivo de obter informações sobre a outra. Dá a conhecer ao investigador aspectos relacionados com o ponto de vista do entrevistado relativamente ao assunto em causa, sendo, ainda, considerado um método interactivo e elementar para a recolha de dados (Pereira, 2004). Contudo, Pardal e Correia (1995) alertam para a necessidade de uma preparação cuidada dos entrevistadores, tanto ao nível dos conhecimentos do assunto tratado, como dos comportamentos necessários face ao entrevistado.

As vantagens enumeradas das entrevistas integram as suas características de adaptabilidade o que é realçado por Judith Bell ao referir que

“um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos (...) A forma como uma resposta é dada (...) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria” (2002: 118).

Esta opção metodológica deve-se, também, à constatação da dificuldade de participação dos docentes, especificamente os que integram o órgão de gestão, em trabalhos de investigação quando estes lhes exigem o dispêndio de muito tempo. Assim, participar numa entrevista não muito longa pareceu-nos uma forma de conseguir a sua colaboração voluntária e sem grande esforço. Além disso, o facto de as entrevistas terem sido realizadas no contexto de trabalho dos entrevistados, possibilitou uma visão global desse contexto e a recolha, de forma informal, de outras informações.

Depois de analisado o leque de possibilidades para a recolha de informação e tendo por base os intervenientes no estudo, optou-se pela elaboração de entrevistas do tipo “semi-estruturada”, nas quais

“o entrevistado possui um referencial de perguntas-guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas, antes, à medida da oportunidade, nem, tão-pouco, tal e qual foram previamente concebidas e formuladas: deseja-se que o discurso do entrevistado vá fluindo livremente” (Pardal e Correia, 1995: 65).

Deste modo, o guião funciona como orientação, permitindo alguma flexibilidade na condução das entrevistas, pois a sua ordem nem sempre foi seguida, tendo o entrevistado respondido às perguntas noutros momentos da conversa. Assim, o fluir da conversa permitiu que as respostas aparecessem por vezes sem necessidade de formular a pergunta.

A entrevista permite a recolha de informações difíceis de obter de outra forma, pois os dois elementos que nela intervêm podem trocar informações, olhares, esclarecer pontos de vista do entrevistado, o que se torna difícil de obter de outra forma.

O guião, por nós construído, teve por base os objectivos do presente estudo, bem como a postura de cada entrevistado acerca do seu próprio papel na gestão das escolas. Não era nosso objectivo estudar este último aspecto, mas entendemos que a visão de cada um acerca da gestão e do seu papel dentro dela, pode condicionar a visão que tem acerca do papel do educador nesse mesmo órgão de gestão.

Bogdan e Biklen (1994) realçam, ainda, que as boas entrevistas se caracterizam pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista, pois produzem uma riqueza de dados que revelam as perspectivas dos entrevistados. Do mesmo modo, o entrevistador comunica com o entrevistado, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas, no sentido de tornar a entrevista rica de informação.

## 2.2. A categorização como base para o tratamento da informação

A atribuição de um significado aos resultados obtidos pela aplicação dos instrumentos de recolha de dados faz do tratamento de dados uma fase crucial em qualquer trabalho de pesquisa.

Numa análise do conteúdo da narrativa das entrevistas, o ponto de partida é a organização da informação, com a sua transcrição e divisão em categorias, fornecidas pelos próprios dados, tendo sempre como pano de fundo os objectivos do presente trabalho.

Bardin define a categorização como

“uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto (...) com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns desses elementos” (1977: 117).

Também, na visão de Pereira (2004), este método, enquanto tal, é laborioso e permite uma análise formal dos significados pessoais. Contudo, proporciona a utilização de material não estruturado, utilizando uma vasta quantidade de informação. O objectivo da análise de conteúdo focaliza-se na classificação quantitativa do conteúdo numa organização por categorias ligadas aos propósitos do objecto de estudo.

Para a mesma autora, “os problemas com a análise de conteúdo poderão ser ligados à fidelidade interna”, pois “a determinação de categorias é submetida à diferença dos experimentadores, aos enviesamentos e erros” (Pereira, 2004: 55).

Para organização da informação contida em cada entrevista, os dados foram codificados e, gradualmente, agrupados tendo como pano de fundo os objectivos traçados para a investigação e segundo as categorias que foram sendo encontradas. Por um lado dispúnhamos já de um leque de categorias definidas em função dos objectivos, contudo os dados foram dando outras informações que nos permitiram integrar novas categorias ou sub-categorias e completando o puzzle da investigação. De seguida foram aferidos todos os dados, encontrando os pontos convergentes e divergentes que eles forneciam.

“A categorização tem como primeiro objectivo, fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1977: 119). Assim, procurámos organizar as categorias em quadros, de forma que a leitura dos dados pudesse ser mais fiel e simplificada.

Neste trabalho é importante retirar os dados relevantes, deixando de lado os que não o são, tendo por base algumas das qualidades que devem sobressair nas categorias, enumeradas por Bardin (1977):

- Homogeneidade;
- Pertinência;
- Objectividade e fidelidade;
- Produtividade.

A organização da informação parece-nos, assim, um passo importante para a obtenção de dados, sempre com os riscos inerentes à interpretação pessoal do investigador.

### **3. Itinerários do estudo empírico**

Antes de emprendermos o trabalho de recolha de dados propriamente dito, encetámos algumas diligências para a realização do estudo.

Tendo em vista atingir os objectivos a que nos propusemos no início do estudo, com os ajustamentos necessários e adequados após o trabalho teórico e as diversas consultas bibliográficas, construímos os guiões para a realização das entrevistas.

Foram construídos dois guiões diferentes, embora os objectivos fossem os mesmos, por se tratar da recolha de dados sobre o papel do educador de infância enquanto elemento do conselho executivo, estando este também implicado nessa recolha. Foi, então, construído um guião (Anexo 1) para as entrevistas aos educadores de infância pertencentes aos conselhos executivos e outro (Anexo 2) dirigido aos outros elementos desse conselho executivo. Pretendia-se encontrar respostas para as seguintes questões:

- Haverá alguma diferença na dinâmica dos órgãos de gestão com a integração do educador de infância?
- Quais as representações dos elementos dos conselhos executivos relativamente ao educador de infância?
- Quais as representações dos educadores de infância, membros dos conselhos executivos, acerca da sua própria postura/posição na gestão?
- Como é vista a representação da educação pré-escolar na gestão dos agrupamentos de escolas?
- A formação e a experiência profissional têm alguma influência no trabalho do educador de infância ao nível da gestão?
- Quais as funções atribuídas ao educador de infância na gestão?
- Quais as suas principais dificuldades?
- O exercício do cargo traz ao educador de infância algum tipo de ganhos profissionais?

Após a averiguação, junto da Coordenação Educativa da região onde optámos por realizar o estudo, da panorâmica geral dos agrupamentos de escolas da sua área de abrangência, verificou-se que as suas características não diferem significativamente uns dos outros. A grande maioria deles foram constituídos ou reajustados recentemente, após a publicação do Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho.

O interior do país, especificamente na zona centro, pode ser dividida entre zona rural e urbana, sendo esta circunscrita às pequenas cidades do interior. A maioria dos agrupamentos de escolas situa-se em zonas rurais, incluindo as sedes de concelho ou pequenas vilas.

Face a isso, os agrupamentos de escolas que se constituiriam como contexto do nosso estudo, inserem-se numa zona geográfica rural e semi-rural, com agrupamentos de escolas constituídos por diferentes iniciativas: três deles por iniciativas locais após a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril e outros três por

imposição do Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho. Uma das principais razões para a nossa escolha teve por base a proximidade relativamente ao nosso local de trabalho.

Como condição *sine qua non*, impusemos também que os agrupamentos a estudar incluíssem estabelecimentos de educação pré-escolar, para que, na composição do conselho executivo, estivesse integrado um educador de infância, o principal objecto do presente estudo.

Depois de identificado o objecto e contexto do estudo, fizemos um primeiro contacto com os conselhos executivos a fim de agendar uma pequena reunião. A sua necessidade decorre da constatação de que “os participantes devem ser, por razões óbvias, devidamente informados e explicitar o seu consentimento” (Almeida e Freire, 2003: 218). Nessa reunião, todos os elementos do conselho executivo foram informados dos objectivos e do interesse científico da investigação, das razões que nos levaram a escolhê-los para a realização da entrevista, do tipo de colaboração pretendida e a que fim se destinava. Foi, logo aí, por nós, garantido que os dados seriam publicados de forma anónima, sendo a sua confidencialidade escrupulosamente garantida, seguindo a perspectiva de Almeida e Freire (2003) do dever do investigador assumir a confidencialidade dos resultados obtidos.

Esclarecidas as primeiras dúvidas fomos autorizados a realizar as entrevistas que foram agendadas, tendo em conta a forma de funcionamento e disponibilidade de cada um dos conselhos executivos e de cada um dos seus elementos. Apenas em dois dos casos não foi possível agendar as quatro entrevistas dos elementos do conselho executivo para o mesmo dia por imposição de outras tarefas, num dos casos, e falta por doença, noutra, tendo sido estas agendadas e realizadas noutros dias.

Para a sua elaboração foi proposto aos entrevistados a utilização de gravador, para que os dados recolhidos fossem o retrato mais fiel possível, da sua visão acerca do objecto de estudo, modalidade que foi aceite por todos. Foi-lhes, novamente, garantida a confidencialidade dos dados recolhidos e que, no

final da transcrição das entrevistas, a fita magnética seria destruída (Bogdan e Biklen, 1994).

As entrevistas foram realizadas, nos dias marcados, individualmente em gabinete de trabalho, em cada uma das escolas. Alguns dos entrevistados eram já nossos conhecidos por relações de trabalho. Contudo, a maior parte não o eram, o que levou a uma pequena introdução e apresentação antes de cada entrevista, com uma conversa informal, para que ambos se sentissem à vontade. Como referiu Bogdan e Biklen, “a maior parte das entrevistas começam por uma conversa banal (...) para se começar a construir uma relação. (...) Em situações em que não conhece o sujeito terá provavelmente que quebrar o gelo inicial” (1994: 135).

Para estruturação das 24 entrevistas do presente estudo, os agrupamentos foram numerados de forma aleatória, utilizada a letra A e respectivo número, sendo organizadas em função do agrupamento a que pertencia o entrevistado. Além disso, consoante o cargo e nível de ensino de cada um, foram encontradas siglas para denominação de cada entrevista, para uma identificação inequívoca, tal como consta do quadro n.º 3.

**Quadro n.º 3 - Siglas utilizadas para denominação de cada uma das 24 entrevistas**

| Agrupamento | Presidente C. Executivo | Vice-Presidente 1.º CEB | Vice-Presidente 2.º/3.º CEB | Vice-Presidente Ed. Infância |
|-------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| A1          | P1                      | V1                      | VP1                         | E1                           |
| A2          | P2                      | V2                      | VP2                         | E2                           |
| A3          | P3                      | V3                      | VP3                         | E3                           |
| A4          | P4                      | V4                      | VP4                         | E4                           |
| A5          | P5                      | V5                      | VP5                         | E5                           |
| A6          | P6                      | V6                      | VP6                         | E6                           |

As entrevistas foram realizadas nos meses de Fevereiro e Março de 2005, tendo, de seguida, sido feita a sua transcrição exaustiva em papel e, tendo por base os objectivos previamente traçados, as questões investigativas e a



informação obtida, foram criadas categorias e subcategorias para melhor organização dos dados recolhidos.

## **4. Contexto e caracterização do estudo**

### **4.1. Contextualização**

Inseridos na zona centro do país, os agrupamentos que servem de base ao presente estudo, são constituídos por escolas situadas essencialmente em zonas rurais e isoladas, pertencentes a quatro concelhos com características idênticas. Todos eles têm como escola sede uma escola básica integrada, situada nas localidades de maiores dimensões, sejam a vila e sede do concelho ou uma freguesia de dimensões consideráveis para o meio em que se situam.

Esta zona do interior do país, sendo essencialmente montanhosa, possui paisagens muito variadas e de uma beleza ímpar. Contudo, as características do solo fazem com que os acessos se façam com mais dificuldades, sobretudo entre as aldeias, favorecendo o isolamento das populações e das poucas escolas aí existentes. Os residentes nas vilas e nas aldeias circundantes estão, de certa forma, beneficiados pela facilidade de acesso a maiores recursos, não sendo estes, ainda assim, comparáveis a outras zonas mais desenvolvidas do país.

As populações vivem da agricultura, ou trabalhando em pequenas unidades fabris e outros serviços existentes nos principais centros, sendo, na sua maioria, possuidores de fracos recursos sócio-económicos.

A maioria dos agrupamentos integra a educação pré-escolar, o 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, à excepção de um deles (A3), que não inclui 3.º ciclo.

Os seis agrupamentos de escolas em estudo diferem na sua origem, embora esse factor não tenha pesado na escolha inicial, tendo sido, três deles, formados voluntariamente pelos intervenientes locais e os outros três formados ou reajustados por imposição do Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho.

O número de escolas e alunos de cada um dos agrupamentos também difere, tal como consta no quadro n.º 4, onde se pode verificar alguma disparidade tanto no número de escolas que constituem o agrupamento (que

varia entre as 42 e as 18) como no número de alunos (1340 no agrupamento A1 e 505 no agrupamento A6).

**Quadro n.º 4 - Constituição dos agrupamentos de escolas**

| Agrupamento | N.º Jardins | Total Escolas | Total Alunos |
|-------------|-------------|---------------|--------------|
| A1          | 16          | 42            | 1340         |
| A2          | 15          | 41            | 1180         |
| A3          | 9           | 21            | 650          |
| A4          | 15          | 35            | 713          |
| A5          | 14          | 48            | 1194         |
| A6          | 6           | 18            | 505          |
| Total       | 75          | 205           | 5482         |

(Dados fornecidos pela Coordenação Educativa, relativos ao ano lectivo de 2004/2005)

Os agrupamentos que incluem zonas especialmente isoladas têm, ainda, pólos itinerantes na educação pré-escolar (não incluídos na totalidade das escolas), como é o caso do A3, com 1 pólo, o A4, com 7 pólos e o A5, com 3 pólos, cujo objectivo essencial tem em vista minimizar o isolamento a que estão sujeitas as crianças dessas populações.

## 4.2. Caracterização

Esta investigação pretende evidenciar que alterações trouxe à dinâmica de trabalho dos órgãos de gestão e aos próprios agrupamentos de escolas, a presença de um educador de infância nessa mesma gestão.

Como referimos já, o presente estudo abrange seis agrupamentos de escolas, pertencentes à Direcção Regional de Educação do Centro, que integram jardins de infância da rede pública, interessando-nos, em particular, os elementos dos respectivos conselhos executivos.

Embora possa não ser um dado muito importante no contexto do presente estudo, a caracterização dos entrevistados conforme o sexo, tal como consta do quadro n.º 5, pode ter alguma relevância sendo associada a outras características. Dessa divisão verifica-se que a maioria dos presidentes dos conselhos executivos são do sexo masculino (4), sendo mais relevante, ainda,

essa maioria no caso dos vice-presidentes do 1.º ciclo (5). Os vice-presidentes dos 2.º e 3.º ciclos estão divididos em igual número entre os dois sexos e os vice-presidentes educadores de infância situam-se no oposto, com cinco elementos do sexo feminino e apenas um do sexo masculino.

**Quadro n.º 5 - Caracterização dos elementos por sexo**

| Agrupamento | Presidente C. Executivo | Vice-Presidente 1.º CEB | Vice-Presidente 2.º/3.º CEB | Vice-Presidente Ed. Infância |
|-------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| A1          | M                       | M                       | F                           | F                            |
| A2          | M                       | M                       | M                           | F                            |
| A3          | F                       | F                       | F                           | F                            |
| A4          | M                       | M                       | F                           | F                            |
| A5          | M                       | M                       | M                           | F                            |
| A6          | F                       | M                       | M                           | M                            |

Apesar de os dados gerais relativamente aos docentes apontarem para uma maioria de pessoas do sexo feminino, quando se trata do exercício de cargos de gestão, essa tendência parece ser invertida, como neste caso. A única excepção situa-se na educação pré-escolar, onde é nítida essa diferença em termos gerais e confirmada neste contexto, dado que a grande maioria dos educadores de infância é do sexo feminino e integra o presente estudo, um educador do sexo masculino.

Podemos delimitar os nossos entrevistados em dois grupos: um constituído pelos educadores de infância que integram o conselho executivo, tal como apresentado no quadro n.º 6 e outro constituído pelos restantes elementos desses mesmos conselhos executivos, pertencentes a outros níveis de ensino, conforme quadros n.ºs 7, 8 e 9. Embora o objectivo das entrevistas seja o mesmo, o papel do educador de infância no conselho executivo, num dos grupos trata-se da visão pessoal [do educador de infância] em relação a si próprio, no outro, a visão relativamente ao papel do outro [do educador de infância].

No que diz respeito à experiência de gestão, 5 anos é o tempo máximo referido por metade dos educadores entrevistados, sendo o mínimo 3 anos. Assim sendo, todos eles já completaram, pelo menos, um mandato na gestão.

Três educadores pertenceram, anteriormente, ao conselho executivo do agrupamento horizontal, exactamente em todos os casos em que ele existiu, mantendo-se, todos eles, em funções, após a alteração introduzida pelo Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho. Todos eles são vice-presidentes e nenhum tem experiência como presidente.

**Quadro n.º 6 - Caracterização dos educadores de infância entrevistados**

| Educador de Infância | Cargo           | Anos de experiência na gestão | Anos de experiência anterior em Ag. Horizont. |
|----------------------|-----------------|-------------------------------|---|
| E1                   | Vice-Presidente | 5                             | 3   |
| E2                   | Vice-Presidente | 4                             | 2   |
| E3                   | Vice-Presidente | 3                             | 0   |
| E4                   | Vice-Presidente | 5                             | 0   |
| E5                   | Vice-Presidente | 4                             | 2   |
| E6                   | Vice-Presidente | 5                             | 0   |

A maioria dos presidentes dos conselhos executivos pertence ao 2.º ciclo (5), apenas um é do 3.º ciclo e não existe qualquer presidente do 1.º ciclo, nem da educação pré-escolar (quadro n.º 7). Os anos de experiência na gestão vão desde os 19 aos 4 anos, o que mostra na generalidade uma média de 12 anos de experiência, sendo o presidente, entre todos os elementos do conselho executivo, quem diz ter mais experiência de gestão.

**Quadro n.º 7 - Caracterização dos presidentes dos conselhos executivos entrevistados**

| P.C.E | Grau de ensino | Anos de serviço na gestão | Anos de serviço com E.I. na gestão |
|-------|----------------|---------------------------|------------------------------------|
| P1    | 2.º Ciclo      | 18                        | 2                                  |
| P2    | 2.º Ciclo      | 10                        | 2                                  |
| P3    | 2.º Ciclo      | 19                        | 3                                  |
| P4    | 2.º Ciclo      | 14                        | 5                                  |
| P5    | 2.º Ciclo      | 4                         | 2                                  |
| P6    | 3.º Ciclo      | 8                         | 5                                  |

Os anos de experiência, referidos pelos presidentes, com educadores de infância na gestão são, em número significativamente menor, dado que isso apenas aconteceu a partir da formação do agrupamento.

No que diz respeito aos vice-presidentes do 1.º ciclo, parecem ter entrado na gestão em simultâneo com o educador de infância, tendo, na generalidade, o mesmo tempo de serviço no conselho executivo que este (quando a diferença é de um ano, refere-se à primeira comissão executiva instaladora, onde o Decreto-Lei n.º 115-A/98 não obrigava à integração de educador de infância, vindo a fazê-lo com a Lei n.º 24/99). A exceção regista-se no agrupamento A6, em que o professor do 1.º ciclo entrou mais tarde. O número de anos de serviço na gestão vai desde os 6 aos 2, havendo referências, em dois casos (V2 e V4), a trabalho anterior como delegado escolar (quadro n.º 8).

**Quadro n.º 8 - Caracterização dos vice-presidentes do 1º ciclo**

| Entrevistados | Anos de serviço na gestão | Anos de serviço com E.I. na gestão | Funções   |
|---------------|---------------------------|------------------------------------|---|
| V1            | 5                         | 5                                  | C. Administrativo<br>Inerentes ao 1.º ciclo                                   |
| V2            | 23-Del.Escolar<br>5       | 4                                  | Inerentes ao 1.º ciclo  |
| V3            | 3                         | 3                                  | Inerentes ao 1.º ciclo<br>Apoios educativos<br>Coord. projectos               |
| V4            | 6<br>(+ Del. Escolar)     | 5                                  | Inerentes ao 1.º ciclo<br>ASE – área alunos<br>C. Administrativo              |
| V5            | 4                         | 4                                  | Inerentes ao 1.º ciclo<br>Férias, faltas, licenças<br>(p. docente, n/docente) |
| V6            | 2                         | 2                                  | Inerentes ao 1.º ciclo<br>(alunos, ens. coadjuvado)<br>Apoios educativos      |

Relativamente às funções exercidas por estes vice-presidentes, a maioria diz serem as inerentes ao 1.º ciclo, em vários casos em articulação com o educador de infância. Além disso, dois deles referem a sua pertença ao conselho

administrativo do agrupamento. Sendo este cargo exercido por um dos vice-presidentes (não impondo o Decreto-Lei n.º 115-A/98 quaisquer restrições), nestes dois casos o professor do 1.º ciclo é o único vice-presidente do sexo masculino, sendo os outros dois elementos do sexo feminino.

**Quadro n.º 9 - Caracterização dos vice-presidentes do 2.º ou 3.º ciclo**

| Entrevistados | Grau de ensino | Anos de serviço na gestão | Anos de serviço com E.I. na gestão | Funções                                    |
|---------------|----------------|---------------------------|------------------------------------|--|
| VP1           | 2.º ciclo      | 18                        | 2                                  | Não definidas                              |
| VP2           | 3.º ciclo      | 3                         | 2                                  | Área de alunos<br>C. Administrativo        |
| VP3           | 2.º ciclo      | 5                         | 4                                  | C. Administrativo<br>ASE<br>P. não docente |
| VP4           | 3.º ciclo      | 1                         | 1                                  | Inerentes ao 3.º ciclo                     |
| VP5           | 2.º ciclo      | 17                        | 2                                  | C. Administrativo<br>Pessoal               |
| VP6           | 3.º ciclo      | 7                         | 5                                  | C. Administrativo<br>ASE                   |

No que se refere aos restantes vice-presidentes, pertencem, em igual número, ao 2.º e ao 3.º ciclo (quadro n.º 9). Relativamente aos anos de experiência na gestão a diferença é acentuada, desde 1 ano, referido pelo VP4, a 18 anos, no que diz respeito ao VP1, situando-se nos 8 anos a média de anos de experiência na gestão dos vice-presidentes deste grau de ensino.

Tal como acontece com os presidentes entrevistados, a experiência com educadores de infância na gestão é bastante mais reduzida, no que se refere aos entrevistados com mais experiência de gestão (VP1 e VP5). Quanto aos outros, parece ter sido quase simultânea a integração no conselho executivo.

Disseram pertencer ao conselho administrativo os VP2, VP3, VP5 e VP6, sendo apenas o VP3 do sexo feminino e pertencente a um conselho executivo constituído por senhoras. Os outros três são do sexo masculino.

## **5. Limitações do presente estudo**

Mais do que conclusões, pretendemos que sobressaia a possibilidade de provocar novas inquietações e interrogações para outros trabalhos, partindo de diferentes ópticas e diferentes lógicas.

Temos consciência de que este trabalho se apresenta com inúmeras limitações, eventuais lacunas e reducionismos, já que não pode esconder completamente as visões pessoais e profissionais sobre o objecto de estudo.

No que diz respeito às principais limitações deste estudo, assinalamos essencialmente questões de âmbito metodológico, como o carácter das entrevistas e a ausência de outros dados complementares para enriquecer a visão dos elementos que constituíram o universo do presente estudo, que proporcionariam resultados mais completos. Pois, uma investigação mais completa, noutra contexto de trabalho e com outros meios, permitiria conclusões mais sustentadas e extrapolações, que não podemos fazer neste contexto.

Contudo, pareceu-nos importante apenas a recolha de dados que, em nosso entender, se apresentavam como essenciais, de uma forma simples, e sem grande perturbação do trabalho dos conselhos executivos.

O exercício da nossa actividade profissional, enquanto presidente do conselho executivo de um agrupamento de escolas, em simultâneo com a elaboração do presente estudo, sem ter sido impeditivo, condicionou também o desenrolar do trabalho.

Assim, este trabalho poderá servir de base a outros estudos, podendo ser reconhecido como um estudo exploratório, lançando questões e desafios que levem a outros projectos de investigação mais completos. Questões como a visão dos educadores de infância de cada agrupamento, a visão dos pais, da autarquia e professores de outros níveis de ensino dentro do mesmo agrupamento, outras variáveis como a zona (rural ou urbana), a dimensão do agrupamento, a mobilidade dos educadores e outros docentes, a constituição anterior de agrupamento horizontal, são temas de investigação certamente pertinentes, mas que não equacionámos no nosso estudo.

## **Capítulo V - O Educador de Infância no Conselho Executivo de Agrupamentos de Escolas – Resultados do Estudo Empírico**

Como já foi referido no presente trabalho, com a aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, e as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril (o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos), os educadores de infância passaram a fazer parte dos órgãos de administração e gestão.

Esta nova realidade permitiu alguma variedade de soluções, não só na construção dos agrupamentos de escolas, como ao nível do seu regulamento interno, pondo

”em evidência as potencialidades do novo quadro normativo que, apostando na descentralização, possibilitou largas margens de autonomia na consagração de soluções organizativas susceptíveis de responder às especificidades e particularidades das instituições escolares e dos contextos em que estão inseridas” (Lemos e Silveira, 2001: 5).

As iniciativas locais que se seguiram, no sentido de uma convergência de esforços, levaram à criação de agrupamentos horizontais (incluindo jardins de infância e escolas do 1.º ciclo de uma determinada zona), ou verticais (constituídos por escolas de vários ciclos de ensino), tendo por base os mais diversos fundamentos, desde as características das escolas, das populações, até à vontade pessoal de autarquias, professores ou associações de pais.

Parece ter-se assumido, na altura, “um novo entendimento de escola como centro da acção educativa” (idem), o que pressupõe a criação de condições que possam favorecer alguma autonomia, fomentando, simultaneamente, uma cultura de responsabilidade, não só dos responsáveis pela escola, mas que deve, também, ser partilhada por toda a comunidade educativa.

Tal como já aludimos ao longo do presente trabalho, com a aplicação do Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho, registou-se, de um modo geral, a



uniformização em termos organizativos dos agrupamentos de escolas, com a extinção dos agrupamentos horizontais e a integração da quase totalidade das escolas em agrupamentos verticais, na generalidade constituídos por dezenas de escolas e cobrindo áreas geográficas consideráveis.

A organização dessas escolas, decorrente dos documentos legais referidos, permitiu algumas decisões particulares quanto ao seu funcionamento, nomeadamente no que se refere aos órgãos de administração e gestão, traduzidas no regulamento interno ou nos regimentos de funcionamento de cada um desses órgãos. Em particular, no que se refere ao conselho executivo, sobre o qual incide o presente estudo, apenas algumas das regras são estabelecidas pelos diplomas supra mencionados, ficando à consideração da equipa, nomeadamente, a forma de funcionamento e a distribuição de responsabilidades.

Perante esse facto, podemos encontrar diferentes conselhos executivos com diferentes perspectivas e formas de trabalhar, o que pretendemos averiguar no presente trabalho.

A apresentação do quadro teórico de referência em termos metodológicos, bem como as opções de trabalho já mencionadas no capítulo anterior, constituíram a base e o suporte do estudo empírico. A reflexão sobre a investigação, sobre a escolha do método e a sistematização de todo o percurso, os itinerários percorridos até à recolha dos dados dão ao investigador, a matéria-prima e o discernimento necessários à produção dos resultados do seu trabalho.

Consequentemente, no presente capítulo procedemos ao levantamento dos dados, à sua análise e interpretação para (tendo sempre em conta as limitações do estudo) podermos realçar alguns aspectos nele contidos, que possam retratar o papel do educador de infância no conselho executivo.

O tratamento dos dados recolhidos foi alicerçado em categorias, por nós definidas, tendo por base os objectivos do presente estudo e que constituem os pontos principais deste capítulo, divididos em subcategorias. Estas ajudam a organizar os pontos principais de análise do papel do educador de infância nos conselhos executivos dos agrupamentos de escolas que integram a nossa investigação, podendo ser consultas nos anexos (n.ºs 3 e 4) ao presente trabalho.

Conforme se pode verificar pela consulta destes anexos, as categorias e subcategorias identificadas correspondem basicamente às alíneas e subalíneas que utilizaremos em seguida para descrever os resultados desta investigação.

## **1. Perfil e especificidades do educador de infância no conselho executivo**

Além dos requisitos legais que o educador de infância (tal como qualquer outro dos elementos) deve ter, e aos quais já aludimos neste trabalho, 19 (79%) dos inquiridos fizeram referência ao perfil para o exercício do seu papel na gestão. Nessas referências, foi realçada, por 11 (58%) dos entrevistados, a importância do educador de infância como recurso dos outros educadores e, por igual número, a alusão à experiência e conhecimento da educação pré-escolar como factor relevante no perfil daquele educador. Seguiu-se o realce à importância da representação do pré-escolar no conselho executivo, por 10 (53%) dos entrevistados. São também importantes para 7 (37%) respondentes, a especificidade da formação dos educadores de infância, que propicia a adopção de uma postura aberta e de articulação com a comunidade educativa (em igual número).

Foi ainda feita alusão, a outros argumentos como a importância de experiência anterior na gestão, nomeadamente no conselho executivo do agrupamento horizontal extinto (4), e ainda a necessidade de ser conhecedor da legislação e estar devidamente informado para o exercício do seu papel, a que aludiram quatro inquiridos.

Realçamos o facto de a referência à experiência anterior em agrupamento horizontal ter sido feita pelas três educadoras detentoras dessa mesma experiência. Relativamente aos outros entrevistados, esse assunto apenas foi referido por um presidente do conselho executivo (P5), o que detém menos experiência na gestão (4 anos), estando apenas no segundo ano de exercício daquele cargo em agrupamento vertical e que realça “se não fosse a experiência que ela [a educadora de infância] trazia do agrupamento horizontal, nós iríamos

ter muitas dificuldades” (P5). O mesmo presidente, fazendo referência à experiência e conhecimento, destaca

“Como presidente, confesso que não estava preparado para desempenhar e não sei se aceitaria desempenhar as actuais funções, se não tivesse alguém que tivesse experiência ao nível da gestão, mais do que experiência profissional, pois essas coisas não se aprendem de um dia para o outro e eu não estava preparado para lidar com as questões da educação pré-escolar” (P5).

### **1.1. O educador de infância como recurso dos outros educadores**

Em termos gerais, parece ter um peso relevante, o educador de infância na gestão visto como um recurso dos outros educadores, numa perspectiva um pouco redutora e sectorizada do seu papel. Para tal, são utilizadas expressões justificativas como: “representante” (P1), “recurso” (E1), “ponto de apoio” (E2), “ajuda a resolver os problemas que surgem nos jardins, pois é essa a missão” (V2), “pessoa que os apoia, que os orienta” (V3), “o porta-voz junto dos outros ciclos” (V4), “o salva-vidas” (P6), “um secretário, como se fosse uma extensão deles próprios” (P6) ou “não como superior hierárquico (pese o facto de o ser)” (E6).

Esta visão apenas retrata uma parte do trabalho do educador de infância ao nível da gestão, parecendo estar aquém da visão real e integrada do trabalho no conselho executivo. Mostra, também, uma certa necessidade de afirmação dos educadores nos agrupamentos de escolas, o que vai de encontro à perspectiva apresentada por Homem (2004) quando fala “da dificuldade de afirmação profissional e de assunção de uma atitude assertiva, um medo de perder ou partilhar o (pouco) poder que têm e/ou que à partida lhes foi dado” (2004: 125).

A alteração, ainda recente, da organização das escolas, em especial dos jardins de infância e o eventual receio de estes se diluírem na organização do agrupamento, pode estar na base desta visão relativamente ao educador de infância que está na gestão. Alguns dos outros elementos, tal como referimos, também o vêem como um recurso dos outros educadores.

## **1.2. Experiência e conhecimento da educação pré-escolar**

Com o mesmo peso da subcategoria anterior (58%), encontramos referências, em termos de perfil e especificidades para o conselho executivo, à experiência e conhecimento relativos à educação pré-escolar, nomeadamente, a experiência pedagógica, com crianças, nos jardins de infância do agrupamento, dando ao educador um conhecimento real dos jardins que integram o agrupamento bem como do seu meio. Esse aspecto é valorizado, na medida em que os outros elementos parecem estar um pouco mais distantes dessa realidade. Além disso, apresenta-se de tal forma importante num dos conselhos executivos estudados que todos os elementos a ele fizeram referência:

- "...conhece bem essa área" (P4);
- "A experiência vivida no terreno permite-nos um maior conhecimento das situações para melhor agirmos sobre elas. Por já ter trabalhado em jardins deste agrupamento, ser de cá e conhecer as pessoas, facilita o meu trabalho" (E4);
- "Ela já deu aulas como educadora, conhece bem o meio, o contacto com outras educadoras. Ela, melhor do que ninguém, sabe especificamente as preocupações e os interesses de cada educadora" (VP4);
- "Ela tem uma grande facilidade que é o facto de conhecer todas as educadoras, o que facilita o seu trabalho" (VP4);
- "É importante, alguém que conheça, que tenha a experiência profissional (...) saber as dificuldades dos jardins, as ansiedades, as frustrações..." (V4).

A necessidade de alguma segurança por parte dos outros elementos do conselho executivo, realçada essencialmente nos agrupamentos onde as equipas de anteriores agrupamentos se juntaram, relativamente à educação pré-escolar, parece indicar o muito que há ainda a fazer, para que se trabalhe realmente em equipa. Apesar de este ser, no mínimo, o segundo ano de trabalho conjunto, parece ser vital para algumas pessoas que o educador seja detentor de experiência e conhecedor da realidade do jardim de infância.

Esta "exigência" veio dar consistência aos requisitos legais exigidos para a integração do educador de infância no conselho executivo, já que o candidato a presidente tem que ser obrigatoriamente do quadro de nomeação definitiva, com

pelo menos cinco anos de serviço e para ser candidato a vice-presidente necessite de pelo menos três anos de experiência.

### **1.3. Importância da representação da educação pré-escolar no conselho executivo**

Na mesma linha de pensamento, parece ser relevante que a educação pré-escolar esteja representada no conselho executivo, por imperativos legais ou para valorização desse nível de ensino, tal como referem duas das educadoras:

- “Acho importante a integração de um representante da educação pré-escolar no conselho executivo, com o novo modelo de administração e gestão, dado ser a 1.<sup>a</sup> etapa da educação básica. [...] O educador de infância que está na gestão deve desmistificar o que é a educação pré-escolar. Os educadores eram vistos como “guardadores” e não como profissionais da educação” (E3);

- “Eles [os colegas do conselho executivo] consideram importante sobretudo a presença de um educador nos conselhos executivos, porque valoriza e torna mais credível e responsável a educação pré-escolar (a importância que ela realmente tem e que não lhe era dada) (E5).

Este aspecto é referido por cinco dos seis educadores de infância, o que parece significativo e que mostra que eles próprios estão conscientes dessa importância. Sendo a primeira etapa da educação básica, tal como a lei prevê, deve ter, em termos práticos, esse tratamento, ocupando o seu lugar na educação.

É de realçar, ainda, o facto de todos os elementos de um dos conselhos executivos (A6) fazerem referência a esta subcategoria, o que pode ser apenas fruto do cumprimento dos imperativos legais ou ir mais além, sendo esse o espelho da relevância dada à educação pré-escolar naquele contexto, com um tratamento equivalente aos outros graus de ensino e a importância que lhe é própria no desenvolvimento da criança.

Um presidente do conselho executivo realça também essa importância de outra forma: “O educador de infância na gestão tem um cargo directivo em que pode dar ordens” (P6).

#### **1.4. A especificidade da formação do educador de infância**

Relativamente à formação adquirida, pelo educador de infância, no curso de formação inicial, parece ser diferenciada relativamente à dos docentes dos outros ciclos. Encontramos referências a “uma formação e visão mais abrangente” (E1), “formação específica para integração das crianças, com vista à escolaridade obrigatória” (V2), “é mais sensível, pela preparação e experiência que teve” (V2), “formação muito específica, sobretudo em psicologia” (E4), “pela sua formação abrangente, tem uma visão mais alargada” (E5), “formação interdisciplinar e abrangente” (V5).

A importância da formação do educador de infância foi já realçada, ao longo deste trabalho, nomeadamente com as palavras de Gabriela Portugal, que a identifica como particularmente determinante na elevação do estatuto profissional e da qualidade da educação de infância (Portugal, 2001). E acrescenta que “em qualquer contexto de infância, trabalhar com crianças é uma tarefa complexa, exigindo um elevado nível de competências e conhecimentos” (2001: 156).

Apenas uma educadora de infância faz referência à necessidade de formação para o exercício de cargos de gestão, aquela que disse ter menos tempo de serviço na gestão (3 anos), destacando que “o educador de infância não tem formação para a gestão. Talvez seja importante formação inicial a esse nível” (E3). Outra reportagem a este assunto é feita por um dos presidentes do conselho executivo já mencionado que realça a experiência da sua colega na gestão como uma segurança e imprescindível para o seu trabalho.

#### **1.5. Postura aberta de articulação com a comunidade educativa**

Aparecem, ainda, referências à postura aberta do educador de infância, como uma característica importante para o exercício da gestão. O trabalho anterior nos jardins de infância e a necessidade de articular com os pais e a comunidade envolvente para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, apresentam-se como uma mais-valia, sendo realçada a sua ajuda na integração

dos jardins de infância no agrupamento, tanto a nível pedagógico, com o incentivo à colaboração, como nos aspectos administrativos e burocráticos:

- “Tem uma postura mais aberta com pais e comunidade, pela necessidade de articular com o meio quando se trabalha isolado numa escola (jardim ou 1.º ciclo)” (E1);
- “Os anos de experiência ao nível da relação com os pais e as entidades da zona dão alguma bagagem e suporte ao educador de infância, mais do que aos outros, em termos de socialização. Isso dá-nos mais à vontade” (E3);
- “Há novos desafios, sobretudo o de fazer chegar o pré-escolar a todas as crianças da área do agrupamento” (E4).

Parece destacar-se aqui, a importância crescente atribuída à educação pré-escolar, com a integração dos seus estabelecimentos de ensino nos agrupamentos, nomeadamente a valorização do trabalho pedagógico aí realizado com as crianças. Apesar de essa ser uma tendência que se verifica, em termos globais, nos últimos anos, os dados vêm reforçá-la.

Esta postura de relação com o meio, vem sendo apregoada ao longo dos últimos anos, na medida em que a educação das crianças pequenas não pode dissociar-se do trabalho com as famílias. Estando preconizado nas Orientações Curriculares, também o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, faz referência à necessidade de o educador de infância colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e desenvolvimento de relações entre docentes, alunos, encarregados de educação, pessoal não docente e outras instituições da comunidade, realçando, ainda, a necessidade da promoção da interacção com as famílias.

### **1.6. Conhecimento da legislação da educação pré-escolar**

Aparecem algumas referências à importância do conhecimento da legislação para o desempenho de um bom trabalho:

- “Gosto de leis e tento estar por dentro de todas, mesmo que relativas aos outros níveis de ensino, pois estando em agrupamento, acho que é assim que deve ser” (E3);
- “Há um aspecto que devemos valorizar, muita informação. Devemos estar sempre muito bem informados e dar as informações da forma mais correcta possível. Essa, para mim, é uma das funções da gestão” (VP4);

- “No desempenho das minhas funções no conselho executivo, valho-me muito da minha experiência profissional (...) em relação à legislação” (E5);

- “Conhece também a legislação e as orientações do pré-escolar” (P6).

Parece, assim, importante, a necessidade de o educador de infância dominar conteúdos pedagógicos, a legislação e a realidade em que se inserem os jardins de infância, sobretudo para poder dar uma resposta adequada às solicitações inerentes ao seu nível de ensino, o que, de certa maneira, contradiz as palavras de Luísa Homem quando fala da “má-relação com a legislação” (2004: 125).

O exercício do cargo de gestão, pelo educador de infância, parece não ter exigências muito diferentes das dos outros educadores, como se o seu trabalho não fosse muito além dos assuntos relacionados com o seu nível de ensino, contudo não parecem encontrar apoio, nos consultados do presente trabalho, as palavras daquela autora quando fala de “insegurança quanto aos conhecimentos e à fundamentação da acção realizada, um isolamento face aos outros docentes e um sentido de inferioridade face a outros técnicos” (2004: 125).

Registe-se, ainda, o facto de, num dos agrupamentos (A2), apenas dois dos elementos terem feito referência a esta categoria (sendo um deles a educadora e outro o professor do 1.º ciclo) e, quanto a nós, com referências pouco significativas.

## **2. Funções do educador de infância no conselho executivo**

As funções do educador de infância no conselho executivo foram referenciadas pela totalidade dos entrevistados (100%), embora haja diferenças significativas relativamente aos diferentes agrupamentos de escolas.

Esta categoria foi dividida em diversas subcategorias, consoante as respostas, no sentido de retratar da forma mais fiel possível a visão dos entrevistados relativamente ao assunto. O facto de a mesma pessoa ter indicado mais do que uma função levou a que o número de referências nas subcategorias seja superior ao dos entrevistados.



Na maioria dos casos, tal como foi referido por 21 respondentes (87,5%), as funções atribuídas ao educador de infância são as relacionadas com a educação pré-escolar. Contudo, há 36 referências a outras funções que, na maioria dos casos, são cumulativas com aquela, como sejam a representação do conselho executivo na comunidade, em 9 dos casos (37,5%), e em igual número outros apoios e projectos, seguidos da responsabilidade pelos apoios educativos (7 entrevistados). Na visão de quatro inquiridos, aquele educador de infância é responsável pelo leite escolar e outros assuntos ligados à alimentação; para dois, é o secretário do conselho executivo; e um educador diz ser o substituto do presidente, na sua ausência.

Para quatro entrevistados não há funções definidas para o educador de infância.

## **2.1. Responsável pela educação pré-escolar**

Parece-nos relevante o número de inquiridos que diz estar atribuída a responsabilidade pela educação pré-escolar ao educador de infância, onde estão incluídos todos os educadores entrevistados bem como a totalidade dos vice-presidentes dos 2.º e 3.º ciclos, o que denota uma tendência bastante acentuada e quase uniforme sobre a visão dos respondentes relativamente ao assunto.

Todavia, não aparece especificada, na legislação, a distribuição das responsabilidades dentro do conselho executivo, nem tão pouco que essas responsabilidades devam ser atribuídas a quem tem formação nesse ciclo, pois se assim fosse teriam que estar aí representados todos os ciclos e a lei não o obriga. Contudo, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, aditado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, especifica, no número 4 do Artigo 16.º que

“nas escolas em que funcione a educação pré-escolar, ou o 1.º ciclo conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, dois dos membros do conselho executivo devem ser educador de infância, um, e professor do 1.º ciclo, outro”.

As funções e competências a atribuir a cada um dos membros do conselho executivo são especificadas no regimento interno, tal como previsto no número 3

do artigo 17.º do mesmo Diploma, podendo, dessa forma, diferir de agrupamento para agrupamento.

A especificidade inerente à educação pré-escolar e também ao 1.º ciclo do ensino básico, bem como a alteração introduzida, em termos de gestão, por aqueles documentos legais, podem levar, por uma questão de necessidade de adaptação e integração gradual de todos os ciclos, a um funcionamento por sectores, apesar da existência formal do órgão colegial.

O facto de o educador de infância ser, na visão dos respondentes, o principal responsável pela educação pré-escolar, pode ser disso o espelho, dando uma certa segurança à equipa, tal como foi referido:

- “Responsável pelo pré-escolar” (E1) (P2) (V4) (P6) (E6) (VP6);
- “Ajuda na integração do pré-escolar” (VP1);
- “Responsabilidade pela gestão do pré-escolar, educadores e pessoal não docente” (P3);
- “Tudo o que diz respeito à educação pré-escolar” (E3) (V3) (P5) (E5);
- “Representa o pré-escolar e tudo o que lhe diga respeito” (VP3);
- “Foram-lhe delegadas as funções relativas ao pré-escolar” (P4);
- “Tratar e coordenar os assuntos relativos ao pré-escolar” (E4).

Aquele documento legal não indica que o educador deva ser o responsável pela educação pré-escolar do agrupamento, contudo, também não o desmente e, na medida em que especifica a necessidade da presença de um educador de infância no conselho executivo, pode deixar essa porta aberta.

A responsabilidade do educador de infância pela educação pré-escolar aparece, em vários dos casos, associada de forma explícita à componente de apoio à família, sobre a qual o educador parece ter um melhor conhecimento, o que não acontece com os outros elementos, levando-o, ainda nesse âmbito, a um relacionamento mais próximo com a autarquia, que detém a responsabilidade por essa componente e, ainda, pelos materiais e equipamentos.

São feitas, também, algumas referências ao trabalho conjunto com o 1.º ciclo, especificamente por elementos dos conselhos executivos onde houve fusão dos elementos do agrupamento horizontal com o agrupamento vertical,

nomeadamente A1, A2 e A5, sendo que, em todos se mantêm, até hoje, tanto a educadora como o professor do 1.º ciclo. Nos três casos é feita alusão a esse trabalho conjunto:

- “Ajudo no 1.º ciclo e, por vezes, nos outros, embora aí não esteja tão à vontade” (E1);
- “Apesar de ela fazer o acompanhamento dos jardins, trabalhamos os dois em conjunto” (V2);
- “Também colabora em todos os assuntos relacionados com o 1.º ciclo, pois tinha também já experiência nessa área” (P5);
- “Trata comigo muitas questões do 1.º ciclo” (V5);
- “Ela está mais ligada ao 1.º ciclo e aos jardins de infância, mas no entanto já está por dentro do 2.º e 3.º ciclo” (VP5).

## **2.2. Representação do conselho executivo na comunidade**

O educador de infância é, também, responsável por desenvolver um trabalho de articulação com a comunidade, na visão de nove dos inquiridos, tendo também a seu cargo outros projectos ou apoios, o que parece ser a continuidade do seu trabalho no jardim de infância, onde tem necessidade de articular com os pais e a restante comunidade para desenvolver um trabalho de qualidade. Esse trabalho é referenciado de forma especial por dois dos entrevistados:

- “Está responsável por todos os contactos que são necessários ou acções desenvolvidas com as forças vivas do concelho, em representação do conselho executivo” (P5);
- “Faz os contactos com entidades exteriores, exactamente por aquele aspecto ponderado das educadoras e a sua relação “maternal”, que facilita os contactos com Câmara, Casa do Povo, etc.” (V5).

Esta responsabilidade é apenas referida em alguns dos agrupamentos, com maior incidência nos A4 e A5, pertencentes ao mesmo concelho.

Os contactos com o exterior - “a nossa relações públicas” (P2) - ou a representação em actos sociais não são acções consideradas de muita importância em termos de gestão, por não exigirem grandes tomadas de decisão. Daí que, qualquer dos elementos o pudesse fazer. O facto de ser o educador de

infância nessa função, pode ter apenas a ver com a postura pessoal ou ser, nestes casos, uma das funções de pouca importância que lhe estão atribuídas.

### **2.3. Apoio a projectos e actividades**

A referência à responsabilidade por outros apoios ou projectos aparece especificada em três dos agrupamentos, concretizando-se no acompanhamento das actividades de tempos livres, dinamização de actividades que envolvam várias ou todas as escolas do agrupamento ou mesmo apoio directo a crianças com necessidades educativas especiais.

Dois dos educadores de infância, pertencentes a dois agrupamentos situados no mesmo concelho, são, na perspectiva de sete dos entrevistados, responsáveis pelos apoios educativos, tendo um deles “formação especializada em necessidades educativas especiais, o que dá muito jeito e é uma mais-valia também para nós” (P6).

São feitas alusões a outras funções como a responsabilidade pelo leite escolar e cantina, embora por uma percentagem pouco significativa dos entrevistados.

Mais uma vez, o educador aparece como responsável por tarefas de pouca importância em termos de gestão e tomada de decisões.

### **2.4. Outras funções**

Num dos agrupamentos é referido pelo presidente e vice-presidente do 3.º ciclo que a educadora é a secretária do conselho executivo, apesar dessa “categoria” não estar prevista no modelo de administração e gestão, apenas existia no modelo de gestão anterior relativo às escolas básicas e secundárias.

Apenas num dos conselhos executivos as funções do presidente foram delegadas no educador de infância, que o substitui na sua ausência, tratando-se, neste caso, de um homem. Este dado parece ter alguma relevância, na medida em que, num universo de seis agrupamentos de escolas, apesar de várias referências a uma importância equivalente dos vice-presidentes, seja qual for o

ciclo a que pertencem, já anteriormente se verificou que as funções do educador de infância geralmente estão confinadas à educação pré-escolar. Esta “delegação de competências” sobressai na medida em que poderá ser o educador, na ausência do presidente do conselho executivo, a assumir essa presidência. Realça-se, contudo, neste caso, o facto de o educador de infância ser do sexo masculino.

Aparecem, ainda, quatro referências à ausência de distribuição de funções ou pelouros, duas delas referentes ao mesmo agrupamento, onde é referido “trabalhamos em bloco” (P1), as outras duas referem funções abrangentes “faz de tudo um pouco” (VP5) e vagas, embora os outros elementos dessas equipas tenham referido atribuições específicas e concretas.

Em quatro dos casos, os educadores inquiridos, ao falarem da sua satisfação com o trabalho e as funções que desempenham na gestão, referiram que as mesmas não foram impostas, tendo a equipa conversado sobre o assunto e os mesmos entendem que estas funções são as que melhor se adequam ao seu perfil, tal como referem:

- “As funções não me foram impostas, foram conversadas e estou aberta a novas funções” (E2);
- “Quando as funções foram distribuídas, cabem “como uma luva” a cada um dos elementos da equipa e foram conversadas e analisadas. Cada um ficou com as competências e pelouros dentro dos quais se sentia mais à vontade para as desempenhar, o que não quer dizer que elas sejam estanques. Quando foram discutidas, penso que são as que cabem melhor no meu perfil” (E5);
- “As funções são as que eu pretendi, depois de ponderadas com todos. Tive a facilidade de escolher as funções que me foram confiadas, fruto do tal trabalho em equipa. Penso que o educador de infância, como qualquer outro colega na gestão, pode desempenhar qualquer função, não é melhor nem pior” (E6).

Estes dados mostram alguma satisfação com o trabalho e as funções desempenhadas no conselho executivo.

Nos dados apresentados, não se registam referências da integração do educador de infância no conselho administrativo, “órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola”, tal como consta do artigo 28.º do Decreto-Lei

n.º 115-A/98, de 4 de Maio. O artigo 29.º do mesmo diploma prevê que além do presidente do conselho executivo e do chefe dos serviços de administração escolar, este órgão integre um dos vice-presidentes do conselho executivo, cujo nome deve constar do regimento interno desse mesmo conselho executivo. Esta é, portanto, uma escolha deste órgão colegial, não estando, para tal, previstos quaisquer requisitos.

No universo dos agrupamentos de escolas em estudo não parece que qualquer dos educadores integre o conselho administrativo. Essas funções são exercidas por docentes dos 2.º e 3.º ciclos (4) e do 1.º ciclo (2).

As funções que estão atribuídas ao docente da educação pré-escolar parecem ser, essencialmente, de carácter pedagógico, onde eles parecem sentir-se mais à vontade, e muito menos funções de gestão.

A gestão administrativo-financeira, uma das funções importantes dos elementos do conselho executivo, não parece ter intervenção directa dos educadores de infância em estudo.

Nas razões justificativas podem estar a falta de vontade dos próprios educadores de infância de assumirem essa responsabilidade, dos outros elementos detentores de experiência anterior, se sentirem numa posição mais confortável para o exercício dessas funções ou, ainda, por razões inerentes ao próprio funcionamento da equipa.

### **3. Modos de funcionamento do conselho executivo**

Relativamente a esta categoria, pensamos encontrar dados relevantes no atinente às formas de articulação entre os elementos do conselho executivo e as práticas de funcionamento no dia a dia. Essa informação apresenta-se-nos como importante, na medida em que pode evidenciar alguns dos objectivos contidos nos normativos legais, que estiveram na base da constituição dos agrupamentos de escolas, como a prossecução de objectivos comuns, no Projecto Educativo e a sequencialidade e articulação entre os ciclos, essencialmente ao nível do conselho executivo, a quem está confiada a gestão global do agrupamento de escolas.

Este assunto foi dividido em três sub-categorias, tendo por base os dados trabalhados na exposição teórica, essencialmente ao nível da profissionalidade docente, onde realçamos o trabalho colaborativo, que pressupõe uma concepção integrada da escola e da educação, a inter-ajuda entre os elementos do conselho executivo, subentendendo a existência de alguma articulação, e o funcionamento por sectores ou níveis de ensino, numa alusão às culturas balcanizadas.

Quase todos os entrevistados se referiram a este assunto (23), tendo, 17 (74%) deles, incluindo a totalidade dos educadores de infância, mencionado a inter-ajuda como forma de ultrapassar dificuldades. Doze dos inquiridos (52%) fizeram referência a um trabalho colaborativo, com uma concepção da educação integrada, sendo quatro presidentes e outros tantos vice-presidentes do 1.º ciclo. O funcionamento por sectores ou níveis de ensino é citado por 11 respondentes (48%), onde se inclui a maioria dos vice-presidentes dos 2.º e 3.º ciclos (4) e apenas um educador de infância.

### **3.1. Inter-ajuda para superar dificuldades**

A constituição e o funcionamento da equipa do conselho executivo parecem ter por base a experiência anterior de cada um. A inter-ajuda é um elemento que a maioria considera essencial para a prossecução dos objectivos do trabalho da equipa.

Esta perspectiva foi já abordada neste trabalho e parece-nos enquadrar-se na regulação da profissão docente a que aludiu Neto-Mendes (2004) onde engloba duas dimensões: a posse de um conjunto de conhecimentos técnicos necessários ao exercício da profissão docente e a adesão a valores éticos e normas deontológicas que regem as relações no interior do corpo docente. Cada um dos elementos da equipa traz para o trabalho comum os seus conhecimentos e experiências anteriores, sendo o trabalho da equipa regido, também, pelas normas e valores de cada um e pela sua postura perante o trabalho e perante os outros.

Neste trabalho pretendemos situar a inter-ajuda, numa plataforma intermédia entre o trabalho colaborativo e o funcionamento por sectores, uma vez

que pressupõe alguma partilha e articulação. Rebuscando Hargreaves e a sua abordagem às relações entre os professores, situamos aquele conceito ao nível da “colegialidade administrativamente construída” (1998: 215). Nas respostas dos entrevistados encontramos com alguma incidência os termos ajuda, contributo, abertura, sensibilização, bem ilustrados por algumas das suas palavras:

- “Estas dificuldades têm sido superadas, dentro do possível e com a ajuda de todos os elementos da equipa” (E1);
- “Nós trabalhamos de uma forma aberta e em inter-ajuda, mesmo com o presidente e o outro elemento do 3.º ciclo” (V2);
- “Vamo-nos ajudando, um pouco uns aos outros” (VP2);
- “Se não fosse ela, os outros colegas tinham que estar a telefonar ou as educadoras deslocarem-se aqui. Assim, ela já conhece, é mais fácil” (VP4);
- “Os colegas não se sentiam tão à vontade e isto permite aos outros elementos uma visão deste ciclo” (E5);
- “É preciso alguém que nos reconduza aos estádios de desenvolvimento e nos mostre factores que devemos ter em conta” (V5);
- “Na equipa, as decisões são caldeadas também pela visão da educadora” (V5);
- “A sua experiência traz aspectos positivos que são de aproveitar. Ele conhecia mais a realidade exterior e deu-a a conhecer à equipa” (V6).

Parece-nos relevante que esta visão seja relatada pela totalidade dos educadores, que argumentaram com o desconhecimento anterior por parte dos outros elementos da equipa relativamente à educação pré-escolar. O contributo maioritariamente referido por aqueles parece ser o de dar a conhecer a educação pré-escolar para uma adequação mais eficaz das medidas, quer em termos globais, quer em termos parciais, o que foi, também, realçado por um dos presidentes: “tendo a visão do pré-escolar e do 1.º ciclo, permite-nos adequar melhor o funcionamento da escola, sobretudo desta” (P6).

A inter-ajuda foi referenciada pela totalidade dos elementos de dois conselhos executivos dos dois agrupamentos mais pequenos (A4 e A6), formados de raiz como agrupamentos verticais, o que, de alguma forma, pode ser significativo. Parece, aqui, haver maior partilha de ideias e problemas.



Esta é, portanto, uma forma de funcionamento posta em evidência pela maioria dos entrevistados.

### **3.2. Trabalho colaborativo e concepção da educação integrada**

Quatro dos presidentes e quatro dos vice-presidentes do 1.º ciclo referiram-se ao trabalho colaborativo, numa concepção de educação integrada, o que também é referido por três educadores de infância e um vice-presidente do 2.º ciclo, perfazendo 52% dos entrevistados.

Dentro desta subcategoria, consideramos dois aspectos que, embora se complementem, são distintos: por um lado, a concepção de educação integrada; por outro o trabalho colaborativo dentro dessa concepção.

Aparecem, com alguma frequência, referências à articulação entre ciclos, não deixando margem para dúvidas acerca da sua importância:

- “A articulação entre ciclos é importantíssima e nós estamos também a trabalhar nesse sentido” (V1);
- “Estando representados todos os ciclos na gestão é mais fácil a integração” (V4);
- “Permite uma melhor articulação, sem cortes entre ciclos” (P6);
- “Que promove [o educador de infância] o intercâmbio com os restantes ciclos” (V6).

Do mesmo modo, aparecem referências à educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica, dando-lhe uma importância equivalente aos outros níveis de ensino.

“A educação pré-escolar faz parte da educação básica. A continuidade/ligação e coordenação entre sectores é mais fácil e proveitosa, com a integração da educadora na gestão” (V1).

O conselho executivo, sendo o órgão de administração e gestão responsável pela gestão do agrupamento de escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira (n.º 1 do art.º 15.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98), é, também, um dos principais responsáveis pela prossecução dos objectivos inerentes à sua constituição, nomeadamente, o de “favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade

obrigatória numa dada área geográfica” (alínea a) do n.º 1 do art.º 5.º). Daí a importância de um trabalho articulado e coordenado (P5).

O trabalho colaborativo na equipa, tendo em vista uma concepção da educação integrada vai, contudo, mais além, sendo

“a capacidade de desenvolver visões partilhadas. (...) As visões verdadeiramente partilhadas necessitam de diálogo contínuo, no qual os indivíduos não só se sintam à vontade para expressar os seus sonhos, mas também para aprender a ouvir os sonhos dos outros” (Whitaker, 2000: 137).

As palavras dos entrevistados vão de encontro à visão de Hargreaves (1998), quando engloba nas culturas de colaboração as atitudes espontâneas e imprevisíveis do EU. Encontramos expressões como “partilha, colaboração” (P3), “relação muito aberta, com diálogo” (E3), “cada um traz o melhor de si” (VP3), “aprendizagem conjunta” “decisão conjunta” (P4), “dinâmica” “acabamos por nos diluir e completar uns aos outros” (E4), “estamos todos dentro de tudo” (E6).

É significativo, para nós, o facto de todos os elementos de um dos agrupamentos (A3) se referirem à importância de um trabalho colaborativo, deixando implícita, também, uma visão muito positiva do trabalho na gestão, o que foi possível constatar, por nós, pela forma como falaram do seu trabalho (com muito entusiasmo e de forma sorridente). Este agrupamento de escolas foi constituído como vertical, desde o seu início.

### **3.3. Funcionamento por sectores (culturas balcanizadas)**

O modo de funcionamento do conselho executivo é apresentado, ainda, noutra vertente, o funcionamento por sectores ou níveis de ensino, ou seja, um tipo de funcionamento a que Hargreaves (1998) chamou “balcanização”, não agora ao nível disciplinar mas relativamente aos diferentes níveis de ensino.

Os dados mostram uma tendência para um funcionamento por sectores em dois dos agrupamentos onde houve junção de agrupamento horizontal com vertical ou EBI. No outro agrupamento onde isso também aconteceu, A1, há poucas referências a esta categoria, mas que são encaminhadas, também, nesse sentido:

- “Sobretudo neste início temos que sectorizar” (VP1);
- “Por enquanto, a educadora ainda está a par e faz o acompanhamento mais directo dos jardins de infância. Provisoriamente tem esse contributo, para trabalharmos depois em bloco, que é a nossa filosofia” (VP1).

Além disso, as funções atribuídas a essa educadora, relacionam-se com a educação pré-escolar e alguma intervenção ao nível do 1.º ciclo. Acresce, ainda, neste caso, o facto de este conselho executivo estar dividido em dois gabinetes (um para a educadora de infância e o elemento do 1.º ciclo e o outro para o presidente e o outro elemento do 2.º ciclo), provisoriamente e por falta de espaço, segundo os entrevistados, mas que vem reforçar aquela ideia. Este funcionamento por sectores tem por base e enquadra-se naquilo a que podemos chamar as culturas balcanizadas dos conselhos executivos.

A visão de um outro vice-presidente do 1.º ciclo retrata bem aquela ideia.

“O trabalho na gestão está dividido em 2 grupos, porque são duas realidades diferentes, com história anterior: de um lado educadora e professor do 1.º CEB fazem o acompanhamento das escolas do 1.º ciclo e jardins (há maior afinidade entre mim e a educadora, pelo trabalho anterior), apesar de ela fazer o acompanhamento dos jardins, trabalhamos os dois em conjunto; por outro a EBI” (V2).

O vice-presidente do 3.º ciclo do mesmo agrupamento vai mais longe nessa divisão e diz:

“Para mim [falando do contributo da formação e experiência da educadora], directamente, não tem qualquer influência, pois eu lido com 2.º e 3.º ciclos. Não tem implicações no meu dia a dia” (VP2).

O presidente do mesmo conselho executivo realça, ainda:

“O verdadeiro trabalho em equipa não existe e não se constrói de um dia para o outro, é um processo que se arrasta e evolui gradualmente” (P2).

De uma forma mais subtil sobressai essa divisão noutro dos entrevistados:

“Ela pode fazer tudo ao nível dos projectos, que nós não pomos entraves nenhuns. [...] Nós apenas podemos oferecer os produtos mais baratos não podemos dar-lhe mais nada, por muito que ela necessite. Às vezes, cedemos-lhe viagens cedidas para nós, mas pouco mais” (VP5).

Contudo, as formas de funcionamento por sectores aparecem, conforme outros respondentes, para um desempenho mais eficiente das funções do conselho executivo ao nível da educação pré-escolar:

- “Foram-lhe delegadas as funções relativas ao pré-escolar. (...) Organiza as actividades e resolve os problemas do pré-escolar” (P4);
- “Delegando funções em quem está melhor preparado para as desempenhar e na qual temos toda a confiança” (P5);
- “Trata comigo muitas das questões do 1.º ciclo porque já trazíamos essa dinâmica do agrupamento horizontal e não valia a pena estarmos a fazer as coisas de outra maneira” (V5);
- “As questões específicas do pré-escolar, como materiais, etc. necessitam de um atendimento específico de quem conheça a realidade” (E6).

Esta posição, de um trabalho por sectores, parece mais cómoda e segura, o que, com as necessárias adaptações, vai de encontro às palavras de Sanches (2000) quando fala da “identidade académica” que dá ao professor uma certa segurança, dentro do seu balcão e que tem permanecido forte, parecendo resistir a reestruturações curriculares e organizacionais. Da mesma forma, parecem permanecer as práticas de trabalho e os padrões particulares de interacção e associação dos elementos dos conselhos executivos quando iniciaram essa função, no primeiro agrupamento de escolas, supostamente criado de forma voluntária. A alteração do agrupamento, com o Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho, e da própria equipa parece, nestes casos, não ter trazido mais articulação e trabalho colaborativo.

Esta subcategoria apenas aparece referida por um dos educadores de infância, o que mostra que, no ponto de vista deste grupo profissional, não parece relevante, o funcionamento por sectores.

Resumindo, enquanto os educadores de infância entrevistados se referem, na sua totalidade, à inter-ajuda como forma de funcionamento, a maior parte dos presidentes (4) falam do trabalho colaborativo. Os vice-presidentes do 1.º ciclo falam, em igual número (4) tanto de um aspecto como do outro, enquanto quatro dos vice-presidentes dos 2.º e 3.º ciclos realçam a inter-ajuda, sendo que são também quatro deles a referenciar o funcionamento por sectores. Em três destes

casos, trata-se de conselhos executivos onde se registou fusão entre elementos do agrupamento horizontal com EBI (Escola Básica Integrada), portanto com trabalho de equipa anterior.

A proximidade entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo pode, também, estar na base dos resultados destes últimos relativamente a esta questão, pois todos eles se referiram à entreajuda e/ou ao trabalho colaborativo.

Ainda, o trabalho colaborativo foi apenas referido por um dos vice-presidentes do 2.º e 3.º ciclos (neste caso, do 2.º ciclo e trata-se de um agrupamento que não tem terceiro ciclo do ensino básico). Ao contrário, quatro dos onze respondentes que falam do funcionamento por sectores são do 2.º e 3.º ciclo. Estaremos perante um distanciamento real entre os ciclos ou o trabalho colaborativo com o educador de infância tem pouco significado para este grupo?

Assim, os elementos dos conselhos executivos dos três agrupamentos formados inicialmente como verticais, são mais unânimes ao referirem a interajuda e o trabalho colaborativo da equipa, o que parece indiciar maior articulação entre os elementos desses conselhos executivos.

Nos três agrupamentos reestruturados a partir de agrupamentos horizontais com verticais ou EBI, os dados obtidos parecem apontar para um funcionamento por níveis de ensino, agrupados a dois, mantendo as ligações e algumas formas de funcionamento anterior.

#### **4. Percepção do conselho executivo acerca do educador de infância**

Pareceu-nos relevante averiguar, no âmbito desta investigação, a percepção dos elementos do conselho executivo acerca do educador de infância e do seu papel no órgão de gestão. Esta necessidade decorre do facto de ser recente, como já foi referido anteriormente, a integração do educador de infância nos conselhos executivos e, daí, a pertinência deste assunto.

Indagámos, junto dos entrevistados, quais as representações de todos acerca do educador de infância, nomeadamente no que respeita à sua postura e ao seu contributo ao trabalho da equipa.

Todos os entrevistados se referiram a este assunto, tendo, na sua maioria (15, o que corresponde a 62,5%), feito referência à valorização da formação do educador de infância e ao conhecimento relativamente à educação pré-escolar. Outros 11 (46%) disseram ser equivalente aos outros elementos, 10 (42%) falaram da valorização da pessoa em detrimento da formação específica, enquanto quatro mencionaram o trabalho do educador de infância como pouco relevante.

Refira-se que os entrevistados se referiram a mais do que uma das subcategorias, daí que o número de respostas seja superior ao número de entrevistados.

#### **4.1. Valorização da formação e do conhecimento da educação pré-escolar**

Todos os vice-presidentes do 1.º ciclo valorizaram esta subcategoria.

Parece importante a formação e conhecimentos do educador de infância relativamente à educação pré-escolar para o desempenho do trabalho em equipa e ainda para uma melhor integração das escolas no agrupamento. O facto de se tratar de uma etapa especial, pela globalidade do seu trabalho e pela diferença registada em relação aos outros ciclos, parece ser uma razão válida para essa importância, tal como foi referido por dois dos vice-presidentes:

- “O sector da pré-primária tem bastantes particularidades. Só quem esteve por dentro do assunto é que nos pode trazer uma visão realista, pois a componente de apoio à família e as próprias actividades têm pouco a ver com os outros níveis de ensino. A educação pré-escolar tem e continuará a ter especificidades próprias (atendendo à idade da criança)” (V1);
- “Os assuntos do pré-escolar são diferentes, em muitos aspectos, dos relacionados com o 2.º e 3.º ciclos. São outras idades dos alunos, outras preocupações, outros interesses. A educadora na gestão faz a ligação e transmite informação e ajuda na detecção de problemas e faz o seu encaminhamento” (VP4).

A gestão dos assuntos desta faixa etária tem também especificidades que não podem ser tratadas da mesma forma das dos outros ciclos, o que requer um trabalho adequado e diferenciado.

Destacam-se, para isso, tal como já aludimos neste trabalho, as palavras de Gabriela Portugal (2001) quando fala da idade da criança com que o educador trabalha, da necessidade de globalização das actividades e da responsabilidade total pela condução do seu processo educativo, bem como da necessidade constante de reflexão pelo isolamento em que geralmente trabalham estes profissionais.

A variedade de materiais utilizados diariamente na sala de actividades exigem uma programação muito rigorosa, nunca descurando as necessidades de última hora que, com frequência é necessário satisfazer, como refere um dos presidentes entrevistados.

“Eu considero que a educação de infância tem especificidades que, de forma nenhuma, se podem gerir da mesma forma que os outros ciclos. Os jardins de infância, enquanto estabelecimentos de ensino, precisam de ter alguém que os conheça devidamente e saiba, de facto, os problemas que se passam lá” (P6).

Além disso, dois dos vice-presidentes, que anteriormente já trabalharam na gestão e até em delegações escolares, referem que esse trabalho anterior não lhes permitiu um conhecimento real da educação pré-escolar de forma a dar andamento aos seus assuntos de forma eficaz. Esse trabalho anterior era, essencialmente, de carácter administrativo, limitando-se a resolver questões burocráticas.

- “O órgão de gestão tem que lidar com todas as situações dos quatro ciclos e há coisas que nos escapam, apesar de eu ter tido sempre uma ligação aos jardins, enquanto delegado escolar, mas não conheço tão bem a realidade. Há coisas para as quais o educador é mais sensível, pela preparação e experiência que teve” (V2).

- “É importante porque eu, que tenho trabalhado com educadoras de infância, não conhecia exactamente o trabalho que elas faziam nos jardins” (V4).

Um outro aspecto apresentado e justificativo da importância do conhecimento da educação pré-escolar prende-se com a postura dos educadores perante a educação, as crianças ou os colegas, o que, na visão de alguns entrevistados, é relevante para o trabalho na gestão:

- “É uma área com um cariz muito próprio, diferente do que estávamos habituados. Trouxe experiência, partilha, colaboração, exemplo da relação com os alunos e com os restantes

educadores (é um ciclo muito unido talvez pela sua jovialidade) e com os pais (pois nesta fase têm muito contacto com os pais)” (P3);

- “A experiência dela e a dedicação são essenciais nas questões burocráticas diárias, nas quais está perfeitamente à vontade” (P5);

- “A formação das educadoras e, trabalhando elas com o grupo etário com que trabalham permite-lhes, às vezes, ter uma visão bastante aceitável e bastante ponderada do desenvolvimento dos alunos” (V5).

Também Júlia Oliveira-Formosinho (2000) fala dessa formação e profissionalidade do educador que se situa no mundo da interacção, sendo o “coordenador” de uma rede imensa de interacções dentro e fora da sala de actividades.

Alguns dos respondentes referiram, ainda, por arrastamento relativamente à presença do educador de infância nos conselhos executivos, a valorização da própria educação pré-escolar e a sua colocação no mesmo patamar dos outros níveis de ensino:

- “Eu entendo que os educadores de infância, com o novo modelo de gestão sentiram-se valorizados, porque antes não estavam representados e agora estão. Portanto, foi importante para o sector” (V1);

- “Os outros professores não sabiam o que era o pré-escolar, sobretudo os do 2.º e 3.º ciclos. A presença do educador de infância na gestão veio valorizar a educação pré-escolar, pois eu mostro o que se faz no jardim: planos, objectivos” (E2);

- “Eu acho que a presença de um educador de infância no conselho executivo é muito bem vista pelos outros elementos. Tem um peso muito positivo para uma visão mais alargada dos colegas sobre a educação pré-escolar, que desconheciam” (E5);

- “Hoje parece-me que isso está mais esbatido e o nosso trabalho tem vindo a ser reconhecido” (E6).

A importância da articulação entre ciclos foi também referida como consequência dessa formação e conhecimento da educação pré-escolar.

“É enriquecedor porque vai proporcionar toda a articulação entre, pelo menos o pré-escolar e o 1.º ciclo. Eles têm andado um bocado arredados ao longo dos anos e ele procura promover essa articulação” (V6).



Gabriela Portugal realçou, nesta linha de pensamento, a educação pré-escolar dizendo que “a educação de infância é uma tarefa complexa e exigente que requer profissionais altamente qualificados” (2001: 180).

#### **4.2. Equivalente aos outros elementos**

Onze (46%) dos entrevistados dizem que o papel do educador de infância é equivalente ao dos outros elementos, sendo cinco deles educadores de infância e quatro vice-presidentes do 2.º e 3.º ciclos.

Desde a década de 80, os educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico deixaram de ter uma formação de nível médio e passaram a ter uma formação de nível superior, tal como já referido anteriormente. Na década seguinte, a Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, vem determinar que os educadores de infância adquiram a qualificação profissional através de cursos superiores que confirmem o grau de licenciatura. Esta exigência veio colocar no mesmo patamar, em termos de formação profissional, todos os professores do ensino básico (onde incluímos, obviamente os educadores de infância).

Aparecem-nos, assim, com alguma naturalidade, as referências ao educador de infância no conselho executivo como um elemento igual aos outros, sendo essa a visão da maioria dos educadores entrevistados. Contudo, as referências destes parecem não traduzir certezas absolutas, como que denotando uma necessidade de auto-afirmação:

- “Penso que sou vista como os outros elementos, igual” (E1);
- “Acho que me vêem como equiparada a eles” (E2);
- “Parece-me que somos todos iguais” (E4);
- “As minhas ideias como pessoa e como educadora são valorizadas, o que também acontece com os outros, pois nós temos muito em conta as ideias uns dos outros” (E5);
- “Não sinto ser diferente dos outros. (...) Esforço-me para ser visto como um igual” (E6).

Parece-nos, também, relevante o facto de quatro dos vice-presidentes dos 2.º e 3.º ciclos dizerem que os consideram como tal. Pelo distanciamento que parece existir entre estes e os educadores de infância, talvez por um maior desconhecimento do que é a educação pré-escolar, mostram dar-lhes a

importância que têm por direito. “É vista apenas pelo lugar que ocupa, como elemento da gestão” (VP1), ou ainda, “o contributo da educadora é o mesmo que o dos outros, trabalhamos em bloco” (P1).

Nenhum dos professores do 1.º ciclo fez referência a esta subcategoria, o que deixa no ar a dúvida se consideram o educador de infância, no conselho executivo, equivalente aos outros elementos. Por outro lado, todos eles disseram dar importância à formação e conhecimento da educação pré-escolar. Poderão, por conhecerem um pouco a educação pré-escolar e pela sua especificidade, atribuir uma importância particular ao educador ou, ao contrário, não valorizar essa educação ao nível dos outros ciclos.

Em conformidade, reportando-nos ao Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, não encontramos qualquer diferenciação relativamente à formação dos docentes que integram os conselhos executivos. Apenas é referida a necessidade, em agrupamentos que integrem a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico (como é o caso dos que constituem a amostra), de o conselho executivo integrar um educador de infância e um docente do 1.º ciclo.

#### **4.3. Valorização da pessoa em detrimento da formação específica**

Dez inquiridos (42%) realçaram a valorização da pessoa em detrimento da formação específica, metade deles presidentes dos conselhos executivos. Além disso, este aspecto é referenciado por todos os elementos de um dos conselhos executivos.

Parece-nos de salientar o facto de cinco dos presidentes do conselho executivo referirem a valorização da pessoa em detrimento da sua formação, sendo, por eles, realçadas diversas qualidades pessoais:

- “Traz trabalho positivo, alerta para outros aspectos. Dá um cunho feminino ao trabalho” (P2);
- “É muito dedicada” (P3);
- “Uma pessoa de muito bom trato, empenhada, organizada” (P5);
- “É importante ter um educador de infância na gestão” (P6).

Um deles é peremptório e destaca que “o contributo tem a ver com a pessoa e a postura, não com a formação e o grau de ensino” (P1).

Verão, neste caso, os respondentes, como pouco importante a formação, dado as suas funções serem pouco relevantes? Contudo, quase todos disseram ser o educador responsável pela educação pré-escolar.

#### **4.4. Trabalho pouco relevante**

Um trabalho pouco relevante é mencionado por quatro respondentes. Um deles, educador de infância, não se referindo ao trabalho concreto no conselho executivo, refere que, “por vezes, o trabalho do educador não tem sido muito valorizado (não tem currículo nacional, etc.)” (E6).

Também os outros respondentes apresentam o trabalho na educação pré-escolar como menos relevante e, por conseguinte, sem grande significado, sendo um o presidente do conselho executivo e dois vice-presidentes dos 2.º e 3.º ciclos:

- “É na realidade do 2.º e 3.º ciclo onde ocorrem as situações que exigem mais trabalho e mais esforço” (VP1);
- “Parece-me um trabalho sem muitos problemas, não é tão exigente, pois não é obrigatório” (P2);
- “É difícil responder. A maior parte dos problemas que aparecem são do âmbito da Câmara (espaços e materiais) e ela serve apenas de ligação” (VP2).

Embora com pouca relevância dentro do universo dos entrevistados, estas opiniões têm algum significado, mostrando que a educação pré-escolar ainda não é vista por todos em pé de igualdade com os outros níveis de ensino.

Numa análise por grupos de entrevistados, verificamos que a maioria dos presidentes dos conselhos executivos disseram valorizar a pessoa [o educador de infância] em detrimento da formação; os educadores referiram que se sentem iguais ou equivalentes aos outros elementos, tendo, de seguida, valorizado também a formação e conhecimento da educação pré-escolar; todos os vice-presidentes do 1.º ciclo disseram valorizar também a formação e conhecimento da educação pré-escolar e os vice-presidentes dos 2.º e 3.º ciclos disseram, maioritariamente, que o educador de infância é equivalente aos outros elementos.

## 5. Dificuldades no exercício do cargo

Por ser um cargo exercido desde há pouco tempo, é natural que o educador de infância encontre algumas dificuldades no exercício das funções que lhe foram atribuídas no conselho executivo. São sobretudo novas exigências, em termos profissionais, com que se depara no seu dia a dia.

Perante o pedido de identificação das dificuldades manifestadas pelo educador de infância no exercício do cargo como elemento do conselho executivo, as respostas foram divergentes. Treze (54%) dos inquiridos disseram que o educador de infância não tem dificuldades; 12 (50%) referiram os limites à autonomia e as condições de funcionamento do agrupamento como limitações ao seu trabalho; 9 (37,5%) referiram entraves causados pelos outros docentes do agrupamento, enquanto 5 (21%) falaram da falta de experiência de gestão. Quatro deles mencionaram, ainda, pouco conhecimento dos outros ciclos e outros tantos referiram-se à formação, ou ausência dela para o cargo de gestão.

### 5.1. Não tem dificuldades

Entre os entrevistados que se referiram à inexistência de dificuldades do educador de infância no exercício do seu cargo, alguns deles fizeram referência ao trabalho colaborativo para minimizar essas dificuldades:

- “Penso que não tem dificuldades. Não há dificuldades de integração. Há muita abertura e a divisão de tarefas não é estanque: um problema de um determinado sector é partilhado e a solução é encontrada por todos” (V2);
- “Que me aperceba, não tem, vamo-nos ajudando, um pouco uns aos outros” (VP2);
- “As dificuldades pontuais foram sendo ultrapassadas, numa aprendizagem conjunta” (P4);
- “Nesta altura os problemas estão esbatidos, com a continuação dos agrupamentos” (E6).

Essa referência ao trabalho conjunto foi apresentada de uma forma positiva e agradável, parecendo retratar os aspectos positivos da “aprendizagem conjunta”.

A implementação de uma “cultura de colaboração” de que nos fala Neto-Mendes, tendo em vista novas tendências ideológicas para a partilha de poderes é realçada por Hargreaves (1998) ao apresentar a colaboração e a colegialidade como promotoras do crescimento e do desenvolvimento das escolas a partir de dentro, nessa aprendizagem conjunta, sendo, também, encaradas como formas de assegurar a implementação de mudanças introduzidas externamente.

Sendo o conselho executivo o órgão que “comanda”, em termos locais, os destinos das escolas, essa colaboração entre os seus membros faz todo o sentido, não só para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade como também para o enriquecimento pessoal de cada um dos seus elementos, neste caso do educador de infância.

Alguns dos respondentes, a maioria deles os próprios educadores, afirmam claramente que o educador não tem dificuldades, sobretudo no desempenho de algumas das suas funções:

- “Em termos de trabalho e relações humanas não tenho dificuldades” (E3);
- “No trabalho do dia a dia sinto-me à vontade (...) Temos algum poder de decisão e isso ajuda, não sinto dificuldades de maior (...) Hoje tenho uma visão maior e consigo gerir bem as situações” (E4);
- “Em termos de trabalho e relações entre as pessoas (colegas, funcionários) não há qualquer dificuldade” (E5);
- “Penso que ele está à vontade. Está cá há mais tempo do que eu e na área dele não parece ter dificuldades” (V6).

Outros fazem, no entanto, mais uma vez, referência ao trabalho por sectores ao dizer:

- “Se as tem, partilha-as com o colega do 1.º ciclo, com quem já trabalhava antes e com quem tem mais afinidades em termos de trabalho” (VP2);
- “Nunca me manifestou grandes dificuldades” (V4).

Dois dos inquiridos disseram, ainda, não conseguir objectivamente identificar dificuldades, na medida em que elas talvez não sejam relevantes, parecendo referir-se ao desempenho positivo do educador de infância:

- “Dificuldades... Esta pergunta é muito difícil de responder. Ela deve ter algumas dificuldades, mas não transparecem. Ela ultrapassa-as” (VP4);
- “Eu, eu não lhe consigo objectivamente identificar dificuldades que considere relevantes” (V5).

Realçamos aqui o facto de todos os elementos de um dos agrupamentos (VP4) estarem de acordo relativamente à inexistência de dificuldades, fazendo referência ao trabalho conjunto como suporte da equipa. Acrescente-se que esse é um dos conselhos executivos que anteriormente falou de inter-ajuda como modo de funcionamento.

## **5.2. Limites à autonomia e condições de funcionamento do agrupamento**

As dificuldades encontradas no dia a dia são, por vezes, causadas por limitações externas ao agrupamento e fora do controle dos seus órgãos de administração e gestão.

Metade dos inquiridos falaram de dificuldades por razões exteriores ao educador ou ao próprio conselho executivo, como é o caso de limitações legais à autonomia e das próprias condições do agrupamento.

O facto de depender de outras entidades para a resolução dos problemas relacionados com a educação pré-escolar, como é o caso da Câmara Municipal, é apontado como um entrave por alguns dos respondentes:

- “Pouca disponibilidade de outras entidades para solucionar os problemas, que se arrastam demais e que são urgentes. São sobretudo dificuldades relacionadas com serviços externos (ex. Câmara)” (E2);
- “Sinto-me impotente, às vezes, para fazer o encaminhamento das situações, por limitações exteriores” (E4);
- “Julgo que às vezes a principal dificuldade é não ter resposta para dar às solicitações que lhe são feitas, por limitações exteriores” (V4);
- “Tem as dificuldades que eu próprio sinto, pois a nossa capacidade de intervenção é muito diminuta, dependemos demasiado de terceiros” (P5);
- “Por estarmos dependentes da Câmara para resolver todos os problemas” (V5);

- “Ela não tem grande fundo de estruturação, quer ao nível dos equipamentos, quer ao nível dos espaços, não tem respostas e não é ouvida na Câmara” (VP5).

Apesar de ser apresentado como um entrave, a responsabilidade pelos espaços e equipamentos, tanto dos jardins de infância como das escolas do 1.º ciclo, são da responsabilidade da autarquia local, o que, em alguns casos, se deve ao atraso na resolução de problemas pontuais ou mesmo de obras de grande vulto, consideradas urgentes.

As limitações em termos de autonomia dos estabelecimentos de ensino, na linha de pensamento de alguns autores a que já aludimos ao longo deste trabalho, como é o caso de João Formosinho e Ana Benavente, colhem argumentos nestas respostas.

Ana Benavente enfatizou que:

“A confirmação de uma educação pré-escolar de qualidade passa necessariamente pelo esforço da autonomia dos estabelecimentos de educação pré-escolar e pela sua integração nos respectivos territórios educativos, no quadro da aplicação do novo regime de administração e gestão das escolas” (1998: 8).

Os respondentes argumentam com os atrasos nas decisões e a escassez de materiais e respostas que limitam o seu trabalho. Mesmo quando as respostas são da competência do Ministério da Educação, normalmente são demoradas e a falta de meios é constantemente chamada à demanda, pois, apesar da evolução dos últimos tempos, estes estão longe de ser considerados suficientes. As ideias transmitidas são disso exemplo:

- “Devia haver mais autonomia (financeira e outras decisões), que, por limitações legais, nos impedem e atrasam algumas decisões e criam dificuldades difíceis de ultrapassar” (E1);

- “As suas dificuldades não são tanto de logística, mas por diferenciações que há (...) (P3);

- “As dificuldades prendem-se com o poder central, excesso de burocracias, mapas, que não nos trazem mais autonomia do que a que temos, e por isso nos desmotiva” (E3);

- “Nós temos feito algumas coisas na EBI e não o podemos fazer nas outras escolas, pois não depende de nós, como gostaríamos. Algumas dificuldades dependem das contingências, da forma como as coisas estão estabelecidas, pois a nossa capacidade de intervenção é reduzida” (P5);

- “Falta de meios para resolver os problemas (económicos, de equipamentos, de materiais)” (E5);
- “Ela sente-se impotente, pois nem sempre tem respostas (...) O papel da educadora fica aqui muito limitado, faz o mapa do leite e pouco mais porque não tem meios” (VP5).

O tamanho do agrupamento é apresentado por dois dos elementos de um dos agrupamentos criados com o Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho, por ser considerado demasiado grande, dificultando e chegando a inviabilizar a articulação:

- “A distância entre escolas que dificulta o desenvolvimento de determinados projectos” (E5);
- “As dificuldades que ela sente resultam do facto de o agrupamento ser o que é, é extraordinariamente grande e com muitas escolas isoladas” (V5).

A mobilidade anual do pessoal docente é apresentada, ainda, como um grande obstáculo ao trabalho do educador de infância na gestão, nomeadamente porque “por vezes, interrompe os projectos e a continuidade do trabalho em cada jardim” (E6).

As limitações à autonomia e as condições de funcionamento do agrupamento são referidos pela totalidade dos educadores de infância, pois, no seu entender, são impedimentos exteriores que dificultam o seu trabalho, sobretudo aquilo que foge ao controle do conselho executivo e da intervenção directa da equipa.

Realça-se o facto de todos os elementos de um dos conselhos executivos, cujo agrupamento foi criado pelo Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho, o maior agrupamento da amostra, com 48 escolas e 3 pólos itinerantes, terem referido esta subcategoria, deixando transparecer grandes dificuldades resultantes do tamanho e características do agrupamento.

### **5.3. Entraves causados pelos docentes do agrupamento**

Outro aspecto realçado por alguns dos entrevistados (9) como limitações ou dificuldades no exercício do cargo são entraves causados pelos docentes do agrupamento. Foi referida a dificuldade em perceber o papel do educador de



infância enquanto membro do conselho executivo e responsável pela gestão do agrupamento, como um papel que não se pode limitar à satisfação das necessidades individuais de cada escola, mas tem que ser entendido na sua globalidade. Alguns respondentes vêem aí uma dificuldade:

- “A resolução dos problemas nem sempre está no órgão de gestão e nós temos que reconhecer que por vezes há alguma má vontade...” (P5);
- “Às vezes não se entende bem o papel de quem tem a responsabilidade de estar no órgão de gestão e de responder perante a administração educativa” (V5);
- “As decisões, que têm que vir de cima para baixo, por vezes são vistas como imposições que não servem os interesses. E nós não estamos na gestão só para servir os interesses dos educadores mas de um todo” (P6);
- “São aquelas decorrentes de uma má interpretação do seu trabalho. As colegas, por vezes, não entendem que o que ele faz é como gestor e membro do conselho executivo, não para defender interesses sindicais ou outros. Tem que gerir a situação, tal como nós fazemos e não pode ser o representante do PE para defender as suas reivindicações junto do conselho executivo. Estas são as dificuldades mais notórias” (P6).

A resistência à mudança por parte dos colegas é apresentada também como uma dificuldade:

- “Quando queremos mudar alguma coisa nunca é bem visto” (P2);
- “As resistências à mudança foram especialmente notadas nos educadores, pelo que já foi dito” (VP6).

Este aspecto vai de encontro a algumas ideias apresentadas já neste trabalho, no que se refere aos entraves à mudança, ao desconhecido, uma vez que muitos professores se sentem melhor mantendo a sua forma de trabalhar e ensinar. As alterações das rotinas nem sempre são bem recebidas, pois implicam a adequação do modo de trabalho de cada um e o desprendimento de posturas e atitudes individualistas.

Alguns dos entraves relativamente à formação dos agrupamentos de escolas passa pelas alterações pedagógicas consequentes e pela maior necessidade de articulação entre professores, bem como a “perda de poder” relativamente à “gestão” da sua escola e do seu currículo. Esse aspecto foi realçado por um dos educadores de infância ao dizer que “nos primeiros anos,

nomeadamente nas questões financeiras, houve muitos problemas com a mudança, pelo facto de as educadoras deixarem de gerir dinheiro” (E6).

A falta de colaboração, uma colaboração plena entre os educadores ou os professores é também sentida por elementos do órgão de gestão:

- “As dificuldades, se as sente, têm a ver com as colegas do agrupamento. Lidar com adultos não é fácil” (V3);
- “Que eu veja, uma das maiores dificuldades é a demora na entrega de dados por parte das colegas, para envio à Coordenação Educativa (Ex. mapas do leite)” (VP3);
- “Algumas dificuldades prendem-se com o facto de não haver uma colaboração plena entre todos os educadores de infância” (P5).

Esta visão parece entrar em desacordo com as palavras de Oliveira-Formosinho quando enfatiza que “a interacção, a vários níveis e com vários parceiros, está no coração da profissionalidade das educadoras” (2000: 160), onde se incluem os colegas de trabalho.

#### **5.4. Outras dificuldades**

A inexperiência ao nível da gestão foi referida, por cinco dos entrevistados, como outra das dificuldades para o exercício do cargo.

Os educadores de infância passaram a integrar os conselhos executivos após a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com a criação dos agrupamentos de escolas, muitos deles horizontais. Alguns dos entrevistados referem, relativamente a educadores que pertenciam aos conselhos executivos dos agrupamentos horizontais, a falta de experiência na gestão, vincando a diferença relativamente aos agrupamentos verticais:

- “A grande dificuldade tem a ver com a falta de experiência na gestão, o que é extensivo ao professor do 1.º ciclo, pois não há história de gestão nesses ciclos” (P1);
- “Não estar dentro do que é a gestão, sobretudo no início” (E1);
- “No início, ela sentiu algumas dificuldades, por ser tudo novo, pois ela vinha de uma agrupamento horizontal. A organização administrativa (ex. requisições de materiais) teve que ser muito melhorada, o que foi um choque para eles” (VP5).

Contudo, a continuação do trabalho da equipa parece esbater gradualmente as dificuldades, tal como referiu um dos presidentes: “No início teve dificuldades por ser nova na profissão e não ter experiência anterior na gestão, o que foi comum a todas as vice-presidentes” (P3).

Uma das educadoras entrevistadas mostrou a sua insegurança perante os colegas, “insegurança para decidir e depois fazer passar a mensagem aos outros docentes sem parecer imposição” (E5). Este aspecto parece ter a ver com a pouca experiência de gestão e com o papel inerente ao desempenho do cargo.

A articulação e sequencialidade entre os ciclos, que estão contempladas nos objectivos traçados para a constituição dos agrupamentos, parecem ser, ainda, um entrave, na medida em que foi evocado, por quatro dos entrevistados, que o educador de infância tem pouco conhecimento dos outros ciclos. Esta visão é assumida por três dos elementos de um dos agrupamentos e um de outro, ambos criados após extinção de agrupamento horizontal e acerca dos quais foi referenciada o funcionamento do conselho executivo por sectores. São, nestes casos, realçados essencialmente o desconhecimento relativo aos assuntos dos 2.º e 3.º ciclos bem como a nova realidade que é o agrupamento vertical, bem como a complexidade da sua gestão:

- “Pouco à vontade com os assuntos dos 2.º e 3.º ciclos, o que é gradual e temporário, pois pretendemos ser um bloco” (P1);
- “Penso que tem a ver com o desconhecimento da realidade do 2.º e 3.º ciclo, onde ocorrem situações que exigem mais trabalho e mais esforço. Provavelmente deve ser isso, mas também não sei” (VP1);
- “Realidade nova. Parece-me haver alguma dificuldade de adaptação da educadora aos problemas, às solicitações constantes da escola-sede [dos outros ciclos], que são sistemáticos. É diferente da realidade anterior – no agrupamento horizontal - em que a gestão funcionava à parte” (P2).

De novo é aqui realçada, a importância dos 2.º e 3.º ciclos em detrimento dos restantes por pessoas que têm bastantes anos de experiência na gestão e que pertencem a esses níveis de ensino. Esta sobrevalorização pode subentender a desvalorização do trabalho do educador de infância (a que já aludimos anteriormente) por parte dos mesmos respondentes. Isto pode

acontecer pelo facto de o educador integrar uma equipa onde alguns elementos, em concreto o seu presidente, serem detentores de larga experiência, ficando os elementos novos na dependência daqueles e sem condições para alterar essa situação. Pode, ainda, acontecer que seja o próprio educador de infância a subvalorizar o seu trabalho, acomodando-se no seu “balcão” da educação pré-escolar, onde se sente mais seguro.

Outro dos entrevistados, do 1.º ciclo, coloca aquelas dificuldades em pé de igualdade relativamente a todos os elementos do conselho executivo, mostrando uma visão diferente relativamente ao assunto. Ou seja, “tem as dificuldades que nós temos em entender o sector dela, é recíproco. A compreensão dos outros sectores” (V1).

Aspectos relacionados com a formação são, ainda, apresentados por quatro inquiridos, todos eles educadores de infância. A falta de formação para a gestão é apresentada por dois deles, sendo realçada a interpretação da legislação e as novas tecnologias, onde aqueles educadores entrevistados disseram não estar muito à vontade. Outros dois realçaram o facto de terem feito outra formação, como o caso de Licenciatura em Administração e Licenciatura em Animação Cultural, o que trouxe um contributo positivo ao seu actual trabalho no conselho executivo.

Sanches (2004) fala-nos da emergência de uma visão cada vez mais técnica da governação da escola, associada ao que se insinua de gradual falta de preparação para exercer essas funções. Ou seja, “cada vez mais se identifica a governação da escola com funções de ordem financeira e administrativa, para as quais os professores em geral não estão preparados” (Sanches, 2004: 165).

As questões pedagógicas, sobre as quais incide o trabalho de gestão nas escolas, não podem, no entanto, ser descuradas, daí a especificidade deste tipo de lideranças.

A maioria das dificuldades identificadas pelos inquiridos, parece ser devida a factores externos, como sejam, as limitações legais ao exercício de uma autonomia plena, pela dependência de outros, ou as condições das próprias escolas e do agrupamento. Esta última não foi referenciada pelos agrupamentos

que incluem menos escolas, o que reforça, mais ainda, a ideia de que um agrupamento de grandes dimensões traz dificuldades acrescidas à sua gestão.

## **6. Contributo para o agrupamento de escolas**

A implementação dos agrupamentos de escolas, com as conseqüentes alterações, ao nível da gestão dos estabelecimentos de ensino, designadamente a gestão em termos pedagógicos, parece ter em vista, pelo menos no campo das intenções, algum contributo positivo ao funcionamento no dia a dia das escolas. A legislação que lhes serviu de base tinha como finalidades, já anteriormente referidas, favorecer o percurso sequencial e articulado dos alunos do ensino básico (onde foi incluída a educação pré-escolar), a diminuição do isolamento das escolas e o reforço da sua capacidade pedagógica, entre outras.

Um dos objectivos desta investigação consistia em averiguar se a integração do educador de infância no conselho executivo trouxe algum contributo ao agrupamento e ao seu funcionamento.

Esta questão foi abordada por 22 (92%) dos respondentes, tendo a sua maioria (16, o que corresponde a 73%) realçado a valorização da educação pré-escolar na organização integrada do agrupamento. Metade dos inquiridos que se referiram a esta categoria (11) mencionou a humanização das relações interpessoais; 9 (41%) falaram na articulação entre ciclos e escolas, enquanto seis citaram a articulação com a comunidade e dois deles disseram não trazer nenhum contributo especial.

### **6.1. Valorização da educação pré-escolar na organização integrada do agrupamento**

A educação pré-escolar tem vindo, ao longo dos últimos anos, a merecer uma atenção cuidada, no sentido de oferecer às crianças dos 3 aos 6 anos de idade, pela expansão da rede de ofertas educativas, condições mínimas para o seu desenvolvimento global, através da criação de ambientes de qualidade.

Considerada a primeira etapa da educação básica e fulcral para a formação do indivíduo, tem sido enquadrada no sistema de ensino ao nível dos

outros ciclos do ensino básico, nomeadamente com a aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, e as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.

Questionados sobre o contributo que trouxe ao agrupamento a integração do educador de infância no conselho executivo, 16 dos respondentes referiram a valorização deste nível de ensino na organização integrada do agrupamento. Este aspecto foi realçado por cinco dos educadores de infância, cinco dos presidentes e quatro dos vice-presidentes dos 2.º e 3.º ciclos. Este assunto foi abordado por todos os elementos do conselho executivo de um dos agrupamentos (A3), numa visão positiva, tal como referiram alguns dos seus elementos:

- “Sentimo-nos agora mais conhecedores do que se passa na educação pré-escolar, pela vantagem de estarmos em agrupamento” (P3);
- “Foi [a integração do educador de infância no órgão de gestão] uma mais valia para o funcionamento do agrupamento” (P3);
- “A educação pré-escolar tem evoluído e alargado a resposta, contudo, é necessário garantirmos a qualidade da educação (...) A valorização da educação pré-escolar, caminhando para o que acontece nos outros países” (E3);
- “Contributo positivo, sobretudo por estarmos em agrupamento, pela experiência anterior da educadora, por conhecer bem a realidade do pré-escolar, que tem características próprias e é diferente dos outros ciclos” (VP3).

O conhecimento do educador de infância relativamente ao trabalho nos jardins de infância é realçado, uma vez mais, como um factor positivo para uma visão integrada do agrupamento:

- “Ela ajuda na integração do pré-escolar no agrupamento, o que é recente” (P1);
- “A educadora dá o contributo do conhecimento básico do que é a educação pré-escolar” (E1);
- “A educação pré-escolar não era valorizada. Eles ficaram surpreendidos por se fazer já no jardim a iniciação à matemática e à escrita” (E2);
- “Traz contributo porque conhece a realidade do jardim de infância e da educação pré-escolar, que é diferente de todos os outros graus de ensino, em que a escolaridade já é obrigatória” (V2);

- “Só traz vantagens para a própria educação pré-escolar que é vista de outra forma e mais valorizada” (E5);
- “É importante ter um educador na gestão (independentemente de ter formação especializada ou não). Primeiro, eu considero que a educação de infância tem especificidades que de forma nenhuma se podem gerir da mesma forma que os outros ciclos. Os jardins de infância, enquanto estabelecimentos de ensino, precisam de ter alguém que os conheça devidamente e saiba de facto os problemas que se passam lá. Este educador, como conhece os jardins e a dinâmica de funcionamento, tem facilidade em ir ao terreno, resolve problemas” (P6);
- “É uma mais-valia porque o pré-escolar tem alguma especificidade que foge ao que acontece nos outros ciclos” (E6).

As especificidades relativas à educação pré-escolar são frequentemente abordadas, justificando a necessidade de ter no conselho executivo alguém que seja conhecedor da sua forma de funcionamento para um melhor desempenho da equipa, tanto em termos globais como, especificamente, no que se refere àquele nível de ensino.

Essas especificidades, como se aferiu na visão de alguns entrevistados, continuam a verificar-se e a integração nos agrupamentos é uma mais valia que vem completar a educação pré-escolar, integrando-a no sistema geral de ensino, não anulando contudo as suas características específicas. Um dos presidentes reforça esta ideia ao dizer que “sim, este nível de ensino tem especificidades muito próprias e estava à margem do ensino obrigatório. O pré-escolar não é ensino, é educação” (P3).

A envolvimento dos pais no trabalho da escola, mais intenso nas primeiras idades, é realçada também como exemplo para os outros ciclos, pois, à medida que a criança cresce, parece evidente o afastamento gradual dos pais relativamente à escola.

“É um contributo bastante agradável ao agrupamento que estou a dirigir. A educação pré-escolar tem um papel importante, com uma forma de trabalhar própria (muita arte, festas conjuntas), com muita organização e envolvimento dos pais (é quem consegue envolver o maior número de pais) – é bom para nós sabermos isso” (P4).

No modelo organizativo anterior a gestão dos jardins de infância, em termos locais, resumia-se a aspectos pedagógicos e administrativos, tendo este

novo modelo de gestão trazido algumas alterações, tal como referiu um dos presidentes do conselho executivo: “No modelo de gestão anterior não havia organização no pré-escolar e 1.º ciclo. Com a ajuda dos respectivos responsáveis, a transição para o agrupamento deu-se bastante bem” (P4).

As questões relativas à organização e planificação integrada e atempada das actividades, no sentido do cumprimento da legislação em vigor, tanto nos aspectos pedagógicos, pela necessidade da intervenção de outros órgãos no desenvolvimento das actividades, como nos aspectos financeiros, que exigem, também, o cumprimento de algumas formalidades para uma gestão cuidadosa dos recursos, foram assuntos onde se registaram mudanças com este novo modelo de administração e gestão. Enquanto até aqui o educador de infância trabalhava de forma isolada, à sua maneira, sendo ele o director do jardim de infância, sobretudo nos meios mais isolados e pequenos, agora o seu trabalho está integrado no trabalho do conselho de docentes e no conselho pedagógico, sendo, além disso, as verbas atribuídas ao jardim de infância geridas pelo conselho administrativo.

A este respeito, um dos vice-presidentes realça o contributo que o educador trouxe, sendo um dos aspectos essenciais e onde se verificou alguma resistência por parte dos restantes educadores: “foi o facto de lhes atribuir uma cadeia de funcionamento institucional que eles não reconheciam e não tinham” (VP6).

E acrescenta,

“O modelo do pré-escolar era completamente diferente e com os agrupamentos há uma certa normalidade de funcionamento e, neste momento, essa situação esbateu-se e as coisas têm vindo a funcionar melhor” (VP6).

O mesmo docente, fazendo, em retrospectiva, a evolução do agrupamento e da postura dos educadores de infância face à mudança, realçou, uma vez mais, o contributo do conselho executivo e em particular do educador de infância nele integrado:

“Nem todo o trabalho está ainda feito. (...) O trabalho de há 4 anos era sobretudo de formação desta ideia de agrupamento e normalizar todos estes mecanismos, fazendo



perceber que há regras fulcrais de base para que o agrupamento funcione e ele institucionalizou essa ligação e fez esse papel” (VP6).

Nessa evolução, é realçada a importância do trabalho com vista à real integração de todos no agrupamento, criando uma cultura e forma de trabalhar própria, com a qual todos se identifiquem, sobretudo no campo ideal. Esse foi o passo para atingir gradualmente os objectivos inerentes ao agrupamento, como o mesmo refere,

“Temo-nos centrado agora, não nas questões burocráticas, mas nas questões pedagógicas e isso é que é o mais importante. (...) A ideia de agrupamento passa essencialmente pelas questões pedagógicas e não pelas burocráticas. Mas foi preciso fazer aquele trabalho e agora estamos no caminho certo que é nas pedagógicas. Essa é que é a grande virtualidade dos agrupamentos” (VP6).

Esta ideia parece ir de encontro às finalidades da criação dos agrupamentos, nomeadamente a existência de um projecto pedagógico comum, com vista à igualdade de oportunidades dos alunos das diversas escolas do agrupamento.

Já em 1998, Ana Benavente apresentou a necessidade e a importância de uma educação pré-escolar de qualidade.

“A confirmação de uma educação pré-escolar de qualidade passa necessariamente pelo esforço da autonomia dos estabelecimentos de educação pré-escolar e pela sua integração nos respectivos territórios educativos, no quadro da aplicação do novo regime de administração e gestão das escolas” (Benavente, 1998: 8).

Daí que, o percurso que é referido por aquela visão seja fulcral, na medida em que envolva os seus intervenientes.

## **6.2. Humanização das relações interpessoais**

Sendo a escola o local onde tudo se desenrola à volta das relações interpessoais, são também essas relações que estão na base da criação de uma cultura de escola.

Já aludimos anteriormente, a este respeito, ao trabalho no jardim de infância no sentido em que tenha, necessariamente, que ter em conta a globalidade do desenvolvimento da criança pequena, na interligação entre os

aspectos afectivo, social e cognitivo, num todo integrado com uma dinâmica intensa entre o EU e a realidade ambiental onde se vão construindo competências de autonomia (Oliveira-Formosinho, 2000). Nesta óptica, o educador de infância vai fomentando uma forma de estar nessas mesmas relações, num crescimento profissional específico, tendo em perspectiva que o serviço educativo é prestado simultaneamente à criança e à família.

Aquela humanização das relações interpessoais é referenciada por 11 dos entrevistados, como um contributo do educador de infância na gestão. Entre eles estão cinco educadores, ou seja, para a quase totalidade dos educadores existe essa humanização. Este conceito aparece referido em três vertentes distintas: na relação com os alunos, no encaminhamento dos problemas e no relacionamento com os colegas.

No que diz respeito ao relacionamento e formas de trabalhar com os alunos, são identificados aspectos positivos, como a formação na área da psicologia, a formação interdisciplinar e a valorização dos aspectos sociais, tal como foi referido por alguns dos entrevistados:

- “Temos uma formação muito específica, sobretudo em psicologia. No dia a dia, vamo-los aplicando na relação com as crianças e adultos na gestão (...) Eu e o professor do 1.º ciclo somos as pessoas mais procuradas pelos meninos, o que tem a ver com a nossa formação e a nossa postura” (E4);
- “Humanizou também um bocadinho os agrupamentos, não só pelo educador mas pelo professor do 1.º ciclo. (...) Porque trabalhamos com crianças pequenas, valorizamos mais o aspecto social e humanitário do que os outros ciclos” (E5);
- “A sua formação interdisciplinar e abrangente contribui para repor as coisas nos seus devidos lugares que às vezes nos outros ciclos se perde um pouco. Por essa razão, esse contributo é diferente do dos outros ciclos, pois a visão das educadoras é diferente” (V5).

Parece estar implícito nestas palavras que tanto educador de infância como professor do 1.º ciclo, têm uma postura diferente com os alunos, opinião que não pode ser generalizada, dada a limitação de referências ao assunto.

Sem pretender sobrevalorizar o trabalho nesta faixa etária, realçamos as palavras de Gabriela Portugal, que vêm no sentido da especificidade do trabalho com as crianças pequenas. “Em qualquer contexto de infância, trabalhar com

crianças é uma tarefa complexa, exigindo um elevado nível de competências e conhecimentos” (2001: 156), uma vez que se trata de um trabalho globalizante em que a criança não aprende conteúdos de forma estanque, mas desenvolve competências e atitudes.

Um outro aspecto a que se reportaram os entrevistados no que concerne aquela humanização prende-se com a forma como o educador de infância encaminha os problemas.

Dando seguimento às ideias de Júlia e João Formosinho, ao dizerem que

“um ingrediente essencial para o desenvolvimento das culturas docentes é a crença de que os professores precisam de ser reconhecidos e apoiados para poderem eles próprios apoiar as crianças” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, s/d: 37),

apresentamos a visão de uma das educadoras que reforça essa ideia:

“Agora a valorização do meu trabalho depende das circunstâncias. (...) Eles notam que tudo o que se faz é feito com trabalho e com interesse e se não resolvemos as coisas de imediato é porque não depende daqui” (E5).

As funções exercidas pelo educador de infância na gestão são apresentadas de forma evidente quando se trata de dar andamento aos problemas do seu nível de ensino. Ele aparece, inclusive, como o elo de ligação entre a administração, ou quem tem a tutela dos jardins de infância, e cada um deles. Lembre-se, a este propósito, que a percentagem de entrevistados que vê no educador de infância um recurso dos outros educadores era significativa, situação que podemos ilustrar com estes excertos das entrevistas:

- “Eu sou a transmissão dos problemas e tento ser eficiente na sua resolução” (E2);
- “É o elo de ligação para encaminhamento dos problemas, ao nível da execução” (VP3);
- “Conhece bem o meio (...). Faz a ligação, transmite informação, ajuda na detecção dos problemas e faz o seu encaminhamento (ex. substituição pontual de uma auxiliar ou funcionária da cantina). Facilita bastante porque permite a solução mais rápida” (VP4);
- “Há a tentativa de facilitar o trabalho para as colegas dos jardins que agora já seguem as nossas orientações” (VP5).

Parece necessário e imprescindível ter um educador de infância no conselho executivo para dar andamento às situações que ocorrem nos jardins de

infância, sendo, uma vez mais, realçada a importância de um conhecimento real do meio e do contexto dessas subunidades. Esta ideia foi já retratada por Neto-Mendes (2001) ao propor olhar a colegialidade para além dos limites da escola, dado que, para o autor, o trabalho do educador de infância só faz sentido abrangendo a comunidade em que o jardim de infância se insere.

A humanização das relações interpessoais aparece, ainda, com referências ao relacionamento com os colegas, nomeadamente com os outros educadores de infância:

- “Trouxe experiência, partilha, colaboração, exemplo da relação com os alunos e com os restantes educadores (...)” (P3);
- “Relação pessoal, de amizade e profissional profunda entre educadoras (formam entre elas um grupo de pessoas unidas, interessadas e profissionais), que transparece para o exterior. Mesmo com a grande mobilidade entre elas o clima é bom e quem chega integra-se muito bem” (P4);
- “A experiência do contacto directo com os educadores de infância mantidos no Jardim é uma mais-valia para o actual relacionamento com os mesmos” (E6).

Esta forma de realçar o relacionamento entre os educadores de infância não parece subentender melhores formas de relacionamento com os docentes dos outros níveis de ensino. Pode, inclusive, aparecer por oposição a estes, como que numa tentativa de manutenção do “seu núcleo”, contra a aglutinação do agrupamento.

As culturas docentes dos educadores de infância, embora tenham evoluído com a integração dos jardins nos agrupamentos, mantêm características anteriores, o que é referenciado pelas formas de articulação apresentadas e posto em evidência por uma das educadoras:

- “Ao longo do tempo tenho transmitido a ideia de que estar eu [na gestão] ou outra é igual, estamos todas e nada é decidido sem a opinião das colegas, sou muito aberta. Tudo é decidido em conselho de docentes, sobretudo se implica mudanças no sector” (E3).

Também Luísa Homem, num estudo referente ao impacto registado pelos professores acerca da criação dos agrupamentos, apontou o

- “receio (e falta de hábito) dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo de assumirem responsabilidades administrativas;

- receio (e falta de hábito) dos educadores de infância e restantes professores da necessária articulação entre eles e entre diferentes níveis de ensino” (2004: 119).

A resistência à mudança pode dificultar o trabalho, pois é mais cómoda a postura tradicionalista em que cada um trabalha de forma isolada, à sua maneira.

A identidade académica de que falava Sanches (2000) adequa-se aqui aos educadores de infância, parecendo resistir a reestruturações curriculares que alterem a sua natureza tradicional.

A unidade dos educadores de infância é, contudo, apresentada de uma forma positiva, embora limitada em si mesmo, mas aparentemente bem aceite.

### **6.3. Articulação entre ciclos e escolas**

Já constante na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, a articulação entre os ciclos “obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (n.º 2 do art.º 8.º do Cap II da LBSE).

A integração do educador de infância no conselho executivo parece trazer algum contributo ao nível da articulação entre os ciclos, na visão de nove dos entrevistados.

A totalidade dos elementos de um dos conselhos executivos faz referência a essa articulação que parece ser fomentada pelo educador de infância de uma forma bastante activa. As palavras de um dos vice-presidentes ao referir a necessidade de alterações na forma de trabalhar, com especial relevância para a necessidade do trabalho de equipa, vêm no seguimento da postura dessa própria equipa, na qual realçaram a inter-ajuda e o trabalho colaborativo.

“A necessidade de trabalho em equipa é uma luta. O educador que está na gestão tem tentado fomentar o trabalho em equipa no pré-escolar, pois eles não tinham grandes hábitos de trabalho a esse nível. A articulação que o agrupamento exige (porque se não não valia a pena existirem os agrupamentos) fez com que todos fossem obrigados a trabalhar em equipa” (VP6).

As intenções do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, no que se refere aos seus propósitos de favorecer o percurso sequencial e articulado dos alunos, superar situações de isolamento e prevenir a exclusão social, passam necessariamente pelo trabalho articulado entre professores, tanto ao nível dos órgãos colegiais como em termos informais e entre as diversas escolas.

O exemplo do trabalho articulado e colaborativo entre os elementos do conselho executivo parece ser extensivo ao agrupamento no caso supracitado, onde o seu presidente refere que “a articulação e o bom entendimento entre os elementos do conselho executivo é exteriorizada e permite que os outros a tomem como exemplo (vai de cima para baixo)” (P6).

Essa necessidade de articulação continua a ser vista por algumas pessoas como a essência do próprio agrupamento, a sua razão de ser, para evitar o trabalho isolado, ajudando a encontrar a desejada escola de qualidade, com um trabalho sequencial ao longo dos quatro ciclos de ensino e no cumprimento de um projecto educativo comum:

- “Parece-me que os agrupamentos vieram, de alguma forma alterar essa forma de funcionar: mais trabalho colaborativo e muito mais articulação com os outros ciclos” (V5);
- “Nos projectos, nota-se também melhoria pois há ajuda e começa a haver intercâmbio entre escolas” (VP5).

A colaboração do educador de infância aparece, ainda, e uma vez mais, no sentido de dar a conhecer à equipa a forma de trabalhar nos jardins de infância para uma gestão integrada do agrupamento e dos seus recursos, nas palavras de um presidente do conselho executivo também já referidas: “tendo a visão do pré-escolar e do 1.º ciclo permite-nos adequar melhor o funcionamento da escola, sobretudo desta” (P6).

A maioria das escolas pertencentes aos agrupamentos estudados encontram-se isoladas, nomeadamente as escolas do 1.º ciclo e jardins de infância, pelo que a articulação e aproximação entre os dois pode ser uma mais valia para a aproximação entre escolas, o que parece ser ajudado pelo facto de cada um dos ciclos estar representado no conselho executivo. Dois entrevistados dizem:

- “Julgo que também nos ajuda junto das educadoras de infância. Estando o pré-escolar representado no conselho executivo, todos os ciclos estão muito mais próximos e essa aproximação é importante” (V4);

- “É enriquecedor porque vai proporcionar toda a articulação entre, pelo menos o pré-escolar e o 1.º ciclo. Eles têm andado um bocado arredados ao longo dos anos e ele procura promover essa articulação” (V6).

Apesar da tão falada “perda de poder” dos educadores, esse é, seguindo a linha de pensamento de Luísa Homem, “o preço que os educadores de infância necessitam pagar para fazerem parte integrante do Sistema Educativo” (Homem, 2004: 125). Em nosso entender, essas “perdas” podem transformar-se em ganhos, na medida em que, com um trabalho conjunto de qualidade, todos têm a ganhar, quer sejam docentes, alunos ou restantes elementos da comunidade escolar. Contudo, as medidas legislativas não mudam mentalidades, estas levam algum tempo a adequar-se às novas exigências, moldando a sua forma de ver e integrar o sistema educativo.

#### **6.4. Articulação com a comunidade**

Embora com um peso bastante reduzido relativamente aos outros contributos para o agrupamento de escolas, surge referenciado por seis dos entrevistados, a articulação com a comunidade.

Apesar de apenas um dos educadores ter feito referência a este aspecto, o que pode ser devido ao facto de encararem a relação com a comunidade como parte integrante do seu trabalho, à qual o facto de estarem em agrupamento não acrescentou dados novos, os outros elementos referem-no como relevante.

A importância de fazer chegar a educação pré-escolar a todas as crianças do agrupamento parece uma obrigação pelo facto de estar em agrupamento, como referia uma das educadoras: “há novos desafios, sobretudo o de fazer chegar o pré-escolar a todas as crianças da área do agrupamento” (E4).

Parece evidente que a experiência e conhecimentos anteriores no que diz respeito ao relacionamento com a comunidade são entendidos pelos respondentes como aspectos positivos. Essa relevância vai desde o relacionamento com a Câmara Municipal, entidade da qual as escolas dependem

quando se trata de instalações, equipamento e materiais das escolas do 1.º ciclo e jardins de infância, à facilidade de relacionamento com outras entidades exteriores.

São evidenciados também, nas respostas, o conhecimento do meio e da dinâmica de funcionamento como facilitadores da articulação com a comunidade:

- “O conhecimento relativamente à componente de apoio à família é positivo, é uma mais valia para o agrupamento” (V3);
- “Destinatários do seu trabalho são sobretudo pais, alunos e educadoras do agrupamento, pela facilidade de relacionamento (...) Conhece bem o meio (...) Faz a ligação, transmite informação, ajuda na detecção dos problemas” (VP4);
- “Este educador, como conhece os jardins e a dinâmica de funcionamento, tem facilidade em ir ao terreno, resolve problemas, vai às reuniões de pais e está à vontade” (P6).

Parece, nestes casos, que o educador de infância funciona como elo de ligação com a comunidade, nomeadamente quando se trata do trabalho com os pais, dada a necessidade da sua intervenção, essencialmente nas pequenas idades.

### **6.5. Ausência de contributo**

No universo dos entrevistados, dois presidentes do conselho executivo assumiram não existir qualquer contributo especial do educador de infância ao agrupamento. Um deles acrescenta, inclusive, que

“Não traz nenhum contributo especial. O contributo da educadora é o mesmo que o dos outros, trabalhamos em bloco. Discordo que no órgão de gestão haja limitações quanto à constituição da equipa. Essa limitação faz com que se trabalhe com quem não se conhece” (P1).

Outro presidente dispensava o educador de infância, dado trabalhar com um professor do 1.º ciclo que

“tem muita experiência e conseguia resolver todos os problemas, excepto nas épocas dos concursos, em que há mais trabalho, o conselho executivo podia ter só 3 elementos. O pré-escolar dá pouco trabalho” (P2).



Além disso, o mesmo entrevistado deixa implícito que a educação pré-escolar parece ser de pouca importância no agrupamento, alegando que não tem problemas.

“A educação pré-escolar tem boas condições para funcionar e, como se está no início do percurso escolar, os problemas são menores. Há mais aspectos facilitadores do que impeditivos para um bom trabalho” (P2).

Na mesma equipa, o vice-presidente do 3.º ciclo deixou já explícita a pouca importância que dá ao trabalho do educador de infância ao mostrar que em nada influencia o seu dia a dia.

“Para mim [falando do contributo da formação e experiência da educadora], directamente, não tem qualquer influência, pois eu lido com 2.º e 3.º ciclos. Não tem implicações no meu dia a dia” (VP2).

Refira-se ainda que, nestes dois casos, foi mencionado o pouco conhecimento dos outros ciclos e a falta de experiência de gestão do educador de infância e não apareceram referências a um trabalho colaborativo. Em ambos, o presidente tem muitos anos de experiência de gestão (18 e 10 anos) e os agrupamentos foram impostos pelo Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho. Estes são, além disso, os agrupamentos onde os elementos entrevistados menos se referiram aos contributos do educador para o agrupamento de escolas. Estes dois casos, por alguma especificidade aí encontrada, mereciam certamente uma abordagem particular, contudo esse não era o objectivo principal desta investigação.

Em resumo, parece evidente, pelos dados deste estudo, que a pertença do educador de infância ao conselho executivo parece ter alguma relevância no agrupamento de escolas. Não podemos, contudo, afirmar que esse contributo se deva exclusivamente a ele, podendo ser, também, o resultado deste modelo de organização escolar.

Relativamente à educação pré-escolar e à sua valorização no sistema educativo, este pode ter sido um contributo importante nesse caminho.

## **7. A experiência de gestão do educador de infância e o desenvolvimento da sua profissionalidade**

Passado algum tempo desde a integração do educador de infância no conselho executivo dos agrupamentos de escolas, impõe-se uma questão: o exercício do cargo de gestão trouxe algum contributo à profissionalidade do educador de infância?

Parece consensual que a profissionalidade específica do educador de infância, já aludida neste trabalho, assume contornos mais abrangentes e enriquecidos com as novas funções que lhe estão atribuídas. Contudo a generalidade dos inquiridos referiram algumas dificuldades iniciais no exercício do cargo, para dar resposta às novas solicitações.

Numa alusão aos motivos que levam o docente a candidatar-se ao conselho executivo, referimos, na parte teórica, a valorização profissional. Relativamente aos educadores de infância entrevistados, todos realçaram essa valorização e o facto de terem, até à data, feito um percurso de aprendizagem que lhes dá, actualmente, maior segurança no exercício das suas funções na gestão.

### **7.1. Visão abrangente da educação**

Embora com dados limitados, esse contributo é já visível, para os envolvidos. A educação pré-escolar deixou de ser vista de forma isolada, sendo olhada agora, na opinião dos educadores, de forma integrada. Ou seja, a educação apresenta-se como um todo, numa organização conjunta, o que se torna propício a práticas de articulação entre os diversos ciclos. Colhem, aqui, argumentos as palavras de Pires ao especificar que o trabalho na gestão permite “praticar e entender a sua profissão de outra perspectiva” (2003: 103).

Na prática, embora anteriormente se tenha referido que os educadores inquiridos têm, globalmente, à sua responsabilidade os assuntos relacionados com a educação pré-escolar, na realidade todos eles estão inseridos numa escola básica integrada, relacionando-se diariamente com docentes de outros

ciclos. A articulação informal vai acontecendo no dia a dia e, apesar de, em alguns casos, não ser muito visível o trabalho articulado com os outros elementos do conselho executivo, o funcionamento do agrupamento leva o educador a sentir-se pertença de um todo mais abrangente e que ultrapassa a educação pré-escolar.

A necessidade pontual de dar resposta a algumas solicitações de outros docentes ou alunos pertencentes a outros ciclos é outro factor que, aos poucos, vai possibilitando novas experiências ao educador de infância. Tal como referiu um dos entrevistados, “dá para ter uma visão do que se passa do outro lado da educação pré-escolar” (E3).

## **7.2. Alargamento dos conhecimentos do educador de infância**

Vários dos educadores de infância integrados nos conselhos executivos fizeram referência a um aumento de competências, nomeadamente ao nível dos conhecimentos. Pode falar-se, também, relativamente ao educador de infância, de uma “maior bagagem em termos legislativos e pedagógicos...” (E2).

O exercício do cargo de gestão, englobando a gestão de pessoas, espaços e materiais, exige um recurso frequente aos normativos legais. Daí que, seja importante o domínio da legislação e da informação, não só relativamente à educação pré-escolar mas também no que concerne aos outros ciclos.

Também para gerir relações humanas é necessária aprendizagem constante pois, embora o educador de infância fosse, anteriormente, o líder de uma teia de intervenientes no processo educativo da criança, a liderança apresenta-se, agora, num patamar mais elevado, pois envolve mais pessoas. “Aprende-se a gerir relações humanas” (E3) ou “aprender novos desafios” (E4), enquadram-se não só ao nível dos conhecimentos mas das competências do educador de infância que, pela necessidade de resolver situações, muitas vezes aprende na prática com os erros, quer sejam os seus quer os de outros.

“Aquisição de conhecimentos que na altura não tinha” (E6) é outro aspecto apresentado como positivo no exercício da gestão, a que se acrescenta o “conhecimento concreto da realidade de cada um dos jardins de infância” (E4),

que permite agir com mais segurança e com uma visão global do trabalho aí realizado.

### **7.3. Aquisição de competências de gestão**

Enquanto profissional de educação, embora no desempenho de novas funções, são relatadas outras competências do educador de infância, nomeadamente competências de gestão, que anteriormente não tinha. Tal como referiu um dos entrevistados: “Adquiri experiência de gestão” (E3). Este contributo, em termos profissionais, veio enriquecer estes docentes com novos desafios, sendo este, mais um dos factores que os coloca no mesmo patamar que os outros níveis de ensino.

O facto de um dos educadores de infância realçar: “respondo perante os outros ciclos, se necessário” (E6), parece denotar já alguma segurança e afirmação no desempenho das funções inerentes ao conselho executivo e que vão além das respostas à educação pré-escolar.

Apesar de, anteriormente, termos verificado que as competências atribuídas ao educador de infância eram um pouco limitadas, o contacto diário com actos administrativos e de gestão vão proporcionando aprendizagens graduais que, pontualmente, vão sendo consolidadas. Isso permite uma “maior segurança na resolução dos problemas” (E5).

A aquisição de competências ao nível da gestão dá, também, mais poder ao educador de infância, na medida em que dá seguimento a um maior número de solicitações no dia a dia, daí a constatação de que “o [algum] poder de decisão ajuda muito” (E4).

A construção da identidade profissional dos educadores dá, agora, mais um passo, ficando enriquecida com outras competências. Estas são, uma vez mais, adquiridas na prática, com actos isolados, ou com projectos e trabalho conjunto na equipa do conselho executivo. Esta identidade profissional é enriquecida, ainda, com a visão global do que acontece na educação pré-escolar, integrada na organização que é o agrupamento de escolas.

#### **7.4. Práticas de trabalho colaborativo**

Além disso, o educador de infância, no exercício das funções de gestão, está integrado numa equipa, com docentes de diferentes formações e com conhecimentos profissionais diversos, com partilha informal de conhecimentos, que faz da gestão, pelo menos em termos teóricos, uma aprendizagem conjunta.

Também Neto-Mendes falou a este respeito, referindo-se ao profissional do conselho executivo como alguém que “não consegue distanciar-se de um campo de acção em que a vida profissional se confunde com a própria existência do sujeito, que se dedicou/dedica inteiro a uma função/causa” (2004a: 118). Desta dedicação e da posição adoptada pelos docentes com funções de gestão dependem as políticas e todo o trabalho daí decorrente no agrupamento.

Apesar de, ao longo da presente investigação, apenas sobressaírem indícios de trabalho colaborativo em alguns dos conselhos executivos, os educadores fazem referência à sua importância como forma de valorização do trabalho, tanto em termos profissionais como pessoais, mostrando uma atitude positiva face a essa partilha:

- “Aprendemos a articular com os outros ciclos” (E1);
- “Maior abertura, que fomenta a articulação entre ciclos (...) Sempre trabalhei com uma boa equipa” (E2);
- “Aprendemos a conhecer os colegas e a trabalhar em conjunto” (E4).

Gradualmente, cada elemento do conselho executivo vai conhecendo melhor os outros níveis de ensino, o que acontece também com o educador de infância. Este enriquecimento está, contudo, dependente da forma como cada um encara o seu trabalho e se entrega a ele, daí que se possa dizer que, os benefícios profissionais estão relacionados com a postura do educador e a sua entrega ao trabalho na gestão, com os outros elementos da equipa:

- “Satisfação pessoal com o tipo de relacionamento com as pessoas (...) Fomentar inovação” (E5);
- “Estar na gestão é algo motivante...Trabalhar com colegas de outros ciclos... É um trabalho diferente, com pessoas, é motivador” (E6).

Este enriquecimento parece importante não só para o educador mas também para a própria gestão. Um deles vai mais longe ao afirmar que “o educador de infância, como qualquer outro colega na gestão, pode desempenhar qualquer função”, embora, pelos dados recolhidos, esta opinião não possa ser generalizada. Além disso, a postura dos entrevistados mostra que nenhum deles se assumiu unicamente como gestor, mas sim como profissional de educação.

No contexto do presente trabalho, embora o universo dos entrevistados sejam os educadores integrados no conselho executivo, sem abranger a visão dos outros educadores relativamente ao funcionamento do agrupamento, sobressai uma atitude positiva em relação à sua postura com a organização, consolidada nas palavras anteriores. Por um lado, decorreram já alguns anos desde a criação dos agrupamentos; por outro, talvez o tipo de envolvimento dos educadores integrados na gestão seja diferente, o seu investimento na dinâmica e no trabalho da equipa parece ser elevado, pois deles depende também a implementação de políticas de escola.

Em suma, parecem ser acrescentadas novas competências profissionais ao educador de infância integrado no conselho executivo, estando ele, também, a aderir às “novas formas de ser professor” de que falava Sanches (2004: 176). O seu papel na gestão, apesar de ser essencialmente pedagógico, vai sendo mais um marco na sua valorização enquanto profissional da educação pré-escolar, que se assume, cada vez mais, como primeira etapa da educação básica.



## CONCLUSÃO

No início, este trabalho apresentava-se não só como um patamar para a conclusão do mestrado, mas uma hipótese, ainda que coberta de riscos e incertezas pela pouca experiência em trabalhos de investigação, de trabalhar um assunto com que nos debatemos no dia a dia e que assumiu gradual interesse para nós no contexto de trabalho e na postura perante a profissão. Era, portanto, um desafio acrescido pela falta de estudos relativos ao papel do educador de infância no conselho executivo e as alterações profissionais daí decorrentes.

Ao longo deste trabalho, constatou-se que a educação pré-escolar tem, de forma gradual, avocado importância no sistema educativo português. Por um lado, as alterações familiares que levaram grande parte das mães a trabalhar fora de casa, originaram um aumento da procura de ofertas educativas para as crianças pequenas. Por outro, esse aumento de crianças nos estabelecimentos de educação pré-escolar fez levantar, com mais veemência, as questões da qualidade da educação para a infância.

Esta grande alteração ocorrida nos anos 80 e 90 originou a necessidade da adequação dos documentos legais que regulavam a educação para a infância, que foram sofrendo diversas alterações, com vista à sua valorização enquanto contexto educativo.

Ao longo dos últimos anos, a educação pré-escolar tem vindo, portanto, a tomar um lugar cada vez mais importante no sistema educativo português. Gradualmente tem vindo a conquistar uma importância equivalente aos outros níveis de ensino, já que, desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, “o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar” (n.º 1 do art.º 4.º do Cap. II).

A expansão da educação pré-escolar, enquadrada no 1.º capítulo, numa conjugação de esforços entre o poder central e as entidades privadas, obrigou ao estabelecimento de regras claras e outras orientações, nomeadamente com a criação dos Estatutos dos Jardins de Infância, Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de



Dezembro. Também a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, criada pela Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, veio trazer um enquadramento normativo e organizacional, com vista a mudanças qualitativas neste nível de ensino, que dispunha, a partir de então, de Orientações Curriculares, no sentido de investir no aumento da qualidade das ofertas educativas.

Do mesmo modo, ao nível da gestão e administração dos estabelecimentos da educação pré-escolar, registaram-se alterações, essencialmente na década de 90. O jardim de infância, que funcionava isolado, entregue à orientação do educador de infância, dependendo, apenas em termos administrativos, da Delegação Escolar a funcionar na sede do concelho, cuja articulação com os outros estabelecimentos de ensino era quase inexistente, parecia estar à margem do sistema educativo.

Com as primeiras iniciativas no sentido da criação dos agrupamentos de escolas, esta situação começou, de forma gradual, a ser alterada. Os jardins de infância passaram, por iniciativas locais e mais tarde por imposição do poder central, a integrar os agrupamentos de escolas, actualmente quase todos verticais, constituídos por escolas de diversos níveis de ensino.

Da mesma forma, o profissional da educação, em particular o educador de infância, tal como foi abordado no capítulo 3, teve necessidade de adequar o seu trabalho a esta nova realidade. Se, anteriormente, ele era o único responsável pelo desenvolvimento do processo educativo dos seus alunos, a nova organização pedagógica, com diversas estruturas de orientação educativa onde todos os níveis de ensino estão integrados, fez partilhar essa responsabilidade, sendo as várias estruturas, intermédia e de topo, as responsáveis por esse processo de ensino-aprendizagem.

As questões da profissionalidade docente, retratadas no capítulo 2, foram analisadas em diferentes perspectivas, numa abordagem ao trabalho dentro da sala de aula, bem como no trabalho de relação com os outros docentes e a comunidade educativa. Nesse enquadramento, equacionámos as culturas docentes, tocando a colegialidade por um lado e, por outro, as “culturas balcanizadas”, tendo em vista o trabalho em todos os ciclos do ensino básico,

dado no estudo empírico eles coexistirem enquanto contexto de trabalho.

As competências e o desempenho destes docentes ao nível da gestão são outros caminhos percorridos neste trabalho, dando-nos, doutro ângulo, o desempenho do docente enquanto tal e como líder da comunidade educativa.

Os aspectos organizacionais da educação, essencialmente no que toca à educação pré-escolar, foram um dos enfoques de base para o enquadramento da situação actual ao nível dos órgãos de administração e gestão, particularmente os conselhos executivos que integram educadores de infância.

A gestão das escolas constitui um fenómeno que deve ser analisado com base em todos aqueles enfoques, incluindo o sócio-político, sem os quais nos daria uma visão mais redutora.

No caso específico do educador de infância, o seu papel no órgão de gestão justifica, de forma mais intensa, essa necessidade, na medida em que, sendo recente essa integração, qualquer abordagem necessita de um enquadramento adequado para melhor compreensão do fenómeno.

Propusemo-nos, no início desta tarefa, averiguar qual o papel do educador de infância nos conselhos executivos, em especial indagar se a sua integração neste órgão trouxe alterações ao seu modo de funcionamento.

O estudo empírico permitiu-nos aferir alguns dados e convergir em algumas ideias-base a que nos atrevemos a chamar conclusões. A primeira refere-se à própria metodologia utilizada que, embora tratando-se de entrevistas com o mesmo guião, sendo feitas a pessoas diferentes da mesma equipa, porque têm visões diferentes relativamente ao objecto de estudo, se apresentaram como complementares. Contudo, os entrevistados, mesmo tratando-se de entrevistas semi-estruturadas, nem sempre focaram todos os aspectos constantes no guião e que pretendiam cumprir os objectivos da investigação. Em alguns casos, as características do espaço de trabalho, observadas pelo entrevistador, revelaram-se complementares dos próprios dados.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com as alterações da Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, legislação que regula o modo de funcionamento dos órgãos

de administração e gestão dos agrupamentos de escolas, embora contenha orientações gerais, deixa à consideração, especificamente no caso do conselho executivo, o modo de funcionamento e a distribuição de tarefas, a especificar no respectivo regimento interno. Daí que, à excepção de algumas funções atribuídas por aqueles documentos ao presidente do conselho executivo, cada um dos outros elementos deste órgão terá à sua responsabilidade as áreas que, no entender da equipa, lhe sejam atribuídas. Assim sendo, podemos encontrar diferentes conselhos executivos com diferentes formas de trabalhar e de se articular internamente.

Relativamente aos dados encontrados, os presidentes do conselho executivo pertencem, na grande maioria, em termos de formação profissional, ao 2.º ciclo do ensino básico. Não encontramos presidentes pertencentes ao 1.º ciclo, nem à educação pré-escolar.

No que diz respeito ao educador de infância que integra o conselho executivo, mostrou-se a sua importância como um recurso dos outros educadores do agrupamento, nomeadamente nestes primeiros anos de integração dos jardins de infância em agrupamentos de escolas, sendo fulcral nesse processo de integração.

A experiência e o conhecimento relativos à educação pré-escolar parecem ser muito importantes também para grande parte dos elementos do conselho executivo. Esta constatação pode ser devida à importância atribuída a este nível de ensino ou à insegurança dos elementos dos outros ciclos, que pareceu transparecer também, pois trata-se de um trabalho com características específicas e que necessita de tratamento diferenciado, em alguns aspectos, dos outros ciclos. A presença do educador de infância na gestão parece ser um factor de segurança, sendo também uma mais-valia para que o agrupamento funcione como tal.

Apesar de se reconhecer importância à experiência anterior de gestão no agrupamento horizontal, essencialmente pelos respectivos educadores, esse trabalho não parece ter um peso muito relevante, na medida em que o agrupamento vertical parece ter um tipo de funcionamento diferente, várias vezes

realçado pelos seus responsáveis.

Para o exercício do seu papel na gestão, as funções atribuídas ao educador de infância são, para a quase totalidade dos entrevistados, as relacionadas com a educação pré-escolar. Esta constatação veio corroborar o que foi dito anteriormente, pois parece ser nestas funções que ele se sente mais seguro e é também assim que os outros o vêem. Há, na generalidade, consenso relativamente à visão dos entrevistados no que diz respeito às funções do educador de infância, excepto num dos agrupamentos em que, teoricamente, na visão de dois elementos, não há funções definidas, mas na prática, na visão dos outros dois, funcionam separados por ciclos.

O educador de infância aparece, ainda, ligado a serviços da comunidade, como elo de ligação aos apoios educativos e outros projectos. Na sequência da abordagem teórica da profissionalidade do educador de infância feita ao longo deste trabalho, estas funções são semelhantes às exercidas no jardim de infância. Ou seja, para desenvolver o seu trabalho ele necessita de enquadrar a criança enquanto elemento de vários contextos: a escola, a casa e a sociedade, com os recursos de cada um deles. O educador funciona como mediador desta teia, em articulação constante entre todos. No conselho executivo, especificamente em alguns casos, ele faz também esse tipo de articulação, que se estende aos apoios e projectos, pois o educador de infância trabalha, geralmente, com crianças de tenra idade, quando o desenvolvimento ocorre de forma integrada. A experiência parece ser importante para desenvolver este trabalho, essencialmente de carácter pedagógico e cultural.

Por um lado, até há pouco tempo, os educadores de infância exerciam apenas funções pedagógicas, apenas com pequenos trabalhos administrativos inerentes às funções de director do jardim de infância, sem qualquer intervenção na gestão. Por outro lado, parece ser também aqui que ele se sente mais à vontade, apesar das referências dos entrevistados à predisposição e vontade de aprender.

Neste contexto, as suas funções estão muito confinadas à educação pré-escolar, parecendo haver alguma “sobreposição” e “domínio” por parte dos

elementos dos ciclos mais elevados, em termos de funções de gestão. Como exemplo, refira-se que os elementos pertencentes ao conselho administrativo são, maioritariamente, do 2.º e 3.º ciclos, ou seja, o presidente, por inerência de funções e quatro dos vice-presidentes, sendo os restantes dois do 1.º ciclo.

Apresenta-se relevante para esta constatação, o facto de nenhum dos agrupamentos integrar, como vice-presidente, o educador de infância, no conselho administrativo. Este, sendo o órgão responsável por toda a componente administrativa e financeira do agrupamento, tem um peso relevante na sua gestão.

Este facto pode ser apenas fruto de mera coincidência, pode ainda ser fruto da valorização dos docentes dos outros ciclos, em termos de poder, para essas funções por terem mais experiência, ou ser apenas fruto da insegurança ou falta de vontade dos próprios educadores, a que aludiu Homem ao falar “da dificuldade de afirmação profissional” nesta área (2004: 125).

Aquele cargo é, também, maioritariamente, exercido por homens, não o sendo apenas, nos casos em que o presidente é do sexo feminino, por inerência de funções, e por uma das vice-presidentes, no caso em que todos os elementos do conselho executivo são do sexo feminino.

Apenas num dos conselhos executivos, o presidente delegou as suas funções, na sua ausência, no educador de infância (neste caso um educador do sexo masculino), o que não é suficiente para anular a tendência atrás referida.

Os conselhos executivos em estudo, metade deles pertencentes a agrupamentos inicialmente construídos como verticais e outros tantos agrupados, por imposição legal, juntando o agrupamento horizontal existente com a escola básica integrada, parecem diferir, em alguns aspectos, na forma de trabalhar dos seus elementos.

Este assunto foi analisado em três dimensões. Por um lado averiguou-se a existência de trabalho colaborativo, que pressupõe uma concepção integrada da escola e da educação e, por outro, o funcionamento por sectores ou ciclos, numa alusão às “culturas balcanizadas” referidas anteriormente. Numa perspectiva intermédia, enquadrámos a inter-ajuda como forma de funcionamento.

Num patamar ideal, em termos teóricos, não temos dúvidas em referenciar o trabalho colaborativo como modo de funcionamento do conselho executivo, pois trata-se do órgão que coordena e gere, a todos os níveis, a comunidade educativa do agrupamento de escolas. Contudo, na realidade, a maioria dos entrevistados refere a inter-ajuda como forma de articulação para superar as dificuldades e para a prossecução dos objectivos do trabalho da equipa. De uma forma especial, para os educadores de infância isso parece ser importante, pelos dados apresentados.

Neste trabalho, cada um traz os conhecimentos técnicos e profissionais, associados a valores éticos e normas deontológicas que regem as relações no interior do corpo docente.

Realça-se o facto de a inter-ajuda como forma de funcionamento ser referida pela totalidade dos elementos de dois agrupamentos de menores dimensões e formados de raiz como verticais. No terceiro agrupamento com as mesmas características, é referido, por unanimidade o trabalho colaborativo do conselho executivo. Este dado pode ser significativo, pois indicia que, nos conselhos executivos dos agrupamentos construídos inicialmente como verticais, e não demasiado grandes, a partilha e a colaboração são postas em evidência com mais realce. Para os restantes três agrupamentos parece, preferencialmente, manter-se uma forma de funcionamento por sectores ou níveis de ensino, pois, no dizer dos intervenientes, assim o trabalho torna-se mais seguro e eficiente. Acrescente-se, ainda, que estes conselhos executivos estão apenas a terminar o segundo ano de trabalho conjunto, portanto com um percurso de trabalho em comum mais curto.

A colaboração entre ciclos, nomeadamente entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, é realçada ao nível da gestão, pois estes docentes têm algumas afinidades e parecem ter alguma história de proximidade, em termos físicos e pedagógicos. Isso tem acontecido sobretudo com as escolas isoladas destes níveis de ensino, “obrigadas” a algum relacionamento entre si, ainda que mantendo-se em cada uma, características próprias de funcionamento particular. Parece haver maior distanciamento com os outros ciclos, com os quais as afinidades são menores, para alguns docentes destes grupos.

Por outro lado, o facto de os vários ciclos estarem representados no conselho executivo, é visto como uma forma de fomentar a articulação entre os ciclos pois, sendo este o órgão responsável pela gestão do agrupamento de escolas, nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, é também um dos responsáveis pelos objectivos inerentes à sua constituição, como sejam o percurso sequencial e articulado dos alunos. Daí sobressai a importância de um trabalho articulado e coordenado.

Os dados mostram que se mantêm, após algum tempo, as práticas de trabalho e os padrões particulares de interacção e associação dos elementos dos conselhos executivos quando iniciaram essa função, sem qualquer experiência, num agrupamento criado, pelo menos em termos teóricos, de forma voluntária. Além disso, os agrupamentos localmente criados não são, considerando os pertencentes à nossa investigação (veja-se os agrupamentos A3, A4 e A6), de grandes dimensões.

Gradualmente, com um trabalho conjunto e partilha de conhecimentos, todos os conselhos executivos poderão encaminhar-se para implementar o verdadeiro trabalho colaborativo, apesar dos entraves causados pela gestão de agrupamentos demasiado grandes.

Na visão dos entrevistados acerca do educador de infância na gestão, o conhecimento e formação ao nível da educação pré-escolar parecem assumir, neste contexto, especial importância. Por um lado, é dada alguma relevância à educação pré-escolar, por outro, essa valorização pessoal do educador parece ser necessária para segurança dos restantes elementos da equipa, a que já aludimos anteriormente. De uma forma especial, os professores do 1.º ciclo mostram essa necessidade, talvez devido ao facto de muitos deles terem necessidade de responder a solicitações relativas à educação pré-escolar.

A especificidade da educação pré-escolar, já referida diversas vezes neste trabalho pelas palavras de Gabriela Portugal, Júlia Formosinho, Teresa Sarmiento, entre outros, necessita de profissionais devidamente preparados e experientes nesta área, com maior relevo quando se trata do exercício de funções de gestão.

Além de o educador ser visto, para alguns, como igual aos outros

elementos do conselho executivo, são feitas, também, referências à valorização da pessoa em detrimento da formação específica, essencialmente por parte dos presidentes. Parece importante esta referência na medida em que a pessoa integra o conselho enquanto tal e não só pela sua formação. Contudo, a totalidade dos respondentes disseram ser o educador de infância responsável pela educação pré-escolar, para a qual é importante a formação e experiência, o que, aparentemente, entra em contradição. Verão estes respondentes como pouco importantes as funções do educador de infância?

As novas exigências, em termos profissionais, não são necessariamente vistas como dificuldades para o educador de infância no exercício da gestão. A colaboração entre os membros da equipa mostra-se como factor positivo para o enriquecimento pessoal e profissional, com vista ao trabalho conjunto inerente à gestão do agrupamento. Esta colaboração foi referida anteriormente e serve, agora, de suporte para colmatar as dificuldades, na visão das mesmas pessoas.

As dificuldades sentidas pelo educador no exercício das suas funções de gestão parecem dever-se, maioritariamente, a limitações externas, como sejam as limitações da própria autonomia, o tamanho do agrupamento e a dependência de outras entidades, nomeadamente da Câmara Municipal.

Uma vez mais, se levanta a questão da autonomia dos agrupamentos de escolas, necessária para atenuar os entraves do dia a dia. O facto de depender de outros, seja do poder central, seja do poder autárquico, parece dificultar o trabalho ao nível da gestão. Daí a necessidade da clarificação de competências, com o estabelecimento de parcerias de co-responsabilização, que permitam a construção de escolas autónomas e integradas no desenvolvimento local.

O tamanho de alguns agrupamentos é também limitativo para o desenrolar do trabalho na gestão, nomeadamente para o educador de infância, fazendo levantar a questão dos objectivos que estão na base da criação dos agrupamentos e a sua aplicabilidade e prossecução, nestes casos.

A renitência à mudança aparece, ainda, referenciada, o que faz duvidar se a integração plena de todas as escolas em agrupamentos é real. Além disso, aparecem referências ao “núcleo” dos educadores de infância, mantendo



características anteriores, num sentido restritivo do seu profissionalismo, aparentemente contra a “aglutinação” do agrupamento e a intervenção de agentes exteriores à escola. Ou seja, as culturas docentes dos educadores de infância, embora tenham evoluído com a integração dos jardins de infância em agrupamentos, mantêm características anteriores, realçadas nas formas de articulação entre si. Por outro lado, esta postura, apesar de ser limitativa, parece ser bem aceite.

A integração do educador de infância no conselho executivo parece não ser indiferente ao funcionamento do próprio agrupamento. Este foi um dos factores de valorização da educação pré-escolar no sistema educativo, vindo, com a sua integração em agrupamentos, completar algo que faltava para a sua equivalência aos outros ciclos. De um modo informal, todos os elementos do conselho executivo vão conhecendo a educação pré-escolar, o que é recíproco, pois o educador conhece também os outros ciclos. Gradualmente, foi-se criando uma cultura de escola e uniformizando as formas de trabalhar.

O educador de infância parece também ter formas diferentes de lidar com os outros, na visão dos entrevistados, sendo realçadas a humanização das relações interpessoais com alunos e famílias. Contribui, ainda, para a articulação entre ciclos, fomentada no conselho executivo e extensiva ao agrupamento, sendo ele também o principal elo de ligação com a comunidade.

Em nosso entender, e tendo por base os dados obtidos, não se pode afirmar que a presença do educador de infância na gestão traga, de forma isolada, o grande contributo ao agrupamento de escolas. A educação integrada acontece, fruto de vários factores, a começar pelo próprio modelo de organização e nunca fruto do trabalho de uma pessoa só. Contudo, integrando o órgão de gestão, o educador de infância tem, ou pretende-se que tenha, uma intervenção directa no estabelecimento das linhas comuns, com vista à criação de uma cultura de escola, seguindo um projecto educativo comum, onde cada elemento da comunidade educativa é tratado com a importância que lhe é devida.

Ao nível das alterações profissionais do educador de infância, a globalidade do desenvolvimento da criança pequena, perspectivada como um

projecto, com um conjunto de necessidades a todos os níveis, faz com que o educador desenvolva uma enorme diversidade de tarefas com um papel abrangente cujas fronteiras são pouco definidas (Oliveira-Formosinho, 2000). A esse papel abrangente acrescentam-se, com o novo modelo de organização das escolas, as competências de gestão, para onde o educador transporta a sua profissionalidade anterior.

Os ganhos profissionais são referidos como positivos pelos intervenientes, que parecem focalizar grande investimento pessoal no trabalho da gestão, sendo traduzidos, essencialmente, numa visão abrangente da educação, na aquisição de competências de gestão e no aumento de práticas de trabalho colaborativo.

Em suma, alguns trabalhos já aqui referidos sugerem que a um conjunto de medidas legislativas não tem correspondido alterações de mentalidades, nem dinamismos organizacionais inovadores, contudo, estes pequenos contributos, podem encaminhar-se nesse sentido.

Como se depreende do exposto, são várias as limitações do presente estudo que, baseado numa pequena “amostra” não pode ser generalizado. Além disso, esta foi a nossa leitura dos factos, podendo outras ser igualmente legítimas.

Serviu, contudo, para levantar algumas inquietações que poderão ser o ponto de partida para investigações mais aprofundadas. De forma sucinta, apontamos alguns caminhos possíveis:

- As limitações em termos de tempo não permitiram o estudo do assunto noutros ângulos. Seria importante analisar a opinião dos educadores de infância em exercício em cada agrupamento de escolas, que nos dariam uma visão exterior do papel do educador de infância na gestão;

- A visão dos pais e da autarquia, bem como dos professores dos outros ciclos e dos próprios alunos, poderiam mostrar, de forma mais completa, a opinião acerca do objecto de estudo, nomeadamente no que respeita ao contributo do educador de infância para o próprio agrupamento;

- Os auxiliares de acção educativa são também agentes importantes no processo educativo que poderiam ser abordados e enquadrados num estudo

desta natureza;

- Seria importante averiguar as formas de trabalhar, relativamente ao papel do educador de infância, em contextos mais diferenciados, nomeadamente, contextos urbanos e contextos rurais que, por certo, nos forneceriam outros dados;

- A quase inexistência de formação para o exercício de funções de gestão, leva-nos a ponderar, como possível pista de trabalho, que o papel do educador de infância fosse novamente abordado após lhe ter sido facultada formação a esse nível. Este assunto levantaria, contudo, outra questão, respeitante à formação contínua dos docentes e as mudanças daí decorrentes.

Por fim, apraz-nos referir que, mais do que uma exigência em termos académicos, este trabalho nos trouxe inquietações em termos pessoais e profissionais, que nos levam a repensar no quanto está ainda por fazer, no nosso papel na gestão e a sua importância no contexto educativo, como forma de activar o desenvolvimento psicológico. Estas inquietações poderão servir de base a outros trabalhos, ou pequenos pontos de partida...

**BIBLIOGRAFIA**

- Afonso, N.** (1994). *A Reforma da Administração Escolar: A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N.** (1999). A Autonomia das Escolas Públicas: Exercício Prospectivo de Análise da Política educativa. *Inovação*, N.º 3, Vol. 12, 45-64.
- Alarcão, I.** (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, L. & Freire, T.** (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T.** (1997). A Educação Pré-Escolar em Portugal: Contributos para uma Perspectiva Histórica. *Inovação*, 10 (1), 7-19.
- Bardin, L.** (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J.** (1999). Regulação e Autonomia da Escola Pública: O Papel do Estado, dos Professores e dos Pais. *Inovação*, 12 (3), 9-33.
- Barroso, J.** (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83.
- Bell, J.** (2002). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A** (1998). Preâmbulo. In Ministério da Educação. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar (7-8)*. Lisboa: Departamento de Educação Básica – Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Bogdan, R. & Biklen, S.** (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A.** (2000). O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização. In M. J. Sarmiento (org). *A Autonomia da Escola – Políticas e Práticas* (157-190). Porto: Edições Asa.
- Caetano, A. P.** (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.
- Cardona, M.** (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal – O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

- Cardona, M. J.** (2002). Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional – um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 5, 43-61.
- Castro, M.** (2001). Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In J. Tavares (org.). *Resiliência e Educação* (115-126). São Paulo: Cortez Editora.
- Conselho de Acompanhamento e Avaliação** (1996). *Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar – Decreto-Lei nº 172/91*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação** (1994). *Pareceres e Recomendações: A Educação Pré-Escolar em Portugal*, I Volume. Lisboa: Ministério da Educação. (Relator, J. Formosinho).
- Conselho Nacional de Educação** (1996). *Pareceres e Recomendações – 1995*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação** (1997). *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário – Parecer nº 3/97*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Costa, J.** (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. Costa, A. Mendes e A. Ventura (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J.** (2004). Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 85-114.
- Costa, J. & Oliveira, C.** (1998). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Inovação*, 12 (2), 113-128.
- Costa, J.; Mendes, A. & Sousa, L.** (2001). *Gestão pedagógica e lideranças intermédias na escola: estudo de caso no TEIP do Esteiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Delors, J.** (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Dias, A.; Silva, A.; Pinto, C. & Hapetian, I.** (1998). *Autonomia das escolas: um desafio*. Porto: Texto Editora.

- Dias, M.** (1999). A Autonomia da Escola em Portugal: Igualdade e Diversidade?. *Inovação*, N.º 3, Vol. 12, 105-120.
- Dias, M.** (2004). As políticas “locais” de educação e a profissão de professor: novos contextos de trabalho, novas identidades profissionais. In J. Costa; A. Neto-Mendes e A. Ventura (org.). *Políticas e gestão local da educação* (255-265). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Flores, M.** (2004). Agrupamentos de escolas – dinâmicas locais versus indução política: (des)articulações entre a lógica administrativa e pedagógica. In J. Costa; A. Neto-Mendes e A. Ventura (org.). *Políticas e gestão local da educação* (125-134). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J.** (1997a). O Contexto Organizacional da Expansão da Educação Pré-Escolar. *Inovação*, 10 (1), 21-36.
- Formosinho, J.** (1997b). Comentário à Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. In Ministério da Educação. *Legislação* (29-43). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Formosinho, J. & Machado, J.** (1999). A administração das escolas no Portugal democrático. In *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J.; Ferreira, F. & Machado J.** (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J.** (2002). A academização da formação dos professores de crianças. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 4, 19-35.
- Gomes, J.** (1977). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gomes, S.** (1994). *A batalha da educação pré-escolar*. Cadernos de Educação de Infância, 30.
- Graça, V.** (2000). Parceria pela qualidade educativa. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 2, 31-37.
- Greenfield, J.** (2000). Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança. In M. Sarmiento (org.) *Autonomia da Escola: políticas e práticas* (257-284) Porto: Edições Asa.
- Gul, A.** (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 2.ª edição S. Paulo: Editora Atlas.

- Hargreaves, A.** (1998). *Os Professores em tempos de mudança – o Trabalho e a cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Holly, M.** (1992). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In A. Nóvoa (org). *Vidas de professores* (79-110). Coleção Ciências de Educação: Porto Editora.
- Homem, L.** (2002). *O Jardim de Infância e a família – as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Homem, L.** (2004). Experiência (s) de Gestão – A aplicação do Decreto-Lei nº 115-A/98. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 6, 109-126.
- Lakatos, M. & Marconi, M.** (2001). *Fundamentos da metodologia científica* (4ª ed.). São Paulo: Atlas S. A.
- Leandro, M.** (2000). Irene Lisboa: Educadora – Construção da Identidade Pessoal e Profissional – Processos de Autoformação. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 1, 29-60.
- Lemos, J. & Silveira, T.** (2001). *Autonomia e Gestão das Escolas - Legislação anotada*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L.** (1995). Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 57-71.
- Lima, L.** (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L.** (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 7-47.
- Lima, J. A.** (2004). *Atomização e fragmentação das culturas profissionais no ensino*. [www.aps.pt/ivcong-Acta099.pdf](http://www.aps.pt/ivcong-Acta099.pdf)
- Lucas, J.** (2004). Territorialização: capitánias ou autonomias. In J. Costa; A. Neto-Mendes e A. Ventura (org.). *Políticas e gestão local da educação* (153-159). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martin, S.** (1986). *La temática educativa en la prensa, análisis de contenido*. Valladolid: Editorial Sever-Cuesta.

- Martins, E. & Delgado, J.** (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas – 1974-1999: Continuidades e Rupturas*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Martins, G. O.** (1998). Introdução – Autonomia e cultura de responsabilidade. In A. Dias; A. Silva; C. Pinto e I. Hapetian. *Autonomia das escolas – um desafio (5-8)*. Lisboa: Texto Editora.
- Meireles-Coelho, C.** (2002). *Educação contemporânea (de 1789 a 1900). Cronologia e documentos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mendonça, M.** (1994). *A Educadora de Infância – traço de união entre a teoria e a prática*. Porto: Edições Asa.
- Ministério da Educação** (1997). *Legislação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica – Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação** (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica – Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Monteiro, A.** (2000). Ser Professor. *Inovação: Profissionalidade e Formação*, 13, 2-3, 11-37.
- Nabuco, M. & Prates, S.** (2002). Melhoria da qualidade em educação da infância “a partir de dentro”. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 5, 29-42.
- Neto-Mendes, A.** (1999). *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária: individualismo e colegialidade numa perspectiva sócio-organizacional* (Tese de Doutoramento, pol.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Neto-Mendes, A.** (2001). O professor do ensino secundário: da organização escolar às culturas docentes. In J. Tavares e I. Brzezinski (org.) *Conhecimento Profissional de Professores – a praxis educacional como paradigma de construção* (113-132). Fortaleza: Edições Democrático Rocha.
- Neto-Mendes, A.** (2004). Regulação estatal, auto-regulação e regulação pelo mercado: subsídios para o estudo da profissão docente. In J. Costa; A. Neto-Mendes e A. Ventura (org.). *Políticas e gestão local da educação* (23-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Neto-Mendes, A.** (2004a). Escola pública: “gestão democrática”, colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 115-131.



- Nóvoa, A.** (1992). Apresentação da obra. In A. Nóvoa (org). *Vidas de professores* (7-9). Colecção Ciências de Educação: Porto Editora.
- Nóvoa, A.** (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (org). *Vidas de professores* (11-30). Colecção Ciências de Educação: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.** (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 1, 153-173.
- Oliveira-Formosinho, J.** (2002). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 4, 42-67.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J.** (s/d) Associação Criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (org). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto* (27-61) Braga: Livraria Minho.
- Pardal, L.** (2001). Que professor para a Educação Secundária?. In J. Tavares e I. Brzezinski (org.) *Conhecimento Profissional de Professores – a praxis educacional como paradigma de construção* (83-112). Fortaleza: Edições Democrático Rocha.
- Pardal, L. & Correia, E.** (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, A.** (2004). Concepções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação. In L. Oliveira, A. Pereira, e R. Santiago (org.). *Investigação em educação – abordagens conceptuais e práticas* (47-58). Porto: Porto Editora.
- Pires, C.** (2003). *A Administração e Gestão da Escola do 1.º Ciclo – O órgão executivo como objecto de estudo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.
- Portugal, G.** (2001). Ser educador de infância: ideias sobre a construção do conhecimento profissional pedagógico. In J. Tavares, e I. Brzezinski, (org). *Conhecimento profissional de professores – a praxis educacional como paradigma de construção* (153-185). Fortaleza: Edições Democrático Rocha.

- Portugal, G.** (2002). Práticas de supervisão e prática pedagógica das licenciaturas de educação de infância e ensino básico (1.º ciclo) na Universidade de Aveiro. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 4, 98-104.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V.** (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M.** (2002). A universitarização da formação de educadores de infância e professores do 1.º ciclo – uma leitura de significados. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 4, 36-41.
- Roldão, M.** (2004). Transversalidade e especificidade no Currículo: Como se constrói o conhecimento? *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 6, 61-72.
- Sá-Chaves, I.** (2001). A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. In J. Tavares, e I. Brzezinski, (org). *Conhecimento profissional de professores – a práxis educacional como paradigma de construção* (133-152). Fortaleza: Edições Democrático Rocha.
- Sanches, F.** (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In J. Costa; A. Mendes & A. Ventura (org) *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, F.** (2004). Construção discursiva da liderança escolar dos professores: da praxis revolucionária ao tempo da normalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 133-180.
- Santos, P. & Protugal, G.** (2002). Avaliação processual da qualidade em educação: um contributo experiencial para uma escola inclusiva. In J. Costa; A. Neto-Mendes e A. Ventura (org.) *Avaliação das organizações educativas. Actas do II Simpósio sobre organização e gestão escolar* (201-220). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sarmento, T.** (2001). Histórias de vida de educadoras de infância. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 3, 69-96.
- Serra, C.** (2002). *Articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo de Caso numa Escola Básica Integrada*. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para obtenção do grau de Mestre em Gestão Curricular.
- Serra, F.** (2004). *Concepções educacionais em tempos revolucionários – Uma abordagem histórico-sociológica do ensino primário e da formação de professores*

- em Portugal no pós 25 de Abril de 1974*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (3 vol).
- Silva, A.** (1998). TEIP – uma experiência inovadora de autonomia. In A. Dias; A. Silva; C. Pinto e I Hapetian. *Autonomia das escolas – um desafio* (67-92). Lisboa: Texto Editora.
- Silva, I.** (1997). Construção Participada de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Inovação*, 10 (1), 37-53.
- Silva P.** (2004). Contexto organizacional e relação escola-família: implicações e interdependências. In J. Costa; A. Neto-Mendes e A. Ventura (org.). *Políticas e gestão local da educação* (81-91). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vasconcelos, T.** (1997). Da Mesa Grande à Pedagogia dos Gestos Quotidianos: Estudo Etnográfico num Jardim de Infância. *Inovação*, n.º 1, Vol. 10, 55-72.
- Vieira, R.** (1999). *Histórias de vida e identidades. Professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Whitaker, P.** (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições Asa.
- Wohlstetter, P. & Odden, A.** (2000). Repensando a política da gestão centrada na escola e a investigação. In M. J. Sarmiento (org). *A Autonomia da Escola – Políticas e Práticas* (297-320). Porto: Edições Asa.

## **Legislação consultada:**

**Decreto-Lei n.º 5/73**, de 25 de Julho – Reforma do Sistema Educativo.

**Lei n.º 203/74**, de 15 de Maio – Ampliação da rede da educação pré-escolar.

**Decreto-Lei n.º 221/74**, de 27 de Maio – Práticas de gestão.

**Despacho n.º 68/74**, de 16 de Novembro – Estruturação da escola.

**Despacho n.º 40/75**, de 8 de Novembro – Aprova o regime de gestão das escolas primárias.

**Decreto-Lei n.º 769-A/76**, de 23 de Outubro – Aprova o regime de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

**Lei n.º 5/77**, de 1 de Fevereiro – Atribui ao Ministério da Educação a criação da rede oficial da Educação Pré-Escolar.

**Lei n.º 6/77**, de 1 de Fevereiro – Regulamenta o concurso público para provimentos de lugares nos Jardins de Infância.

**Despacho n.º 134/77**, de 24 de Outubro – Delegações Escolares.

**Decreto-Lei n.º 386/78**, de 6 de Dezembro – Cria a designação Jardim de Infância.

**Portaria n.º 786/78**, de 30 de Dezembro – Criação dos primeiros Jardins de Infância oficiais.

**Decreto-Lei n.º 542/79**, de 31 de Dezembro – Estatutos dos Jardins de Infância da Rede Pública.

**Lei n.º 46/86**, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

**Despachos Conjuntos n.º 46/SERE/SEAM/88 e n.º 25/SERE/SEAM/88** – Regulamentam os conselhos escolares.

**Decreto-Lei n.º 344/89**, de 11 de Outubro – Formação geral e contínua dos educadores e professores do ensino básico.

**Despachos Conjuntos n.º 19/SERE/SEAM/90**, de 15 de Maio, **n.º 45/SEEBS/92**, de 16 de Maio e **n.º 45/SEEBS/SERE/93** – Criação das Escolas Básicas Integradas.

**Decreto-Lei n.º 172/91**, de 10 de Maio – Define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

**Decreto-Lei n.º 173/95**, de 20 de Julho – Expansão da rede da educação pré-escolar.

**Despacho n.º 130/ME/96** – Princípios de base ao reforço da autonomia das escolas.

**Despacho n.º 147-B/ME/96**, de 1 de Agosto – Define o enquadramento legal de constituição dos TEIP.

**Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96** – Define os Agrupamentos de Escolas que constituem os TEIP.

**Lei n.º 5/97** de 10 de Fevereiro – Aprova a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

**Despacho n.º 27/97**, de 2 de Junho – fomenta, em regime de experiência, a criação de Agrupamentos de Escolas.

**Decreto-Lei n.º 147/97**, de 11 de Junho – Regulamenta o desenvolvimento da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

**Despacho n.º 5220/97**, de 4 de Agosto – Aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**Despacho Conjunto n.º 258/97**, de 21 de Agosto – Estabelece as normas de equipamentos e materiais.

**Lei n.º 115/97**, de 19 de Setembro – qualificação profissional dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico, contendo alterações à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

**Decreto-Lei n.º 115-A/98**, de 4 de Maio – Constituição dos Agrupamentos de Escolas.

**Decreto-Lei n.º 255/98**, de 11 de Agosto – Qualificação para o exercício de outras funções educativas.

**Lei n.º 24/99**, de 22 de Abril – Introdz alterações ao DL n.º 115-A/98.

**Decreto-Lei n.º 240/2001**, de 30 de Agosto e Anexo - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

**Decreto-Lei n.º 241/2001**, de 30 de Agosto e Anexo n.º 1 - Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.

**Decreto-Lei n.º 7/2003**, de 15 de Janeiro – Conselhos Municipais de Educação.

**Despacho n.º 13313/2003**, de 8 de Julho – Ordenamento da rede educativa em 2003/2004.



# **ANEXOS**







## Anexo 1

### GUIÃO DA ENTREVISTA

#### **Aos educadores de infância pertencentes aos conselhos executivos**

Esta entrevista faz parte dum estudo acerca da importância da integração do educador de infância nos conselhos executivos, com a aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril. A investigação destina-se à minha dissertação de mestrado em “Activação do Desenvolvimento Psicológico” da Universidade de Aveiro.

- Há quantos anos pertence ao órgão de gestão?
- Gosta de trabalhar na gestão? Porquê?
- Como surgiu nesta equipa?
- Quais são as suas funções (pelouros) na gestão?
- Como acha que é visto pelos outros elementos da gestão?
- Como acha que é visto pelos outros educadores?
- Pela formação e experiência profissional, que contributo trouxe o educador de infância à gestão dos agrupamentos?
- E ao trabalho em equipa?
- Que dificuldades tem sentido neste trabalho?
- As funções que lhe estão atribuídas são as que melhor correspondem ao seu perfil de educador de infância?
- O exercício do cargo de gestão trouxe-lhe algum contributo em termos profissionais?



## Anexo 2

### GUIÃO DA ENTREVISTA

#### **Aos elementos dos conselhos executivos**

(Excepto o educador de infância)

Esta entrevista faz parte dum estudo acerca da integração do educador de infância nos conselhos executivos, com a aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril. A investigação destina-se à minha dissertação de mestrado em “Activação do Desenvolvimento Psicológico” da Universidade de Aveiro.

- Formação profissional e grau de ensino do entrevistado.
- Qual o cargo que possui e com que funções?
- Há quantos anos está na gestão?
- Há quantos anos trabalha com educadores de infância na gestão?
- Como é que surgiu esta equipa (eleita ou nomeada)?
- Gosta de trabalhar na gestão? Porquê?
- Como acha que o educador de infância que está na gestão é visto pelos restantes educadores de infância?
- Pela sua formação e experiência profissional, que contributo traz o educador de infância à gestão dos agrupamentos?
- E ao trabalho em equipa?
- Quais as funções atribuídas ao educador de infância neste órgão de gestão?
- Que dificuldades pensa que ele tem sentido no exercício dessas funções?

## Anexo 3

## Análise e categorização das entrevistas

## Nota explicativa:

Relativamente à grelha que constitui este anexo, o número total de entrevistados, apresentado em cada uma das categorias, diz respeito aos entrevistados que a ela se referiram. Contudo, dentro da mesma categoria há referências a mais do que uma subcategoria, daí que, o número total de referências por categoria seja superior ao dos entrevistados. Essas referências encontram-se ordenadas, na vertical por elementos do mesmo conselho executivo e na horizontal por grupos de docentes dentro do mesmo ciclo, para tornar a leitura mais fácil e assertiva.

| Categoria  | Código | Referências por categoria   |     | Subcategorias   | Referência  |
|--|--------|---|-----|---|---|
|  |        | Entrevista  | N.º |   |   |
| Perfil e especificidades do educador de infância no conselho executivo | Cat. A | P1; E1; V1; VP1; E2; V2; P3; E3; V3; P4; E4; VP4; V4; P5; E5; V5; VP5; P6; E6; V6; VP6. | 19  | A1 – Importância da experiência anterior na gestão            | E1; E2; __; __; E5; __; __; __; __; P5; __; __; __; __; __; __.                                   |
|  |        |   |     | A2 – Importância da representação da EPE no CE                | __; E2; E3; E4; E5; E6; __; __; __; __; __; P6; V1; __; __; __; V5; V6; __; __; __; __; __; VP6.  |
|  |        |   |     | A3 – O EI como recurso dos outros educadores                  | E1; E2; __; __; __; E6; P1; __; __; __; __; P6; __; V2; V3; V4; __; V6; __; __; __; __; VP5; VP6. |
|  |        |   |     | A4 – A especificidade da formação do EI                       | E1; __; E3; E4; E5; __; __; __; __; __; P6; __; V2; __; __; V5; __; __; __; __; __; __.           |
|  |        |   |     | A5 – Postura aberta de articulação com a comunidade educativa | E1; __; E3; E4; __; __; P1; __; P3; __; __; __; __; __; __; __; V5; __; VP1; __; __; __; __; __.  |
|  |        |   |     | A6 – Conhecedor da legislação / Informado                     | __; __; E3; __; E5; __; __; __; __; __; P6; __; __; __; __; __; __; __; __; __; __; VP4; __; __.  |
|  |        |   |     | A7 – Experiência e conhecimento da EPE                        | E1; __; __; E4; E5; E6; __; __; __; P4; P5; P6; V1; __; __; V4; __; __; __; __; __; VP4; __; VP6. |

|  |        |   |    |   |  |
|--|--------|---|----|---|--|
| Funções do educador de infância no conselho executivo          | Cat. B | P1; E1; V1; VP1; P2; E2; V2; VP2; P3; E3; V3; VP3; P4; E4; VP4; V4; P5; E5; V5; VP5; P6; E6; V6; VP6. | 24 | B1 – Responsável pela EPE                                       | E1; E2; E3; E4; E5; E6; ___; P2; P3; P4; P5; P6; ___; V2; V3; V4; V5; ___; VP1;VP2;VP3;VP4;VP5;VP6                   |
|  |        |   |    | B2 – Representação do CE na comunidade                          | E1; E2; ___; E4; E5; ___; ___; P2; ___; ___; P5; ___; ___; ___; V4; V5; ___; ___; ___; VP4; ___; ___.                |
|  |        |   |    | B3 – Secretária do CE   | ___; ___; ___; ___; ___; ___; ___; P2; ___; ___; ___; ___; ___; ___; ___; ___; ___; ___; VP2; ___; ___; ___; ___.    |
|  |        |   |    | B4 – Responsável pelos apoios educativos                        | ___; ___; E3; ___; ___; E6; ___; ___; P3; ___; ___; P6; ___; ___; V3; ___; ___; V6; ___; ___; ___; ___; ___; VP6.    |
|  |        |   |    | B5 – Outros apoios / projectos                                  | ___; E2; ___; E4; ___; E6; ___; P2; ___; ___; ___; P6; ___; ___; ___; V4; ___; V6; ___; VP2; ___; VP4; ___; ___.     |
|  |        |   |    | B6 – Responsável pelo leite escolar /alimentação                | ___; ___; E3; E4; ___; ___; ___; ___; ___; ___; ___; ___; ___; ___; V4; V5; ___; ___; ___; ___; ___; ___.            |
|  |        |   |    | B7 – Substituição do presidente                                 | ___; ___; ___; ___; ___; E6.   |
|  |        |   |    | B8 - Sem funções definidas                                      | ___; ___; ___; ___; ___; ___; P1; ___; ___; ___; ___; ___; V1; ___; ___; ___; ___; V6; ___; ___; ___; ___; VP5; ___. |
| Modos de funcionamento do conselho executivo                   | Cat. C | E1; V1; VP1; P2; E2; V2; VP2; P3; E3; V3; VP3; P4; E4; VP4; V4; P5; E5; V5; VP5; P6; E6; V6; VP6.     | 23 | C1 – Trabalho colaborativo e concepção da educação integrada    | ___; ___; E3; E4; ___; E6; ___; ___; P3; P4; P5; P6; V1; ___; V3; V4; ___; V6; ___; ___; VP3; ___; ___; ___.         |
|  |        |   |    | C2 – Inter-ajuda para superar dificuldades                      | E1; E2; E3; E4; E5; E6; ___; ___; P3; P4; ___; P6; ___; V2; ___; V4; V5; V6; ___;VP2; ___;VP4; VP5;VP6.              |
|  |        |   |    | C3 – Funcionamento por sectores (culturas balcanizadas)         | ___; ___; ___; ___; ___; E6; ___; P2; ___; P4; P5; ___; ___; V2; ___; V4; V5; ___; VP1;VP2;___;VP4;VP5; ___.         |
| Percepção do conselho executivo acerca do educador de infância | Cat. D | P1; E1; V1; VP1; P2; E2; V2; VP2; P3; E3; V3; VP3; P4; E4; VP4; V4; P5; E5; V5; VP5; P6; E6; V6;      |    | D1 – Valorização da pessoa em detrimento da formação específica | ___; ___; E3; ___; ___; ___; P1; P2; P3; ___; P5; P6; ___; ___; V3; ___; ___; ___; ___; ___;VP3;VP4; VP5; ___.       |
|  |        |   |    | D2 – Equivalente aos outros elementos                           | E1; E2; ___; E4; E5; E6; P1; ___; ___; ___; P5; ___; ___; ___; ___; ___; ___; ___; VP1;VP2; ___; ___;VP5;VP6.        |

|  |        |   |    |  |  |
|--|--------|---|----|--|--|
|  |        | VP6.  |    | D3 – Valorização da formação e do conhecimento da EPE                | E1; E2; ___; ___; E5; E6; ___; ___; P3; ___; P5; P6; V1; V2; V3; V4; V5; V6; VP1; ___; ___; VP4; ___; ___.           |
|  |        |   | 24 | D4 – Trabalho pouco relevante  | ___; ___; ___; ___; ___; E6; ___; P2; ___; ___; ___; ___; ___; ___; ___; ___; ___; VP1; VP2; ___; ___; ___; ___.     |
| Dificuldades no exercício do cargo       | Cat. E | P1; E1; V1; VP1; P2; E2; V2; VP2; P3; E3; V3; VP3; P4; E4; VP4; V4; P5; E5; V5; VP5; P6; E6; V6; VP6. |    | E1 – Não tem dificuldades  | ___; ___; E3; E4; E5; E6; ___; ___; P3; P4; ___; ___; ___; V2; ___; V4; V5; V6; ___; VP2; ___; VP4; ___; VP6.        |
|  |        |   |    | E2 – Limites à autonomia e condições de funcionamento do agrupamento | E1; E2; E3; E4; E5; E6; ___; ___; P3; ___; P5; ___; V1; ___; ___; V4; V5; ___; ___; ___; ___; VP5; ___.              |
|  |        |   |    | E3 - Entraves causados pelos outros docentes do agrupamento          | ___; ___; E3; ___; ___; E6; ___; P2; ___; ___; P5; P6; ___; ___; V3; ___; V5; ___; ___; ___; VP3; ___; ___; VP6.     |
|  |        |   |    | E4 – Inexperiência de gestão   | E1; ___; ___; ___; E5; ___; P1; ___; P3; ___; ___; ___; ___; ___; ___; ___; ___; ___; ___; ___; VP5; ___.            |
|  |        |   | 24 | E5 – Pouco conhecimento dos outros ciclos                            | ___; ___; ___; ___; ___; ___; P1; P2; ___; ___; ___; ___; V1; ___; ___; ___; ___; ___; VP1; ___; ___; ___; ___; ___. |
|  |        |   |    | E6 – Formação  | E1; ___; E3; E4; E5; ___.  |
| Contributo para o agrupamento de escolas | Cat. F | P1; E1; VP1; P2; E2; V2; P3; E3; V3; VP3; P4; E4; VP4; V4; P5; E5; V5; VP5; P6; E6; V6; VP6.          |    | F1 – Valorização da EPE na organização integrada do agrupamento      | E1; E2; E3; ___; E5; E6; P1; ___; P3; P4; P5; P6; ___; V2; V3; ___; ___; ___; VP1; ___; VP3; ___; VP5; VP6.          |
|  |        |   |    | F2 – Articulação entre ciclos e escolas                              | ___; E2; ___; ___; ___; E6; ___; ___; ___; ___; ___; P6; ___; ___; ___; V4; V5; V6; ___; ___; ___; VP4; VP5; VP6.    |
|  |        |   |    | F3 – Articulação com a comunidade                                    | ___; ___; ___; E4; ___; ___; ___; ___; ___; ___; P5; P6; ___; ___; V3; ___; ___; ___; ___; ___; ___; VP4; VP5; ___.  |
|  |        |   | 22 | F4 – Humanização das relações interpessoais                          | ___; E2; E3; E4; E5; E6; ___; ___; P3; P4; ___; ___; ___; ___; ___; ___; V5; ___; ___; ___; VP3; VP4; VP5; ___.      |
|  |        |   |    | F5 – Nenhum em especial  | ___; ___; ___; ___; ___; ___; P1; P2; ___; ___; ___; ___.  |

|  |        |                         |   |  |                         |
|--|--------|-------------------------|---|--|-------------------------|
| Ganhos profissionais do educador de infância | Cat. G | E1; E2; E3; E4; E5; E6. | 6 | G1 – Visão abrangente da educação        | E1; E2; E3; E4; E5; E6. |
|  |        |                         |   | G2 – Alargamento dos conhecimentos       | __; E2; E3; E4; __; E6. |
|  |        |                         |   | G3 – Aquisição de competências de gestão | E1; __; E3; E4; E5; E6. |
|  |        |                         |   | G4 – Práticas de trabalho colaborativo   | E1; E2; __; E4; E5; E6. |



## Anexo 4

## Frases ilustrativas das categorias e subcategorias de análise constantes no anexo 3

| Categoria | Subcategoria | Frases ilustrativas  |
|-----------|--------------|--|
| A         | A1           | <p>“Trabalho há 5 anos na gestão: 3 no agrupamento horizontal e 2 neste” (E1).</p> <p>“Trabalho na gestão há 4 anos, dois deles em agrupamento horizontal” (E2).</p> <p>“Se não fosse a experiência que ela trazia do agrupamento horizontal nós iríamos ter muitas dificuldades” (P5).</p> <p>“O agrupamento horizontal extinguiu-se e quando foi para construir uma nova equipa para o agrupamento vertical, juntaram-se elementos das duas equipas, em igual número” (E5).</p>  |
|           | A2           | <p>“Com o novo modelo de gestão sentiram-se valorizados, porque antes não estavam representados e agora estão” (V1).</p> <p>“Os outros professores não sabiam o que era o pré-escolar, sobretudo os do 2.º e 3.º ciclos. A presença do EI na gestão veio valorizar a EPE” (E2).</p> <p>“Acho importante a integração de um representante da educação pré-escolar no conselho executivo, com o novo modelo de administração e gestão, dado ser a 1.ª etapa da educação básica” (E3).</p> <p>“O educador de infância que está na gestão deve desmistificar o que é a educação pré-escolar. Os educadores eram vistos como “guardadores” e não como profissionais da educação” (E3).</p> <p>“Porque há muitos contactos entre colegas, pode-se coordenar melhor o sector em que estamos” (E4).</p> <p>“Eles [os colegas do conselho executivo] consideram importante sobretudo a presença de um educador nos conselhos executivos, porque valoriza e torna mais credível e responsável a educação pré-escolar (a importância que ela realmente tem e que não lhe era dada) (E5).</p> <p>“As educadoras votam, escolhem, elegem e nesse sentido penso que aceitam claramente a educadora de infância que está no órgão de gestão” (V5).</p> <p>“O educador de infância, na gestão, tem um cargo directivo em que pode dar ordens” (P6).</p> <p>“Eu penso que, apesar de, pela força da lei, o educador ter que estar na gestão...” (E6).</p> <p>“Quem está na gestão, por vezes tem que tomar decisões e atitudes que não agradam a todos e colidem com outras” (VP6).</p> |
|           | A3           | <p>“A educadora é vista como representante das outras educadoras” (P1).</p> <p>“Sou igual a qualquer outra educadora do agrupamento, com funções diferentes e sou vista como um recurso” (E1).</p> <p>“Um ponto de apoio, penso eu, ou pelo menos é o que eu sinto” (E2).</p> <p>“A educadora é uma colega das outras educadoras que ajuda a resolver os problemas que surgem nos jardins, pois é essa a missão” (V2).</p> <p>“Uma pessoa que os apoia, que os orienta” (V3).</p> <p>“O representante e o porta-voz dos educadores junto dos outros ciclos” (V4).</p> <p>“Ela consegue resolver o que depende dela” (VP5).</p> <p>“Os educadores olham para o colega que está na gestão quase como o salva-vidas, ou seja ele está lá para resolver os problemas, para os desenrascar, quase como um</p>   |

|    |  |
|----|--|
|    | <p>secretário, como se fosse uma extensão deles próprios” (P6).</p> <p>“Estou aqui para os ajudar a resolver eventuais problemas, não como superior hierárquico (pese o facto de o ser)” (E6).</p> <p>“O representante de todos os educadores do agrupamento” (V6).</p> <p>“Nos primeiros tempo, os educadores de infância achavam que o educador na gestão era uma extensão de si próprios, reviam-se nele, sobretudo para lhes resolver directamente os problemas à sua maneira” (VP6).</p>  |
| A4 | <p>“A educadora tem uma formação e visão mais abrangente” (E1).</p> <p>“O educador de infância tem uma formação específica para integração das crianças, com vista à escolaridade obrigatória” (V2).</p> <p>“Há coisas para as quais o educador é mais sensível, pela preparação e experiência que teve” (V2).</p> <p>“Não me envergonho de dizer que não sei” (E3).</p> <p>“O educador de infância não tem formação para a gestão. Talvez seja importante formação inicial a esse nível” (E3).</p> <p>“Temos uma formação muito específica, sobretudo em psicologia...” (E4).</p> <p>“O curso de Animação Cultural ajudou muito” (E4).</p> <p>“Pela sua formação abrangente, o educador tem uma visão mais alargada” (E5).</p> <p>“A sua formação interdisciplinar e abrangente contribui para repor as coisas nos seus devidos lugares que às vezes nos outros ciclos se perde um pouco” (V5).</p> <p>“Acresce, no nosso caso, o facto de ele ter formação especializada em necessidades educativas especiais, o que dá muito jeito e é uma mais valia também para nós (P6).</p>   |
| A5 | <p>“Ela ajuda na integração do pré-escolar no agrupamento, o que é recente” (P1).</p> <p>“Tem uma postura mais aberta com pais e comunidade, pela necessidade de articular com o meio quando se trabalha isolado numa escola (jardim ou 1.º ciclo)” (E1).</p> <p>“Ajuda na integração do pré-escolar...” (VP1).</p> <p>“É o elo de ligação entre o conselho de docentes do pré-escolar e o conselho executivo. É vista como um apoio, contributo, colaboradora, a ponte com a comunidade educativa” (P3).</p> <p>“Gosto de novidades [novas experiências] e embora não nos conhecêssemos, decidimos «embarcar neste quadro de mulheres»” (E3).</p> <p>“Os anos de experiência ao nível da relação com os pais e as entidades da zona dão alguma bagagem e suporte ao educador de infância, mais do que aos outros, em termos de socialização. Isso dá-nos mais à vontade” (E3).</p> <p>“Há novos desafios, sobretudo o de fazer chegar o pré-escolar a todas as crianças da área do agrupamento” (E4).</p> <p>“Em princípio há uma adesão pessoal ao trabalho que se vai fazer” (V5).</p> <p>“...em cumprimento do PAA do agrupamento fomentar inovação” (V5).</p> |
| A6 | <p>“Gosto de leis e tento estar por dentro de todas, mesmo que relativas aos outros níveis de ensino, pois estando em agrupamento, acho que é assim que deve ser” (E3).</p> <p>“Há um aspecto que devemos valorizar, muita informação. Devemos estar sempre muito bem informados e dar as informações da forma mais correcta possível. Essa, para mim, é uma das funções da gestão” (VP4).</p> <p>“No desempenho das minhas funções no conselho executivo, valho-me muito da minha experiência profissional (...) em relação à legislação” (E5).</p> <p>“Conhece também a legislação e as orientações do pré-escolar” (P6).</p>  |
| A7 | <p>“Pelo conhecimento da realidade do Jardim de Infância, penso que sou um suporte para a restante equipa, que não tem essa percepção” (E1).</p> <p>“Só quem esteve por dentro do assunto é que nos pode trazer uma visão realista (...) A EPE tem e continuará a ter especificidades próprias” (V1).</p> <p>“...conhece bem essa área” (P4).</p> <p>“A experiência vivida no terreno permite-nos um maior conhecimento das situações</p>  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>para melhor agirmos sobre elas. Por já ter trabalhado em jardins deste agrupamento, ser de cá e conhecer as pessoas, facilita o meu trabalho” (E4).</p> <p>“Ela já deu aulas como educadora, conhece bem o meio, o contacto com outras educadoras. Ela, melhor do que ninguém, sabe especificamente as preocupações e os interesses de cada educadora” (VP4).</p> <p>“Ela tem uma grande facilidade que é o facto de conhecer todas as educadoras, o que facilita o seu trabalho” (VP4).</p> <p>“É importante, alguém que conheça, que tenha a experiência profissional (...) saber as dificuldades dos jardins, as ansiedades, as frustrações...” (V4).</p> <p>“Como presidente, confesso que não estava preparado para desempenhar e não sei se se aceitaria desempenhar as actuais funções, se não tivesse alguém que tivesse experiência ao nível da gestão, mais do que experiência profissional, pois essas coisas não se aprendem de um dia para o outro e eu não estava preparado para lidar com as questões da educação pré-escolar” (P5).</p> <p>“No desempenho das minhas funções no conselho executivo valho-me muito da minha experiência profissional” (E5).</p> <p>“Conhece os jardins e a dinâmica de funcionamento, tem facilidade em ir ao terreno, resolve problemas” (P6).</p> <p>“Um atendimento específico de quem conheça a realidade que é uma mais-valia para os órgãos de gestão” (E6).</p> <p>“Não pode tomar as decisões apenas seguindo algumas opiniões, mas tendo uma visão globalizante e ser o mais uniforme possível” (VP6).</p> |
|--|--|---|

|   |    |   |
|---|----|---|
| B | B1 | <p>“Sou a responsável pelo pré-escolar. Ajudo no 1.º ciclo e, por vezes, nos outros, embora aí não esteja tão à vontade” (E1).</p> <p>“É vice-presidente. Em 1ª instância ajuda na integração do pré-escolar. No entanto, tem legitimidade para intervir nos outros sectores” (VP1).</p> <p>“Responsável pelo pré-escolar” (P2).</p> <p>“Tenho a meu cargo o pré-escolar, embora em articulação com todos” (E2).</p> <p>“Apesar de ela fazer o acompanhamento dos jardins, trabalhamos os dois em conjunto” (V2).</p> <p>“Além de lidar com todos os jardins de infância...” (VP2).</p> <p>“Além de ter a responsabilidade pela gestão do pré-escolar, educadoras e pessoal não docente...” (P3).</p> <p>“Tudo o que diz respeito à educação pré-escolar (docentes, discentes, não docentes, componente de apoio à família), instalações e materiais, em articulação com a Câmara” (E3).</p> <p>“Toda a parte do pré-escolar está a seu cargo. É responsável pela componente de apoio à família” (V3).</p> <p>“Representa o pré-escolar e tudo o que lhe diga respeito” (VP3).</p> <p>“A educadora de infância faz o encaminhamento dos problemas do pré-escolar” (P4).</p> <p>“Foram-lhe delegadas as funções relativas ao pré-escolar. (...) Organiza as actividades e resolve os problemas do pré-escolar” (P4).</p> <p>“Tratar e coordenar os assuntos relativos ao pré-escolar (onde está a grande parcela do trabalho)” (E4).</p> <p>“Segurança das escolas: instalações e equipamentos, nomeadamente dos jardins e pólos de itinerância” (E4).</p> <p>“As funções não são só as relacionadas com o pré-escolar...” (VP4).</p> <p>“Tem à sua responsabilidade o pré-escolar” (V4).</p> <p>“Especificamente todos os assuntos ligados à educação pré-escolar e não só (pois o número de alunos é muito elevado), também colabora em todos os assuntos relacionados com o 1º ciclo, pois tinha também já experiência nessa área” (P5).</p> <p>“A mim cabem-me sobretudo todas as coisas relacionadas com a educação pré-escolar” (E5).</p> <p>“Ela está mais ligada ao 1.º ciclo e aos jardins de infância mas no entanto já está por dentro do 2.º e 3.º ciclos” (VP5).</p> <p>“A educadora trata mais directamente (não significa que seja um departamento estanque) da educação pré-escolar e trata comigo muitas das questões do 1.º ciclo” (V5).</p> <p>“É responsável pela parte do pré-escolar” (P6).</p> <p>“Gestão do pré-escolar” (E6).</p> <p>“Responsabilidades directas do pré-escolar” (VP6).</p> |
|   | B2 | <p>“Sou também a representante do agrupamento na rede social” (E1).</p> <p>“É a nossa relações públicas” (P2).</p> <p>“Represento a escola em actos sociais, reuniões” (E2).</p> <p>“Acordos / protocolos com outras instituições” (E4).</p> <p>“Estabelecimento de protocolos com outras entidades do meio” (VP4).</p> <p>“Superintende mais o contacto com outras instituições” (V4).</p> <p>“Está responsável por todos os contactos que são necessários ou acções desenvolvidas com as forças vivas do concelho, em representação do conselho executivo” (P5).</p> <p>“Cabem-me também os contactos com as diferentes instituições exteriores à escola: Câmara, C. Saúde, Associações; qualquer tipo de contacto para pedir colaboração para projectos, acções de sensibilização” (E5).</p> <p>“Faz os contactos com entidades exteriores, exactamente por aquele aspecto ponderado das educadoras e a sua relação “maternal”, que facilita os contactos com Câmara, Casa do Povo, etc.” (V5).</p>  |
|   | B3 | <p>“Secretária do conselho executivo” (P2).</p> <p>“É secretária do conselho executivo” (VP2).</p>  |

|    |   |
|----|---|
| B4 | <p>“É responsável pelos apoios educativos, onde representa o conselho executivo e faz a interligação com os outros educadores, professores e ECAE (Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos) ” (P3).</p> <p>“Coordenadora dos apoios educativos” (E3).</p> <p>“Integra a equipa dos apoios educativos” (V3).</p> <p>“É o coordenador dos apoios educativos, seu representante no conselho pedagógico” (P6).</p> <p>“O facto de ele ter formação especializada em necessidades educativas especiais, o que dá muito jeito e é uma mais valia também para nós (P6).</p> <p>“Gestão dos apoios educativos do agrupamento” (E6).</p> <p>“Coordenador dos apoios educativos” (V6).</p> <p>“Coordena os apoios educativos” (VP6).</p>  |
| B5 | <p>“Colabora nos tempos livres (após as actividades lectivas) com os colegas da EBI. (P2).</p> <p>“Ajudo os colegas noutras funções. Ajudo os colegas da EBI. Resolvo outros assuntos na ausência dos outros elementos” (E2).</p> <p>“É responsável pelo ATL na escola sede” (VP2).</p> <p>“Dinamizar actividades de todo o agrupamento (não só do pré-escolar mas de todos os ciclos)” (E4).</p> <p>“Controla os projectos” (V4).</p> <p>“Organização, dinamização e avaliação de actividades do agrupamento” (VP4).</p> <p>“Dá aulas de apoio ao 1.º ciclo” (P6).</p> <p>“Responsável pelos ATLs” (E6).</p> <p>“Professor de apoio de alunos do 1.º ciclo (1.º e 2.º anos)” (E6).</p> <p>“Também respondo perante os outros ciclos, se necessário” (E6).</p> <p>“Dá apoio a alunos com necessidades educativas especiais” (V6).</p> <p>“É responsável pelos ATLs” (V6).</p> |
| B6 | <p>“Responsável pelo leite escolar no agrupamento” (E3).</p> <p>“Supervisão da cantina” (E4).</p> <p>“Responsável pela cantina” (V4).</p> <p>“Ela está associada a questões da acção social escolar, nomeadamente nos prolongamentos de horário e componente de apoio à família, cantinas e leite escolar” (V5).</p>  |
| B7 | <p>“Substituo a presidente, na sua ausência” (E6).</p>  |
| B8 | <p>“Vice-presidente. Não há pelouros distribuídos, trabalhamos em bloco” (P1).</p> <p>“Vice-presidente, que equivale, no fundo, a qualquer das outras vice-presidências” (V1).</p> <p>“Ela aqui faz de tudo um pouco. (...) Ela só não faz aquilo que não pode assinar, de resto tem autonomia para o resto de toda a gestão” (VP5).</p> <p>“Conselho executivo” (V6).</p>  |

|   |    |  |
|---|----|--|
| C | C1 | <p>“A articulação entre ciclos é importantíssima e nós estamos também a trabalhar nesse sentido” (V1).</p> <p>“A educação pré-escolar faz parte da educação básica. A continuidade/ligação e coordenação entre sectores é mais fácil e proveitosa, com a integração da educadora na gestão” (V1).</p> <p>“Trouxe experiência, partilha, colaboração, exemplo da relação com os alunos e com os restantes educadores (é um ciclo muito unido talvez pela sua jovialidade) e com os pais (pois nesta fase têm muito contacto com os pais)” (P3).</p> <p>“Por haver um grande número de jardins no agrupamento, não via o conselho executivo sem educador de infância, por termos que articular todos os ciclos e ele ser conhecedor da realidade” (E3).</p> <p>“Temos uma relação muito aberta, com diálogo. Algum problema num ciclo é resolvido pelas 4. Eu não conseguiria trabalhar de outra forma, mas com sinceridade e tenho me dado muito bem” (E3).</p> <p>“A sua experiência serve-nos de apoio...” (V3).</p> <p>“Integrou-se muito bem” (V3).</p> <p>“Cada um traz o melhor de si” (VP3).</p> <p>“Nós funcionamos muito bem em equipa” VP3).</p> <p>“Trabalhamos todos juntos e as dificuldades pontuais foram sendo ultrapassadas, numa aprendizagem conjunta” (P4).</p> <p>“Quando os problemas a ultrapassam, tomamos decisão conjunta, de todo o órgão colegial” (P4).</p> <p>“Fazemos equipa, há muita dinâmica, estabelecem-se muito boas relações” (E4).</p> <p>“Acabamos por nos diluir e completar uns aos outros” (E4).</p> <p>“Estando representados todos os ciclos na gestão é mais fácil a integração” (V4).</p> <p>“Nas situações novas estamos cá todos para reunir e ultrapassar as dificuldades” (P5).</p> <p>“Pelas razões invocadas, o trabalho de equipa tem sido constante. Tentamos trabalhar de forma articulada e coordenada...” (P5).</p> <p>“Traz [contributo ao trabalho da equipa] porque permite uma melhor articulação, sem cortes entre ciclos” (P6).</p> <p>“A articulação e o bom entendimento entre os elementos do CE é exteriorizada e permite que os outros a tomem como exemplo (vai de cima para baixo)” (P6).</p> <p>“Estamos todos dentro de tudo” (E6).</p> <p>“Todos os elementos desta equipa, pela abertura com que trabalho com os colegas, estão inteirados e à vontade na educação pré-escolar, fruto também do seu próprio empenho. Estamos todos dentro de tudo” (E6).</p> <p>“Tive a facilidade de escolher as funções que me foram confiadas, fruto do tal trabalho em equipa” (E6).</p> <p>“Está a ser visto como o responsável pelo pré-escolar e que promove o intercâmbio com os restantes ciclos” (V6).</p> <p>“Nestas funções tem que ser uma equipa -um por todos e todos por um” (V6).</p> |
|   | C2 | <p>“Estas dificuldades têm sido superadas, dentro do possível e com a ajuda de todos os elementos da equipa” (E1).</p> <p>“Há um contributo positivo ao trabalho da equipa. O pré-escolar era visto como tempos livres ou guarda e agora não. (...) O nosso presidente também valoriza e está empenhadíssimo nos melhoramentos a nível das instalações, porque passou a conhecer” (E2).</p> <p>“Todos os colegas sabem que estou disposta a ajudar no que for preciso e a aprender, apesar deste trabalho ser cansativo” (E2).</p> <p>“Nós trabalhamos de uma forma aberta e em inter-ajuda, mesmo com o presidente e o outro elemento do 3.º ciclo” (V2).</p> <p>“Há muita abertura e a divisão de tarefas não é estanque: um problema de um determinado sector é partilhado e a solução é encontrada por todos” (V2).</p> <p>“Vamo-nos ajudando, um pouco uns aos outros” (VP2).</p> <p>“Com o empenho, articulação, espírito de entreajuda e diálogo de todas e especialmente a vontade e dedicação que lhe são características, as dificuldades foram ultrapassadas” (P3).</p>   |

|    |  |
|----|--|
|    | <p>“Por ter um conhecimento profundo das situações relativas ao pré-escolar, em comparação com os outros elementos, elas esperam a minha opinião” (E3).</p> <p>“A integração neste conselho executivo deu-se sem problemas de maior, sem sobressaltos, sem ambiguidades” (P4).</p> <p>“Temos uma formação muito específica, sobretudo em psicologia, que os outros níveis de ensino não têm. No dia a dia vamo-los aplicando na relação com as crianças e adultos na gestão” (E4).</p> <p>“O 1.º ano foi de aprendizagem. Os colegas ajudaram-me muito...” (E4).</p> <p>“Facilita bastante o trabalho da equipa porque permite a solução mais rápida das situações, porque as conhece. Se não fosse ela, os outros colegas tinham que estar a telefonar ou as educadoras deslocarem-se aqui. Assim, ela já conhece, é mais fácil” (VP4).</p> <p>“Julgo que também nos ajuda junto das educadoras de infância. Estando o pré-escolar representado no conselho executivo, todos os ciclos estão muito mais próximos e essa aproximação é importante” (V4).</p> <p>“Eu conheço a realidade e dou-a a conhecer, o que só traz vantagens para a própria EPE que é vista de outra forma e mais valorizada. Os colegas não se sentiam tão à vontade e isto permite aos outros elementos uma visão deste ciclo” (E5).</p> <p>“Este é um contributo muito válido. A minha experiência com as crianças, com as populações e com as escolas é um bom contributo, pois eu conheço a realidade” (E5).</p> <p>“Dá um contributo que nós, que trabalhamos com outros ciclos, vamos perdendo [visão do desenvolvimento dos alunos] à medida que os alunos crescem e os vemos quase como adultos” (V5).</p> <p>“É preciso alguém que nos reconduza aos estádios de desenvolvimento e nos mostre factores que devemos ter em conta” (V5).</p> <p>“Na equipa as decisões são caldeadas também pela visão da educadora” (V5).</p> <p>“As grandes dificuldades, quando os colegas lhe colocam problemas, sempre os registou e esperou por nós para serem esclarecidos. Sempre foi tudo resolvido porque isto funciona e é fácil integrar como uma equipa” (VP5).</p> <p>“Acresce, no nosso caso, o facto de ele ter formação especializada em necessidades educativas especiais, o que dá muito jeito e é uma mais valia também para nós (P6).</p> <p>“Tendo a visão do pré-escolar e do 1.º ciclo permite-nos adequar melhor o funcionamento da escola, sobretudo desta” (P6).</p> <p>“Todos os elementos desta equipa, por algum contributo meu, pela abertura com que trabalho com os colegas, estão inteirados e à vontade na educação pré-escolar, fruto também do seu próprio empenho” (E6).</p> <p>“Houve partilha e a equipa trabalha bem” (E6).</p> <p>“A sua experiência traz aspectos positivos que são de aproveitar. Ele conhecia mais a realidade exterior e deu-a a conhecer à equipa” (V6).</p> <p>“O contributo que os educadores trouxeram, além da sensibilização dos colegas para as especificidades do pré-escolar, que as tem...” (VP6).</p> <p>“Alertou-nos para a realidade do pré-escolar que eu, confesso, passava-me ao lado” (VP6).</p> |
| C3 | <p>“Sobretudo neste início temos que sectorizar. Até que funcione em bloco os sectores têm que funcionar e ser encarados como tal e trabalhados com a visão de um trabalho em equipa no futuro” (VP1).</p> <p>“Por enquanto a educadora ainda está a par e faz o acompanhamento mais directo dos jardins de infância. Provisoriamente tem esse contributo, para trabalharmos depois em bloco, que é a nossa filosofia” (VP1).</p> <p>“O verdadeiro trabalho em equipa não existe e não se constrói de um dia para o outro, é um processo que se arrasta e evolui gradualmente” (P2).</p> <p>“O trabalho na gestão está dividido em 2 grupos, porque são duas realidades diferentes, com história anterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadora e professor do 1.º CEB: acompanhamento das escolas do 1.º ciclo e jardins (há maior afinidade entre mim e a educadora, pelo trabalho anterior), apesar de ela fazer o acompanhamento dos jardins, trabalhamos os dois em conjunto;</li> <li>- EBI” (V2).</li> </ul>  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>“Para mim [falando do contributo da formação e experiência da educadora], directamente, não tem qualquer influência, pois eu lido com 2.º e 3.º ciclos. Não tem implicações no meu dia a dia” (VP2).</p> <p>“Por delegação de competências da minha parte, cada um faz o encaminhamento dos problemas do seu ciclo” (P4).</p> <p>“Foram-lhe delegadas as funções relativas ao pré-escolar. (...) Organiza as actividades e resolve os problemas do pré-escolar” (P4).</p> <p>“Os problemas dos jardins são diferentes dos da escola sede, por estarem espalhados pelo agrupamento, isolados, logo isso traz outras aberturas” VP4).</p> <p>“A educadora de infância na gestão faz a ligação e transmite informação e ajuda na detecção de problemas e faz o seu encaminhamento. Interliga com a Câmara. Penso que é muito importante o seu trabalho” (VP4).</p> <p>“É importante, alguém que conheça, que tenha a experiência profissional que tem uma educadora, saber as dificuldades dos jardins, as ansiedades, as frustrações, tudo o que a liga aos jardins de infância e será ela o porta-voz junto do conselho executivo” (V4).</p> <p>“Delegando funções em quem está melhor preparado para as desempenhar e na qual temos toda a confiança” (P5).</p> <p>“Nós, que trabalhamos com outros ciclos, vamos perdendo [visão do desenvolvimento dos alunos] à medida que os alunos crescem e os vemos quase como adultos” (V5).</p> <p>“Trata comigo muitas das questões do 1º ciclo porque já trazíamos essa dinâmica do agrupamento horizontal e não valia a pena estarmos a fazer as coisas de outra maneira” (V5).</p> <p>“Ela pode fazer tudo ao nível dos projectos, que nós não pomos entraves nenhuns” (VP5).</p> <p>“Cada um resolve dentro do que sabe e tentamos aprender. Ela funcionaria melhor se a escola-sede tivesse mais meios para a ajudar. Nós apenas podemos oferecer os produtos mais baratos não podemos dar-lhe mais nada, por muito que ela necessite. Às vezes, cedemos-lhe viagens cedidas para nós, mas pouco mais” (VP5).</p> <p>“As questões específicas do pré-escolar, como materiais, etc. necessitam de um atendimento específico de quem conheça a realidade” (E6).</p> |
|--|---|



|   |    |   |
|---|----|---|
| D | D1 | <p>“O contributo tem a ver com a pessoa e a postura, não com a formação e o grau de ensino” (P1).</p> <p>“Traz trabalho positivo, alerta para outros aspectos. Dá um cunho feminino ao trabalho” (P2).</p> <p>“É muito dedicada” (P3).</p> <p>“Sou a “caçula”, muito mimada e apoiada pelas colegas” (E3).</p> <p>“Gosta de estar bem informada e preocupa-se” (V3).</p> <p>“Tenta actualizar os conhecimentos” (V3).</p> <p>“Ela esforça-se por resolver os problemas do pré-escolar” (VP3).</p> <p>“É muito bem vista pelos colegas, e mais ainda, como o elemento ideal para estar na gestão” (VP4).</p> <p>“Eu tenho que referir, por uma questão de justiça, que ela tenta inteirar-se dos problemas, tenta resolvê-los. E há algo que abona em favor dela. Nunca tentou valorizar a educação pré-escolar em detrimento dos outros sectores...” (P5).</p> <p>“Uma pessoa de muito bom trato, empenhada, organizada” (P5).</p> <p>“Vê-se que há trabalho da parte dela” (VP5).</p> <p>“Ela pode enganar-se, tal como nós, mas nós assumimos todas as decisões dela” (VP5).</p> <p>“É importante ter um educador de infância na gestão (independentemente de ter formação especializada ou não)” (P6).</p>   |
|   | D2 | <p>“O contributo da educadora é o mesmo que o dos outros, trabalhamos em bloco” (P1).</p> <p>“Penso que sou vista como os outros elementos, igual” (E1).</p> <p>“É vista apenas pelo lugar que ocupa, como elemento da gestão” (VP1).</p> <p>“Acho que me vêem como equiparada a eles” (E2).</p> <p>“Tal como acontece relativamente a todos, a experiência ajuda no trabalho em equipa” (VP2).</p> <p>“Parece-me que somos todos iguais. Sinto um bom feed-back” (E4).</p> <p>“Vê a educação pré-escolar no contexto global do agrupamento, tal como nós o fazemos” (P5).</p> <p>“As minhas ideias como pessoa e como educadora são valorizadas, o que também acontece com os outros, pois nós temos muito em conta as ideias uns dos outros” (E5).</p> <p>“Ela sempre foi tratada como os outros” (VP5).</p> <p>“Não sinto ser diferente dos outros. Inclusive a minha formação curricular é superior, ou pelo menos igual” (E6).</p> <p>“Esforço-me para ser visto como um igual” (E6).</p> <p>“Estamos na gestão, não para agradar a toda a gente mas para gerir de forma integrada” (VP6).</p> <p>“São as dificuldades genéricas de nós todos” (VP6).</p>  |
|   | D3 | <p>“Pelo conhecimento da realidade do que é o Jardim de Infância, penso que sou um suporte para a restante equipa, que não tem essa percepção” (E1).</p> <p>“Traz um grande contributo porque o sector da pré-primária tem bastantes particularidades. Só quem esteve por dentro do assunto é que nos pode trazer uma visão realista, pois a componente de apoio à família e as próprias actividades têm pouco a ver com os outros níveis de ensino. A educação pré-escolar tem e continuará a ter especificidades próprias (atendendo à idade da criança)” (V1).</p> <p>“Eu entendo que os educadores de infância, com o novo modelo de gestão sentiram-se valorizados, porque antes não estavam representados e agora estão. Portanto, foi importante para o sector” (V1).</p> <p>“Traz porque nós aqui, claramente, não temos funções distribuídas” (VP1).</p> <p>“[Sou] Mais importante [para a equipa] quando se trata de problemas do pré-escolar” (E2).</p> <p>“Os outros professores não sabiam o que era o pré-escolar, sobretudo os do 2.º e 3.º ciclos. A presença do educador de infância na gestão veio valorizar a educação pré-escolar, pois eu mostro o que se faz no jardim: planos, objectivos” (E2).</p> <p>“O órgão de gestão tem que lidar com todas as situações dos 4 ciclos e há coisas que</p> |

|    |   |
|----|---|
|    | <p>nos escapam, apesar de eu ter tido sempre uma ligação aos jardins, enquanto delegado escolar, mas não conheço tão bem a realidade. Há coisas para as quais o educador é mais sensível, pela preparação e experiência que teve” (V2).</p> <p>“É uma área com um cariz muito próprio, diferente do que estávamos habituados. Trouxe experiência, partilha, colaboração, exemplo da relação com os alunos e com os restantes educadores (é um ciclo muito unido talvez pela sua jovialidade) e com os pais (pois nesta fase têm muito contacto com os pais)” (P3).</p> <p>“A sua experiência serve-nos de apoio, porque ela já viveu as situações, enriquece o trabalho” (V3).</p> <p>“Os assuntos do pré-escolar são diferentes, em muitos aspectos, dos relacionados com o 2.º e 3.º ciclos. São outras idades dos alunos, outras preocupações, outros interesses. A educadora na gestão faz a ligação e transmite informação e ajuda na detecção de problemas e faz o seu encaminhamento” (VP4).</p> <p>“É importante porque, eu que tenho trabalhado com educadoras de infância não conhecia exactamente o trabalho que elas faziam nos jardins” (V4).</p> <p>“A experiência dela e a dedicação é essencial nas questões burocráticas diárias, nas quais está perfeitamente à vontade” (P5).</p> <p>“Eu acho que a presença de um educador de infância no conselho executivo é muito bem vista pelos outros elementos. Tem um peso muito positivo para uma visão mais alargada dos colegas sobre a educação pré-escolar, que desconheciam” (E5).</p> <p>“A formação das educadoras e, trabalhando elas com o grupo etário com que trabalham permite-lhes às vezes ter uma visão bastante aceitável e bastante ponderada do desenvolvimento dos alunos” (V5).</p> <p>“...aspecto ponderado das educadoras e a sua relação “maternal”” (V5).</p> <p>“Eu considero que a educação de infância tem especificidades que, de forma nenhuma, se podem gerir da mesma forma que os outros ciclos. Os JI, enquanto estabelecimentos de ensino, precisam de ter alguém que os conheça devidamente e saiba de facto os problemas que se passam lá” (P6).</p> <p>“Hoje parece-me que isso está mais esbatido e o nosso trabalho tem vindo a ser reconhecido” (E6).</p> <p>“Na minha perspectiva penso que tem sido visto como na realidade deve ser, o representante de todos os educadores do agrupamento” (V6).</p> <p>“É enriquecedor porque vai proporcionar toda a articulação entre, pelo menos o pré-escolar e o 1.º ciclo. Eles têm andado um bocado arredados ao longo dos anos e ele procura promover essa articulação” (V6).</p> |
| D4 | <p>“(…) realidade de 2.º e 3.º ciclo, onde ocorrem as situações que exigem mais trabalho e mais esforço” (VP1).</p> <p>“Parece-me um trabalho sem muitos problemas, não é tão exigente, pois não é obrigatório” (P2).</p> <p>“É difícil responder. A maior parte dos problemas que aparecem são do âmbito da Câmara (espaços e materiais) e ela serve apenas de ligação” (VP2).</p> <p>“Contudo, por vezes, o trabalho do educador não tem sido muito valorizado (não tem currículo nacional, etc)” (E6).</p>   |

|   |    |  |
|---|----|--|
| E | E1 | <p>“Penso que não tem dificuldades. Não há dificuldades de integração. Há muita abertura e a divisão de tarefas não é estanque: um problema de um determinado sector é partilhado e a solução é encontrada por todos” (V2).</p> <p>“Se as tem, partilha-as com o colega do 1.º ciclo, com quem já trabalhava antes e com quem tem mais afinidades em termos de trabalho” (VP2).</p> <p>“Que me aperceba, não tem, vamo-nos ajudando, um pouco uns aos outros.” (VP2).</p> <p>“Actualmente sente-se “como peixe na água” (P3).</p> <p>“Em termos de trabalho e relações humanas não tenho dificuldades” (E3).</p> <p>“As dificuldades pontuais foram sendo ultrapassadas, numa aprendizagem conjunta” (P4).</p> <p>“No trabalho do dia a dia sinto-me à vontade” (E4).</p> <p>“Temos algum poder de decisão e isso ajuda, não sinto dificuldades de maior” (E4).</p> <p>“Hoje tenho uma visão maior e consigo gerir bem as situações” (E4).</p> <p>“Nunca me manifestou grandes dificuldades” (V4).</p> <p>“Dificuldades... Esta pergunta é muito difícil de responder. Ela deve ter algumas dificuldades, mas não transparecem. Ela ultrapassa-as” (VP4).</p> <p>“Em termos de trabalho e relações entre as pessoas (colegas, funcionários) não há qualquer dificuldade” (E5).</p> <p>“Eu, eu não lhe consigo objectivamente identificar dificuldades que considere relevantes” (V5).</p> <p>“De resto não temos tido grandes problemas com os colegas” (E6).</p> <p>“(…) Agora, com organização e programação atempada os materiais estão disponíveis quando são necessários” (E6).</p> <p>“Nesta altura os problemas estão esbatidos, com a continuação dos agrupamentos” (E6).</p> <p>“Penso que ele está à vontade. Está cá há mais tempo do que eu e na área dele não parece ter dificuldades” (V6).</p> <p>“Agora esse trabalho está feito e esses problemas acabaram” (VP6).</p>                                    |
|   | E2 | <p>“Devia haver mais autonomia (financeira e outras decisões), que, por limitações legais, nos impedem e atrasam algumas decisões e criam dificuldades difíceis de ultrapassar” (E1).</p> <p>“Há também dificuldades na educação pré-escolar que só com um profissional do sector podem ser ultrapassadas” (V1).</p> <p>“Frustração, cansaço e desmotivação de querer e não poder, por limitações superiores” (E2).</p> <p>“Pouca disponibilidade de outras entidades para solucionar os problemas, que se arrastam demais e que são urgentes. São sobretudo dificuldades relacionadas com serviços externos (ex. Câmara)” (E2).</p> <p>“As suas dificuldades não são tanto de logística, mas por diferenciações que há, nomeadamente em relação ao calendário, em relação ao qual todos discordamos” (P3).</p> <p>“As dificuldades prendem-se com o poder central, excesso de burocracias, mapas, que não nos trazem mais autonomia do que a que temos, e por isso nos desmotiva” (E3).</p> <p>“Sinto-me impotente, às vezes, para fazer o encaminhamento das situações, por limitações exteriores” (E4).</p> <p>“Julgo que às vezes a principal dificuldade é não ter resposta para dar às solicitações que lhe são feitas, por limitações exteriores” (V4).</p> <p>“Nós temos feito algumas coisas na EBI e não o podemos fazer nas outras escolas, pois não depende de nós, como gostaríamos. Algumas dificuldades dependem das contingências, da forma como as coisas estão estabelecidas, pois a nossa capacidade de intervenção é reduzida” (P5).</p> <p>“Tem as dificuldades que eu próprio sinto, pois a nossa capacidade de intervenção é muito diminuta, dependemos demasiado de terceiros, daí a nossa angústia e frustração” (P5).</p> <p>“Falta de meios para resolver os problemas (económicos, de equipamentos, de materiais), distância entre escolas que dificulta o desenvolvimento de determinados</p> |

|    |  |
|----|--|
|    | <p>projectos” (E5).</p> <p>“As dificuldades que ela sente resultam do facto de o agrupamento ser o que é, é extraordinariamente grande e com muitas escolas isoladas” (V5).</p> <p>“Por estarmos dependentes da Câmara para resolver todos os problemas” (V5).</p> <p>“Ela não tem grande fundo de estruturação, quer ao nível dos equipamentos, quer ao nível dos espaços, não tem respostas e não é ouvida na Câmara” (VP5).</p> <p>“Ela sente-se impotente, pois nem sempre tem respostas” (VP5).</p> <p>“O papel da educadora fica aqui muito limitado, faz o mapa do leite e pouco mais porque não tem meios” (VP5).</p> <p>“Um dos grandes problemas é a mobilidade do pessoal docente, o que, por vezes, interrompe os projectos e a continuidade do trabalho em cada jardim” (E6).</p>   |
| E3 | <p>“Quando queremos mudar alguma coisa nunca é bem visto” (P2).</p> <p>“O facto de ser nova na profissão levou, talvez, a não ter sido muito bem aceite pelas colegas «dinossauros»” (E3).</p> <p>“As dificuldades, se as sente, têm a ver com as colegas do agrupamento. Lidar com adultos não é fácil” (V3).</p> <p>“Que eu veja, uma das maiores dificuldades é a demora na entrega de dados por parte das colegas, para envio ao CAE (ex. mapas do leite)” (VP3).</p> <p>“A resolução dos problemas nem sempre está no órgão de gestão e nós temos que reconhecer que por vezes há alguma má vontade pois as pessoas dedicam-se e fazem algumas coisas, com a colaboração da Câmara, e apenas são realçadas as falhas e os pontos fracos” (P5).</p> <p>“Algumas dificuldades prendem-se com o facto de não haver uma colaboração plena entre todos os educadores de infância” (P5).</p> <p>“Às vezes não se entende bem o papel de quem tem a responsabilidade de estar no órgão de gestão e de responder perante a administração educativa” (V5).</p> <p>“As decisões que têm de vir de cima para baixo, por vezes, são vistas como imposições que não servem os interesses. E nós não estamos na gestão só para servir os interesses dos educadores, mas de um todo” (P6).</p> <p>“São aquelas decorrentes de uma má interpretação do seu trabalho. As colegas, por vezes, não entendem que o que ele faz é como gestor e membro do conselho executivo, não para defender os interesses sindicais ou outros. Tem que gerir a situação, tal como nós fazemos e não pode ser o representante do pré-escolar para defender as suas reivindicações junto do conselho executivo. Estas são as dificuldades mais notórias” (P6).</p> <p>“Nos primeiros anos, nomeadamente nas questões financeiras, houve muitos problemas com a mudança, pelo facto de as educadoras deixarem de gerir dinheiro” (E6).</p> <p>“As resistências à mudança foram especialmente notadas nos educadores, pelo que já foi dito” (VP6).</p> |
| E4 | <p>“A grande dificuldade tem a ver com a falta de experiência na gestão, o que é extensivo ao professor do 1.º ciclo, pois não há história de gestão nesses ciclos” (P1).</p> <p>“Não estar dentro do que é a gestão, sobretudo no início” (E1).</p> <p>“No início teve dificuldades por ser nova na profissão e não ter experiência anterior na gestão, o que foi comum a todas as vice-presidentes” (P3).</p> <p>“Insegurança para decidir e depois fazer passar a mensagem aos outros docentes sem parecer imposição” (E5).</p> <p>“No início, ela sentiu algumas dificuldades, por ser tudo novo, pois ela vinha de uma agrupamento horizontal. A organização administrativa (ex. requisições de materiais) teve que ser muito melhorada, o que foi um choque para eles” (VP5).</p>  |
| E5 | <p>“Pouco à vontade com os assuntos do 2.º e 3.º ciclos, o que é gradual e temporário, pois pretendemos ser um bloco” (P1).</p> <p>“Tem as dificuldades que nós temos em entender o sector dela, é recíproco. A compreensão dos outros sectores” (V1).</p> <p>“Penso que tem a ver com o desconhecimento da realidade do 2.º e 3.º ciclo, onde</p>   |

|    |  |
|----|--|
|    | <p>ocorrem situações que exigem mais trabalho e mais esforço. Provavelmente deve ser isso, mas também não sei” (VP1).</p> <p>“Realidade nova. Parece-me haver alguma dificuldade de adaptação da educadora aos problemas, às solicitações constantes da escola-sede (dos outros ciclos), que são sistemáticos (é diferente da realidade anterior – no agrupamento horizontal - em que a gestão funcionava à parte” (P2).</p> |
| E6 | <p>“As novas tecnologias, também” (E1).</p> <p>“O educador de infância não tem formação para a gestão” (E3)</p> <p>“A licenciatura em administração tem ajudado” (E3).</p> <p>“O curso de Animação Cultural ajudou muito” (E4).</p> <p>“Sinto dificuldades pela falta de formação em termos de gestão e interpretação da legislação” (E5).</p>   |

|   |    |  |
|---|----|--|
| F | F1 | <p>“Ela ajuda na integração do pré-escolar no agrupamento, o que é recente” (P1).</p> <p>“A educadora dá o contributo do conhecimento básico do que é a educação pré-escolar” (E1).</p> <p>“Eu penso que traz.” “Em 1.ª instância, ajuda na integração do pré-escolar” (VP1).</p> <p>“A educação pré-escolar é complicada neste momento. (...) Tenho bom relacionamento com as colegas, sinto-me bem” (E2).</p> <p>“A educação pré-escolar não era valorizada. Eles ficaram surpreendidos por se fazer já no jardim a iniciação à matemática e à escrita” (E2).</p> <p>“Traz contributo porque conhece a realidade do Jardim de Infância e da educação pré-escolar, que é diferente de todos os outros graus de ensino, em que a escolaridade já é obrigatória” (V2).</p> <p>“Sim. Este nível de ensino tem especificidades muito próprias e estava à margem do ensino obrigatório. O pré-escolar não é ensino, é educação” (P3).</p> <p>“Sentimo-nos agora mais conhecedores do que se passa na educação pré-escolar, pela vantagem de estarmos em agrupamento” (P3).</p> <p>“Foi [a integração do educador de infância no órgão de gestão] uma mais valia para o funcionamento do agrupamento” (P3).</p> <p>“A educação pré-escolar tem evoluído e alargado a resposta, contudo, é necessário garantirmos a qualidade da educação” (E3).</p> <p>“A valorização da educação pré-escolar, caminhando para o que acontece nos outros países – ela é o “desbalizamento” da formação do indivíduo” (E3).</p> <p>“Contributo positivo, sobretudo por estarmos em agrupamento, pela experiência anterior da educadora, por conhecer bem a realidade do pré-escolar, que tem características próprias e é diferente dos outros ciclos” (VP3).</p> <p>“O trabalho nos apoios é vantajoso pela sua experiência nessa área” (V3).</p> <p>“No modelo de gestão anterior não havia organização no pré-escolar e 1.º ciclo. Com a ajuda dos respectivos responsáveis, a transição para o agrupamento deu-se bastante bem” (P4).</p> <p>“É um contributo bastante agradável ao agrupamento que estou a dirigir. A educação pré-escolar tem um papel importante, com uma forma de trabalhar própria (muita arte, festas conjuntas), com muita organização e envolvimento dos pais (é quem consegue envolver o maior número de pais) – é bom para nós sabermos isso” (P4).</p> <p>“Ela nunca tentou valorizar a educação pré-escolar em detrimento dos outros sectores, mas vê-a no contexto global do agrupamento” (P5).</p> <p>“Só traz vantagens para a própria EPE que é vista de outra forma e mais valorizada” (E5).</p> <p>“Estou a lembrar-me dos projectos curriculares, portanto há uma melhoria” (VP5).</p> <p>“É importante ter um educador na gestão (independentemente de ter formação especializada ou não). Primeiro, eu considero que a educação de infância tem especificidades que de forma nenhuma se podem gerir da mesma forma que os outros ciclos. Os jardins de infância, enquanto estabelecimentos de ensino, precisam de ter alguém que os conheça devidamente e saiba de facto os problemas que se passam lá. Este educador, como conhece os jardins e a dinâmica de funcionamento, tem facilidade em ir ao terreno, resolve problemas” (P6).</p> <p>“É uma mais-valia porque o pré-escolar tem alguma especificidade que foge ao que acontece nos outros ciclos” (E6).</p> <p>“... foi o facto de lhes atribuir uma cadeia de funcionamento institucional que eles não reconheciam e não tinham” (VP6).</p> <p>“O modelo do pré-escolar era completamente diferente e com os agrupamentos há uma certa normalidade de funcionamento e, neste momento, essa situação esbateu-se e as coisas têm vindo a funcionar melhor” (VP6).</p> <p>“Esses mecanismos não têm sido fáceis mas as coisas estão a mudar e aos poucos isso tem vindo a acontecer. Nem todo o trabalho está ainda feito” (VP6).</p> <p>“O trabalho de há 4 anos era sobretudo de formação desta ideia de agrupamento e normalizar todos estes mecanismos, fazendo perceber que há regras fulcrais de base para que o agrupamento funcione e ele institucionalizou essa ligação e fez esse papel” (VP6).</p> <p>“Temo-nos centrado agora não nas questões burocráticas, mas nas questões</p> |
|---|----|--|

|    |  |
|----|--|
|    | pedagógicas e isso é que é mais importante” (VP6).   |
| F2 | <p>“Nós, gestão, chegamos a “utilizar” o Jardim de Infância para enquadrar os alunos com necessidades educativas especiais, na sua vertente profissional, o que fomenta uma boa articulação com os professores do 2.º e 3.º ciclos, pelo contacto directo com todos” (E2).</p> <p>“Eles [os professores] chegaram à conclusão da importância do pré-escolar na articulação com o 1.º ciclo e aí por diante” (E2).</p> <p>“Julgo que também nos ajuda junto das educadoras de infância. Estando o pré-escolar representado no conselho executivo, todos os ciclos estão muito mais próximos e essa aproximação é importante” (V4).</p> <p>“Destinatários do seu trabalho são sobretudo pais, alunos e educadoras do agrupamento, pela facilidade de relacionamento” (VP4).</p> <p>“Parece-me que os agrupamentos vieram, de alguma forma alterar essa forma de funcionar: mais trabalho colaborativo e muito mais articulação com os outros ciclos” (V5).</p> <p>“Nos projectos, nota-se também melhoria pois há ajuda e começa a haver intercâmbio entre escolas” (VP5).</p> <p>“A articulação e o bom entendimento entre os elementos do conselho executivo é exteriorizada e permite que os outros a tomem como exemplo (vai de cima para baixo)” (P6).</p> <p>“Tendo a visão do pré-escolar e do 1.º ciclo permite-nos adequar melhor o funcionamento da escola, sobretudo desta” (P6).</p> <p>“Tento aproximar-me, mesmo que eles não o façam. Participo nas reuniões do conselho de docentes, embora tenha uma relação mais próxima da coordenadora do departamento. O facto de os outros colegas trabalharem em locais distantes, não é sinal de afastamento” (E6).</p> <p>“É enriquecedor porque vai proporcionar toda a articulação entre, pelo menos o pré-escolar e o 1.º ciclo. Eles têm andado um bocado arredados ao longo dos anos e ele procura promover essa articulação” (V6).</p> <p>“A necessidade de trabalho em equipa é uma luta. O educador que está na gestão tem tentado fomentar o trabalho em equipa no pré-escolar, pois eles não tinham grandes hábitos de trabalho a esse nível. A articulação que o agrupamento exige (porque se não não valia a pena existirem os agrupamentos) fez com que todos fossem obrigados a trabalhar em equipa” (VP6).</p> |
| F3 | <p>“Tem ainda uma ligação muito forte com algumas famílias” (V3).</p> <p>“O conhecimento relativamente à componente de apoio à família é positivo, é uma mais valia para o agrupamento” (V3).</p> <p>“Há novos desafios, sobretudo o de fazer chegar o pré-escolar a todas as crianças da área do agrupamento” (E4).</p> <p>“Destinatários do seu trabalho são sobretudo pais, alunos e educadoras do agrupamento, pela facilidade de relacionamento” (VP4).</p> <p>“Conhece bem o meio (...). Faz a ligação, transmite informação, ajuda na detecção dos problemas” (VP4).</p> <p>“Interliga com a Câmara, penso que é muito importante o seu trabalho” (VP4).</p> <p>“Tenta inteirar-se dos problemas e tenta resolvê-los” (P5).</p> <p>“Mercê das reuniões onde vai e das conversas com colegas, ela traz-nos coisas novas. No essencial, as novas ideias que ela traz tentamos pô-las em prática, mas há pouca receptividade” (VP5).</p> <p>“Este educador, como conhece os jardins e a dinâmica de funcionamento, tem facilidade em ir ao terreno, resolve problemas, vai às reuniões de pais e está à vontade” (P6).</p>   |
| F4 | <p>“Eu sou a transmissão dos problemas e tento ser eficiente na sua resolução” (E2).</p> <p>“Ao longo do tempo tenho transmitido a ideia de que estar eu [na gestão] ou outra é igual, estamos todas e nada é decidido sem a opinião das colegas, sou muito aberta. Tudo é decidido em conselho de docentes, sobretudo se implica mudanças no sector”</p>  |

|    |   |
|----|---|
|    | <p>(E3).<br/> “Trouxe experiência, partilha, colaboração, exemplo da relação com os alunos e com os restantes educadores (é um ciclo muito unido, talvez pela sua jovialidade) e com os pais (pois nesta fase têm muito contacto com os pais). Foi uma mais valia para o funcionamento do agrupamento” (P3).<br/> “É o elo de ligação para encaminhamento dos problemas, ao nível da execução” (VP3).<br/> “Relação pessoal, de amizade e profissional profunda entre educadoras (formam entre elas um grupo de pessoas unidas, interessadas e profissionais), que transparece para o exterior. Mesmo com a grande mobilidade entre elas o clima é bom e quem chega integra-se muito bem” (P4).<br/> “Temos uma formação muito específica, sobretudo em psicologia, que os outros níveis de ensino não têm. No dia a dia, vamo-los aplicando na relação com as crianças e adultos na gestão” (E4).<br/> “Eu e o professor do 1.º ciclo somos as pessoas mais procuradas pelos meninos, o que tem a ver com a nossa formação e a nossa postura” (E4).<br/> “Conhece bem o meio (...). Faz a ligação, transmite informação, ajuda na detecção dos problemas e faz o seu encaminhamento (ex. substituição pontual de uma auxiliar ou funcionária da cantina). Facilita bastante porque permite a solução mais rápida” (VP4).<br/> “Agora a valorização do meu trabalho depende das circunstâncias. Quando as questões não podem ser resolvidas na hora, por questões logísticas, por exemplo, elas não gostam. No entanto eu penso que essa visão tem vindo a melhorar. Eles notam que tudo o que se faz é feito com trabalho e com interesse e se não resolvemos as coisas de imediato é porque não depende daqui” (E5).<br/> “Agora já perceberam que nós não estamos aqui para pôr entaves mas para ajudar na resolução dos problemas” (E5).<br/> “Humanizou também um bocadinho os agrupamentos, não só pelo educador mas pelo professor do 1.º ciclo. Não quer dizer que nesta escola não houvesse já essa humanização. Mas porque trabalhamos com crianças pequenas, valorizamos mais o aspecto social e humanitário do que os outros ciclos” (E5).<br/> “A sua formação interdisciplinar e abrangente contribui para repor as coisas nos seus devidos lugares que às vezes nos outros ciclos se perde um pouco. Por essa razão, esse contributo é diferente do dos outros ciclos, pois a visão das educadoras é diferente” (V5).<br/> “Eu tenho a perspectiva de que os educadores têm, de um modo geral uma visão um pouco particular do grau de ensino onde estão e trabalham e neste sentido parece-me que há uma certa união nesta perspectiva. Muitas actividades e pontos de vista comuns” (V5).<br/> “Há a tentativa de facilitar o trabalho para as colegas dos jardins que agora já seguem as nossas orientações” (VP5).<br/> “A experiência do contacto directo com os educadores de infância mantidos no Jardim é uma mais-valia para o actual relacionamento com os mesmos” (E6).</p> |
| F5 | <p>“Não traz nenhum contributo especial. O contributo da educadora é o mesmo que o dos outros, trabalhamos em bloco. Discordo que no órgão de gestão haja limitações quanto à constituição da equipa. Essa limitação faz com que se trabalhe com quem não se conhece” (P1).<br/> “O professor do 1.º ciclo tem muita experiência e conseguia resolver todos os problemas, excepto nas épocas dos concursos, em que há mais trabalho, o conselho executivo podia ter só 3 elementos. O pré-escolar dá pouco trabalho” (P2).<br/> “A educação pré-escolar tem boas condições para funcionar e, como se está no início do percurso escolar, os problemas são menores. Há mais aspectos facilitadores do que impeditivos para um bom trabalho” (P2).</p>  |



|   |    |  |
|---|----|--|
| G | G1 | <p>“Formação e visão mais abrangente e segura da educação” (E1).</p> <p>“Vê a educação de forma global” (E2).</p> <p>“Dá para ter uma visão do que se passa do outro lado da educação pré-escolar” (E3)</p> <p>“...ideia abrangente de educação” (E4).</p> <p>“Torna mais credível e responsável a educação pré-escolar” (E5).</p> <p>“Estamos todos dentro de tudo” (E6).</p>   |
|   | G2 | <p>“Maior «bagagem» em termos legislativos e pedagógicos para aconselhamento aos colegas” (E2).</p> <p>“É mais um passo para que o educador de infância seja visto como profissional que é” (E2).</p> <p>“Gosto de leis, mesmo as relativas aos outros níveis de ensino” (E3).</p> <p>“...maior bagagem em termos de socialização” (E3).</p> <p>“Aprende-se a gerir relações humanas”(E3).</p> <p>“Conhecimento concreto da realidade de cada um dos jardins de infância” (E4).</p> <p>“Aprender novos desafios” (E4).</p> <p>“Aquisição de conhecimentos que na altura não tinha” (E6).</p> |
|   | G3 | <p>“Satisfação pessoal por ser um recurso das colegas” (E1)</p> <p>“Adquiri experiência de gestão” (E3).</p> <p>“O [algum] poder de decisão ajuda muito” (E4).</p> <p>“Maior segurança na resolução dos problemas” (E5)</p> <p>“Respondo perante os outros ciclos, se necessário” (E6).</p>  |
|   | G4 | <p>“Aprendemos a articular com os outros ciclos” (E1).</p> <p>“Maior abertura, que fomenta a articulação entre ciclos” (E2).</p> <p>“Sinto-me com maior peso, nas relações com a autarquia” (E2).</p> <p>“Sempre trabalhei com uma boa equipa” (E2).</p> <p>“Aprendemos a conhecer os colegas e a trabalhar em conjunto” (E4).</p> <p>“Satisfação pessoal com o tipo de relacionamento com as pessoas (...) Fomentar inovação” (E5).</p> <p>“Estar na gestão é algo motivante...Trabalhar com colegas de outros ciclos... É um trabalho diferente, com pessoas, é motivador” (E6).</p>       |