

Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar

Inquérito Extensivo - Relatório Final

Dezembro de 2014

GLOSSÁRIO

CEB – Ciclo de Ensino Básico

DGE - Direção-Geral da Educação

DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

DSR - Direção de Serviços Regional

EE – Encarregado de Educação

ELI - Equipa Local de Intervenção Precoce

ESE-IPP - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

ISCTE-IUL - ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

ISPA - Instituto Universitário Ciências Psicológicas Sociais e da Vida

JI – Jardim de infância

MEC - Ministério da Educação e Ciência

MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar

Inquérito Extensivo - Relatório Final

AGRADECIMENTOS

A todas as educadoras de infância que intervieram crítica e reflexivamente na pilotagem do questionário, permitindo o seu aperfeiçoamento.

A todos os educadores de infância que participaram neste estudo, viabilizando a elaboração da presente análise.

A todos os técnicos da Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação e Ciência que colaboraram no processo.

Coordenadora do projeto: Isabel Macedo Pinto Abreu Lima (Professora Auxiliar, FPCEUP)

Equipa: Ana Isabel Mota Pinto (Professora Auxiliar, FPCEUP)
Catarina Rodrigues Grande (Professora Auxiliar, FPCEUP)
Isabel Macedo Pinto Abreu Lima (Professora Auxiliar, FPCEUP)
Joana Cadima (Bolsista de pós-doutoramento, FPCEUP)
Maria de Lourdes Mata (Professora Auxiliar, ISPA)
Júlia Serpa Pimentel (Professora Auxiliar, ISPA)
Sylvie Marinho (Bolsista de investigação, FPCEUP)
Cecília do Rosário da Mota Aguiar (Professora Auxiliar, ISCTE-IUL)
Maria José Araújo (Professora Assistente, ESE – IPP)

Redação: Ana Isabel Mota Pinto (Professora Auxiliar, FPCEUP)
Catarina Rodrigues Grande (Professora Auxiliar, FPCEUP)
Isabel Macedo Pinto Abreu Lima (Professora Auxiliar, FPCEUP)
Joana Cadima (Bolsista de pós-doutoramento, FPCEUP)
Maria de Lourdes Mata (Professora Auxiliar, ISPA)
Júlia Serpa Pimentel (Professora Auxiliar, ISPA)
Sylvie Marinho (Bolsista de investigação, FPCEUP)

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
OBJETIVOS	1
MÉTODO	2
a) Seleção da amostra	2
b) Participantes	4
c) Instrumentos	7
d) Procedimentos de recolha de dados	8
e) Procedimentos de análise de dados	9
RESULTADOS	10
1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO E DO GRUPO DE CRIANÇAS	10
1.1. Distribuição dos estabelecimentos de educação pré-escolar por valência que a instituição integra	10
1.2. Número de crianças por sala (inscritis e a frequentar)	11
1.3. Distribuição das salas pelo número de crianças a frequentar	11
1.4. Distribuição das salas relativamente ao grupo etário	13
1.5. Crianças com NEE, com problemas de desenvolvimento e/ou comportamento	14
1.6. Crianças da sala provenientes de outros países, culturas ou etnias e que falam outra língua em casa	16
2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA	19
2.1. Equipa da sala	19
3. CARACTERIZAÇÃO DO(A) EDUCADOR(A) RESPONSÁVEL	23
3.1. Características gerais	23
3.2. Formação profissional nos últimos anos letivos	24
3.3. Periodicidade dos momentos de formação, reflexão e avaliação	26
4. DOCUMENTOS PUBLICADOS PELO MEC	28
4.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)	28
4.2. Brochuras	32
5. ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR A NÍVEL DE GRUPO	37
5.1. Modelos pedagógicos/curriculares orientadores	37

5.2. Planificação escrita	39
5.2.1. Periodicidade das planificações escritas	41
5.2.2. Intervenientes na elaboração das planificações	43
5.3. Organização da sala por áreas distintas	46
5.4. Distribuição de tempo por áreas e domínios de conteúdos	47
6. TRANSIÇÃO – CONTINUIDADE EDUCATIVA	50
6.1. Estratégias usadas para favorecer a transição	50
7. TRABALHO COM AS FAMÍLIAS	55
7.1. Estratégias usadas para promover o envolvimento das famílias	55
8. AVALIAÇÃO	58
8.1. Avaliação das aprendizagens das crianças	58
8.2. Avaliação do ambiente educativo	64
9. IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES	68
9.1. Necessidades de formação das educadoras	68
9.2. Necessidades de formação das assistentes/ajudantes de ação educativa	72
9.3. Necessidades de material	74
9.3.1. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	74
9.3.2. Área de Conhecimento do Mundo	76
9.3.3. Domínio da Matemática	76
9.3.4. Domínio da Expressão Dramática	77
9.3.5. Domínio da Expressão Motora	78
9.3.6. Material diverso	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
ANEXOS	91
Anexo 1 – Questionário de Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar	
Anexo 2 – Sistematização das funções desempenhadas pela equipa da sala	

INTRODUÇÃO

O presente relatório apresenta os principais resultados obtidos através da administração do questionário *Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar* a educadores de infância, entre abril e maio de 2014, com o objetivo de caracterizar a situação atual dos jardins de infância da rede nacional de educação pré-escolar. O estudo pretendia ser representativo da rede nacional de educação pré-escolar, tendo-se selecionado aleatoriamente 906 estabelecimentos da rede pública e privada, sem e com fins lucrativos. Responderam ao questionário 484 educadores (363 da rede pública, 66 da Rede privada sem fins lucrativos e 55 privados com fins lucrativos), representando 53.4% da amostra inicial. Face à baixa taxa de resposta da rede privada sem (34.9%) e com fins lucrativos (33.7%) os resultados apresentados relativos a este tipo de rede não são representativos da população. O relatório encontra-se organizado em três secções. Na primeira, são descritos o método de seleção da amostra e os participantes, o instrumento e os procedimentos de recolha e análise de dados adotados. Na segunda secção, são apresentados os principais resultados obtidos na amostra total e, quando adequado, nas diferentes redes (Rede pública, Rede privada sem fins Lucrativos, Rede Privada com fins Lucrativos). Nesta apresentação é seguida a estrutura do próprio questionário, ou seja, os resultados estão organizados em 9 grupos, designadamente: 1. Caracterização do grupo de crianças, 2. Caracterização da sala, 3. Caracterização do(a) educador(a) responsável, 4. Documentos publicados pelo MEC, 5. Organização e desenvolvimento curricular a nível do grupo/sala, 6. Transição – Continuidade educativa, 7. Trabalho com as famílias, 8. Avaliação e 9. Identificação de necessidades. Por último, na terceira secção, apresentam-se a discussão e considerações finais, que visam responder aos objetivos traçados pela Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação e Ciência, doravante designada por DGE.

OBJETIVOS

Este estudo partiu da iniciativa da DGE visando avaliar a implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e a qualidade na educação pré-escolar em Portugal, na continuidade de um estudo anterior realizado em 2006. A presente análise tem como objetivos caracterizar a situação atual dos jardins de infância da rede nacional de educação

pré-escolar e identificar as necessidades sentidas pelos educadores de infância no exercício das suas funções.

Pretende-se, mais especificamente, 1) Caracterizar os jardins de infância e os educadores de infância em Portugal Continental; 2) Auscultar a opinião dos educadores relativamente às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), centrando-se na sua relevância, pertinência, aplicabilidade, coerência interna e coerência externa; 3) Determinar o nível de conhecimento dos materiais de apoio produzidos pela DGE e avaliar a sua adequação e aplicabilidade; 4) Conhecer as práticas educativas dos educadores de infância, quanto à gestão das orientações curriculares, aos modelos pedagógicos adotados, à relação com outros parceiros educativos e à articulação horizontal (com outras salas do nível da educação pré-escolar) e vertical (com outros níveis educativos); 5) Identificar as estratégias usadas para promover a transição da educação pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e a continuidade educativa entre eles; 6) Identificar as estratégias usadas para promover o envolvimento e participação da família; 7) Identificar os referenciais e as práticas avaliativas, em termos de estratégias, periodicidade e intervenientes; 8) Realizar o levantamento das necessidades de formação contínua dos educadores de infância e dos assistentes/ajudantes de ação educativa.

MÉTODO

a) Seleção da amostra

Este estudo incide nos estabelecimentos de educação pré-escolar da Rede Nacional de educação pré-escolar de Portugal Continental. De modo a obter uma amostra representativa desta população, foi utilizado um método de seleção aleatório e estratificado, respeitando a proporção de estabelecimentos na rede pública e na rede privada (com e sem fins lucrativos) e nas cinco Direções de Serviços Regionais da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve).

A partir da base de dados fornecida pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC) foi identificado um universo de 6106 jardins de infância, nove dos quais foram excluídos devido à ausência de informação acerca do tipo de rede. Assim, nos remanescentes 6097, foram selecionados aleatoriamente 909 contextos, com um grau de confiança de 95% e um intervalo de confiança de 3, segundo a distribuição apresentada no quadro 1.

Quadro 1. Distribuição da amostra por tipo de rede e Direção de Serviços Regionais (N = 909)

			Rede			Total
			Pública	Privada		
				sem fins lucrativos	com fins lucrativos	
DSR	Norte	População	1521	457	261	2239
		% Total	24.9%	7.5%	4.3%	36.7%
		Amostra	226	68	39	333
	Centro	População	895	273	85	1253
		% Total	14.7%	4.5%	1.4%	20.6%
		Amostra	133	41	13	187
	Lisboa e vale do Tejo	População	946	378	680	2004
		% Total	15.5%	6.2%	11.2%	32.9%
		Amostra	141	56	102	299
	Alentejo	População	274	94	17	385
		% Total	4.5%	1.5%	0.3%	6.3%
		Amostra	41	14	3	58
	Algarve	População	107	65	44	216
		% Total	1.8%	1.1%	0.7%	3.5%
		Amostra	16	10	6	32
	Total	População	3743	1267	1087	6097
		% Total	61.4%	20.8%	17.8%	100%
		Amostra	557	189	163	909

Em conclusão, foram selecionados 557 (61.4%) estabelecimentos públicos, 189 (20.8%) privados sem fins lucrativos e 163 (17.8%) privados com fins lucrativos.

Dada a extensão do questionário e conforme será explicado no Procedimento, optou-se por criar três versões do mesmo (A, B e C), tendo-se procedido, de forma aleatória, à divisão da amostra em três subgrupos, respeitando a distribuição por tipo de rede e Direção de Serviços Regional, segundo o quadro 2.

Quadro 2. Distribuição da amostra por tipo de rede e Direção de Serviços Regionais em cada versão do questionário

		Rede				Total
		Pública	Privada			
			sem fins lucrativos	com fins lucrativos		
DSR	Norte	Versão A	75	22	13	110
		Versão B	75	23	13	111
		Versão C	76	23	13	112
	Centro	Versão A	45	14	4	63
		Versão B	44	14	5	63
		Versão C	44	13	4	61
	Lisboa e vale do Tejo	Versão A	47	19	34	100
		Versão B	47	18	34	99
		Versão C	47	19	34	100
	Alentejo	Versão A	13	4	1	18
		Versão B	14	5	1	20
		Versão C	14	5	1	20
	Algarve	Versão A	6	4	2	12
		Versão B	5	3	2	10
		Versão C	5	3	2	10
Total	Versão A	186	63	54	303	
	Versão B	185	63	55	303	
	Versão C	186	63	54	303	

Em cada jardim de infância, o questionário devia ser preenchido por apenas um(a) educador(a) responsável por um grupo/sala. Nas situações em que o estabelecimento era constituído por várias salas de jardim de infância, foi indicado para ser selecionada a sala com maior número de crianças de 5/6 anos de idade a ingressar no 1º ano do 1º CEB no próximo ano letivo.

b) Participantes

Após o contacto inicial e convite à participação, verificou-se que cinco estabelecimentos não reuniam os critérios para inclusão da amostra. Mais concretamente, três estabelecimentos da rede pública da Direção de Serviço da Região de Lisboa e Vale do Tejo indicaram possuir apenas a valência de creche e dois estabelecimentos da mesma rede e direção indicaram que

os jardins de infância selecionados já não se encontravam em funcionamento. Desta forma, a população desta rede e direção é de 941, e não de 946.

Dos 906¹ jardins de infância contactados, responderam ao questionário, até à data de 25 de maio de 2014, 484 instituições, correspondendo a 53.4% do total pretendido. O número de respostas obtidas distribui-se da seguinte forma:

- 363 instituições públicas (65.5% da amostra inicial);
- 66 instituições privadas sem fins lucrativos (34.9% da amostra inicial);
- 55 instituições privadas com fins lucrativos (33.7% da amostra inicial).

A figura 1 ilustra a proporção de jardins de infância a nível nacional e na amostra final, isto é, nos questionários recebidos ($N = 484$).

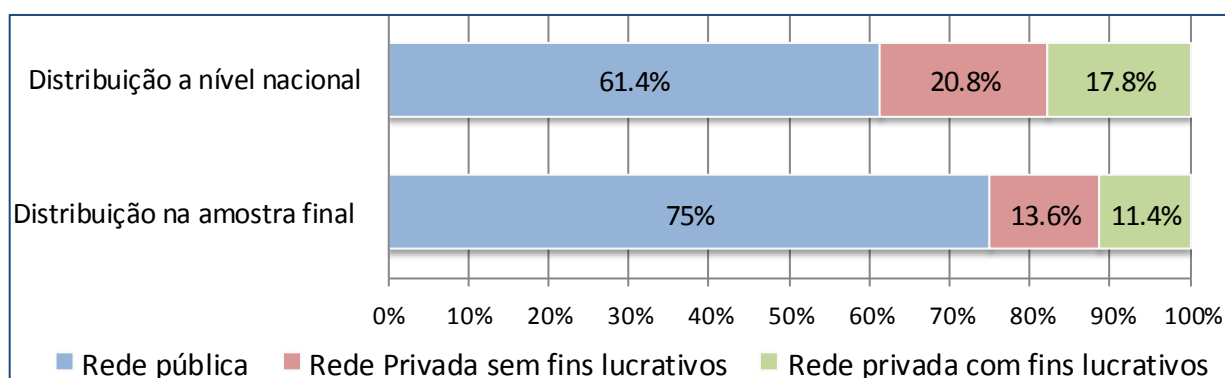


Figura 1. Distribuição dos jardins de infância por rede a nível nacional e na amostra final

De acordo com a figura 1, a proporção de jardins de infância obtida nos diferentes tipos de rede não corresponde à da população, sendo possível verificar a sobre representação dos jardins de infância da rede pública, o que implica algum cuidado na extrapolação dos resultados para a população, particularmente para a rede privada.

¹ Dos 909 estabelecimentos foram excluídas as 3 creches referidas, enquanto os jardins de infância que já não se encontravam em funcionamento foram substituídos.

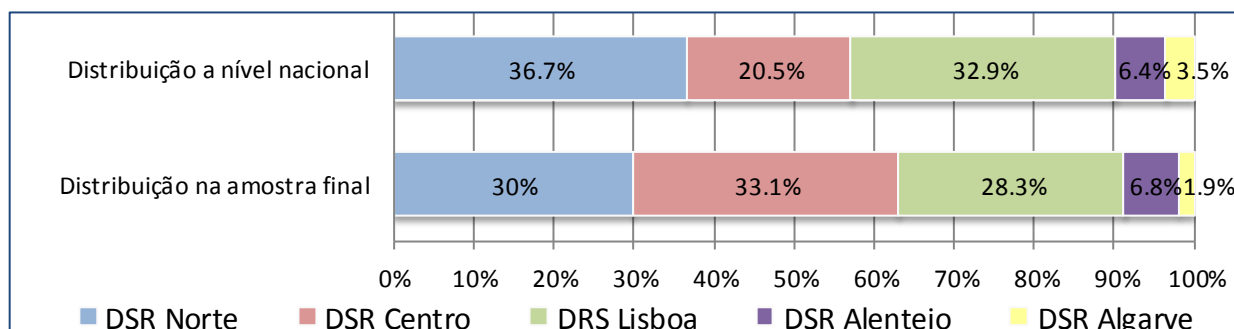


Figura 2. Distribuição dos jardins de infância por DSR a nível nacional e na amostra obtida

A figura 2 apresenta a proporção de jardins de infância de cada direção regional comparativamente com a sua distribuição a nível nacional. É possível verificar algumas diferenças nomeadamente, na Direção de Serviços da Região (DSR) Centro, estando esta sobrerrepresentada na amostra final (33.1% vs. 20.5%). Não obstante, a maior parte dos jardins de infância na amostra final, tal como na população de jardins de infância da rede Nacional de Portugal Continental, distribui-se pelas DSR do Norte ($N = 145$; 30%), do Centro ($N = 160$, 33.1%) e de Lisboa e Vale do Tejo ($N = 137$, 28.3%).

Quadro 3. Distribuição da amostra final por tipo de rede e DSR ($N = 484$)

			Rede			Total
			Pública	Privada		
				sem fins lucrativos	com fins lucrativos	
DSR	Norte	Amostra	110	21	14	145
		% do Total	22.7%	4.3%	2.9%	30%
	Centro	Amostra	124	25	11	160
		% do Total	25.6%	5.2%	2.3%	33.1%
	Lisboa e Vale do Tejo	Amostra	97	15	25	137
		% do Total	20%	3.1%	5.2%	28.3%
	Alentejo	Amostra	29	3	1	33
		% do Total	6%	0.6%	0.2%	6.8%
	Algarve	Amostra	3	2	4	9
		% do Total	0.6%	0.4%	0.8%	1.9%
Total		Amostra	363	66	55	484
		% do Total	75%	13.6%	11.4%	100%

O quadro 3 sumaria a distribuição de jardins de infância da amostra final por rede e Direção de Serviços Regionais.

O quadro 4 ilustra a distribuição dos participantes em cada versão do questionário, por rede. Podemos constatar que existe uma distribuição relativamente equitativa nas três versões (A - 32.6%, B - 32.6% e C - 34.7%, respetivamente).

Quadro 4. Distribuição da amostra final por versão do questionário e tipo de rede (N = 484)

		Rede			Total
		Pública	Privada		
			sem fins lucrativos	com fins lucrativos	
Versão A	Amostra	122	20	16	158
	% do Total	25.2%	4.1%	3.3%	32.6%
Versão B	Amostra	116	23	19	158
	% do Total	24%	4.8%	3.9%	32.6%
Versão C	Amostra	125	23	20	168
	% do Total	25.8%	4.8%	4.1%	34.7%
Total	Amostra	363	66	55	484
	% do Total	75%	13.6%	11.4%	100%

c) Instrumentos

Para efeitos do presente estudo, foi elaborado o questionário “*Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar*” (cf. Anexo 1). Este instrumento teve como base o questionário elaborado pela equipa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, em 2006, no âmbito do estudo “Monitorização e Acompanhamento do Desenvolvimento Curricular na Educação Pré-Escolar”, o qual foi revisto, adaptado e ampliado de forma a operacionalizar as dimensões de análise e a responder ao pedido da DGE.

Considerando que a extensão do questionário poderia comprometer a adesão dos educadores, conduzindo a uma taxa de não resposta elevada e, por conseguinte, ameaçar a representatividade dos dados, optou-se pela sua divisão em três versões (A, B e C).

Sendo assim, o questionário encontra-se organizado em 9 grupos, 6 dos quais comuns às três versões do questionário e 3 específicos a cada versão.

Os seis grupos comuns, a preencher por todos os educadores da amostra, são:

1. Caracterização do grupo de crianças;
2. Caracterização da sala;
3. Caracterização do(a) educador(a) responsável;

4. Documentos publicados pelo MEC;
5. Organização e desenvolvimento curricular a nível do grupo/sala;
9. Identificação de necessidades.

Os grupos que diferem em função da versão do questionário são:

Versão A: 6. Transição - Continuidade educativa;

Versão B: 7. Trabalho com as famílias;

Versão C: 8. Avaliação.

As questões que compõem o questionário são geralmente de carácter fechado em que os educadores respondem escolhendo e assinalando alternativas ou indicando um valor numérico.

d) Procedimentos de recolha de dados

Previamente, foi submetido o pedido de autorização para aplicação do inquérito para apreciação da DGE através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), e aprovado no dia 18 de março. Foram também redigidas duas cartas de apresentação e convite à participação, uma endereçada ao Diretor(a) do Estabelecimento Escolar e outra ao Educador titular da sala selecionada, explicitando o âmbito, os objetivos e os procedimentos do estudo.

O questionário em formato papel foi convertido numa versão eletrónica por uma equipa de profissionais da DGE em articulação com a equipa de investigação.

Antes de proceder à recolha de dados, a versão eletrónica do questionário foi pilotada junto de 12 educadores de infância no sentido de averiguar se as perguntas e opções de resposta estavam suficientemente claras para permitir um fácil preenchimento. De acordo com as sugestões, foram realizados alguns ajustamentos nas perguntas e nas opções de resposta.

Após a revisão do questionário, os agrupamentos/estabelecimentos que incluíam os jardins de infância selecionados foram contactados via email pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE). Neste email foi efetuado o enquadramento do estudo, enviadas as cartas de apresentação e disponibilizado o link para o preenchimento do questionário (<http://area.dge.mec.pt/questionario/>). O preenchimento do questionário decorreu entre 18 de abril e 25 de maio de 2014.

A base de dados em formato Excel foi disponibilizada pela DGE e convertida para o programa *IBM SPSS Statistics 21*, utilizado na análise estatística dos dados.

e) Procedimentos de análise de dados

A análise descritiva de resultados envolveu o cálculo de algumas medidas de tendência central (médias) e de dispersão (frequências e desvio-padrão), respeitando as características das variáveis em estudo.

Foram realizadas análises de estatística inferencial para testar a probabilidade com que as associações ou diferenças verificadas na amostra estudada estão ou não presentes na população. Contudo a baixa taxa de resposta a nível da rede privada, sem e com fins lucrativos (34.9% e 33.7%, respetivamente) conduz a uma não representatividade da amostra neste tipo de rede, exigindo algum cuidado na extrapolação dos resultados para a população. Para análise de associações entre duas variáveis categoriais efetuou-se o teste do Qui-quadrado (χ^2), sendo reportados os resultados do teste de Fisher sempre que a percentagem de células da tabela de contingência com frequência esperada inferior a 5 é superior a 20% (Martins, 2011). Procedeu-se também à análise dos resíduos ajustados estandardizados com valores absolutos superiores a 1.96 para identificação dos valores estatisticamente significativos (Pestana & Gageiro, 2008).

Visto que os pressupostos subjacentes à utilização de testes paramétricos não estavam cumpridos (ex.: variáveis ordinais, não normalidade das distribuições em algumas variáveis segundo os testes de *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilks*) optou-se pela realização de testes não-paramétricos.

Para testar as diferenças de médias nos 3 grupos independentes (Rede pública, Rede privada sem fins lucrativos e Rede privada com fins lucrativos) realizou-se o teste de *Kruskal-Wallis*. Quando detetadas diferenças, foram ainda utilizados testes de *Mann-Whitney* com Correção de *Bonferroni* para verificar entre que grupos existiam diferenças significativas.

RESULTADOS

1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO E DO GRUPO DE CRIANÇAS

Neste grupo são apresentadas as outras valências que o estabelecimento de ensino integra, para além da educação pré-escolar, e é efetuada a caracterização do grupo de crianças tendo em consideração o número de crianças que o compõem (inscritas e a frequentar), a representatividade dos diferentes grupos etários, bem como o número de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e com problemas de desenvolvimento e/ou de comportamento. Também é apresentada a composição do grupo de crianças em termos de diversidade étnica/cultural e linguística.

1.1. Distribuição dos estabelecimentos de educação pré-escolar por valência que a instituição integra

A base de dados fornecida pela DGE fornecia informação relativa aos diferentes níveis de ensino integrados pelos estabelecimentos. A figura seguinte ilustra os resultados obtidos.

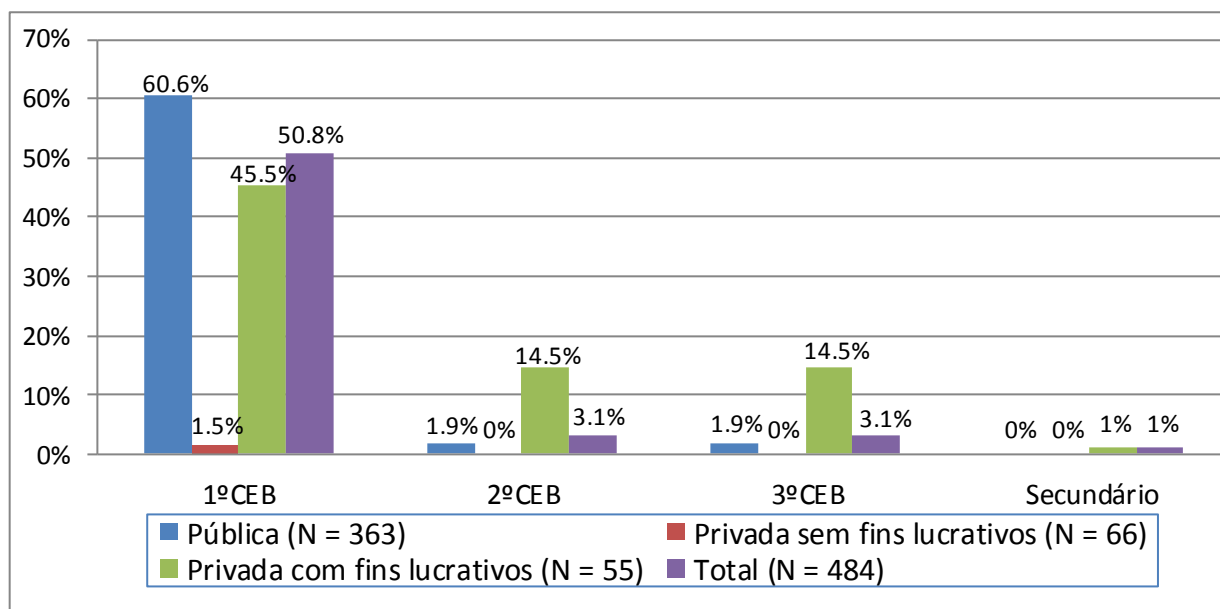


Figura 3. Percentagens de salas com outros níveis de ensino integrados nos estabelecimentos por rede

Como se pode verificar na figura 3, na rede privada sem fins lucrativos não existem, de um modo geral, outros níveis de ensino integrados nos estabelecimentos, observando-se somente um estabelecimento com a valência de 1ºCEB (1.5%). Na rede pública e na rede privada com fins lucrativos constata-se, para além da valência de jardim de infância, a existência do 1ºCEB (60.6% e 45.5%, respetivamente). Na rede privada com fins lucrativos, alguns estabelecimentos (14.5%, $n = 8$) também integram o 2ºCEB e/ou o 3ºCEB.

Na rede pública, 13.5% ($n = 49$) dos jardins de infância pertencem a um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

1.2. Número de crianças por sala (inscrites e a frequentar)

Existem em média 19 crianças a frequentar cada sala, variando entre 3 a 34 crianças. Concretamente, o número médio de crianças em cada sala é de 18 na rede pública (entre 3 e 26), de 21 na rede privada sem fins lucrativos (entre 12 e 34) e de 19 na rede privada com fins lucrativos (entre 6 e 28).

Quadro 5. Nº de crianças por sala em cada rede

	Rede Pública		Rede Privada				Total	
	N	M (DP)	Sem fins lucrativos		Com fins lucrativos		N	M (DP)
Nº de crianças inscritas	349	18.61 (6.05)	60	20.98 (3.88)	51	18.55 (5.81)	461	18.97 (5.94)
Nº de crianças a frequentar	359	18.32 (6.04)	63	21.02 (3.82)	52	18.60 (5.75)	474	18.71 (5.82)

Em 93 salas jardins de infância, o número de crianças inscritas é superior ao número de crianças que frequentam, com uma diferença de 1 a 10 crianças ($M = 1.75$, $DP = 1.33$). Na maioria destas situações a diferença reside em uma (58.1%), duas (24.7%) ou três (10.8%) crianças.

1.3. Distribuição das salas pelo número de crianças a frequentar

A maioria das salas compreende 21 a 25 crianças (42.2%) ou 16 a 20 crianças (29.3%). Em menor número, existem salas com menos crianças: 58 salas (12.2%) têm menos de 11 crianças e 65 salas (13.7%) têm entre 11 e 15 crianças. Apenas 12 salas (2.5%) ultrapassam o limite estipulado por lei, com mais de 25 crianças na sala (cf. figura 4).

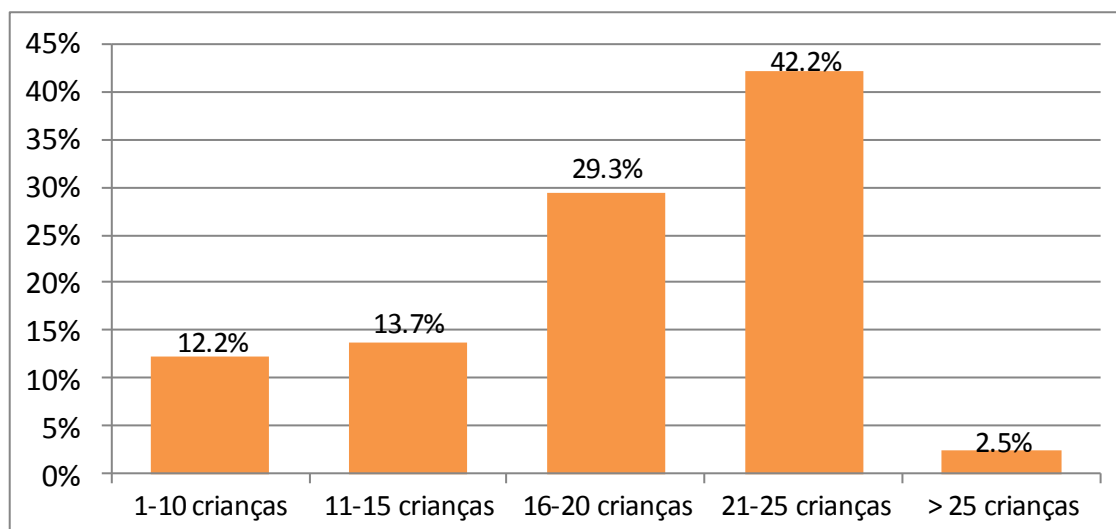


Figura 4. Distribuição das salas relativamente ao número de crianças (N = 474).

A figura seguinte representa a distribuição de salas por número de crianças, tendo em consideração a rede pública e a rede privada, sem e com fins lucrativos.

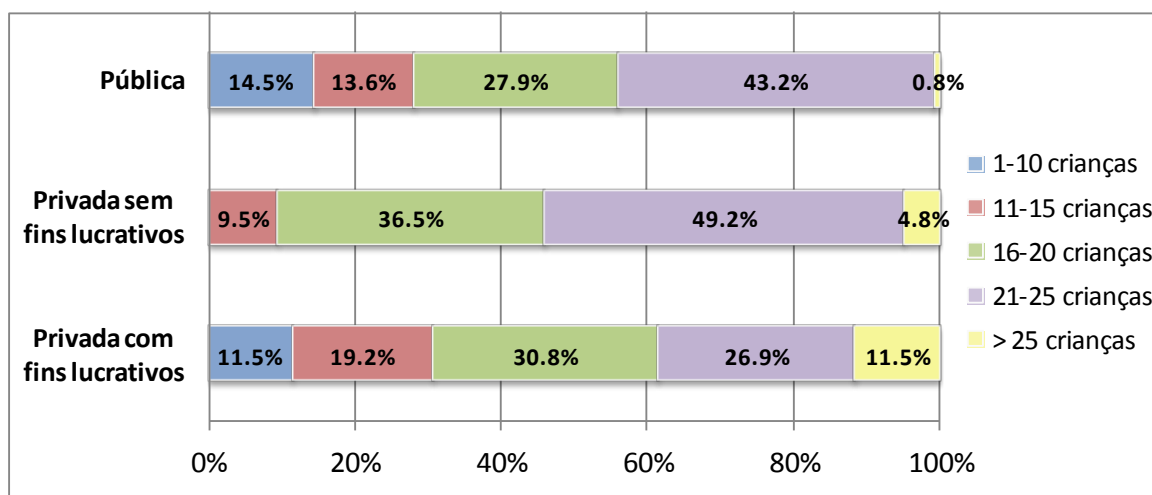


Figura 5. Distribuição das salas relativamente ao número de crianças por cada tipo de rede

Como se pode verificar na figura 5, a maioria dos jardins de infância (71.1% na rede pública, 85.7% na rede privada sem fins lucrativos e 57.7% na rede com fins lucrativos) tem entre 16 e 25 crianças por sala. De salientar que na rede privada sem fins lucrativos, ao contrário da rede pública e da rede privada com fins lucrativos, não existem salas com menos de 11 crianças. Por outro lado, observa-se que, no total das salas com mais de 25 crianças, metade pertence à rede privada com fins lucrativos ($n = 6$).

1.4. Distribuição das salas relativamente ao grupo etário

A quase totalidade das salas (96.5%) integra crianças de 5 anos de idade. A predominância dos 5 anos de idade pode ser atribuível ao critério de seleção dos participantes usado no estudo, visto que quando existiam várias salas em funcionamento no jardim de infância, era selecionado o educador titular da sala com mais crianças de 5/6 anos de idade. Não obstante, a maioria das salas também integra crianças de 3 e 4 anos de idade.

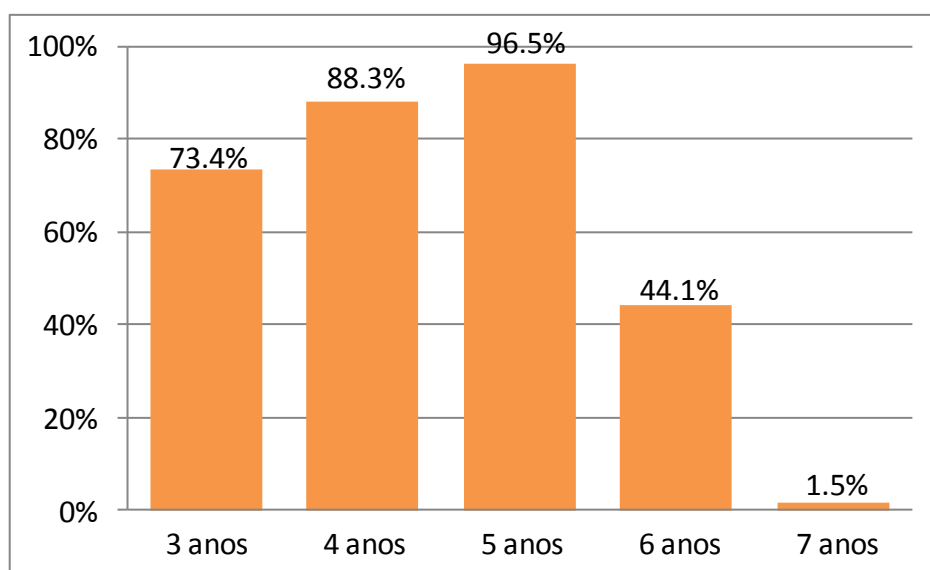


Figura 6. Distribuição das salas relativamente ao grupo etário ($N = 463$)

De facto, constata-se que 81.4% das salas ($n = 377$) são salas heterogéneas visto que integram crianças de pelo menos duas faixas etárias (ex.: 3 e 5 anos; 4 e 6 anos).

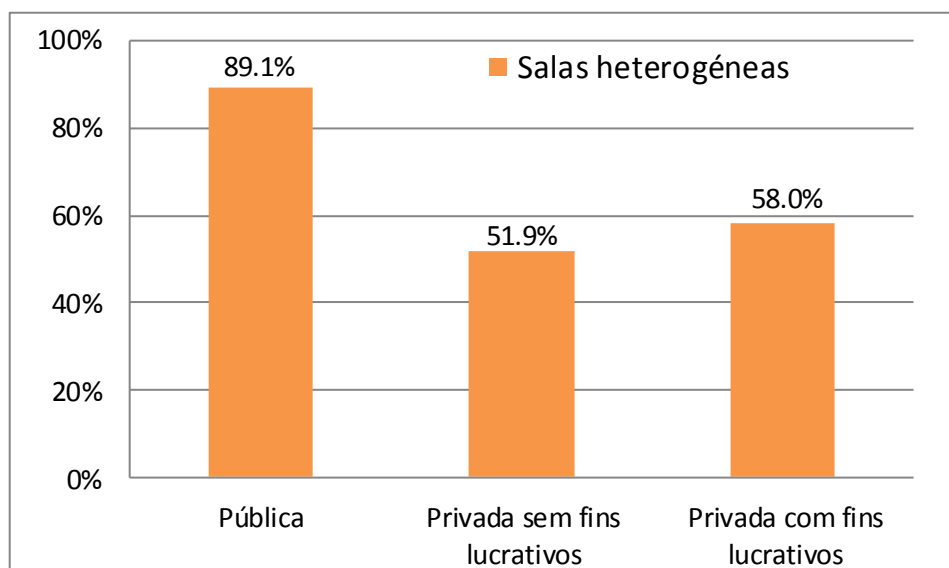


Figura 7. Distribuição das salas heterogéneas por rede

De acordo com a figura 7, podemos verificar que na rede pública as salas são maioritariamente constituídas por grupos heterogéneos enquanto na rede privada há uma distribuição mais equitativa entre as salas constituídas por grupos heterogéneos e homogéneos.

1.5. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, com problemas de desenvolvimento e/ou comportamento

Na figura 8, é apresentada a percentagem de salas por rede e no total que incluem crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), apoiadas pela Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI) ou pela Educação Especial, e crianças com problemas de desenvolvimento e/ou de comportamento, segundo a perceção dos educadores.

Como podemos constatar, no total da amostra foram assinaladas 37.5% de salas que incluíam no seu grupo crianças com NEE e 48.5% das salas com crianças em que as educadoras de infância percecionam como tendo problemas de desenvolvimento e/ou de comportamento, sem qualquer apoio.

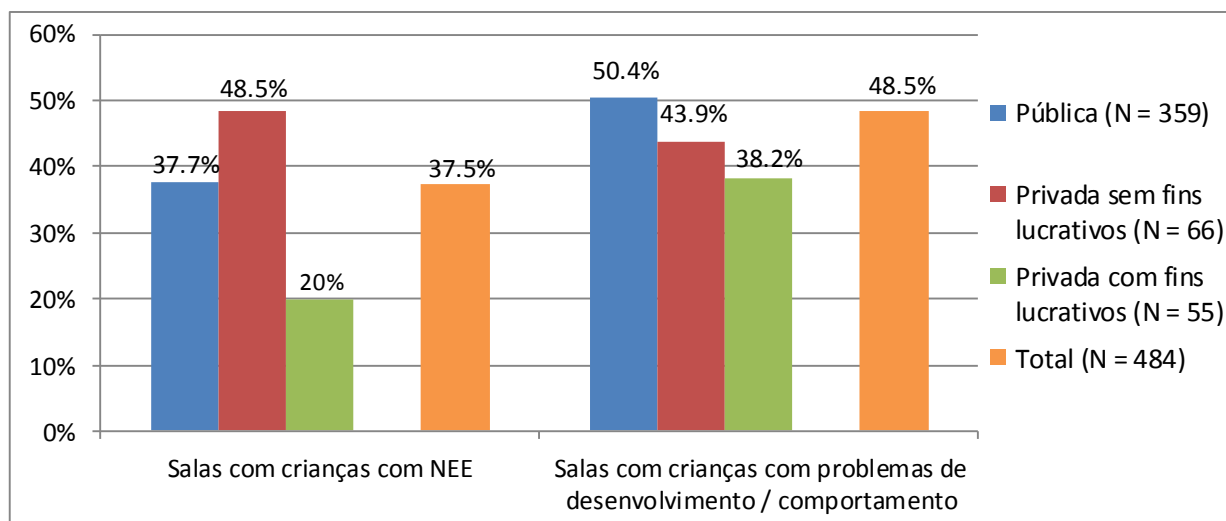


Figura 8. Distribuição das salas com crianças com NEE, com problemas de desenvolvimento e/ou comportamento em cada rede

Fazendo uma análise por rede, e tal como se constata na figura 8 podemos verificar que cerca de metade das salas da rede privada sem fins lucrativos (48.5%) tem pelo menos uma criança com NEE ou apoiada pela ELI ou pela Educação Especial. A percentagem decresce nas

instituições públicas (37.7%) e, principalmente, nas com fins lucrativos, situando-se nos 20%. Relativamente a problemas de desenvolvimento e/ou de comportamento, as percentagens, em todas as redes, são superiores às das crianças com NEE. Cerca de metade das educadoras das salas da rede pública (50.4%) e privada sem fins lucrativos (43.9%) percecionam problemas desenvolvimentais e/ou comportamentais em pelo menos uma criança do seu grupo.

O quadro 6 apresenta o número de crianças com NEE e com problemas de desenvolvimento e/ou de comportamento por sala.

Quadro 6. Nº de crianças com NEE e com problemas de desenvolvimento e/ou de comportamento por sala e rede

	Rede Pública		Rede Privada				Total	
	N	M (DP)	Sem fins lucrativos		Com fins lucrativos		N	M (DP)
			N	M (DP)	N	M (DP)		
Nº de crianças com NEE por sala	137	1.73 (1.20) (Min.1 Máx.7)	32	1.47 (0.76) (Min.1 Máx.4)	11	1 (0) (Min.1 Máx.1)	180	1.64 (1.11)
Nº de crianças com problemas por sala	183	2.14 (1.44) (Min.1 Máx.9)	29	2.21 (1.54) (Min.1 Máx.7)	21	1.86 (0.90) (Min.1 Máx.4)	233	2.12 (1.42)

O número de crianças com NEE por sala varia entre 1 e 7 com uma média de 1.64. Parece-nos de realçar a média superior na rede pública, variando entre 1 e 7 crianças por sala, e uma média mais baixa na rede privada com fins lucrativos onde nenhuma sala tem mais do que 1 criança com NEE. Contudo estas diferenças não são estatisticamente significativas.

Em relação ao número de crianças com problemas de desenvolvimento e/ou de comportamento, por sala, a média global é superior à de NEE ($M = 2.12$), existindo salas com 9 crianças com esta(s) problemática(s). Embora se verifiquem algumas oscilações nos valores médios por rede, estes não diferem significativamente.

Uma análise com maior detalhe sobre a distribuição do número de crianças com NEE (apoiadas por ELI ou Educação Especial) e com problemas de desenvolvimento e/ou de comportamento por sala está apresentada no quadro 7.

Quadro 7. Distribuição do número de crianças com NEE e com Problemas de Desenvolvimento e/ou de Comportamento (PDC) por sala ($N = 480$)

Nº de casos	1		2		3		4		5		6		7		9		Total	
	NEE	PDC	NEE	PDC	NEE	PDC	NEE	PDC	NEE	PDC	NEE	PDC	NEE	PDC	NEE	PDC	NEE	PDC
Nº de Salas com crianças com NEE e/ou PDC	110	102	49	63	9	38	6	13	2	7	2	7	2	2	0	1	180	233
	22.9%	21.3%	10.2%	13.1%	1.9%	7.8%	1.3%	2.7%	0.4%	1.5%	0.4%	1.5%	0.4%	0.4%	0%	0.2%	37.5%	48.5%

Como podemos verificar, apesar de, na maior parte dos casos ser indicado existir 1 ou 2 crianças com NEE (33.1%), há salas com mais crianças assinaladas. O número máximo é de 7 crianças com NEE. No que se refere às crianças com problemas de desenvolvimento e/ou de comportamento também a maior parte das referências (34.4%) recai em 1 ou 2 casos, apesar de um número ainda significativo de educadores (14.1%) referir mais casos (até 9) nas suas salas.

A proporção de crianças com NEE em função do número total de crianças na sala apresenta grande variabilidade, entre 1/34 (2.9%) e 7/11 (63.6%). A situação é idêntica no caso das crianças com problemas de desenvolvimento e/ou de comportamento, variando entre 1/34 (2.9%) e 9/18 (50%).

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

Na amostra total ($N = 480$) verifica-se que 166 salas (34.6%) têm em média 3 crianças ($M = 2.93$, $DP = 2.99$) provenientes de outros países, culturas ou etnias, com um máximo de 14 crianças. A figura seguinte ilustra a distribuição destas salas por direção regional de serviços.

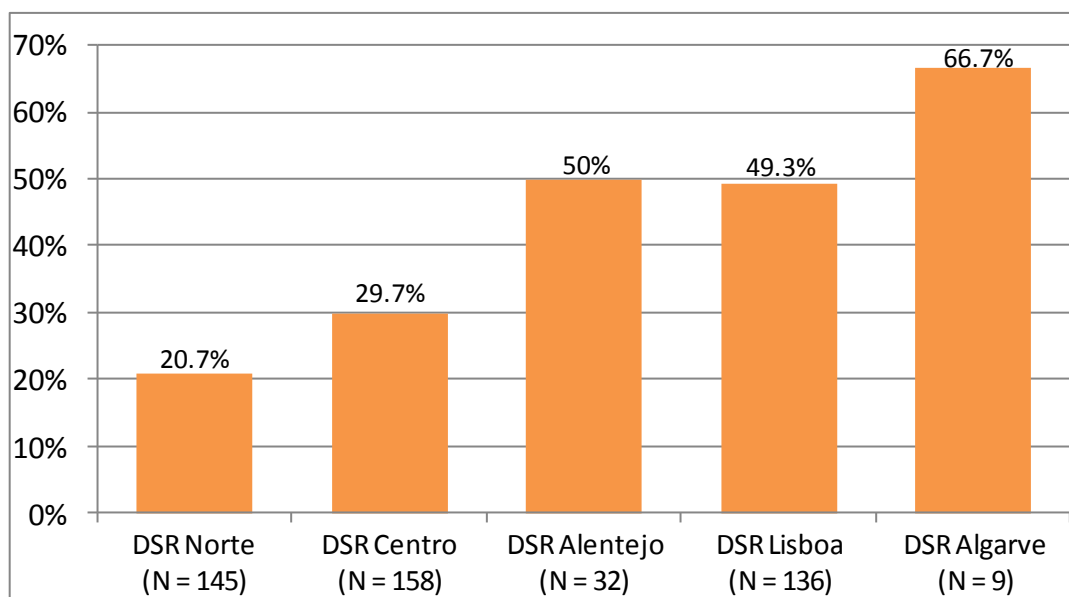


Figura 9. Percentagem de salas com crianças provenientes de outros países, culturas ou etnias em função de cada DSR

De acordo com a figura 9 constata-se que cerca de metade das salas da Direção de Serviços da Região do Alentejo ($n = 16$) e de Lisboa e Vale do Tejo ($n = 67$) têm crianças provenientes de outros países, culturas ou etnias. Todavia, é na DSR do Algarve que se observam salas com maior diversidade cultural (66.7%, $n = 6$).

A diversidade linguística verifica-se em 145 salas da amostra total ($N = 480$). Estas salas integram entre 1 e 14 crianças que falam outra língua, para além do Português, em casa ($M = 1.92$, $DP = 1.82$). As educadoras assinalaram 30 línguas/dialetos diferentes, predominando o Ucrainiano ($n = 36$) e o Romeno ($n = 30$).

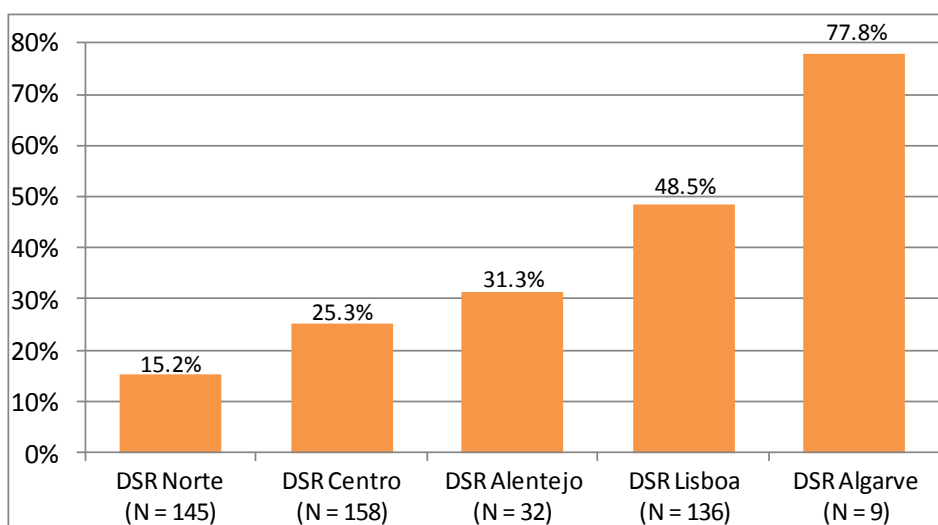


Figura 10. Percentagem de salas com crianças que falam outras línguas por DSR

Esta diversidade linguística ganha maior expressão nos estabelecimentos da região de Lisboa e Vale do Tejo (48.5%, $n = 66$) e do Algarve (77.8%, $n = 7$).

Em síntese:

As salas incluídas nesta amostra são frequentadas em média por 19 crianças, variando entre 3 e 34 crianças, embora na maioria dos jardins de infância existam 16 a 25 crianças por sala. Tanto na rede pública como na privada com fins lucrativos existem salas com menos de 11 crianças, o que não acontece na rede privada sem fins lucrativos. De realçar que, embora em pequeno número, foram assinaladas 12 salas que ultrapassam o limite estipulado por lei (> 25). A maior parte das salas é frequentada por crianças de diferentes idades, sendo esta heterogeneidade mais frequente nos jardins de infância da rede pública.

No que se refere às NEE, verifica-se que os educadores da rede pública assinalam a existência de, pelo menos, uma criança com necessidades educativas especiais (máximo 7) em 37.5% das salas, sendo esta percentagem bastante inferior (20%) nos jardins de infância privados com fins lucrativos e superior na rede privada sem fins lucrativos (48.5%). Para além destas crianças é ainda assinalada pelo menos uma criança (máximo 9) com problemas de comportamento/desenvolvimento numa percentagem média de 48.5% de salas. A proporção de crianças quer com NEE quer com problemas de comportamento/desenvolvimento pelo número total de crianças na sala, mostrou-se muito variável mas atingiu valores de 63.6% para as NEE e 50% para os problemas de comportamento/desenvolvimento. Estas percentagens merecem particular atenção, nomeadamente quanto ao planeamento de recursos no âmbito das ELI e da Educação Especial.

Algumas salas são ainda caracterizadas pela diversidade cultural (34.6% da amostra total) e pela diversidade linguística (30.2% da amostra total). Esta diversidade é maior nas salas dos jardins de infância pertencentes à Direção Regional do Algarve (mais de 66%) mas atinge valores dignos de realce nas Direções Regionais de Lisboa e do Alentejo, onde chega a atingir valores perto dos 50%.

2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA

Apresenta-se, de seguida, a informação relativa à equipa de profissionais que trabalham diretamente com o grupo de crianças ou com uma criança da sala, na componente letiva e não letiva e o número de horas que o educador está sozinho por dia com o grupo de crianças.

2.1. Equipa da sala

A caracterização da equipa da sala inclui o número de profissionais que a compõem e o cargo/função que ocupam.

Quadro 8. N.º de elementos da equipa por rede e na amostra total

	Rede Pública (N = 360)	Rede Privada		Total (N = 478)
		Sem fins lucrativos (N = 63)	Com fins lucrativos (N = 45-49)	
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)
Nº de elementos da equipa	3.14 (1.54)	3.27 (1.83)	3.38 (2.22)	3.19 (1.67)

A equipa de trabalho² é constituída, em média, por 3 profissionais, variando entre 1 e 8 profissionais na rede pública e entre 1 e 10 profissionais na rede privada.

As respostas abertas (N = 478) relativas às funções desempenhadas pela equipa da sala, foram sistematizadas de acordo com a tabela apresentada no anexo 2.

Relativamente aos educadores de infância, constata-se que cerca de 2% (n = 9) acumulam outras funções, tais como a coordenação pedagógica ou a coordenação/direção do estabelecimento escolar. Em 8 salas (1.7%) existe mais do que um educador titular e em 12 salas (2.5%) é referido um educador de apoio/auxiliar.

A quase totalidade das salas (94.1%) integra assistentes de ação educativa, com um (68%), dois (22%), três (3.3%) ou quatro (0.8%) assistentes. Além dos assistentes, são referidos animadores (6.7%), tarefeiros (2.7%) e estagiários (1.7%).

Em relação aos profissionais de Educação Especial ou Intervenção precoce, as salas contam com o apoio de um (22%, n = 105) a dois (1.9%, n = 9) profissionais na sua equipa. Este apoio

² Em 25 situações os respondentes não precisaram o número de profissionais (ex.: Assistentes operacionais), optando-se por assumir 2 elementos na contabilização.

pode também ser dado por outros técnicos especializados, como o psicólogo (5.2%), o terapeuta da fala (8.7%), e o terapeuta ocupacional/psicomotor (2.7%).

Em 10.6% das salas existem professores no domínio das expressões (plástica, dramática, musical, motora, corporal) variando entre um (4.6%) e cinco (0.6%) professores. De forma residual, é também referido o professor de inglês (5%) e de TIC (0.6%).

A figura 11 apresenta a percentagem de salas em que há mais do que um profissional na sala, por tipo de rede.

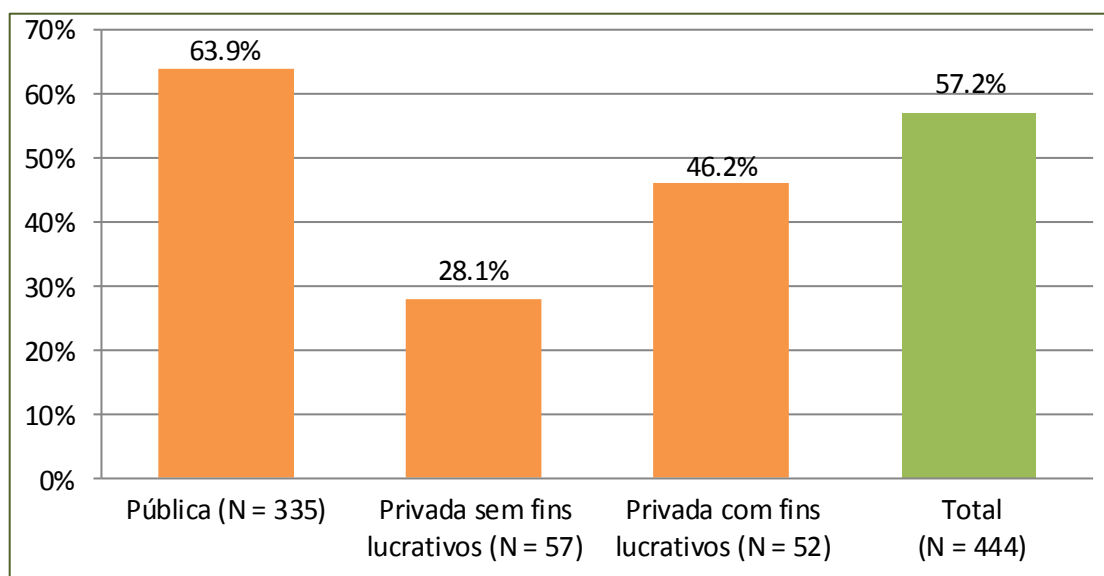


Figura 11. Percentagem de salas em que o educador nunca está sozinho com as crianças por rede

Na amostra total, mais de metade dos educadores (57.2%) contam sempre com o apoio de algum elemento durante o tempo em que estão diretamente com as crianças. Na rede pública, o panorama é mais positivo em que 63.9% dos educadores nunca estão sozinhos com as crianças. É na rede privada sem fins lucrativos que se verifica uma maior percentagem de salas (71.9%) em que os educadores estão, pelo menos uma hora, sozinhos com as crianças.

O quadro 9 apresenta o tempo médio que os educadores estão sozinhos com as crianças, excluindo os casos em que os educadores estão sempre acompanhados.

Quadro 9. Nº de horas em que o educador está sozinho por rede e na amostra total

	Rede Pública	Rede Privada		Total
	(N = 121)	Sem fins lucrativos (N = 41)	Com fins lucrativos (N = 28)	(N = 190)
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)
Nº de horas sozinho	2.12 (1.52)	1.93 (0.76)	2.71 (2.16)	2.16 (1.52)

Na amostra total os educadores estão em média 2 horas e 10 minutos sozinhos nas salas com as crianças, com um mínimo de 1 hora e máximo de 8 horas. Na rede privada, os educadores estão em média 2 horas sozinhos (Min-Máx = 1 - 4 horas) nos estabelecimentos sem fins lucrativos, e 2 horas e 43min (Min-Máx = 1 - 8 horas) nos estabelecimentos com fins lucrativos. Estas diferenças de médias não se revelaram estatisticamente significativas.

A figura 12 apresenta, para cada tipo de rede, a percentagem de jardins de infância em função do número de horas em que o educador está sozinho.

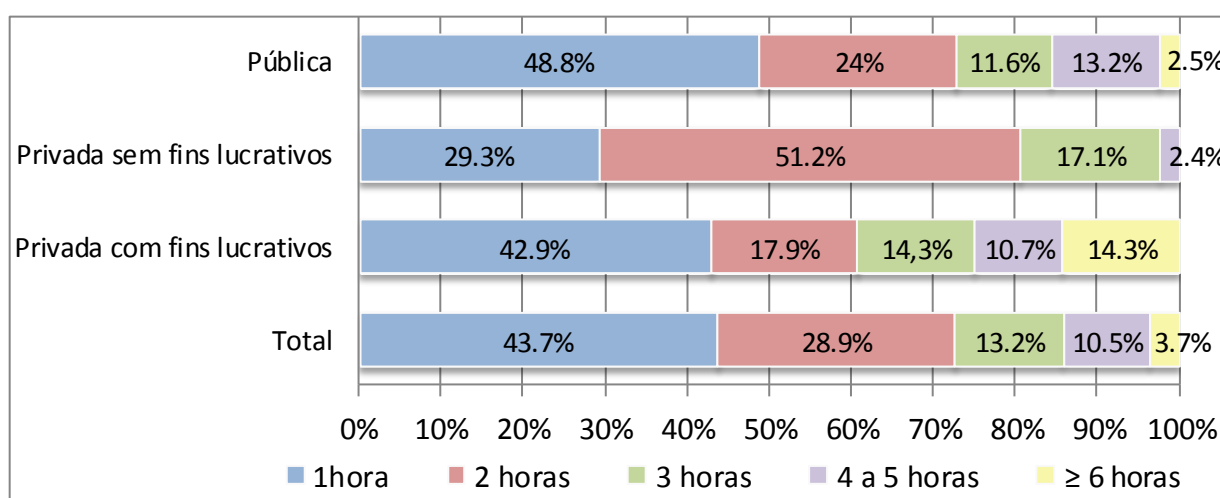


Figura 12. Distribuição do nº de horas em que o educador está sozinho por rede e na amostra total

Na rede privada sem fins lucrativos cerca de metade dos educadores (51.2%) permanecem 2 horas por dia sozinhos com as crianças, enquanto na rede pública e na rede privada com fins lucrativos a maior parte dos educadores permanece uma hora por semana sozinhos (48.8% e 42.9%, respetivamente). Todavia, na rede privada com fins lucrativos, 14.3% dos educadores ficam 6 horas ou mais com as crianças sem o apoio de outro elemento.

Em síntese

No que se refere à equipa de profissionais que colaboram nas salas de jardim de infância, constatámos que em média são constituídas por 3 elementos, mas com uma variabilidade muito grande (de 1 a 8 na rede pública e de 1 a 10 na rede privada), tendo sido referido um leque grande de profissionais, tais como educadores, assistentes, animadores, tarefeiros, outros técnicos, etc. A maioria das salas tem 1 assistente de ação educativa (64.7% na rede pública, 79.4% na rede privada sem fins lucrativos e 76.4% na rede privada com fins lucrativos),

todavia o número destes profissionais por sala é variável entre 0 e 2 na rede privada com fins lucrativos (10.9% e 12.7%, respetivamente), entre 0 e 3 na rede privada sem fins lucrativos (4.8% e 1.6%, respetivamente) e entre 0 e 4 na rede pública (5,3% e 1.1%, respetivamente).

Em algumas salas, a ação do educador é complementada por professores de expressões, apesar de este cenário ser mais frequente na rede privada com e sem fins lucrativos (27.3% e 14.3%, respetivamente) do que na rede pública (7.6%).

Contrariamente, cerca de 27% das salas da rede pública contam com o apoio de professores de Educação especial ou Intervenção Precoce (27.2%) enquanto apenas 14.5% e 12.7% das salas da rede privada com e sem fins lucrativos beneficiam deste apoio.

Só pontualmente foram referidos, na rede privada e pública, os apoios de outros técnicos como psicólogos, terapeutas da fala ou ocupacionais.

Apesar de a percentagem de salas em que o educador tem permanentemente alguém para o apoiar ser superior a 50%, esta percentagem é muito variável em função do tipo de rede, sendo 28.1% na rede privada sem fins lucrativos, 46.2% na privada com fins lucrativos e 63.9% na rede pública. Verifica-se também grande variabilidade no tempo médio diário que os educadores indicam como estando sozinhos na sala (1 a 8 horas), embora não se verifiquem diferenças significativas em função do tipo de rede.

3. CARACTERIZAÇÃO DO(A) EDUCADOR(A) RESPONSÁVEL

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

3.1. Características gerais

Relativamente à formação em educação de infância e considerando o grau mais elevado que os educadores possuem, observa-se que 4% têm mestrado (pré ou pós-Bolonha), 76.5% têm licenciatura ou equivalente e 19.5% têm bacharelato.

A quase totalidade dos respondentes é do sexo feminino (98.9%), com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos e uma idade média de 48 anos ($DP = 7.54$). O quadro 10 apresenta a informação relativamente à idade, experiência profissional e tempo na instituição atual por tipo de rede.

Quadro 10. Idade do educador e experiência profissional na educação pré-escolar e no estabelecimento atual

	Rede Pública		Rede Privada				Total	
	N	M (DP)	Sem fins lucrativos		Com fins lucrativos		N	M (DP)
	N	M (DP)	N	M (DP)	N	M (DP)	N	M (DP)
Idade do educador	353	50.68 (4.59)	63	39.67 (7.60)	53	39.40 (9.56)	469	47.93 (7.54)
Experiência profissional	352	26.27 (5.69)	64	14.22 (7.74)	53	14.35 (0.63)	469	23.28 (8.34)
Tempo na instituição atual	352	6.53 (6.93)	61	14.08 (7.24)	50	12.36 (9.42)	463	8.16 (7.83)

Como se pode visualizar, na rede pública, a média de idades dos educadores ronda os 51 anos ($M = 50.68$, $DP = 4.59$), enquanto na rede privada ronda os 40 anos ($M = 39.67$, $DP = 7.60$ na rede privada sem fins lucrativos; $M = 39.40$, $DP = 9.55$ na rede privada com fins lucrativos). Desta forma, existem em média cerca de 11 anos de diferença de idades entre os educadores da rede pública e rede privada. Estas diferenças em função da rede³ verificaram-se como sendo significativas, sendo que as educadoras do público apresentam uma média de idades

³ *Kruskal-Wallis* (469) = 139.238, $p < .001$

superior às da rede privada sem fins lucrativos⁴ e às da rede privada com fins lucrativos⁵. Os educadores têm, em média, 23 anos e 3 meses ($DP = 8.34$) de experiência profissional com crianças de idade pré-escolar, em contextos de educação pré-escolar, oscilando entre 1 e 37 anos. De forma semelhante à idade do educador, o número médio de anos de experiência profissional é mais elevado na rede pública do que nas privadas com e sem fins lucrativos⁶.

No que se refere ao tempo de trabalho no estabelecimento atual, o valor médio situa-se nos 8 anos e 2 meses, havendo, à semelhança da experiência profissional, uma enorme dispersão dos resultados ($DP = 7.83$), com educadores a trabalharem há apenas um mês naquela instituição e outros há 36 anos. Todavia, a tendência para valores mais elevados na rede pública inverte-se, sendo os educadores das redes privadas os que trabalham em média há mais anos no mesmo contexto⁷. Efetivamente, é de salientar que 27% dos educadores da rede pública trabalham há menos de um ano na instituição atual.

3.2. Formação profissional nos dois últimos anos letivos

Os educadores de infância foram questionados sobre a formação recebida, no presente ano letivo e no ano anterior, nas áreas de conteúdo e domínios das OCEPE. A figura 13 apresenta a percentagem de educadores que receberam formação profissional nas áreas de conteúdo e domínios das OCEPE⁸.

⁴ $U = 2288.5, p < .001$

⁵ $U = 3304.0, p < .001$

⁶ $Kruskal-Wallis(469) = 141.675, p < .001; U = 2950.5, p < .001; U = 2556.0, p < .001$

⁷ $Kruskal-Wallis(438) = 62.277, p < .001; U = 5195.0, p < .001; U = 4229.0, p < .001$

⁸ Devido a um erro do sistema informático, não foram registadas as respostas dos educadores relativamente à área Linguagem oral e abordagem à escrita, pelo que esta informação está omissa e não consta do quadro.

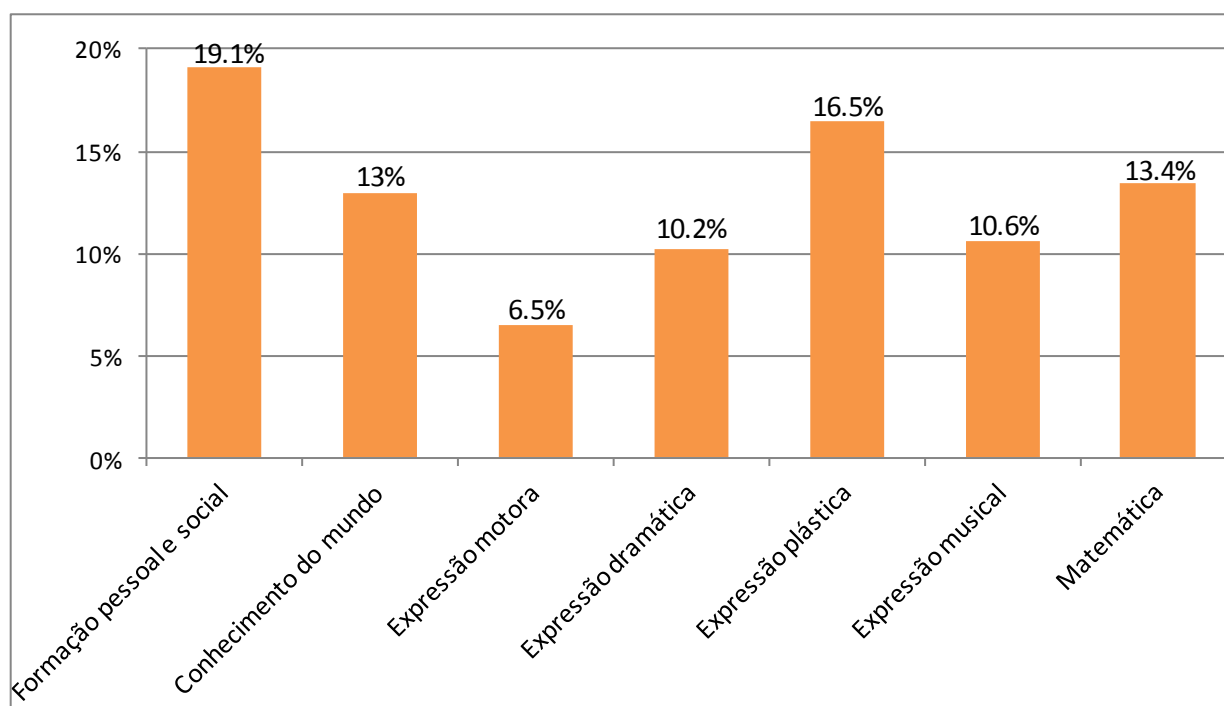


Figura 13. Percentagem de educadores que receberam formação profissional nas áreas de conteúdo e domínios das OCEPE ($N = 461$)

Aproximadamente metade dos educadores (48.2%) receberam formação, nos dois últimos anos, em pelo menos uma das áreas de conteúdo e domínios das OCEPE, destacando-se a Formação pessoal e social (19.1%) e a Expressão plástica (16.5%).

Vários educadores (54.9%) frequentaram também cursos de formação em outras áreas, referindo, na sua grande maioria, as Novas Tecnologias, os Primeiros socorros e a Avaliação (avaliação por portefólio, avaliação externa, avaliação de desempenho docente, etc.). O quadro 11 apresentada o número médio de horas de formação por área.

Quadro 11. Número de horas de formação em cada área/domínio

	N	Média (DP)	Mínimo	Máximo
Formação pessoal e social	88	22.44 (22.68)	1	175
Conhecimento do mundo	60	19.60 (17.01)	1	60
Expressão motora	30	17.60 (14.03)	2	50
Expressão dramática	47	19.83 (14.85)	2	50
Expressão plástica	76	22.49 (15.79)	1	56
Expressão musical	49	20.73 (18.18)	2	100
Matemática	62	19.66 (16.28)	1	70

Além de existir uma maior percentagem de educadores que recebeu formação na área da Formação pessoal social e no domínio da Expressão plástica, estas formações foram também de maior duração, em média ($M = 22.44$, $DP = 22.68$ e $M = 22.49$, $DP = 15.79$, respetivamente).

3.3. Periodicidade dos momentos de formação, reflexão e avaliação

Na figura 14 é apresentada a periodicidade dos momentos de formação, reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido com a equipa do jardim-de-infância e com outras equipas.

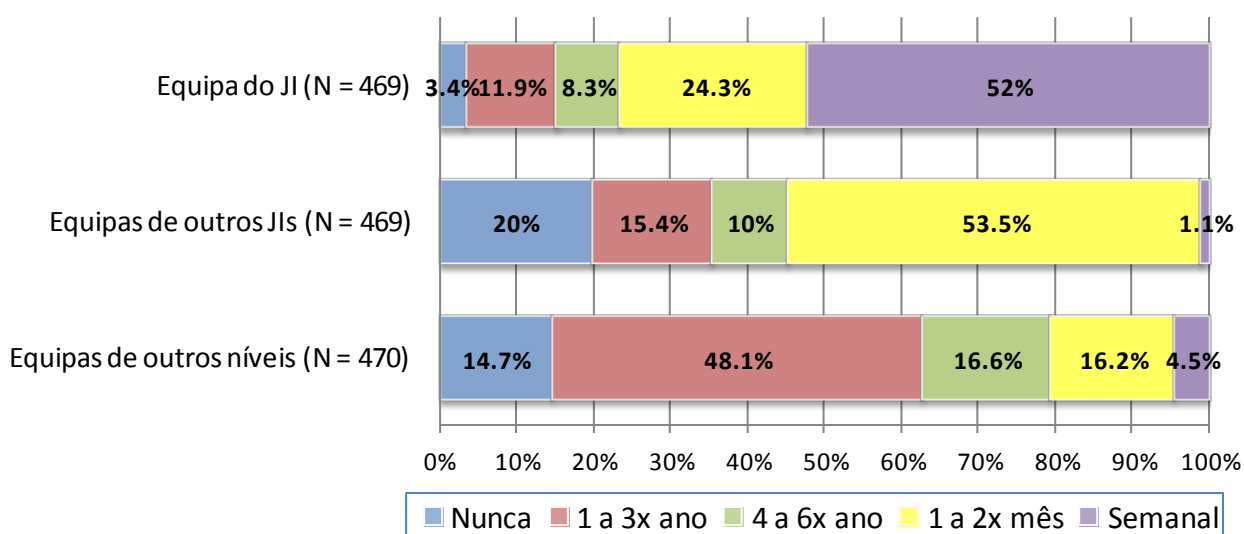


Figura 14. Periodicidade dos momentos de formação, reflexão e avaliação.

A quase totalidade dos educadores (96.6%) participa em momentos de formação, reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido com a equipa do seu jardim de infância. Estes momentos ocorrem, na maioria das vezes, semanalmente (52%). Ao analisar por tipo de rede, constata-se que a quase totalidade dos educadores respondentes afirmam participar em momentos de formação, reflexão e avaliação com a equipa do seu jardim de infância. Esta percentagem é de 100% na rede privada sem fins lucrativos, de 98.2% na rede privada com fins lucrativos e de 95.8% na rede pública.

Na rede privada sem fins lucrativos, tal como na rede pública, estes momentos ocorrem, na maioria das vezes, semanalmente (45.3% e 56.3%, respetivamente), enquanto na rede privada com fins lucrativos ocorrem, com maior frequência, quinzenal a mensalmente (43.4%).

De uma forma geral, os momentos de formação, reflexão e avaliação, com as equipas de outros jardins de infância têm, usualmente, uma frequência mensal (53.5%), apesar de 20% dos educadores referir nunca participar neste tipo de trabalho conjunto. Todavia, na rede privada este quadro inverte-se na medida em que apenas 33% dos educadores participam em momentos de reflexão com as equipas de outros jardins de infância e participam geralmente de forma esporádica, isto é, uma a três vezes por ano (22% e 24.2% na rede privada com e sem fins lucrativos, respetivamente).

De um modo geral, as reuniões com as equipas de outros níveis de ensino ocorrem em 48.1% dos contextos uma a três vezes por ano. Contudo, para 36.5% e 58.1% dos educadores da rede privada com e sem fins lucrativos (respetivamente) estas reuniões nunca ocorrem. Na rede privada com fins lucrativos, a frequência mais assinalada para estas reuniões (26.9%) foi quinzenal a mensal.

Em síntese

Os educadores são em 98.9% dos casos do sexo feminino, com uma média de idades de 48 anos, tendo as educadoras de rede pública uma média etária mais elevada. A grande maioria dos educadores tem a licenciatura como formação, embora 19.5% possuam somente o bacharelato. A experiência profissional é muito variável (entre 1 a 37 anos) sendo também mais elevada na rede pública do que nas privadas com e sem fins lucrativos. Quanto ao tempo de trabalho no atual estabelecimento, verifica-se a situação contrária.

A maioria dos educadores refere ter recebido formação profissional nos últimos dois anos, sobre temas diversos, tais como Avaliação, Novas Tecnologias, ou sobre os domínios/áreas das OCEPE. De realçar que a quase totalidade dos educadores referiram existir momentos de formação/ reflexão/ avaliação internos com a equipa do jardim-de-infância, com frequência variável, em função do tipo de rede a que pertencem. De fato, parecem ser os educadores da rede pública que mais frequentemente reúnem com a sua equipe e equipes de outros jardins de infância e são também os educadores desta rede os que reúnem com equipas de outros níveis de ensino.

4. DOCUMENTOS PUBLICADOS PELO MEC

O grupo de questões relativas aos documentos publicados pelo MEC incidiu especificamente sobre as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as brochuras, visando determinar o nível de conhecimento e opinião dos educadores acerca destes documentos, bem como o impacto na sua prática profissional.

4.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)

O quadro 12 apresenta valores médios das respostas dos educadores acerca do seu conhecimento global das OCEPE, numa escala de 1 (Muito fraco) a 5 (Muito bom).

Quadro 12. Conhecimento global das OCEPE por rede

	Rede Pública		Rede Privada				Total	
	N	M (DP)	Sem fins lucrativos		Com fins lucrativos		N	M (DP)
			N	M (DP)	N	M (DP)		
Conhecimento global	321	4.34 (0.56)	61	4.20 (0.60)	50	4.06 (0.82)	432	4.28 (0.61)

Os educadores consideram, em média, que têm um bom conhecimento global acerca das OCEPE ($M = 4.28$, $DP = 0.61$). Efetivamente, 58.6% e 35.4% dos respondentes ($N = 432$) avaliam o seu conhecimento como Bom e Muito bom, respetivamente. Por ordem decrescente de conhecimento surgem os educadores da rede pública, os educadores da rede privada sem fins lucrativos e, por fim, os educadores da rede privada com fins lucrativos. Não obstante, quer na rede pública, quer na rede privada, os valores médios são superiores a 4, indicando uma perceção de bom conhecimento das OCEPE por parte dos educadores.

O quadro 13 reflete a apreciação da adequação das OCEPE relativamente a aspetos concretos. Para facilidade de leitura, foram agregadas as percentagens de resposta de 1 (Muito fraco) a 3 (Razoável) e as percentagens de resposta 4 (Bom) e 5 (Muito bom).

Quadro 13. Apreciação das OCEPE

	N	Média (DP)	% Educ. Muito Fraco a Razoável	% Educ. Bom e Muito Bom
Articulação com os objetivos do 1ºCEB	471	3.36 (0.94)	53.3%	46.7%
Estratégias para promover transição para o 1ºCEB	472	3.53 (0.92)	46.8%	43.2%
Indicação de atividades e situações a explorar	472	3.57 (0.85)	44.9%	55.1%
Indicação sobre a avaliação na educação pré-escolar	472	3.67 (0.88)	37.5%	62.5%
Orientações concretas sobre materiais e recursos	473	3.67 (0.79)	41%	59%
Coerência das OCEPE com as perspetivas atuais	471	3.85 (0.80)	28%	72%
Orientações concretas para a prática pedagógica	473	3.96 (0.80)	27.1%	72.9%
Articulação entre as OCEPE e brochuras	464	3.98 (0.82)	27.5%	72.5%
Especificação sobre as capacidades a desenvolver	471	4.01 (0.81)	22.3%	77.7%
Orientações para a organização do ambiente educativo	472	4.02 (0.77)	22.9%	77.1%
OCEPE como referencial para uma prática de qualidade	471	4.17 (0.76)	16.6%	83.4%
Organização geral das OCEPE	473	4.19 (0.68)	13.1%	86.9%
Abrangência das áreas de conteúdo e domínios	470	4.25 (0.73)	14.2%	85.8%
Relevância das áreas de conteúdo e domínios	473	4.33 (0.66)	8.4%	91.6%

Podemos constatar que, segundo a opinião dos educadores, o aspeto considerado pelos educadores como menos favorável nas OCEPE é a articulação da educação pré-escolar com os objetivos do 1.º CEB, que obteve uma classificação média de 3 ($M = 3.36$, $DP = 0.94$). Outros aspetos menos favoráveis têm a ver com a indicação de estratégias para promoção da transição para o 1.º CEB ($M = 3.53$, $DP = 0.92$), a indicação de atividades e situações a explorar ($M = 3.57$, $DP = 0.85$), a indicação sobre a avaliação na educação pré-escolar ($M = 3.67$, $DP = 0.88$) e as orientações concretas sobre materiais e recursos ($M = 3.67$, $DP = 0.79$), já que, no que respeita a estes três últimos aspetos, entre 37.5% e 46.8% dos educadores realçaram novamente que a abordagem das OCEPE não é nem boa nem muito boa.

No polo oposto, os educadores avaliam positivamente a relevância e a abrangência das áreas de conteúdo e domínios, bem como a organização geral das OCEPE e o facto de constituir um referencial para uma prática de qualidade na educação pré-escolar. A tendência

para uma apreciação positiva do documento é também evidente, embora em menor grau, a nível da coerência das OCEPE com as perspetivas atuais sobre o desenvolvimento e aprendizagem, as orientações concretas para a prática pedagógica, a articulação entre as OCEPE e as brochuras, a especificação sobre as capacidades a desenvolver e as orientações concretas para a organização do ambiente educativo, em que mais de 70% dos educadores avaliam o documento como Bom ou Muito bom.

Quadro 14. Apreciação das OCEPE por rede

	Rede Pública (N = 353 – 358)	Rede Privada		p ¹
		Sem fins lucrativos (N = 59-63)	Com fins lucrativos (N = 52)	
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	
Articulação com os objetivos do 1ºCEB	3.41 (0.94)	3.25 (0.95)	3.15 (0.94)	ns
Estratégias para promover transição para o 1ºCEB	3.59 (0.91)	3.43 (0.98)	3.21 (0.94)	*
Indicação de atividades e situações a explorar	3.66 (0.80)	3.44 (0.91)	3.12 (0.94)	***
Indicação sobre a avaliação na educação pré-escolar	3.75 (0.87)	3.54 (0.96)	3.29 (0.78)	***
Orientações concretas sobre materiais e recursos	3.74 (0.78)	3.59 (0.73)	3.31 (0.81)	**
Coerência das OCEPE com as perspetivas atuais	3.94 (0.76)	3.65 (0.90)	3.48 (0.83)	***
Orientações concretas para a prática pedagógica	4.06 (0.73)	3.86 (0.97)	3.46 (0.85)	***
Articulação entre as OCEPE e brochuras	4.11 (0.76)	3.64 (0.89)	3.44 (0.85)	***
Especificação sobre as capacidades a desenvolver	4.09 (0.76)	3.84 (0.95)	3.69 (0.90)	**
Orientações para a organização do ambiente educativo	4.15 (0.70)	3.68 (0.86)	3.56 (0.78)	***
OCEPE como referencial para uma prática de qualidade	4.27 (0.72)	3.98 (0.78)	3.67 (0.79)	***
Organização geral das OCEPE	4.28 (0.64)	4.02 (0.77)	3.79 (0.68)	***
Abrangência das áreas de conteúdo e domínios	4.32 (0.69)	4.18 (0.78)	3.85 (0.85)	***
Relevância das áreas de conteúdo e domínios	4.39 (0.62)	4.25 (0.67)	4.00 (0.77)	**
Total	3.99 (0.56)	3.74 (0.70)	3.50 (0.65)	***

¹ Níveis de significância para o teste *Kruskal-Wallis*: *p < .05, ** p < .01, *** p < .001

De uma forma geral, a opinião dos educadores da rede privada com e sem fins lucrativos acerca das OCEPE não difere significativamente entre si, exceto no item relativo às orientações concretas para a prática pedagógica⁹, em que os primeiros o assinalam como menos positivo. Os educadores da rede privada com fins lucrativos apresentam uma opinião menos favorável em relação às OCEPE, em todos os itens avaliados, comparativamente aos educadores da rede pública. Os educadores da rede privada sem fins lucrativos também têm uma opinião significativamente menos positiva comparativamente aos educadores da rede pública, mas apenas para alguns itens, especificamente, a nível da coerência das OCEPE com as perspetivas atuais sobre o desenvolvimento e aprendizagem¹⁰, da articulação entre as OCEPE e as brochuras¹¹, das orientações das OCEPE para a organização do ambiente educativo¹², das OCEPE como referencial para uma prática de qualidade¹³ e da organização geral das OCEPE¹⁴. No globalidade, os educadores da rede pública manifestam uma opinião mais positiva em relação às OCEPE comparativamente aos da rede privada.

O quadro 15 apresenta a apreciação dos educadores acerca do contributo das OCEPE para diferentes domínios relacionados com a prática profissional, em função do tipo de rede.

Quadro 15. Contributo das OCEPE para a prática, por rede

	Rede Pública		Rede Privada				Total	
	N	M (DP)	Sem fins lucrativos		Com fins lucrativos		N	M (DP)
Visão acerca da EPE	357	4.42 (0.64)	63	4.11 (0.74)	52	3.96 (0.63)	472	4.33 (0.68)
Elaboração do PCG*	358	4.20 (0.75)	63	3.94 (0.95)	52	3.85 (0.87)	473	4.12 (0.80)
Planificação das atividades	358	4.08 (0.81)	63	3.87 (0.96)	52	3.62 (0.95)	473	4.00 (0.86)
Trabalho no dia a dia	358	4.13 (0.76)	62	3.97 (0.87)	52	3.67 (0.81)	472	4.06 (0.79)

*Plano Curricular de Grupo/Turma

Os educadores referem que as OCEPE contribuem de forma mais proeminente para a sua visão do que deve ser a educação pré-escolar, tendo menos impacto relativamente à

⁹ $U = 1228.50, p = .015$

¹⁰ $U = 9243, p = .014$

¹¹ $U = 7360, p < .001$

¹² $U = 7739, p < .001$

¹³ $U = 8748.50, p = .004$

¹⁴ $U = 9204.50, p = .010$

planificação das atividades e no trabalho no dia-a-dia com o grupo de crianças. Contudo, o valor médio de 4 indica que, segundo os educadores, as OCEPE têm também um contributo de relevo nestes aspetos. De realçar que, na rede pública, o contributo das OCEPE é referido em média como Bom e Muito bom nas quatro dimensões consideradas, o mesmo não acontecendo na rede privada.

4.2. Brochuras

O conhecimento dos educadores acerca das seis brochuras editadas pelo MEC encontra-se apresentado na figura 15.

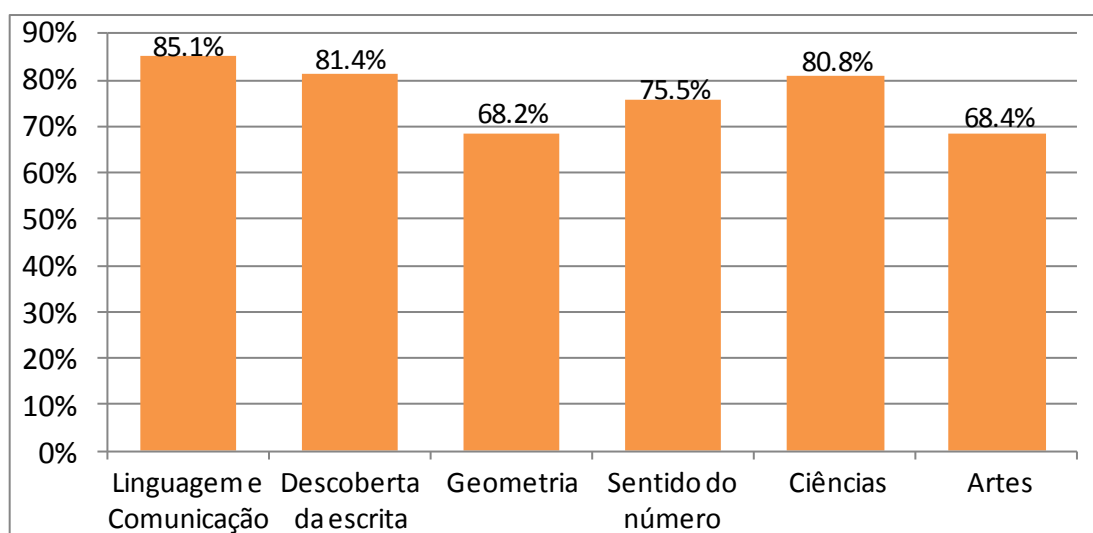


Figura 15. Percentagem de educadores que conhecem as brochuras (N = 469)

De acordo com a figura 15, podemos constatar que as brochuras “Linguagem e Comunicação no jardim de infância”, “A descoberta da escrita” e “Despertar para a Ciência – Actividades dos 3 aos 6” são conhecidas por, pelo menos, 80% dos respondentes. As brochuras “Geometria” e “As Artes no Jardim de Infância” são conhecidas por menos educadores (68.2% e 68.4%, respetivamente).

Esta informação é apresentada na figura 16 por tipo de rede. Como podemos verificar, na rede pública, a percentagem de educadores que referem conhecer as brochuras é sistematicamente superior ao das educadoras das redes privadas, variando entre 73% e 90%. Na rede privada, a percentagem de educadores que conhece as brochuras varia entre 45% e

71%, observando-se que cerca de metade dos educadores não conhece as brochuras “Geometria” e “As Artes no Jardim de Infância”.

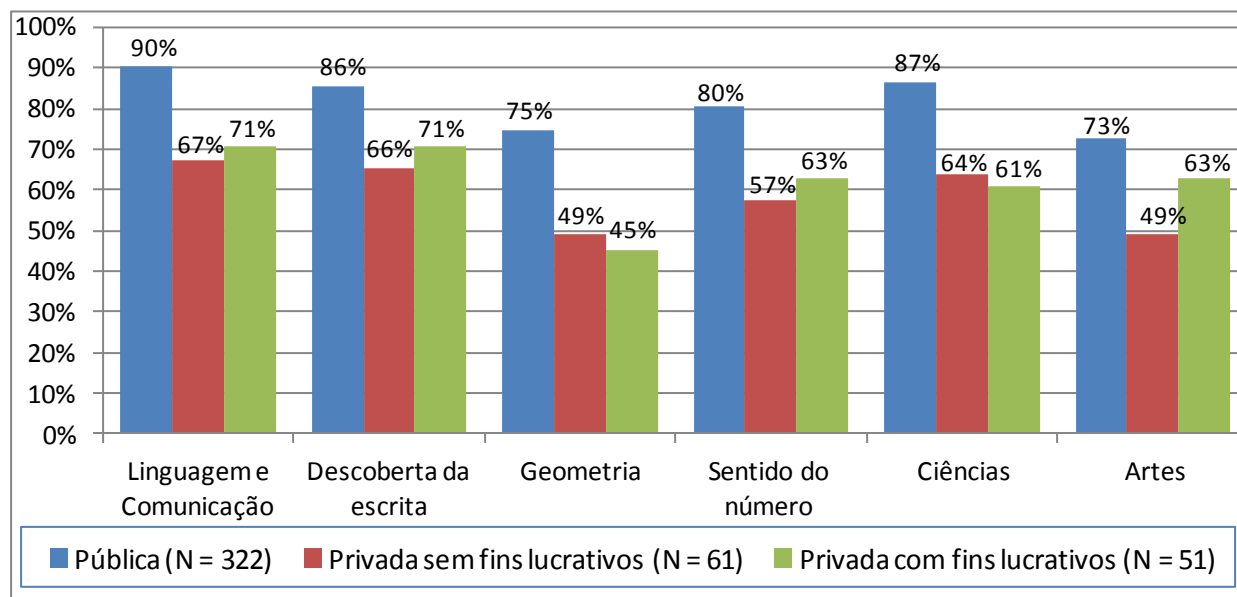


Figura 16. Percentagem de educadores que conhecem as brochuras por rede

O quadro 16 apresenta a apreciação dos educadores acerca das brochuras, em função do seu grau de conhecimento, adequação e dos conteúdos para a prática e o grau de aplicação na sua prática.

Quadro 16. Grau de conhecimento, adequação e grau de aplicação das seis brochuras

	Conhecimento		Adequação		Grau de aplicação	
	N	M (DP)	N	M (DP)	N	M (DP)
Linguagem e comunicação no Jardim de infância	398	3.86 (0.72)	397	3.94 (0.72)	399	3.81 (0.70)
A descoberta da escrita	384	3.90 (0.71)	382	3.98 (0.71)	380	3.77 (0.80)
Geometria	319	3.77 (0.80)	318	3.84 (0.80)	319	3.68 (0.78)
Sentido de número e Organização de dados	353	3.88 (0.75)	353	3.94 (0.76)	354	3.81 (0.75)
Despertar para a Ciências – Actividades dos 3 aos 6	378	3.98 (0.80)	378	4.01 (0.79)	377	3.84 (0.81)
As Artes no Jardim de Infância	321	3.90 (0.80)	319	3.92 (0.82)	319	3.77 (0.87)

De um modo global, os educadores referem um bom conhecimento das diferentes brochuras, com valores médios entre 3.77 e 3.98. A brochura “Despertar para as Ciências –

Actividades dos 3 aos 6” obtêm valores médios ligeiramente superiores em termos do grau de conhecimento ($M = 3.98$), adequação ($M = 4.01$) e aplicação prática ($M = 3.84$), enquanto a brochura “Geometria” apresenta valores médios ligeiramente inferiores nas três dimensões. De salientar que as três dimensões qualificadoras (conhecimento, adequação e grau de aplicação na prática) apresentam correlações positivas fortes entre si nas diferentes brochuras (coeficientes de *Spearman* entre .74 e .87), indicando que quanto mais elevado o conhecimento dos educadores sobre o conteúdo da brochura, mais estes consideram os seus conteúdos adequados e com mais elevado grau de aplicação prática.

Na figura 17, são referidas as formas como os educadores tomaram conhecimento acerca das OCEPE e das brochuras.

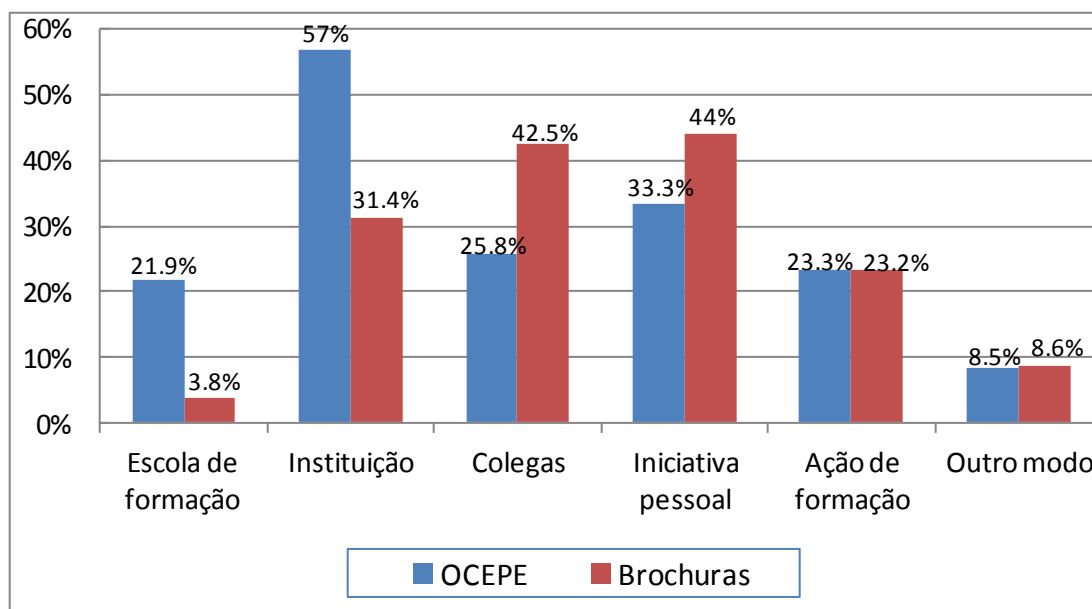


Figura 17. Formas como os educadores conheceram as OCEPE e as Brochuras

O estabelecimento de trabalho (atual ou passado) do educador constituiu a principal forma de divulgação das OCEPE junto dos educadores. Em relação às brochuras, os educadores obtiveram conhecimento essencialmente por iniciativa pessoal (44%) e através de colegas (42.5%).

Relativamente à formação profissional nas brochuras, no corrente ano letivo e no ano anterior, apenas 12.3% ($n = 57$) dos educadores respondentes ($N = 463$) tiveram formação em pelo menos uma brochura. Destes, alguns tiveram formação em duas brochuras ($n = 19$;

33.3%), em quatro brochuras ($n = 4$; 7%) ou em mais de quatro brochuras ($n = 2$; 3.6%). O quadro 17 apresenta os valores médios relativamente às horas de formação recebidas pelos educadores em cada uma das brochuras nos dois últimos anos letivos. A formação na brochura “Artes no Jardim de Infância” abrangeu mais educadores ($n = 33$) e teve uma duração mais prolongada ($M = 32.21$, $DP = 18.61$).

Quadro 17. Horas de formação profissional nas brochuras

	N	Média (DP)	Mínimo	Máximo
Linguagem e comunicação no Jardim-de-infância	19	30.37 (24.31)	2	100
A descoberta da escrita	9	26.67 (19.65)	2	50
Geometria	9	28.11 (14.35)	3	50
Sentido do número e organização dos dados	11	24.45 (15.22)	3	50
Despertar para as Ciências – Actividades dos 3 aos 6	17	28.82 (18.14)	2	50
As Artes no Jardim de Infância	33	32.21 (18.61)	2	100

Alguns educadores sugeriram ainda o desenvolvimento de outras brochuras nas áreas das expressões, especificamente a nível da expressão motora/corporal, dramática e musical ($n = 42$); na área das Tecnologia de Informação e Comunicação ($n = 23$); na área da Formação pessoal e social, indicando algumas temáticas tais como, cidadania, interculturalidade, sexualidade, autoestima, gestão de emoções e comportamentos ($n = 16$); e ao nível da Avaliação na educação pré-escolar ($n = 9$).

Em síntese

No que se refere às OCEPE os educadores percecionam o seu conhecimento como Bom ou Muito Bom. Quanto à sua opinião face à adequação das OCEPE, os parâmetros considerados mais positivos foram a relevância e abrangência dos domínios contemplados e o facto de as OCEPE serem um referencial quer para práticas de qualidade quer para a organização do ambiente educativo. Em contrapartida os aspetos das OCEPE avaliados de forma menos positiva incidem na continuidade educativa, designadamente na articulação com os objetivos do 1ºCEB e na transição entre a educação pré-escolar e o 1ºCEB. De uma forma geral, os educadores da rede pública apresentam uma opinião mais favorável em relação às OCEPE comparativamente aos educadores da rede privada, com e sem fins lucrativos.

Quanto ao contributo mais importante das OCEPE os educadores consideram o seu papel não só para a sua visão do que deve ser a educação pré-escolar mas também para a elaboração do projeto curricular de grupo/turma. De realçar também a referência positiva quanto ao seu contributo para a planificação das atividades e para o seu trabalho quotidiano com as crianças. Relativamente às seis brochuras publicadas, a perceção dos educadores revela um conhecimento bom (com exceção das brochuras Geometria e Artes), sendo ainda de salientar que a adequação e o contributo das brochuras para a prática são parâmetros também avaliados de forma positiva.

A escola de formação inicial parece não ser relevante para o conhecimento quer das OCEPE quer das brochuras. No entanto, tendo em conta a média de idades dos educadores, sobretudo os da rede pública (que representam uma percentagem de 75% da nossa amostra) e o ano de publicação destes materiais, este facto torna-se compreensível.

Assim, seria expectável que a formação contínua contribuísse para o conhecimento destes materiais. No entanto, apenas 12.3% dos educadores referem formação numa brochura e uma percentagem ainda menor refere formação em mais do que uma. Sendo a publicação destes materiais uma área de investimento do Ministério da Educação e da Ciência e tendo em conta que os educadores os consideram adequados e contribuindo positivamente para a sua prática, parece-nos que uma maior aposta na sua disseminação deveria ser prioritária.

5. ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR A NÍVEL DE GRUPO

Este grupo aborda os modelos pedagógicos/curriculares adotados pelos educadores e as planificações que orientam o trabalho desenvolvido com o grupo de crianças, sendo especificado o tipo de planificações existentes e os intervenientes na sua elaboração. Adicionalmente, é analisado a forma como o educador organiza o espaço da sua sala e distribui o seu tempo pelas áreas e domínios de conteúdo das OCEPE.

5.1. Modelos pedagógicos/curriculares orientadores

O quadro 18 apresenta informação relativamente ao grau (1- Nada a 5-Muito) em que os educadores consideram que diferentes modelos pedagógicos/curriculares orientam o seu trabalho na sala.

Quadro 18. Percentagem de educadores que seleccionam cada modelo pedagógico

	Respostas 4 e 5	Respostas 3	Respostas 1 e 2	Não responderam ⁽¹⁾ n
Currículo <i>HighScope</i>	55.4% (n = 232)	23.9% (n = 100)	20.7% (n = 87)	65
Educação Experiencial	43.7% (n = 167)	29.8% (n = 114)	26.5% (n = 101)	102
Método João de Deus	5.7% (n = 21)	11.1% (n = 41)	83.2% (n = 307)	115
Método <i>Montessori</i>	11.7% (n = 42)	17.8% (n = 64)	70.5% (n = 253)	125
Movimento Escola Moderna	47.8% (n = 200)	28.6% (n = 120)	23.6% (n = 99)	65
Pedagogia de projeto	80.9% (n = 364)	14.9% (n = 67)	4.2% (n = 19)	34
Pedagogia de situação	58.5% (n = 245)	24.3% (n = 100)	16.2% (n = 67)	72
Modelo <i>Reggio Emilia</i>	10.8% (n = 38)	18.1% (n = 63)	71.1% (n = 248)	135

(1) Educadores que não assinalaram qualquer opção de resposta, podendo resultar do facto de não seguirem qualquer modelo e não se aperceberem que a escala contemplava 'Nada' ou de não quererem responder.

Em relação aos modelos, verifica-se que o grau de influência é bastante variável. Tomando em consideração as respostas extremas positivas (4 e 5), que exprimem um maior grau de

apropriação e identificação com determinado modelo pedagógico, constata-se que a Pedagogia de projeto (80.9%), seguida da Pedagogia de situação (58.5%), do Currículo *HighScope* (55.4%) e do Movimento da Escola Moderna (47.8%) são os modelos referidos como tendo mais influência no trabalho dos educadores. De referir ainda que estes últimos três modelos, e a Educação Experiencial, são referidos por mais de um quarto da amostra como tendo alguma influência na sua prática. Os modelos com uma menor adesão por parte dos educadores respondentes são o Método João de Deus, o modelo *Reggio Emilia* e o Método *Montessori*.

No quadro 19 consta a frequência e a percentagem de educadores em função do número de modelos pedagógicos indicados como influenciando significativamente a sua prática (respostas 4 e 5).

Quadro 19. Influência dos modelos pedagógicos na prática dos educadores para o total dos participantes e em função do tipo de rede

Nº de modelos escolhidos	Rede Pública		Rede Privada				Total	
			Sem fins lucrativos		Com fins lucrativos			
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
0	31	8.5%	6	9.1%	7	12.7%	44 ⁽¹⁾	9.1%
1	47	12.9%	8	12.1%	7	12.7%	167	12.8%
2	88	24.2%	14	21.2%	13	23.6%	115	23.8%
3	94	25.9%	14	21.2%	13	23.6%	121	25%
4	59	16.3%	12	18.2%	8	14.5%	79	16.3%
5	29	8%	9	13.6%	4	7.5%	42	8.7%
6	13	3.6%	3	4.5%	3	5.5%	19	3.9%
7	2	0.6%	0	0%	0	0%	2	0.4%
Total	363	100%	66	100%	55	100%	484	100%

(1) Educadores que assinalaram outras opções que não 4/5 ou que não registaram qualquer opção de resposta

De realçar que 91.9% ($n = 440$) dos educadores assinalaram em média 3 modelos ($M = 2.98$, $DP = 1.37$), variando entre 1 e 7 modelos. É também possível constatar que 12.8% referem seguir apenas um modelo. Uma análise diferenciada em função das redes permite-nos

constatar que os dados são muito semelhantes. A percentagem de educadores que refere seguir apenas um modelo é equivalente nos vários tipos de rede (de 12.1% a 12.9%) e a maioria dos educadores refere seguir entre 2 a 4 modelos (de 60.6% a 66.4%).

Na figura 18 apresentam-se as percentagens de educadores que selecionaram cada modelo pedagógico/curricular, tendo em consideração o tipo de rede. Como se pode observar a Pedagogia de Projeto continua a destacar-se independentemente do tipo de rede. Enquanto segundo modelo mais selecionado, verifica-se que a Pedagogia de Situação é privilegiada pelos educadores da rede pública e o Currículo *HighScope* pelos educadores da rede privada. De salientar que, apesar da baixa expressividade, o Método João de Deus é privilegiado nos estabelecimentos da rede privada com fins lucrativos em comparação com os da rede pública e privada sem fins lucrativos.

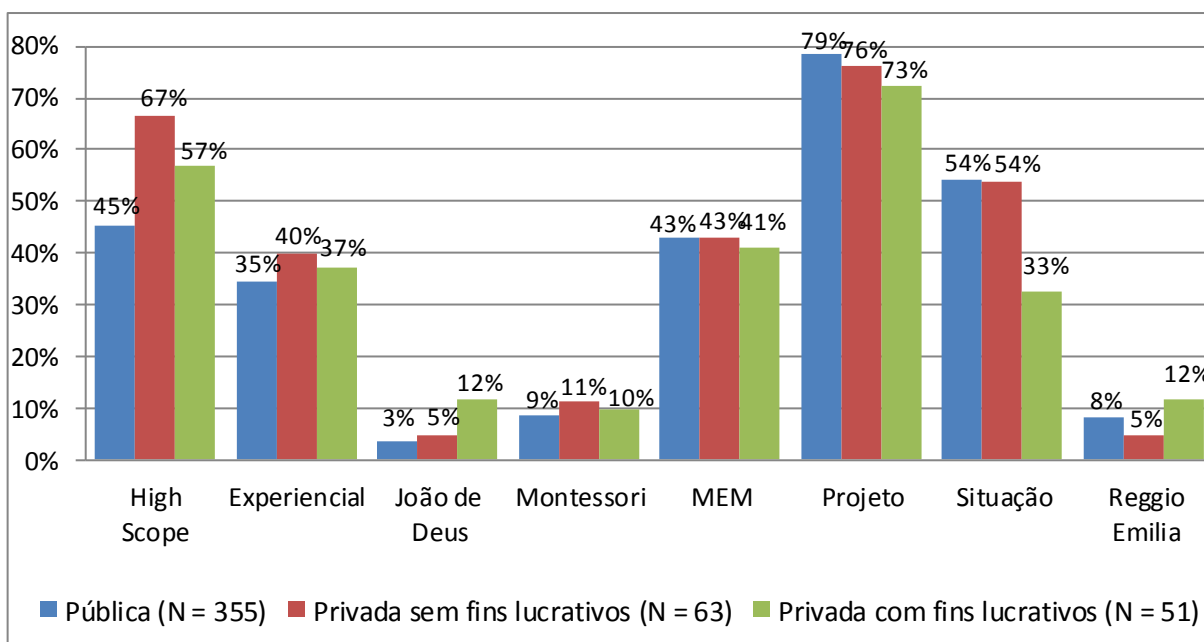


Figura 18. Percentagem de educadores que selecionam cada modelo pedagógico por rede

5.2. Planificação escrita

A maioria dos educadores respondentes afirma que o trabalho com as crianças se baseia numa planificação escrita específica para o grupo (97.2%, $n = 453$) e somente cinco educadores referem não participar diretamente na elaboração dessa planificação.

O quadro 20 apresenta os aspetos em que os educadores se baseiam para planificar, numa escala de 1 (Nada) a 5 (Muito). Como podemos verificar as médias são semelhantes e elevadas, na sua globalidade, independentemente do tipo de rede, indicando que todos os aspetos são referidos como contemplados pelos educadores na sua planificação. De realçar que em qualquer das redes o documento que se toma menos em consideração são os documentos de apoio editados pela DGE e as diretrizes do estabelecimento/agrupamento.

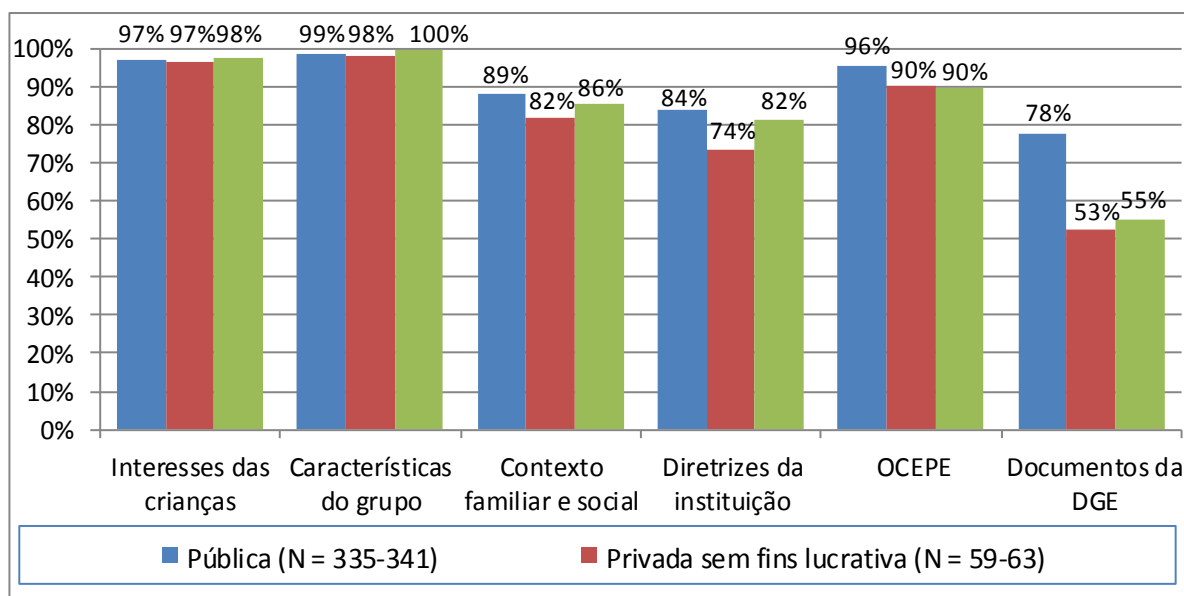
Quadro 20. Aspetos que sustentam a planificação escrita dos educadores, para a totalidade dos participantes e em função do tipo de rede.

	Rede Pública		Rede Privada				Total	
	N	M (DP)	Sem fins lucrativos		Com fins lucrativos		N	M (DP)
			N	M (DP)	N	M (DP)		
Interesses e necessidades de cada criança	340	4.74 (0.53) (Min.2 Máx5)	63	4.78 (0.49) (Min.3 Máx.5)	49	4.69 (0.51) (Min.3 Máx.5)	452	4.74 (0.52)
Características do grupo	341	4.79 (0.45) (Min.2 Máx5)	63	4.63 (0.40) (Min.3 Máx.5)	49	4.76 (0.43) (Min.4 Máx.5)	453	4.79 (0.44)
Contexto familiar e social das crianças do grupo	338	4.34 (0.71) (Min.2 Máx5)	62	4.11 (0.83) (Min.1 Máx.5)	49	4.20 (0.68) (Min.3 Máx.5)	449	4.30 (0.73)
Diretrizes do estabelecimento/agrupamento	338	4.22 (0.87) (Min.1 Máx5)	61	4.03 (1.10) (Min.1 Máx.5)	49	4.02 (0.80) (Min.2 Máx.5)	448	4.17 (0.90)
Princípios, objetivos e áreas de conteúdo das OCEPE	341	4.64 (0.58) (Min.2 Máx5)	62	4.40 (0.78) (Min.1 Máx.5)	49	4.33 (0.80) (Min.1 Máx.5)	452	4.57 (0.65)
Documentos de apoio editados pela DGE	335	4.07 (0.91) (Min.1 Máx5)	59	3.41 (1.21) (Min.1 Máx.5)	49	3.47 (1.20) (Min.1 Máx.5)	443	3.91 (1.02)
Outros	27	4.52 (0.58) (Min.3 Máx5)	4	5 (0) (Min.5 Máx.5)	1	5 (0) (Min.5 Máx.5)	32	4.59 (0.56)

Os dados do gráfico da figura 19 permitem-nos uma leitura sobre a planificação, baseada na percentagem de educadores que assinalou cada uma das opções. Podemos então verificar que, para a elaboração da planificação escrita, os educadores baseiam-se fundamentalmente nas características do grupo e nos interesses e necessidades das crianças (99.1% e 97.1%, respetivamente, assinalaram as opções de resposta 4 ou 5). Os documentos de apoio editados pela DGE (ex.: brochuras, circulares) sustentam menos as planificações escritas, sendo essa

menor mobilização bastante mais evidente entre os educadores das redes privadas onde somente cerca de metade refere utilizá-los. Para além destes referenciais, alguns educadores mencionaram outras fontes, entre as quais se destacam as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar, os projetos do departamento, documentos orientadores do agrupamento, como por exemplo o projeto educativo e a partilha de saberes entre colegas.

Figura 19. Aspetos que sustentam a planificação escrita dos educadores em cada rede (respostas 4 e 5)



5.2.1. Periodicidade das planificações escritas

Dos 453 respondentes, 59.8% ($n = 271$) assinalaram nas suas respostas mais do que uma alternativa, sugerindo a coexistência de vários tipos de planificação. Nas situações em que apenas foi selecionada uma alternativa ($n = 182$), as planificações são essencialmente semanais (36.3%) ou mensais (52.2%).

A figura 20 contém uma visão geral da periodicidade na planificação.

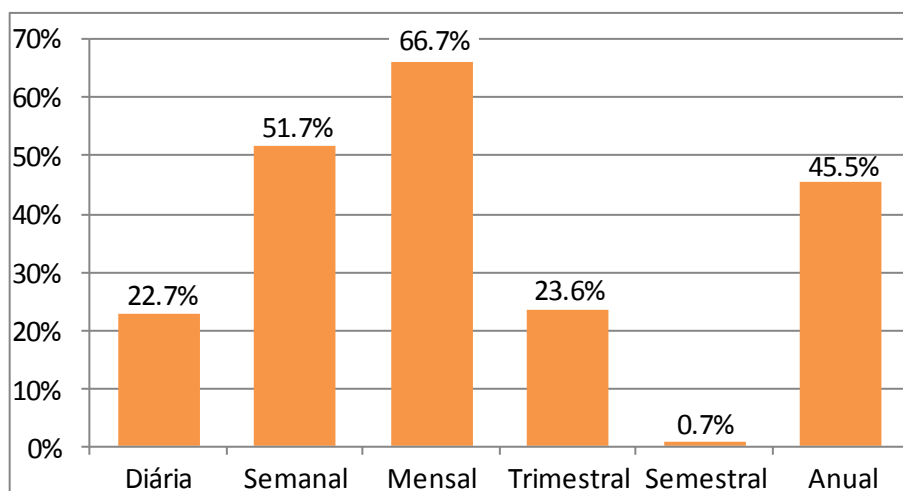


Figura 20. Periodicidade das planificações escritas (N = 453)

Verifica-se que, de uma forma geral, as planificações escritas são elaboradas mensal (66.7%), semanal (51.7%) e/ou anualmente (45.5%).

A figura 21 apresenta a mesma informação, tomando em consideração a rede.

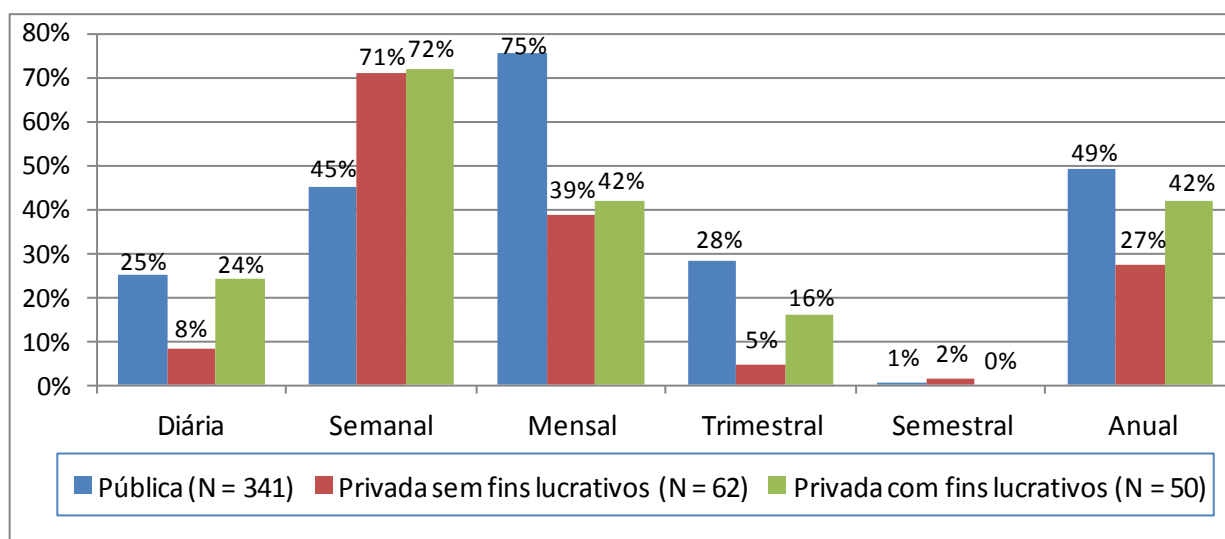


Figura 21. Periodicidade das planificações escritas em cada rede

A análise da figura 21 demonstra que a maioria dos educadores da rede pública opta por elaborar planificações mensais (75%), enquanto na rede privada a maior frequência de respostas se verifica a nível semanal (71% e 72% na rede sem fins lucrativos e com fins lucrativos, respetivamente).

5.2.2. Intervenientes na elaboração das planificações

De acordo com a figura 22, onde se apresentam os intervenientes na elaboração das planificações escritas a nível formal e informal, verifica-se que a equipa da sala (70%) e a equipa do jardim de infância (75%) colaboram regularmente, isto é, mensal ou semanalmente, na elaboração da planificação escrita.

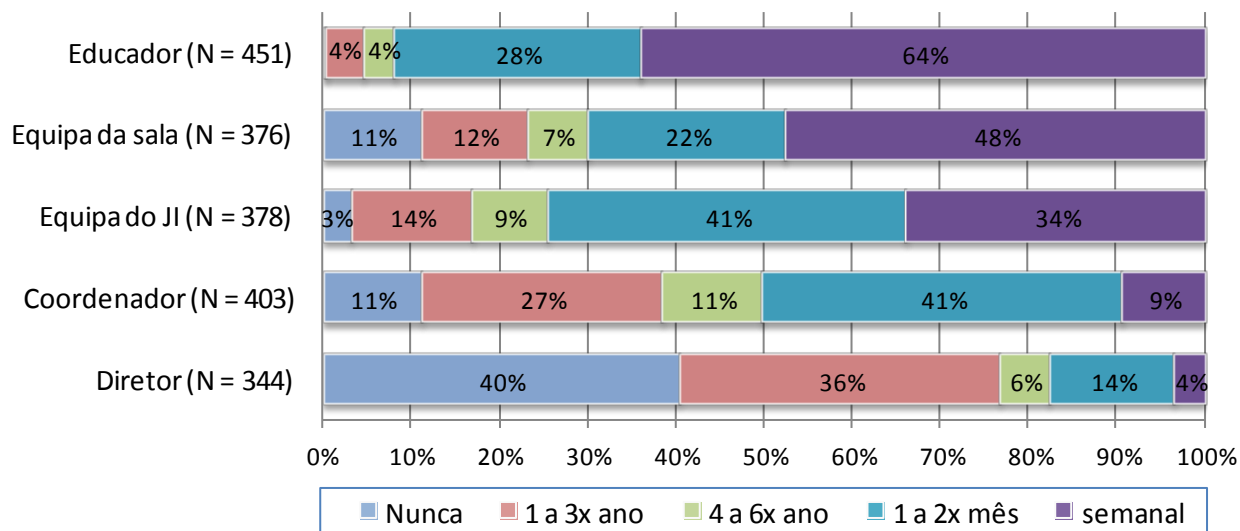


Figura 22. Periodicidade da colaboração dos diferentes agentes educativos na elaboração da planificação

Em cerca de metade da amostra o coordenador de departamento de educação pré-escolar é referido como colaborando regularmente. De salientar que em 40% dos jardins de infância o diretor do estabelecimento/agrupamento não colabora, formal ou informalmente, na elaboração da planificação escrita.

Tomando em consideração apenas os colaboradores referidos como regulares, ou seja, os que colaboram mensal ou semanalmente, a figura 23 apresenta a respetiva informação por tipo de rede.

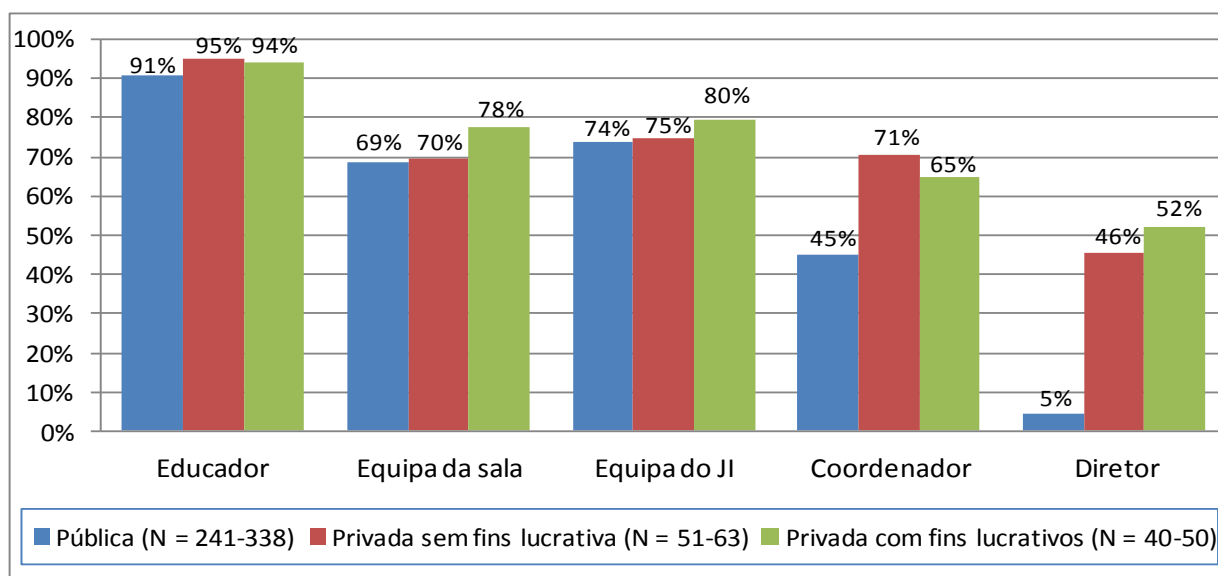


Figura 23. Colaboradores regulares na elaboração da planificação por rede

De uma forma geral, observa-se um panorama semelhante na rede pública e privada, em que o educador, a equipa da sala e a equipa do jardim-de-infância colaboram regularmente (mensal a semanalmente) na elaboração da planificação. Na rede privada é sinalizada uma maior percentagem de salas de jardim de infância em que o coordenador de departamento de educação pré-escolar e o diretor do estabelecimento/agrupamento colaboram regularmente na elaboração das planificações (70.6% e 45.6% na rede privada sem fins lucrativos; 65% e 52.2% na rede privadas com fins lucrativos). Como seria de esperar, o diretor do estabelecimento/agrupamento tem um papel pouco interventivo na rede pública.

De acordo com a figura 24, onde se apresentam os parceiros nas reuniões de planificação do trabalho a desenvolver com as crianças, verifica-se que as reuniões com a equipa do jardim de infância ocorrem, de um modo geral, com uma periodicidade mensal a quinzenal (31.7%) ou semanal (41.3%). Estas reuniões são menos regulares com as restantes equipas (de outros jardins de infância e de outros níveis de ensino), observando-se, inclusive, que em alguns contextos nunca são realizadas (27.1% e 21.1%, respetivamente). As reuniões com as equipas de outros jardins de infância são, na maioria, de periodicidade mensal a quinzenal (42.4%), enquanto as reuniões com outros níveis de ensino são anuais a trimestrais (45.4%).

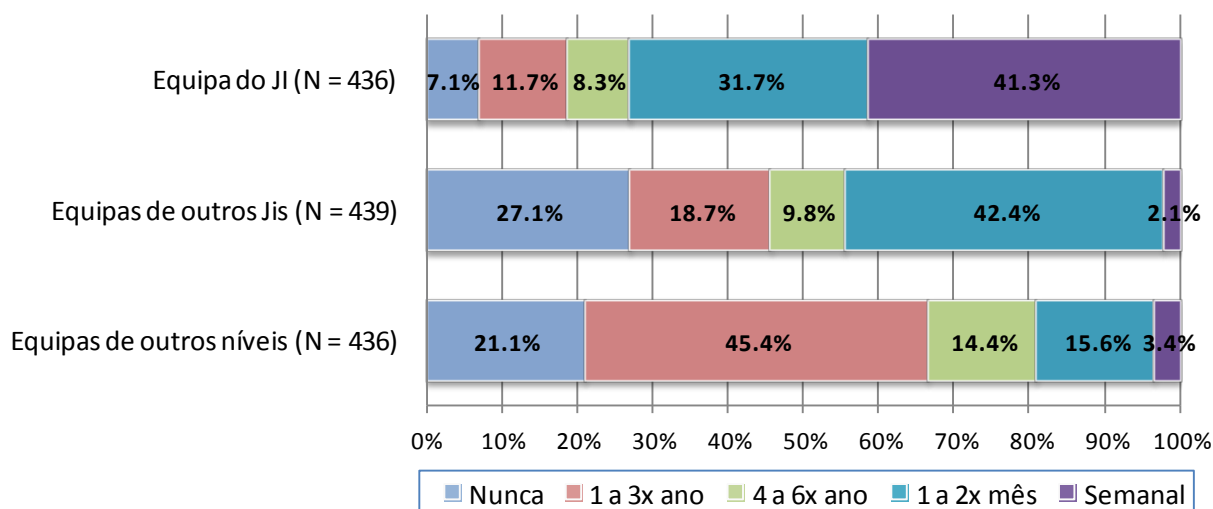


Figura 24. Periodicidade das reuniões com diferentes parceiros para planificação do trabalho

Na figura seguinte, é apresentada a frequência de reuniões de planificação por tipo de rede.

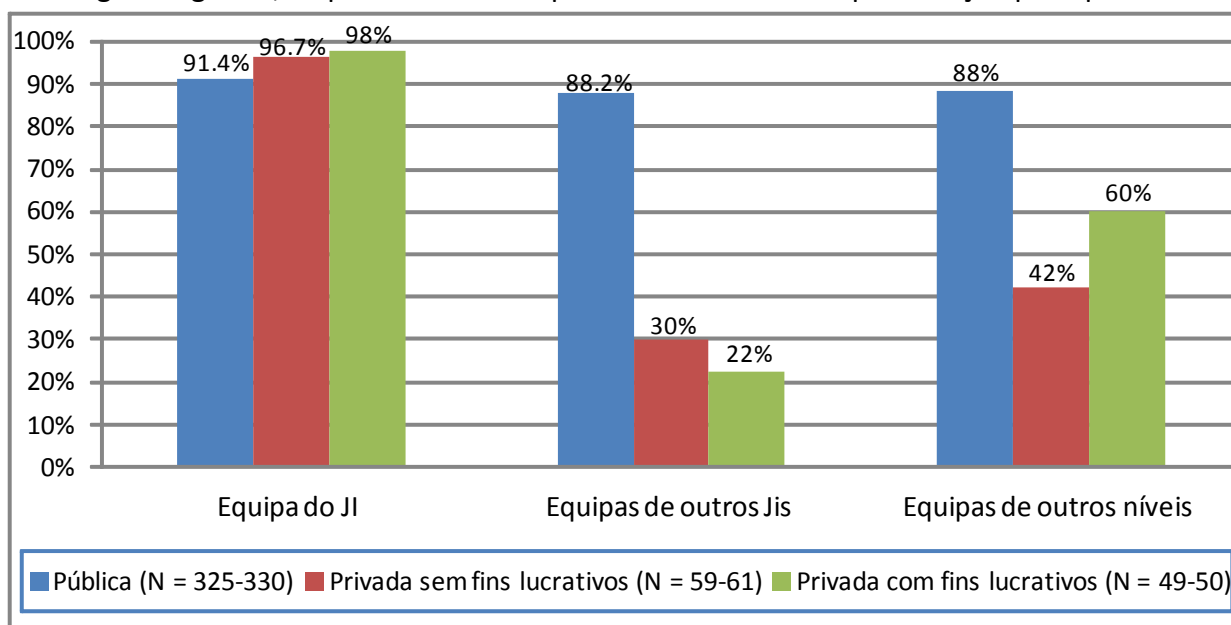


Figura 25. Ocorrência de reuniões com diferentes parceiros para planificação do trabalho por rede

Como se pode observar, quase todos os educadores das diferentes redes (91.4% na rede pública, 96.7% na rede privada sem fins lucrativos e 98% na rede privada com fins lucrativos) realizam reuniões com a equipa do jardim de infância. O mesmo não se verifica relativamente às reuniões com equipas de outros jardins e outros níveis de ensino. De um modo geral, podemos constatar que a articulação horizontal e vertical para a planificação conjunta é

promovida em maior proporção nos jardins de rede pública, o que poderá ser explicado pelo facto de estes integrarem agrupamentos horizontais ou verticais. Em apenas 30% dos jardins da rede privada sem fins lucrativos e em 22% dos jardins da rede privada com fins lucrativos são realizadas reuniões com as equipas de outros jardins de infância para a planificação do trabalho a desenvolver. No que respeita a reuniões com as equipas de outros níveis de ensino, estes valores sobem consideravelmente na rede privada com fins lucrativos (60%), o que pode ser explicado pelo facto de 45.5% dos estabelecimentos deste tipo de rede possuírem a valência de 1.º ciclo.

5.3. Organização da sala por áreas distintas

Quase todos os educadores (98.9% de 462) referiram organizar a sua sala por áreas distintas. O número de áreas varia entre 2 e 14, situando-se, em média, nas 9 áreas ($M = 8.58$, $DP = 1.71$).

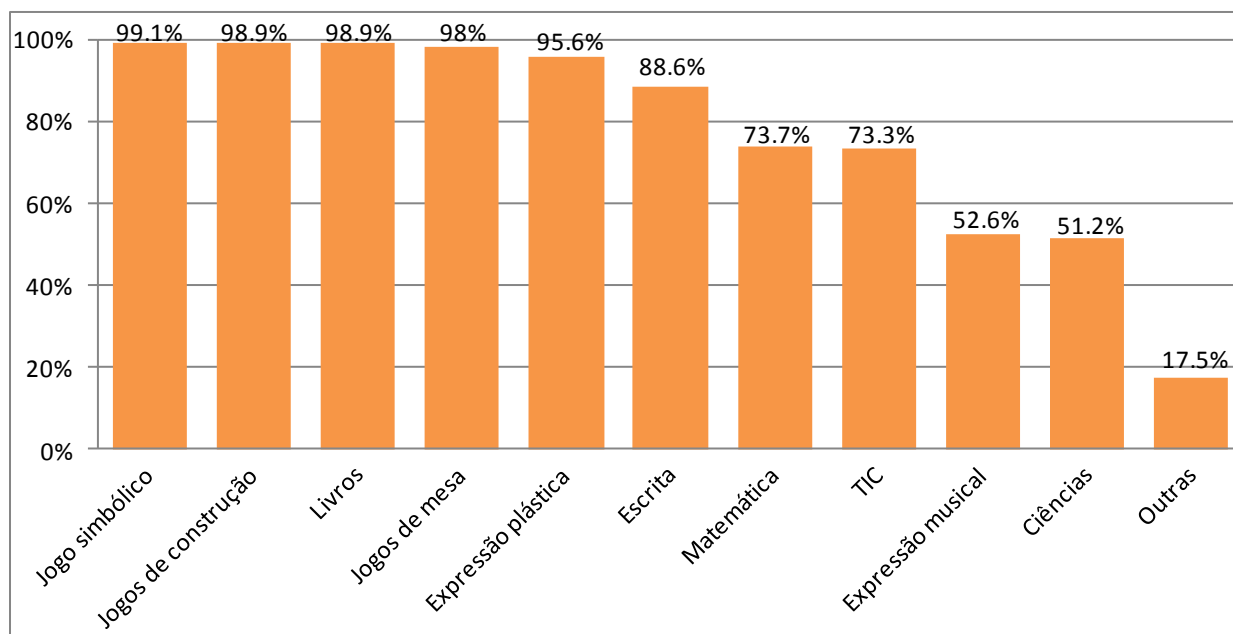


Figura 26. Áreas disponíveis na sala ($N = 457$)

De acordo com a figura 26, verifica-se que, na quase totalidade das salas, os educadores indicam existir uma área dedicada ao jogo simbólico (99.1%), aos jogos de construção (98.9%), aos livros (98.9%), aos jogos de mesa (98%) e à expressão plástica (95.6%). Com menor

expressividade surgem as áreas de expressão musical (52.6%) e ciências (51.2%), bem como outras áreas (17.5%).

5.4. Distribuição de tempo por áreas e domínios de conteúdos

Os educadores estimaram a percentagem de tempo dedicada a cada área e domínio de conteúdo das OCEPE numa semana típica de trabalho, sendo apresentados na figura 27 os valores médios por rede e para o total dos jardins.

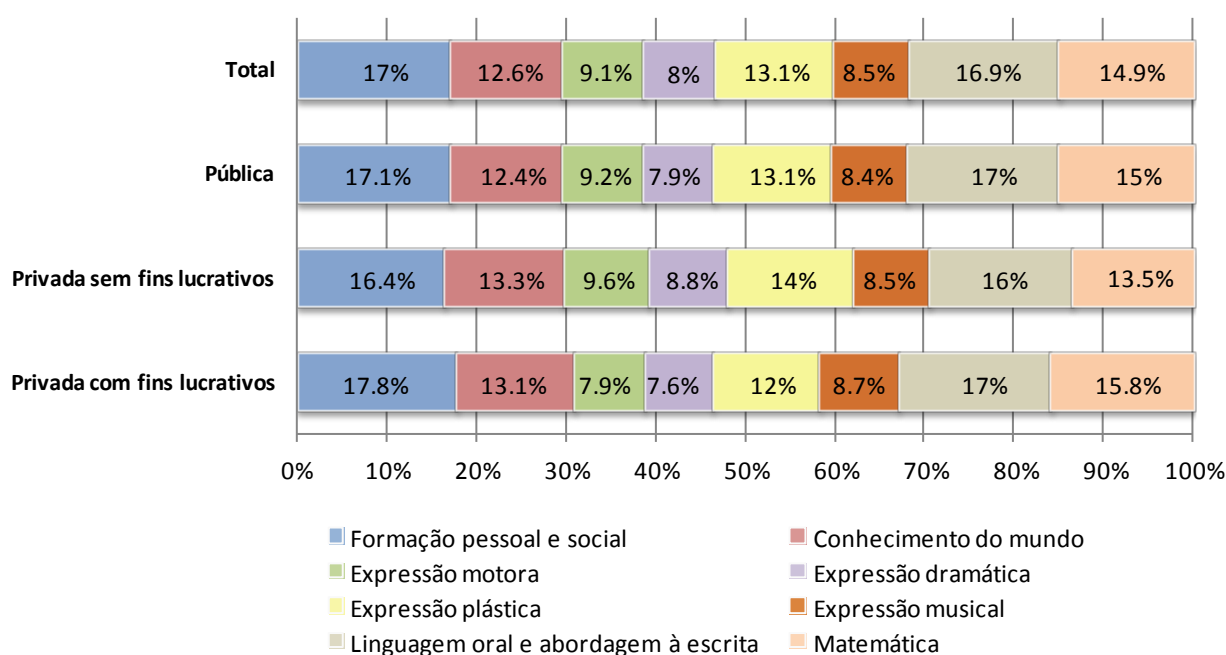


Figura 27. Percentagem média de tempo dedicada a cada área/domínio de conteúdo na amostra total (N = 458) e por rede

De uma forma global, a distribuição de tempo que os educadores indicam para as atividades orientadas é bastante equilibrada, não se evidenciando diferenças por tipo de rede. Destacam-se com percentagens de tempo de trabalho mais elevadas as áreas da Formação pessoal e social e da Linguagem oral e de abordagem à escrita.

Em síntese

No que se refere à utilização de modelos curriculares orientadores da prática dos educadores, e independentemente do tipo de rede, constatámos que o mais presente é a Pedagogia de Projeto. O modelo de Pedagogia de Situação parece ter um maior grau de

apropriação e identificação por parte dos educadores da rede pública e o Modelo *High Scope* é referido, sobretudo, pelos educadores da rede privada. Também o Movimento da Escola Moderna surgiu com uma elevada percentagem de referências.

Parece-nos de destacar o caráter eclético que parece estar subjacente à prática dos educadores, já que a maioria dos participantes refere que é orientada por vários modelos (3 a 7).

Os modelos com uma menor adesão por parte dos educadores respondentes são o Método João de Deus, o modelo *Reggio Emilia* e o Método *Montessori*. Não obstante o Método João de Deus é referenciado por uma maior percentagem de educadores da rede privada com fins lucrativos do que das outras redes, enquanto o modelo *Reggio Emilia* é menos referido pelos educadores da rede privada sem fins lucrativos.

Os educadores referem como principal suporte à sua planificação os interesses e necessidades da criança e do grupo específico, tal como as OCEPE. As brochuras e documentos publicados pelo MEC, apesar de serem considerados na planificação dos educadores, são elementos com menos peso. Na comparação entre educadores das três redes constatámos um padrão semelhante de influências para a planificação com a exceção da referência aos documentos publicados pelo MEC, sendo estes tidos em consideração por uma percentagem superior de educadores da rede pública do que da privada.

Para a maioria dos respondentes coexistem vários tipos de planificação. Entre os educadores que só utilizam um tipo de planificação a mais frequente é a mensal surgindo em seguida a semanal. Na comparação entre as redes verificam-se algumas diferenças já que se destaca uma menor planificação semanal entre os educadores da rede pública mas uma maior planificação mensal, comparativamente às redes privadas.

As planificações são, com maior regularidade, da responsabilidade do educador e da equipa da sala, embora num número significativo de casos a equipa do jardim de infância, o Coordenador e o Diretor (na rede privada) sejam referidos como colaborando neste processo com alguma regularidade.

Para a planificação, a grande maioria dos educadores refere fazer reuniões semanais ou mensais com a equipa do jardim de infância. Um número assinalável de educadores refere fazer também reuniões regulares com equipas de outros jardins de infância. Também são

referidas reuniões com equipas de outros níveis de ensino embora com menor regularidade. Esta integração de equipas de outros jardins de infância e de outros níveis é mencionada essencialmente por educadores do ensino público.

As salas de jardim de infância estão de um modo geral organizadas em áreas, variando entre 2 e 14, mas com uma grande maioria de salas com 8 ou mais áreas de trabalho.

Quanto ao tempo dedicado à abordagem a cada área/domínio de conteúdo pelos educadores nas suas salas, este mostrou-se distribuído equilibradamente.

6. TRANSIÇÃO – CONTINUIDADE EDUCATIVA

O grupo de questões “Transição – Continuidade Educativa” foi usado na versão A do questionário, que foi preenchida por 158 educadores de infância (122 de rede pública, 20 da rede privada sem fins lucrativos e 16 da rede privada com fins lucrativos). Este grupo de questões incide sobre as estratégias que podem ser utilizadas para promover a transição e a continuidade educativa entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB.

6.1. Estratégias usadas para favorecer a transição

A figura seguinte ilustra a perceção das educadoras sobre as estratégias utilizadas ou a utilizar pelo estabelecimento no presente ano letivo e sobre a sua periodicidade.

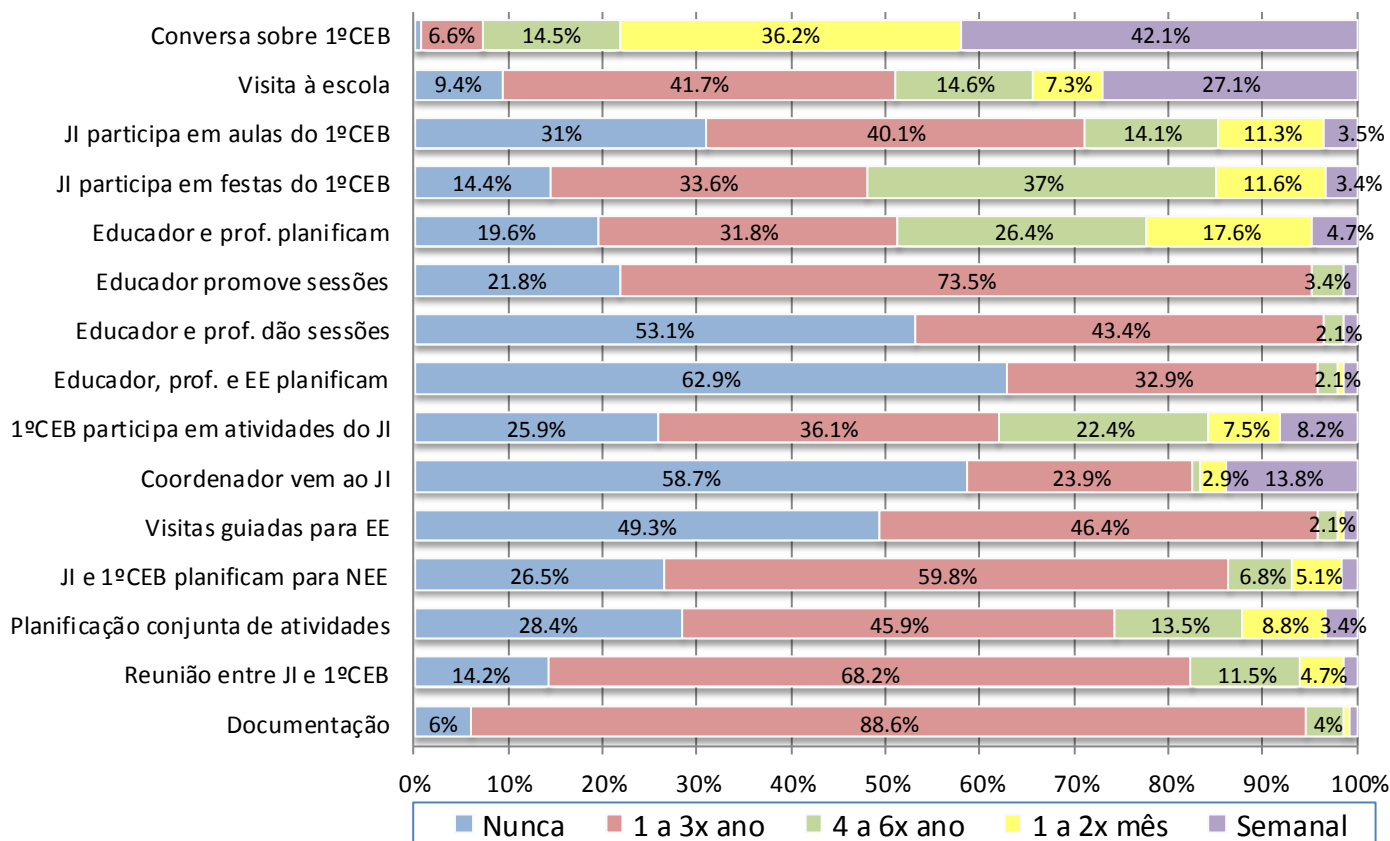


Figura 28. Periodicidade de utilização das estratégias de transição (N = 96 – 152)

Os educadores referem conversar semanal (42.1%) ou quinzenal/mensalmente (36.2%) com as crianças acerca do 1.º CEB, constituindo esta a estratégia usada com mais regularidade para facilitar a transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB. Igualmente, a grande maioria dos

educadores (91%) afirmam que as crianças visitam o espaço físico da escola pelo menos uma vez por ano¹⁵.

Alguns educadores referem que, quatro a seis vezes por ano, o jardim de infância participa ativamente em iniciativas promovidas pelo 1.º CEB (37%) ou vice-versa (22.4%) e que o educador e os professores planificam em conjunto atividades para as crianças (22.4%).

Outras estratégias são usadas pontualmente, uma a três vezes por ano, como é o caso de: elaboração de documentação acerca de cada criança, em transição, para entregar especificamente ao professor do 1.º CEB (88.6%); da promoção de sessões informativas sobre a transição e adaptação para os encarregados de educação, pelo educador (73.5%); realização de reuniões entre o educador e professores para discutir aspetos relevantes da aprendizagem e desenvolvimento de cada criança em transição (68.2%).

As estratégias que implicam uma ação conjunta dos educadores e professores com ou para os encarregados de educação nunca são utilizadas ou são utilizadas de forma esporádica. A título exemplificativo, 62.9% ($n = 90$) dos respondentes afirmam que os três agentes educativos (educador, professores e encarregados de educação) nunca planificam e desenvolvem em conjunto planos de transição, e 53.1% ($n = 76$) indicam que o educador e os professores nunca promovem (em conjunto) sessões informativas para os encarregados de educação, sobre transição e adaptação.

Em relação à colaboração com o 1.º CEB, 42.9% dos respondentes consideram que a escola 1.ºCEB procura manter alguma semelhança com o modelo de organização/gestão da sala do jardim-de-infância.

O quadro 21 apresenta as estratégias utilizadas por cada rede e indica se existe ou não associação entre a estratégia utilizada e o tipo de rede, de acordo com o teste do Qui-quadrado.

¹⁵ Nesta questão, 56 educadores selecionaram a opção “*Não se aplica*”, dado o jardim e a escola partilharem o mesmo espaço.

Quadro 21. Percentagem de utilização de cada estratégia por rede

	Rede Pública		Rede Privada				p ¹
			Sem fins lucrativos		Com fins lucrativos		
	N	%	N	%	N	%	
Educador conversa com as crianças sobre o 1ºCEB	118	100%	20	100%	14	92.9%	n.s.
Educador e crianças visitam o espaço físico da escola	65	95.4%	20	90%	11	63.6%	**
Educador e crianças participam ativamente em aulas nas salas de atividades do 1ºCEB	112	76.8%	18	22.2%	12	66.7%	***
Educador e crianças participam em iniciativas promovidas pelo 1ºCEB	114	87.7%	19	47.4%	13	69.2%	***
Educador e professores planificam em conjunto atividades para as crianças	117	91.5%	18	16.7%	13	69.2%	***
Educador promove sessões informativas sobre transição para os EE	116	81%	19	68.4%	12	66.7%	n.s.
Educador e professores promovem sessões informativas sobre transição para os EE	113	51.3%	18	16.7%	12	50%	***
Educador, professores e EE planificam e desenvolvem em conjunto planos de transição	111	37.8%	19	26.3%	13	46.2%	n.s.
Professores e crianças da escola participam ativamente nas atividades do jardim	97	84.3%	19	21.1%	13	61.5%	***
Coordenador de departamento de 1ºCEB vem ao jardim para conhecer crianças e espaço	110	47.3%	18	5.6%	10	40%	**
Jardim e Escola 1ºCEB organizam visitas guiadas para os EE sobre dinâmica da escola	109	56%	18	16.7%	13	53.8%	**
Jardim e Escola 1ºCEB planificam, avaliam e estabelecem objetivos em conjunto para a transição de crianças com NEE	86	82.6%	18	38.9%	13	61.5%	***
Jardim e Escola 1ºCEB organizam em conjunto planos de atividades curriculares que são implementados ao longo do ano	116	82.8%	18	11.1%	13	61.5%	***
Existem reuniões entre educadores e professores para discutir aspetos da aprendizagem de cada criança	116	94.8%	19	42.1%	13	69.2%	***
Educador elabora documentação acerca de criança em transição para entregar ao professor do 1ºCEB	116	98.3%	19	78.9%	14	78.6%	***
Escola 1ºCEB em colaboração com jardim procura manter alguma semelhança como modelo de organização/gestão da sala do jardim	92	44.6%	15	13.3%	12	66.7%	*

¹ Níveis de significância para o teste de Qui quadrado: *p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Independentemente do tipo de rede, a quase totalidade dos educadores refere encetar diálogos com as crianças acerca do 1ºCEB. Similarmente não se observam associações entre o tipo de rede e a dinamização de sessões informativas para os encarregados de educação, nem com o desenvolvimento em conjunto (educador, professores e encarregados de educação) de planos de transição.

Quanto à visita ao espaço físico do 1ºCEB, constata-se uma maior percentagem de educadores da rede pública que refere utilizar esta estratégia comparativamente aos da rede privada com fins lucrativos (95.4% vs. 63.6%)¹⁶.

Verifica-se, também, existirem diferenças entre os educadores dos tipos de rede no que se refere à elaboração de documentação, havendo, na rede pública, uma maior percentagem de educadores que o fazem, por comparação à rede privada sem e com fins lucrativos¹⁷ (98.3% vs. 78.9% e 78.6%, respetivamente).

As restantes estratégias são usadas por uma maior percentagem de educadores da rede pública e uma menor percentagem de educadores da rede privada sem fins lucrativos.

Finalmente, uma menor percentagem de educadores na rede privada sem fins lucrativos afirma que a Escola 1ºCEB em colaboração com o jardim de infância procura manter alguma semelhança com o modelo de organização/gestão da sala do jardim (13.3%).¹⁸

Em síntese

A maior parte dos estabelecimentos incluídos nesta amostra utiliza algum tipo de estratégias para preparar a transição. No entanto, aquelas que envolvem planificação sistemática conjunta entre os educadores, professores e pais são as menos frequentemente utilizadas, seguindo-se a planificação conjunta entre educadores e professores do 1º CEB.

As estratégias referidas pelos educadores como mais frequentemente utilizadas são as conversas com as crianças sobre o 1º ciclo e as visitas à escola que irão frequentar. Enquanto, no que se refere à primeira estratégia, não há diferenças estatisticamente significativas entre os educadores dos três tipos de redes, tal como acontece relativamente às estratégias de envolvimento ativo dos encarregados de educação, nas restantes, a percentagem de

¹⁶ Teste de Fisher, $p = .011$

¹⁷ Teste de Fisher, $p < .001$

¹⁸ $\chi^2(2) = 8.23, p = .016$

educadores da rede pública que referem recorrer a estratégias de transição é significativamente mais elevada do que a das outras redes, sendo as percentagens de resposta mais baixas as dos educadores da rede sem fins lucrativos.

7. TRABALHO COM AS FAMÍLIAS

O grupo de questões relativas ao “Trabalho com as Famílias” foi usado na versão B do questionário, e foi preenchida por 158 educadores de infância (116 da rede pública, 23 da rede privada sem fins lucrativos e 19 da rede privada com fins lucrativos). As questões contemplaram uma lista de possíveis formas de envolver os encarregados de educação no processo educativo da sala, algumas implicando uma participação menos ativa por parte dos encarregados de educação e outras apontando para o envolvimento destes na planificação e avaliação do processo educativo.

7.1. Estratégias usadas para promover o envolvimento das famílias

A figura 29 representa a periodicidade com que várias estratégias são usadas para promover o envolvimento dos encarregados de educação (EE).

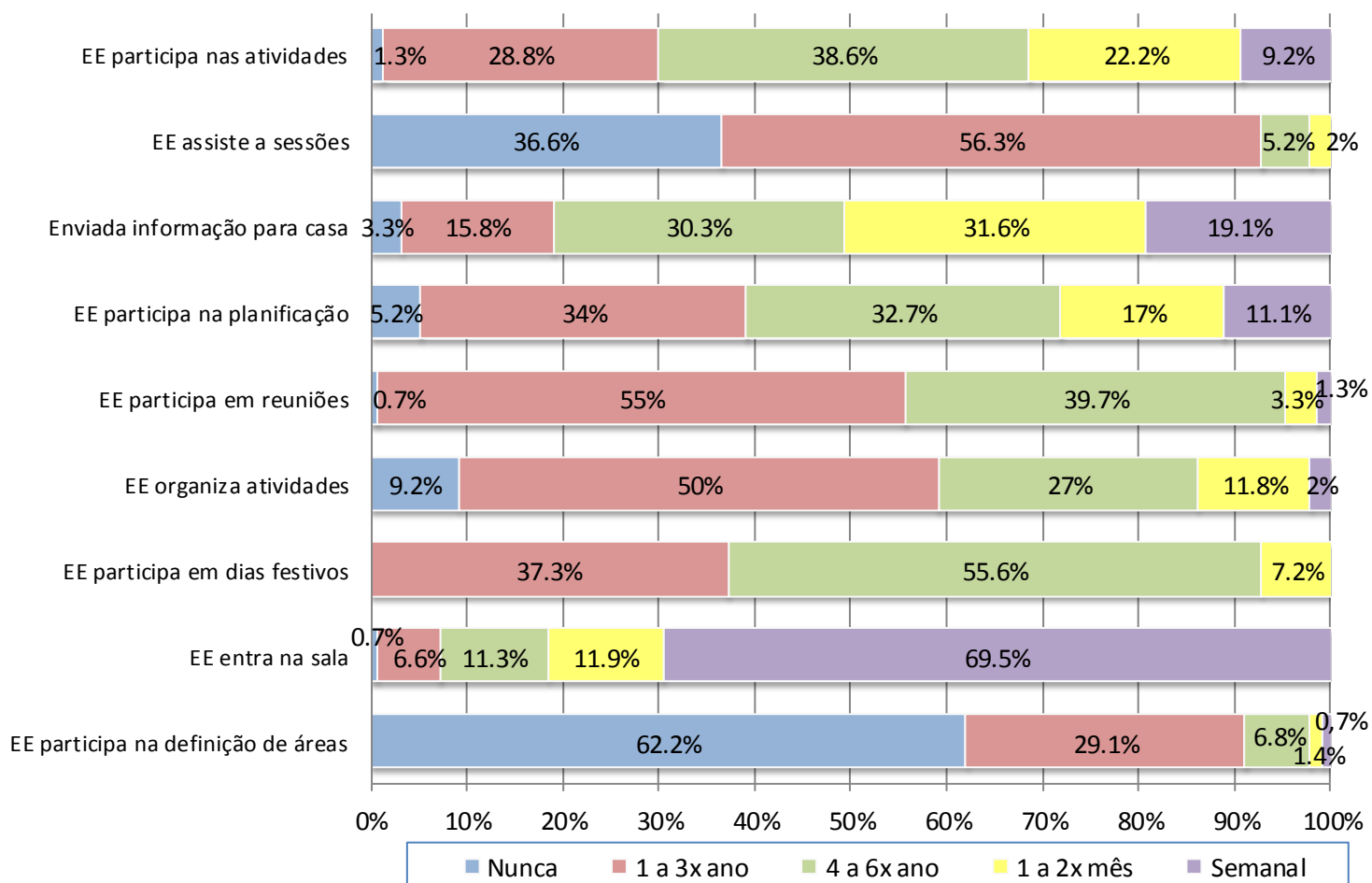


Figura 29. Periodicidade de utilização das estratégias de envolvimento dos Encarregados de Educação(EE) (N = 148 – 153)

A maioria dos educadores refere incentivar, com carácter semanal, os encarregados de educação (69.5%, $n = 105$) a entrar na sala e a ver os trabalhos das crianças. Uma percentagem apreciável dos educadores referem enviar informação para casa acerca das atividades desenvolvidas na sala, quer semanal quer mensal/quinzenalmente (50.7%).

Identicamente, uma percentagem assinalável de educadores refere convidar os encarregados de educação a participar nas atividades da sala e a participar em dias especiais e momentos festivos no jardim de infância, quatro a seis vezes por ano (38.6% e 55.6%, respetivamente).

Com menor regularidade (uma a três vezes por ano) a maioria dos educadores referiram convidar os encarregados de educação para assistir a ações de formação no jardim de infância, participar em reuniões de carácter informativo e organizar atividades no jardim de infância (56.3%, 55%, 50%, respetivamente). A participação dos encarregados de educação na planificação e avaliação do processo educativo também é referida como menos regular, sendo promovida anual a trimestralmente por 34% dos educadores e quatro a seis vezes por ano por 32.7% dos educadores.

A maioria dos educadores não tem como prática convidar os encarregados a participar na definição de áreas a ser avaliadas (62.2%) ou então fazem-no de forma pontual (29.1%), isto é, uma a três vezes por ano. De salientar, igualmente, que mais de um terço dos educadores refere nunca convidar os encarregados de educação a assistir a ações de formação no jardim de infância (36.6%).

Os dados relativos à perceção dos educadores sobre a importância do envolvimento dos Encarregados de Educação encontram-se sistematizados no quadro 22.

Quadro 22. Importância do envolvimento dos Encarregados de Educação (EE) no processo educativo

	N	Média (DP)	Mínimo	Máximo
Aprendizagem de todas crianças	154	4.55 (0.72)	1	5
Aprendizagem de crianças com necessidades	151	4.56 (0.86)	1	5
Compreensão do trabalho no JI	153	4.68 (0.57)	2	5
Educador compreender as dificuldades dos EE	154	4.59 (0.62)	3	5
Educadora conhecer o contexto da criança	154	4.66 (0.56)	3	5
Assegurar a continuidade entre o JI e família	153	4.80 (0.45)	3	5

De acordo com o quadro 22, os educadores consideram muito importante o envolvimento dos encarregados de educação no processo educativo, observando-se que os valores médios variam entre 4.55 e 4.80. Em termos de importância relativa, os educadores destacam o envolvimento dos encarregados de educação para assegurar uma continuidade entre o jardim de infância e a família ($M = 4.80$, $DP = 0.45$).

Em síntese

O envolvimento dos encarregados de educação é referido pela maioria destes educadores como uma prática frequente, mas as estratégias mais utilizadas – a permissão de entrada do encarregado de educação, na sala e o envio frequente de informações para casa – parecem indicar que não se pretende destes um envolvimento ativo. De facto, estratégias como a participação na organização da sala, a presença nas sessões da sala e a organização das atividades, são referidas pela maioria dos educadores como inexistentes ou pouco frequentes (1 a 3 vezes por ano).

As respostas relativas à presença dos encarregados de educação em momentos festivos ou em reuniões indicam que estas práticas ocorrem também apenas 1 a 3 vezes por ano.

Contrastando com estas respostas, é de referir que os educadores dão grande importância ao envolvimento dos encarregados de educação, sendo a média de respostas sempre superior a 4.5 (numa escala de 1 a 5).

8. AVALIAÇÃO

O grupo de questões “Avaliação” foi usado na versão C do questionário e foi preenchido por 168 educadores de infância (125 da rede pública, 23 da rede privada sem fins lucrativos e 20 da rede privada com fins lucrativos). Este grupo de questões subdivide-se em dois tópicos, designadamente, a avaliação das aprendizagens das crianças e a avaliação do ambiente educativo da sala. O primeiro tópico incidiu nos referenciais de avaliação, nas estratégias utilizadas, nos intervenientes no processo de avaliação e na forma como os dados da avaliação são reportados aos encarregados de educação. Quanto à avaliação do ambiente educativo da sala foram analisadas as formas/estratégias usadas para o efeito.

8.1. Avaliação das aprendizagens das crianças

No quadro 23 são apresentados alguns dos referenciais que fundamentam a escolha das modalidades, estratégias e instrumentos de avaliação utilizados pelos educadores de infância.

Quadro 23. Referenciais para avaliação das aprendizagens das crianças*

	N	Média (DP)	Mínimo	Máximo
OCEPE	163	4.39 (0.83)	1	5
Circular nº 4 sobre a avaliação	163	4.17 (0.99)	1	5
Metas de aprendizagem	163	4.28 (0.86)	1	5
Perfil específico de desempenho profissional	162	3.91 (1.06)	1	5
Circular nº 17 sobre a gestão do currículo	158	4.06 (1.06)	1	5

*Devido a um erro do sistema informático, não foram registadas as respostas dos educadores relativamente ao Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, pelo que esta informação está omissa e não consta do quadro.

Como se pode verificar no quadro 23 as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as Metas de Aprendizagem para a educação pré-escolar sustentam, de forma mais proeminente, as práticas de avaliação dos educadores de infância inquiridos. Todavia, todos os referenciais elencados obtêm um valor médio próximo ou superior a 4, indicando que têm impacto na tomada de decisão da maioria dos educadores quanto às modalidades, estratégias e instrumentos de avaliação utilizados. O perfil específico de desempenho

profissional do educador de infância (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto) constitui o documento que menos orienta, em termos médios, as práticas de avaliação dos educadores.

No quadro seguinte, são apresentados os resultados a nível da rede.

Quadro 24. Referenciais para avaliação das aprendizagens das crianças por rede

	Rede Pública (N = 118 – 122)	Rede Privada		<i>p</i> ¹
		Sem fins lucrativos (N = 21-22)	Com fins lucrativos (N = 19)	
		M (DP)	M (DP)	
OCEPE	4.51 (0.73)	4.00 (0.98)	4.05 (1.03)	**
Circular nº 4 sobre a avaliação	4.47 (0.67)	3.41 (1.22)	3.11 (1.24)	***
Metas de aprendizagem	4.41 (0.78)	3.82 (1.01)	3.95 (0.97)	**
Perfil específico de desempenho profissional	4.11 (0.90)	3.57 (1.17)	2.95 (1.27)	***
Circular nº 17 sobre a gestão do currículo	4.38 (0.70)	3.05 (1.40)	3.16 (1.30)	***

¹ Níveis de significância para o teste *Kruskal-Wallis*: **p* < .05, ** *p* < .01, *** *p* < .001

Como se pode visualizar a partir do quadro 24, os educadores da rede pública tendem a fundamentar-se mais em todos os referenciais apresentados para a seleção das modalidades, estratégias e instrumentos de avaliação que utilizam, sendo as diferenças relativamente às outras redes estatisticamente significativas. Concretamente, evidenciaram-se diferenças estatisticamente significativas entre a rede pública e a rede sem fins lucrativos na seleção das OCEPE¹⁹ e das Metas de Aprendizagem²⁰. A circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011 sobre a Avaliação na educação pré-escolar²¹ e o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância²² são também significativamente mais valorizados pelos educadores da rede pública comparativamente com os da rede privada com fins lucrativos.

A circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 sobre a Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar é significativamente mais valorizada pelos educadores da rede pública do que pelos da rede privada sem fins lucrativos²³ e com fins lucrativos²⁴.

¹⁹ *U* = 914, *p* = .007

²⁰ *U* = 859.50, *p* = .003

²¹ *U* = 398, *p* < .001

²² *U* = 549.50, *p* < .001

²³ *U* = 541.50, *p* < .001

²⁴ *U* = 488.50, *p* < .001

O questionário elencava um conjunto de estratégias de avaliação das aprendizagens das crianças passíveis de serem utilizadas pelos educadores no jardim de infância, sendo solicitada a indicação da periodicidade com que as usavam. Estes dados são apresentados na figura 30.

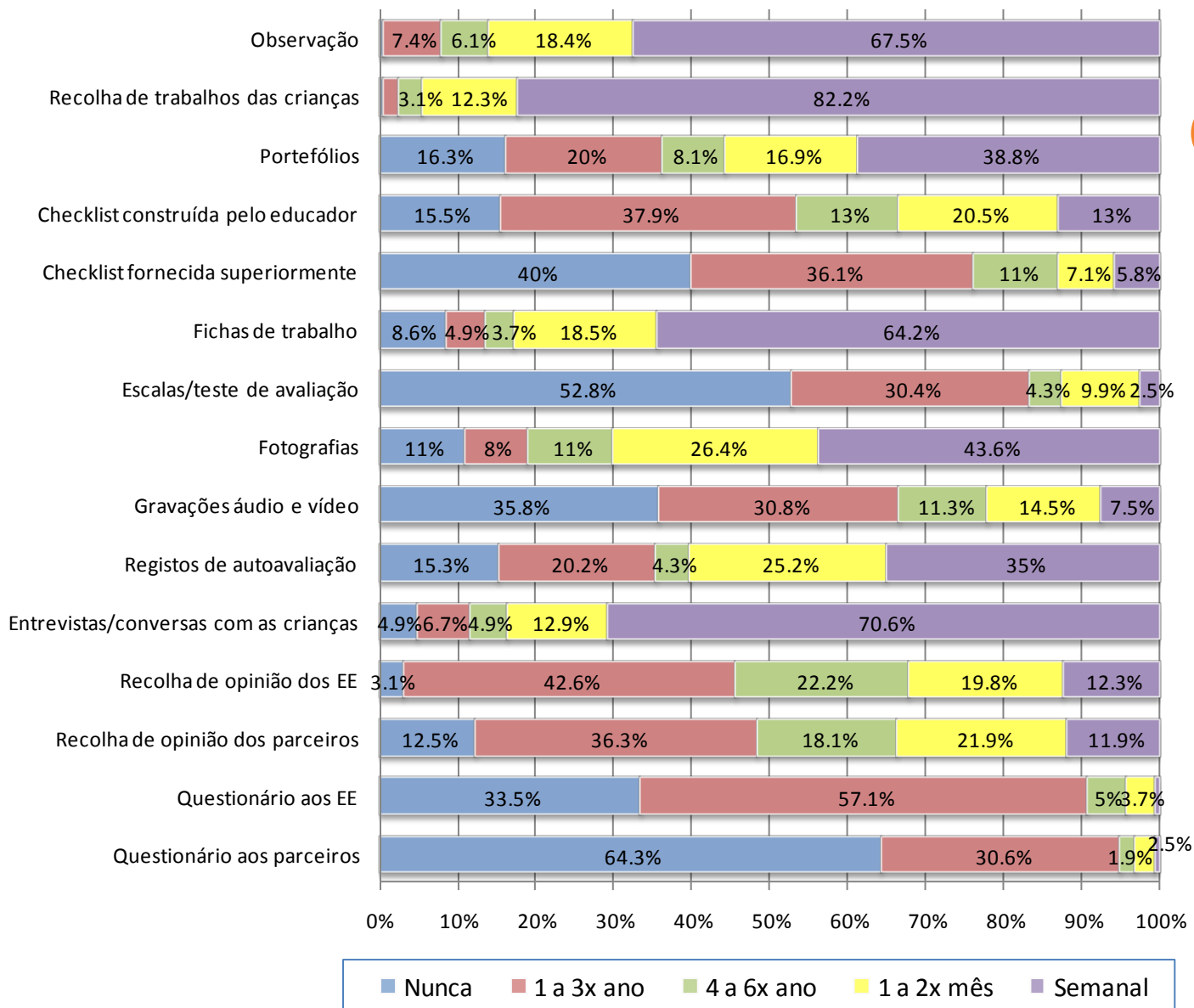


Figura 30. Periodicidade de utilização das estratégias de avaliação das aprendizagens das crianças (N = 155 – 163)

Com periodicidade semanal, a maioria dos educadores refere recolher trabalhos das crianças (82.2%), realizar entrevistas/conversas com as crianças (70.6%), observar e registar (67.5%) e realizar fichas de trabalho para a educação pré-escolar (64.2%). As fotografias e

autoavaliação das crianças são igualmente estratégias utilizadas semanalmente por uma percentagem assinalável de educadores (43.6% e 35%, respetivamente).

Os portefólios são usados por 83.7% dos educadores, com uma frequência bastante variável, desde uma a três por ano (20%) a semanalmente (38.8%). As listas de verificação construídas e/ou adaptadas pelo educador são utilizadas por 84.5% dos educadores, também com uma frequência variável, anual a trimestralmente por alguns (37.9%), mensal a semanalmente por outros (33.5%).

Um número significativo de educadores nunca utiliza as seguintes estratégias: questionários aos parceiros educativos (64.3%), escalas/teste de avaliação (52.8%), listas de verificação fornecidas superiormente (40%), gravações áudio e vídeo (35.8%) e questionários aos encarregados de educação (33.5%).

Em relação ao envolvimento da comunidade educativa no processo de avaliação, constata-se que mais educadores solicitam informalmente a opinião dos encarregados de educação (96.9%) do que a opinião dos parceiros educativos (87.5%).

O quadro seguinte apresenta informação acerca do grau de participação dos diferentes elementos nas decisões relativamente às decisões sobre o processo de avaliação das aprendizagens das crianças, numa escala de 1 (nada) a 5 (muito).

Quadro 25. Grau de participação de diferentes agentes educativos no processo de avaliação

	N	Média (DP)	Mínimo	Máximo
Educador	161	4.78 (0.59)	2	5
Equipa da sala	161	3.76 (1.19)	1	5
Equipa do jardim de infância	158	3.47 (1.28)	1	5
Coordenador da educação pré-escolar	159	3.28 (1.23)	1	5
Diretor	155	2.43 (1.30)	1	5
Encarregados de educação	163	3.22 (1.12)	1	5

O quadro 25 permite constatar que o educador é o principal agente decisor no processo de avaliação das aprendizagens das crianças ($M = 4.78$, $DP = 0.59$). A equipa da sala e a equipa do jardim de infância também são referidas como tendo um papel ativo neste processo de avaliação, com valores médios próximos de 4 ($M = 3.76$, $DP = 1.19$; $M = 3.47$, $DP = 1.28$,

respetivamente). O coordenador da educação pré-escolar, os encarregados de educação e principalmente o diretor são assinalados como os que têm um menor grau de participação neste processo de avaliação.

O quadro 26 apresenta os dados relativos ao grau de participação dos diferentes agentes educativos no processo de avaliação das aprendizagens das crianças, por rede.

Quadro 26. Grau de participação de diferentes agentes educativos no processo de avaliação por rede

	Rede Pública (N = 115-122)	Rede Privada		p ¹
		Sem fins lucrativos (N = 21-22)	Com fins lucrativos (N = 18-19)	
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	
Educador	4.83 (0.51)	4.67 (0.80)	4.61 (0.78)	n.s.
Equipa da sala	3.76 (1.24)	3.59 (0.91)	4.00 (1.19)	n.s.
Equipa do jardim de infância	3.55 (1.26)	3.23 (1.19)	3.26 (1.49)	n.s.
Coordenador da educação pré-escolar	3.23 (1.26)	3.52 (1.12)	3.33 (1.19)	n.s.
Diretor	2.28 (1.29)	2.55 (1.26)	3.22 (1.22)	*
Encarregados de educação	3.30 (1.09)	3.05 (1.17)	2.89 (1.20)	n.s.

¹ Níveis de significância para o teste *Kruskal-Wallis*: *p < .05

O teste de *Kruskal-Wallis* indica não existirem diferenças significativas no grau de participação de cada elemento nas decisões acerca do processo de avaliação das aprendizagens das crianças em função do tipo de rede. A única exceção diz respeito ao grau de participação do diretor²⁵, assumindo este um papel mais participativo na rede privada com fins lucrativos do que na rede pública²⁶.

Na figura 31 apresenta-se a periodicidade de reuniões com parceiros educativos para discussão da avaliação das crianças.

²⁵ $\chi^2(2) = 8.02, p = .018$

²⁶ $U = 629, p = .005$

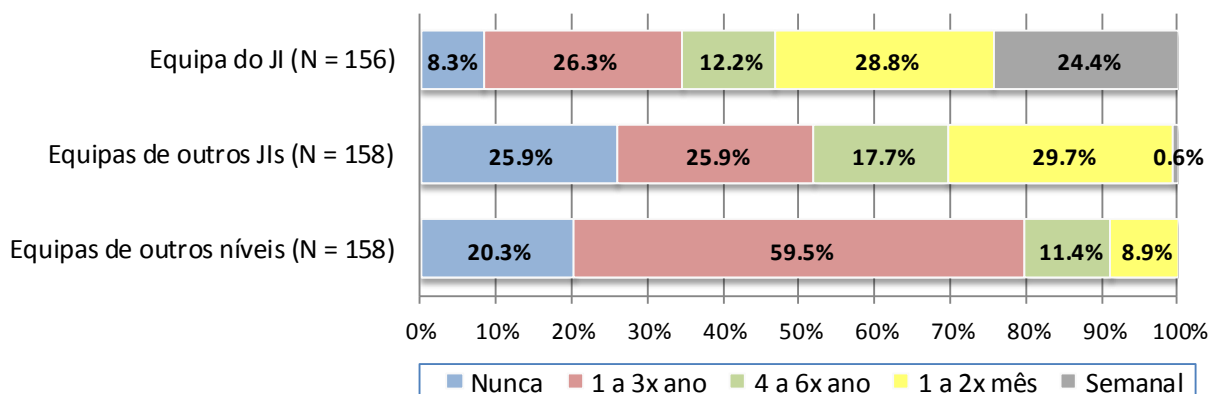


Figura 31. Periodicidade de reuniões com parceiros educativos para discussão da avaliação

Pode constatar-se que a quase totalidade dos educadores (91.7%) refere que reúne com a equipa do jardim de infância com o intuito de discutir a avaliação das aprendizagens das crianças. Estas reuniões têm uma periodicidade variável, com diversos educadores a indicarem uma a três vezes por ano (26.2%), uma a duas vezes por mês (28.8%) e semanalmente (24.4%).

As reuniões com as equipas de outros jardins de infância não são mencionadas por 25.9% dos educadores. Os restantes educadores realizam estas reuniões 1 a 2 vezes por mês (29.7%) ou 1 a 3 vezes por ano (25.9%).

A articulação vertical é referida por 79.7% educadores, ocorrendo reuniões com as equipas de outros níveis de ensino pelo menos uma a três vezes por ano.

A próxima figura apresenta informação sobre a forma como são comunicados aos encarregados de educação os dados de avaliação das aprendizagens das crianças ou do grupo.

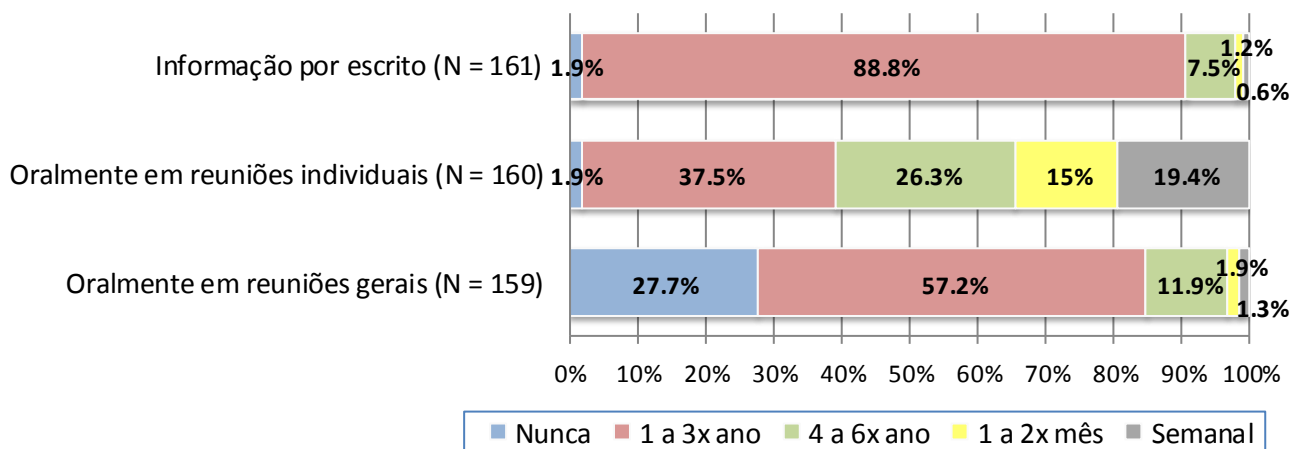


Figura 32. Formas de comunicação dos dados da avaliação aos encarregados de educação

Tal como se pode constatar, uma percentagem significativa de educadores (88.8%) comunica por escrito aos encarregados de educação os dados da avaliação das aprendizagens das crianças ou do grupo, uma a três vezes por ano. No que se refere à comunicação oral, esta ocorre predominantemente 1 a 3 vezes por ano em reuniões gerais com todos os encarregados de educação (57.2%). A regularidade da transmissão da informação em reuniões individuais não é tão consensual, na medida em que os educadores se distribuem pelas várias opções, assinalando uma a três por ano (37.5%), quatro a seis vezes por ano (26.3%), uma a duas vezes por mês (15%) e semanalmente (19.4%). De realçar que uma percentagem assinalável de educadores (27.7%) refere não usar as reuniões gerais para transmitir informação sobre a avaliação.

8.2. Avaliação do ambiente educativo

Em relação à avaliação do ambiente educativo da sala a figura 33 apresenta as várias estratégias usadas e a sua periodicidade.

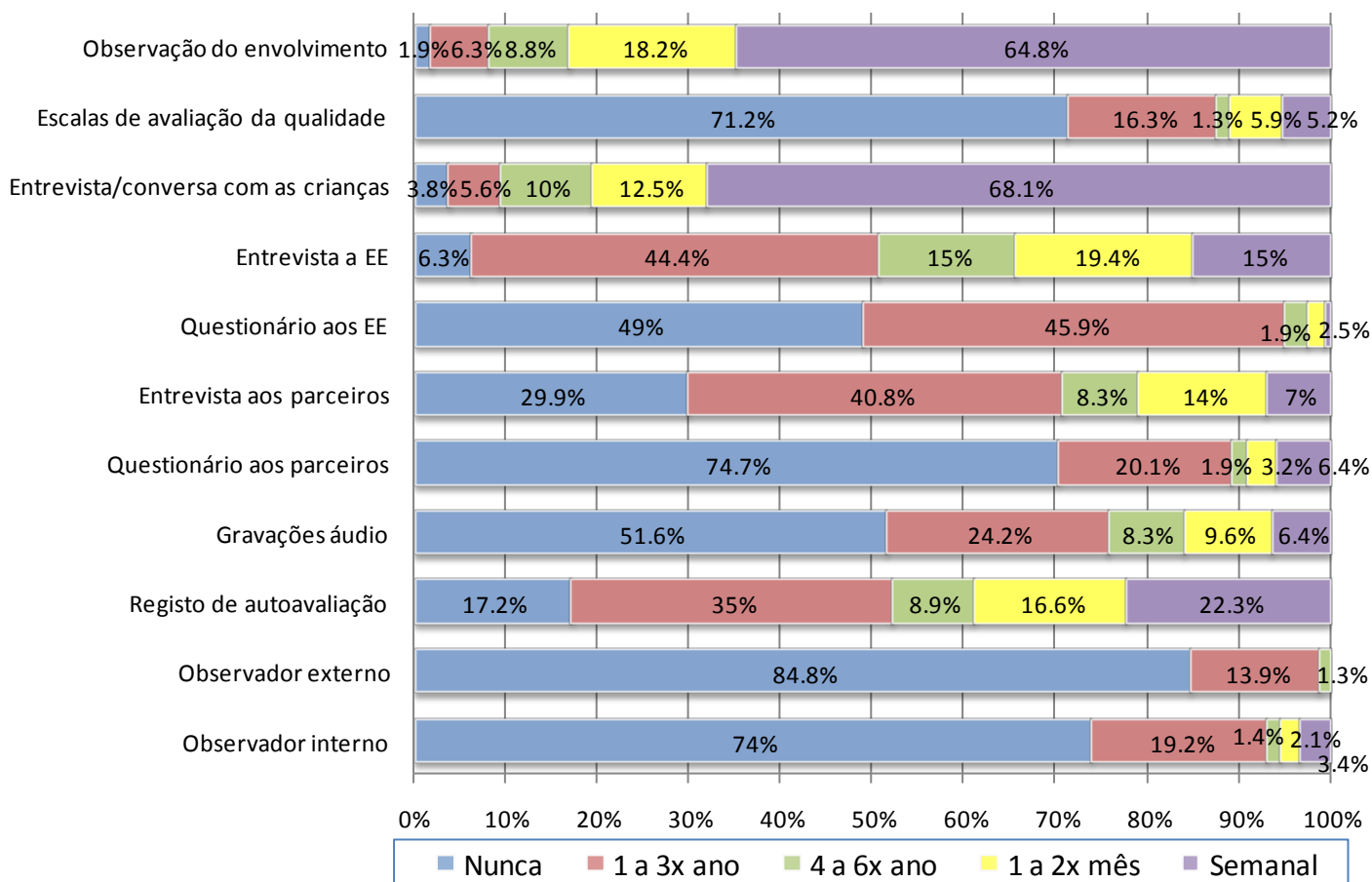


Figura 33. Periodicidade de utilização das estratégias de avaliação do ambiente educativo (N = 146 – 160)

De uma forma geral, para a avaliação do ambiente educativo, os educadores referem recorrer, semanalmente, à realização de entrevistas/conversas com as crianças (68.1%) e à observação e registo do envolvimento das crianças nas diferentes áreas da sala (64.8%).

Quanto ao envolvimento dos encarregados de educação nesta avaliação, apenas 6.3% dos educadores referem nunca realizarem entrevistas/conversas e, para os restantes (93.7%), a utilização desta estratégia tem uma frequência variável. Quanto aos questionários aos encarregados de educação há uma distribuição relativamente equitativa entre aqueles que utilizam esta estratégia (51%) e os que não a utilizam (49%).

Mais de metade dos educadores refere que a avaliação do ambiente educativo da sala nunca é realizada por um observador externo (84.8%) ou interno (74%) e que não são usados questionários aos parceiros educativos (74.7%), nem escalas de avaliação da qualidade (71.2%) nem tão pouco gravações áudio e vídeo (51.6%).

A comparação no uso destas diferentes estratégias de avaliação entre as três redes está apresentada no quadro 27.

Quadro 27. Percentagem de utilização de cada estratégia de avaliação do ambiente por rede

	Rede Pública		Rede Privada				p ¹
			Sem fins lucrativos		Com fins lucrativos		
	N	%	N	%	N	%	
Registo do envolvimento das crianças nas áreas	116	98.3%	22	95.5%	19	100%	n.s.
Escalas de avaliação da qualidade do ambiente	114	24.6%	21	52.4%	18	27.8%	*
Entrevistas/conversas com as crianças	119	96.6%	22	95.5%	19	94.7%	n.s.
Entrevistas aos encarregados de educação	119	93.3%	22	90.9%	19	100%	n.s.
Questionário aos encarregados de educação	117	48.7%	22	68.2%	18	44.4%	n.s.
Entrevistas aos parceiros educativos	116	75%	22	54.5%	19	57.9%	n.s.
Questionários aos parceiros educativos	114	23.7%	22	27.3%	18	33.3%	n.s.
Gravações áudio e vídeo	116	48.3%	22	45.5%	19	52.6%	n.s.
Registos de autoavaliação	116	88.8%	22	77.3%	19	52.6%	***
Avaliação por um observador externo	111	14.4%	22	18.2%	18	16.7%	n.s.
Avaliação por um observador interno	106	19.8%	21	33.3%	19	52.6%	**

¹ Níveis de significância para o teste de Qui quadrado: *p < .05, ** p < .01, *** p ≤ .001

Observou-se associação entre a utilização de uma determinada estratégia e o tipo de rede em três situações. A utilização de escalas de avaliação da qualidade do ambiente educativo está associada ao tipo de rede²⁷, sendo os educadores da rede privada sem fins lucrativos as que, em proporção, utilizam mais esta estratégia, comparativamente aos educadores da rede pública (52.4% vs. 24.6%). Em relação aos registos de autoavaliação, estes são referidos por uma maior percentagem de educadores da rede pública do que da rede privada com fins lucrativos (88.8% vs. 52.6%)²⁸. Inversamente, uma maior percentagem de salas da rede privada com fins lucrativos recorre à avaliação por um observador interno comparativamente com as da rede pública (52.6% vs. 19.8%)²⁹.

Em síntese

No que se refere à avaliação das aprendizagens das crianças, são as OCEPE e as metas de aprendizagem os referenciais que, na perceção dos educadores, mais frequentemente são utilizados, nomeadamente pelos educadores da rede pública.

De entre todas as formas de avaliação apresentadas, são referidas pela maioria dos educadores como práticas semanais a recolha de trabalhos das crianças (82,2%) as entrevistas/conversas com as crianças (70.6%), a observação (67.5%) e as fichas de trabalhos (64.2%). Outras formas de avaliação mais estruturadas, como as escalas/testes, e as *checklists* são menos frequentemente utilizadas.

A recolha de opinião dos encarregados de educação, nomeadamente através de questionários é utilizada 1 a 3 vezes por ano por mais de metade dos respondentes.

O educador da sala é referido pelos educadores de todas as redes como tendo o papel central no processo de avaliação, embora as reuniões com a equipa do jardim de infância sejam referidas como prática semanal ou 1 a 2 vezes por mês por mais de metade dos respondentes.

²⁷ $\chi^2(2) = 6.71, p = .035$

²⁸ Teste de Fisher, $p = .001$

²⁹ $\chi^2(2) = 9.69, p = .008$

A maioria dos educadores refere comunicar aos encarregados de educação os resultados da avaliação por escrito, 1 a 3 vezes por ano. Essa transmissão é também feita em reuniões individuais, com uma maior frequência.

No que se refere à avaliação do ambiente educativo, a maioria dos respondentes refere recorrer semanalmente à entrevista com as crianças (68.1%) e à avaliação do envolvimento das crianças (64.1%). Em contraste, o uso de escalas de avaliação de qualidade e o recurso a questionários a parceiros ou a avaliadores externos/internos são menos referidos.

9. IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES

Este grupo de questões, preenchido por todos os respondentes, debruça-se sobre as necessidades de formação dos educadores essencialmente nas diferentes áreas de conteúdo e domínios das OCEPE, bem como sobre as necessidades de formação das assistentes/ajudantes de ação educativa, segundo a perceção dos educadores. Adicionalmente, é efetuado o levantamento das necessidades de material sentidas pelos educadores.

9.1. Necessidades de formação das educadoras

O quadro 28 apresenta os dados relativos às necessidades de formação sentidas pelos educadores em geral e por rede relativamente às áreas e domínios contemplados nas OCEPE, numa escala de 1 (nenhuma) a 5 (muita).

Quadro 28. Necessidades de formação dos educadores nas áreas e domínios das OCEPE por rede

	Rede Pública (N = 346-351)	Rede Privada		Total (N = 460-466)
		Sem fins lucrativos (N = 62-63)	Com fins lucrativos (N = 50-51)	
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)
Formação pessoal e social	3.02 (0.97)	2.87 (0.96)	2.65 (1.11)	2.96 (0.99)
Conhecimento do mundo	3.23 (0.92)	2.97 (1.02)	2.94 (1.07)	3.16 (0.96)
Expressão motora	3.12 (0.92)	3.00 (0.91)	2.82 (0.99)	3.07 (0.93)
Expressão dramática	3.23 (0.93)	3.08 (1.04)	2.88 (1.11)	3.17 (0.97)
Expressão plástica	3.01 (0.93)	2.94 (1.05)	2.84 (1.13)	2.98 (0.97)
Expressão musical	3.58 (0.99)	3.29 (1.13)	3.18 (1.05)	3.49 (1.02)
Linguagem oral e escrita	3.45 (0.98)	3.16 (1.09)	3.02 (1.18)	3.36 (1.03)
Matemática	3.56 (0.94)	3.24 (1.09)	3.16 (1.24)	3.47 (1.01)

Os educadores identificam mais necessidade de formação nos domínios da Expressão Musical ($M = 3.49$, $DP = 1.02$), da Matemática ($M = 3.47$, $DP = 1.01$), e da Linguagem oral e abordagem à escrita ($M = 3.36$, $DP = 1.03$) na amostra total e independentemente do tipo de rede. Os educadores referem menos necessidade de formação na área de Formação pessoal e social ($M = 2.96$, $DP = 0.99$) e no domínio da Expressão plástica ($M = 2.98$, $DP = 0.97$).

Apesar de se verificar alguma variabilidade para as necessidades de formação entre os educadores das várias redes, estas mostraram-se somente significativas nas comparações entre a rede pública e a rede privada com fins lucrativos para a Formação Pessoal e Social³⁰ e para a Linguagem oral e escrita³¹, assinalando os da rede pública mais necessidades em ambos os casos.

As opções de resposta de 1 a 5 foram reorganizadas em 3 categorias, que indicam nenhuma/pouca (1 e 2), alguma (3) e bastante/muita (4 e 5) necessidade de formação. Os resultados são apresentados na figura seguinte.

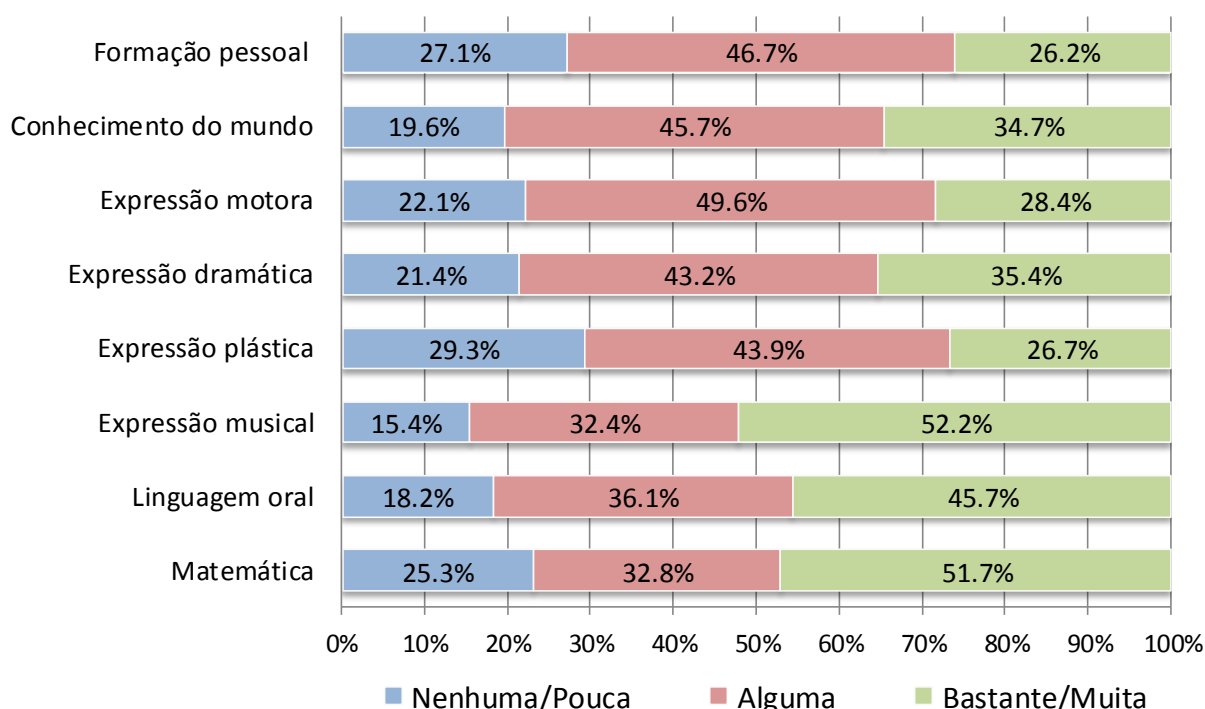


Figura 34. Necessidades de formação dos educadores nas áreas e domínios das OCEPE (N = 460-466)

Como se pode constatar na figura 34, mais de metade da amostra sente bastante ou muita necessidade de formação nos domínios da Expressão Musical e Matemática, o que contrasta com os cerca de 25% de respondentes que consideram não ter necessidade ou ter pouca necessidade de formação no domínio da Matemática. Entre 40% a 50% da amostra indicam que tem alguma necessidade de formação nas áreas da Formação pessoal e social (46.7%) e do

³⁰ $U = 7093.5, p = .011$

³¹ $U = 7077.5, p = .011$

Conhecimento do mundo (45.7%) e nos domínios da Expressão motora (49.6%), Expressão dramática (43.2%) e Expressão plástica (43.9%).

Além das áreas de conteúdo e domínios das OCEPE foram elencados oito tópicos adicionais, solicitando aos educadores as suas necessidades de formação nestes domínios (Quadro 29).

Quadro 29. Necessidades de formação dos educadores por rede em diferentes tópicos

	Rede Pública (N = 352-357)	Rede Privada		Total (N = 467-471)
		Sem fins lucrativos (N = 62-63)	Com fins lucrativos (N = 50-521)	
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)
Transição	3.55 (1.04)	3.54 (1.05)	3.47 (1.12)	3.54 (1.05)
Trabalho com as famílias	2.93 (0.96)	3.08 (1.01)	3.22 (1.19)	2.98 (1.00)
Avaliação das crianças	3.60 (0.96)	3.48 (1.13)	3.45 (1.08)	3.57 (1.00)
Avaliação de contextos	3.64 (0.95)	3.65 (0.98)	3.44 (1.07)	3.62 (0.97)
Desenvolvimento curricular	3.47 (0.86)	3.37 (0.94)	3.35 (1.09)	3.45 (0.90)
Administração escolar	2.80 (1.24)	3.19 (1.05)	3.37 (1.28)	2.92 (1.23)
Supervisão pedagógica	2.90 (1.21)	3.19 (1.09)	3.33 (1.19)	2.99 (1.20)
Educação especial	3.49 (1.08)	4.08 (0.92)	3.83 (1.06)	3.60 (1.08)

Na amostra total, os educadores identificam mais necessidade de formação nos métodos de avaliação de contextos de educação pré-escolar ($M = 3.62$, $DP = 1.02$), na educação especial ($M = 3.60$, $DP = 1.08$), nas estratégias para avaliação das aprendizagens das crianças ($M = 3.57$, $DP = 1.00$) e nas estratégias de transição da educação pré-escolar para o 1ºCEB ($M = 3.54$, $DP = 1.05$). Os educadores mencionam menos necessidade de formação na gestão e administração escolar ($M = 2.92$, $DP = 1.23$), no trabalho com as famílias ($M = 2.98$, $DP = 1.00$) e na supervisão pedagógica ($M = 2.99$, $DP = 1.20$).

Na rede pública há uma maior destaque, em termos de necessidades de formação, para os métodos de avaliação de contextos de educação pré-escolar ($M = 3.64$, $DP = 0.95$) e as estratégias para avaliação das aprendizagens das crianças ($M = 3.60$, $DP = 0.96$). Na rede privada (sem e com fins lucrativos), os educadores reportam mais necessidades de formação em educação especial ($M = 4.08$, $DP = 0.92$ e $M = 3.83$, $DP = 1.06$, respetivamente). A comparação das necessidades de formação referidas pelos educadores dos três grupos

mostrou-se significativa para a gestão e administração escolar³², para a supervisão pedagógica³³ e educação especial³⁴. A comparação entre os grupos específicos evidenciou que os educadores da rede privada com fins lucrativos sentiam mais necessidade a nível gestão e administração escolar do que os da rede pública³⁵, e que os educadores da rede privada sem fins lucrativos sentiam mais necessidade de formação em Educação Especial do que os da rede pública³⁶.

As opções de resposta de 1 a 5 foram reorganizadas em 3 categorias, que indicam nenhuma/pouca (1 e 2), alguma (3) e bastante/muita (4 e 5) necessidade de formação. Os resultados são apresentados na figura seguinte.

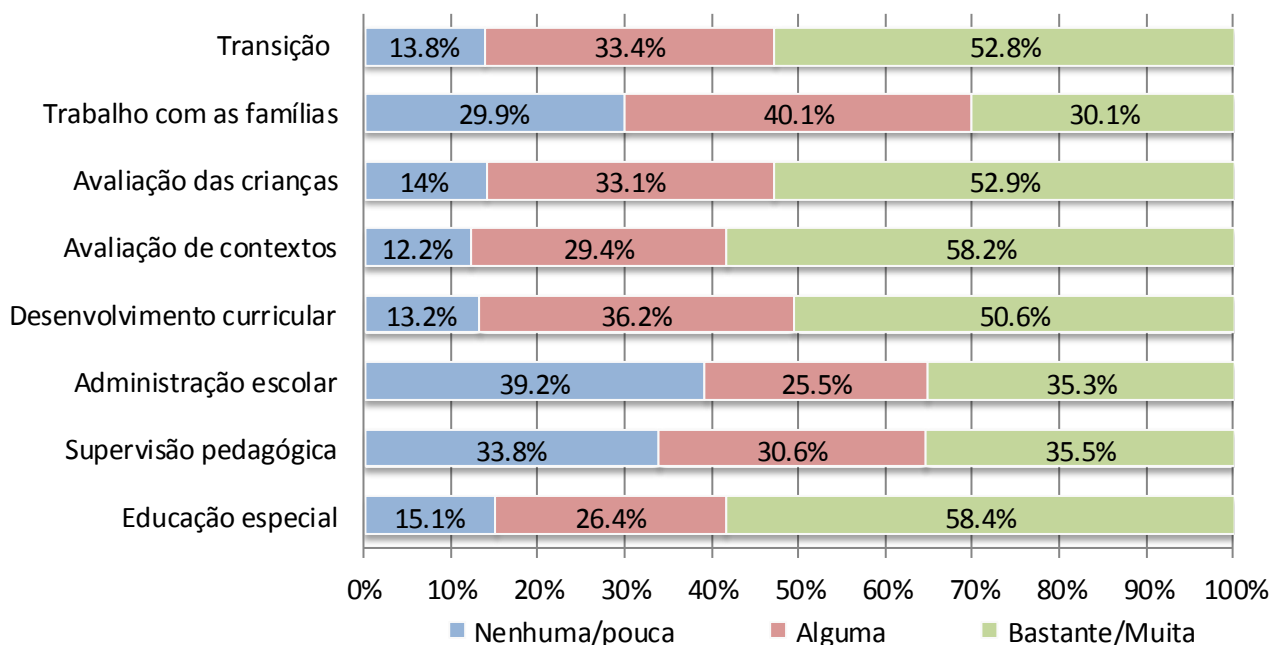


Figura 35. Necessidades de formação dos educadores em diferentes tópicos (N = 467-471)

De acordo com a figura 35, observa-se que mais de metade da amostra reporta bastante ou muita necessidade de formação em educação especial (58.4%), em métodos de avaliação de contextos de educação pré-escolar (58.2%), em estratégias para avaliação das aprendizagens das crianças (52.8%), nas estratégias de transição da educação pré-escolar para o 1ºCEB (52.8%) e na organização e desenvolvimento curricular (50.6%).

³² *Kruskal Wallis* (467) = 13.080, *p* = .001

³³ *Kruskal Wallis* (467) = 7.117, *p* = .0028

³⁴ *Kruskal Wallis* (469) = 21.213, *p* < .001

³⁵ *U* = 6838.5, *p* = .003

³⁶ *U* = 7528.5, *p* < .001

9.2. Necessidades de formação das assistentes/ajudantes de ação educativa

O quadro 30 expressa as necessidades de formação das assistentes/ajudantes de ação educativa, segundo a perceção dos educadores.

Quadro 30. Necessidades de formação das assistentes/ajudantes de ação educativa por rede em diferentes tópicos

	Rede Pública (N = 352-351)	Rede Privada		Total (N = 429-462)	p ¹
		Sem fins lucrativos (N = 60-63)	Com fins lucrativos (N = 45-49)		
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	
Desenvolvimento das crianças	3.75 (1.01)	3.54 (0.95)	3.45 (1.12)	3.69 (1.02)	*
Objetivos da educação pré-escolar	3.76 (0.97)	3.84 (0.85)	3.67 (1.07)	3.76 (0.97)	ns
Comunicação e relação	3.28 (1.11)	2.98 (1.11)	2.65 (1.33)	3.17 (1.15)	**
Saúde infantil	3.52 (1.11)	3.32 (1.10)	3.18 (1.29)	3.46 (1.13)	ns
Alimentação e nutrição	3.23 (1.06)	2.90 (1.02)	2.73 (1.19)	3.14 (1.08)	**
Regras de higiene e segurança	3.07 (1.16)	2.68 (1.11)	2.61 (1.40)	2.97 (1.19)	**
Gestão do comportamento	3.83 (1.03)	3.52 (1.17)	3.35 (1.27)	3.73 (1.08)	*
Inclusão de crianças com NEE	3.89 (1.03)	3.84 (1.00)	3.69 (1.18)	3.87 (1.04)	ns
Importância do brincar	3.40 (1.09)	3.08 (1.15)	2.88 (1.33)	3.30 (1.14)	**
Expressões	3.58 (0.97)	3.21 (0.98)	3.20 (1.21)	3.49 (1.01)	*
Planif. de atividades lúdicas	3.64 (1.11)	3.47 (0.97)	3.08 (1.29)	3.56 (1.13)	**
Envolvimento dos EE	3.39 (1.08)	3.19 (1.07)	2.78 (1.34)	3.30 (1.13)	**
Trabalho em equipa	3.31 (1.17)	3.08 (1.15)	2.71 (1.36)	3.21 (1.20)	**

¹ Níveis de significância para o teste de *Kruskal Wallis*: *p < .05, ** p < .01, *** p ≤ .001

Independentemente do tipo de rede, os educadores consideram que os assistentes/ajudantes de ação educativa têm mais necessidade de formação sobre integração e inclusão de crianças com NEE ($M = 3.87$, $DP = 1.04$), objetivos da educação pré-escolar ($M = 3.76$, $DP = 0.97$), estratégias de gestão do comportamento ($M = 3.73$, $DP = 1.08$), e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar ($M = 3.69$, $DP = 1.02$).

De um modo geral os educadores da rede pública percecionam mais necessidades de formação por parte dos assistentes/ajudantes de ação educativa, do que os da rede privada, sendo a maior parte das diferenças estatisticamente significativas.

As opções de resposta de 1 a 5 foram reorganizadas em 3 categorias, que indicam nenhuma/pouca (1 e 2), alguma (3) e bastante/muita (4 e 5) necessidade de formação. Os resultados são apresentados na figura seguinte.

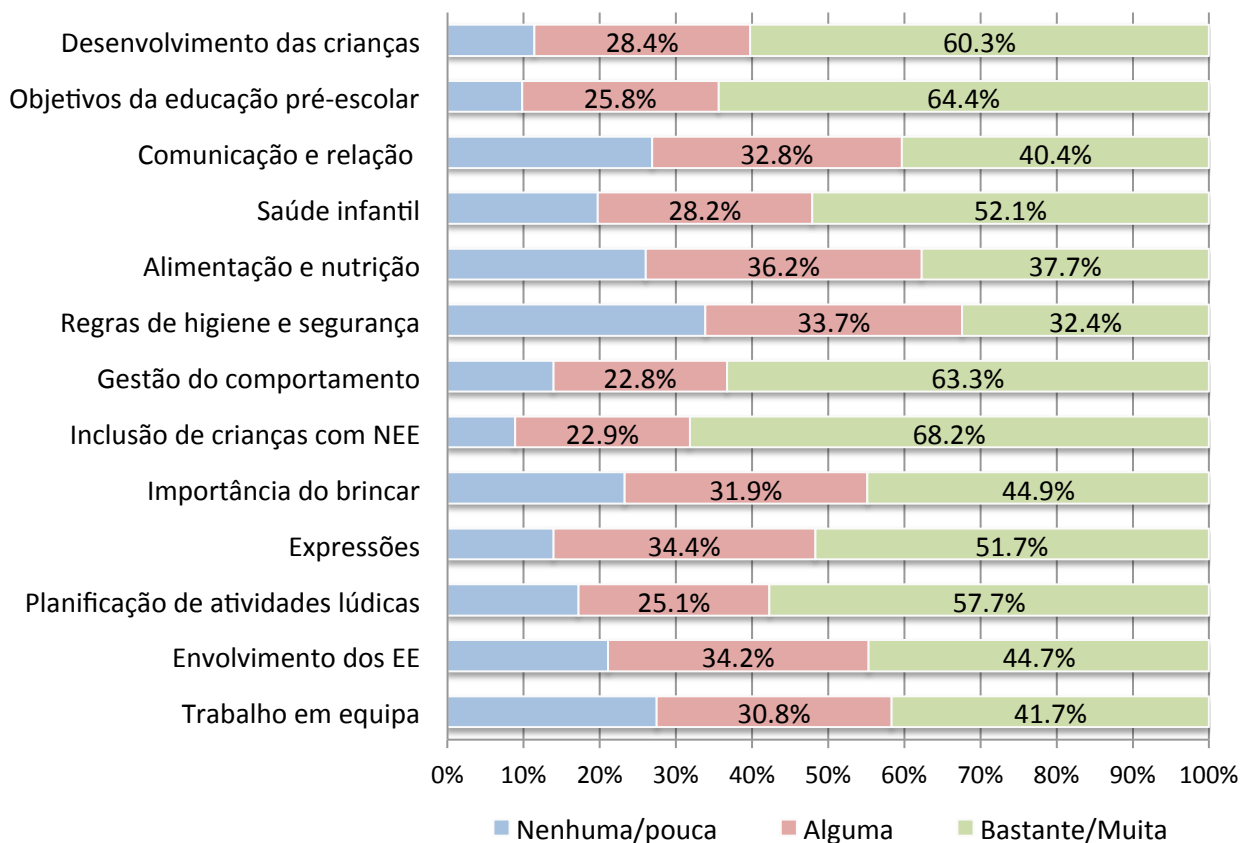


Figura 36. Necessidades de formação dos assistentes/ajudantes de ação educativa em diferentes tópicos (N = 429-462)

Mais de metade dos educadores considera como bastante ou muito necessária a formação dos assistentes de ação educativa sobre integração e inclusão de crianças com NEE (68.2%), objetivos da educação pré-escolar (64.4%), estratégias de gestão do comportamento (63.3%), desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar (60.3%), planificação e dinamização de atividades lúdicas e pedagógicas (57.7%), de saúde infantil, primeiros socorros e suporte básico de vida (52.1%) e expressão plástica, musical, dramática e motora (51.7%).

9.3. Necessidades de material

O questionário incluía ainda uma lista de material utilizado em salas de jardim de infância, sendo solicitado ao educadores que indicassem as suas necessidades. O material foi organizado tendo por base as OCEPE, de acordo as diferentes áreas de conteúdo.

As figuras que se seguem apresentam a percentagem de educadores que indicam ter necessidade de diferentes tipos de materiais nas suas salas, de acordo com os vários domínios mencionados.

9.3.1. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

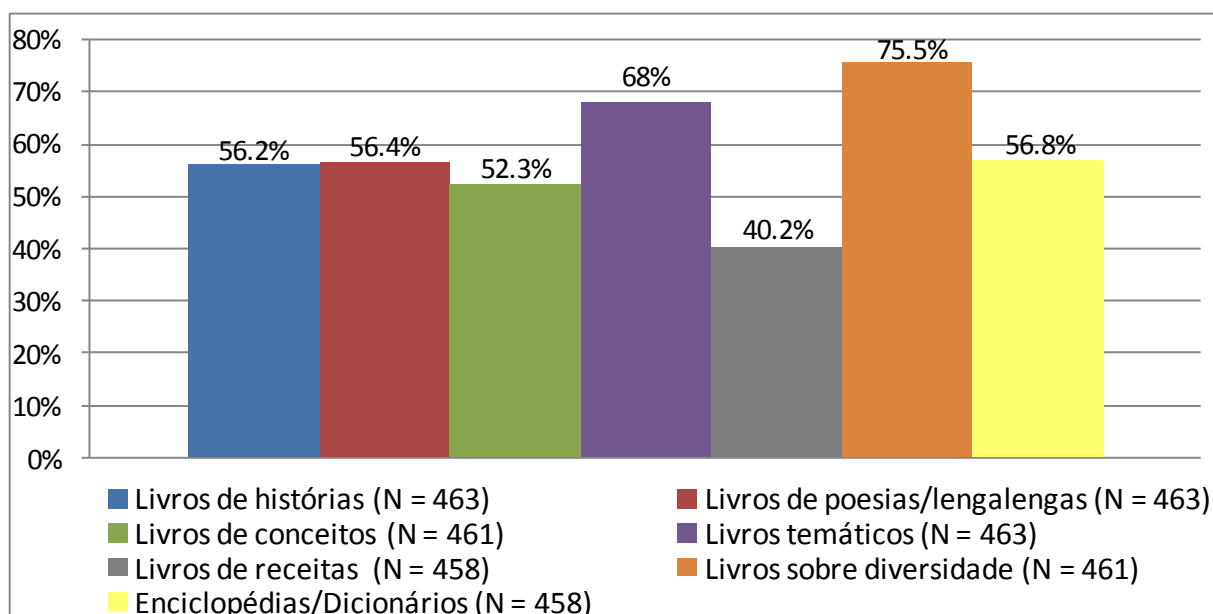


Figura 37. Necessidade de livros

Mais de metade da amostra revelou necessitar de livros de diferentes tipos, à exceção de livros de receitas/culinária. A maior lacuna reside nos livros sobre diversidade (cultural, étnica, familiar, etc.) e nos livros temáticos (ex.: natureza, ciências, história, astronomia).

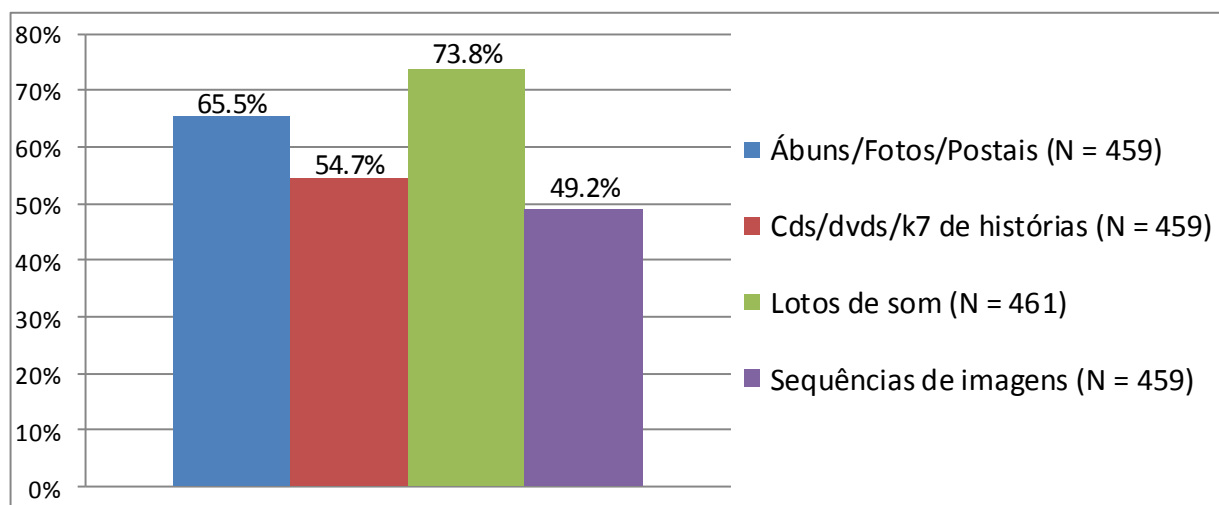


Figura 38. Necessidade de outro material relacionado com o domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita

A maioria das salas tem necessidade de lotos de som (73.8%) e material que permita apoiar a “leitura” realizada pelas crianças, nomeadamente fotos ou gravuras para interpretar (65.5%).

Tecnologias de informação e comunicação (TIC)

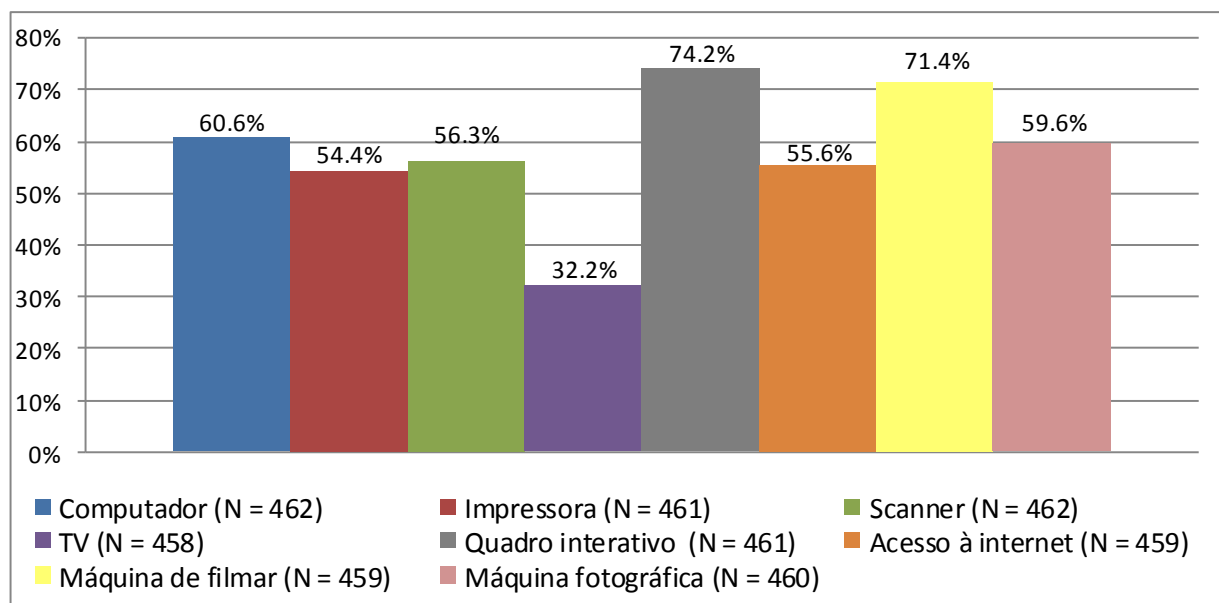


Figura 39. Necessidade de material informático e audiovisual

A maioria das salas não sente necessidade de televisão, porém mais de metade da amostra necessita do restante material informático e audiovisual, destacando-se o quadro interativo (74.2%) e a máquina de filmar (71.4%).

9.3.2. Área de Conhecimento do Mundo

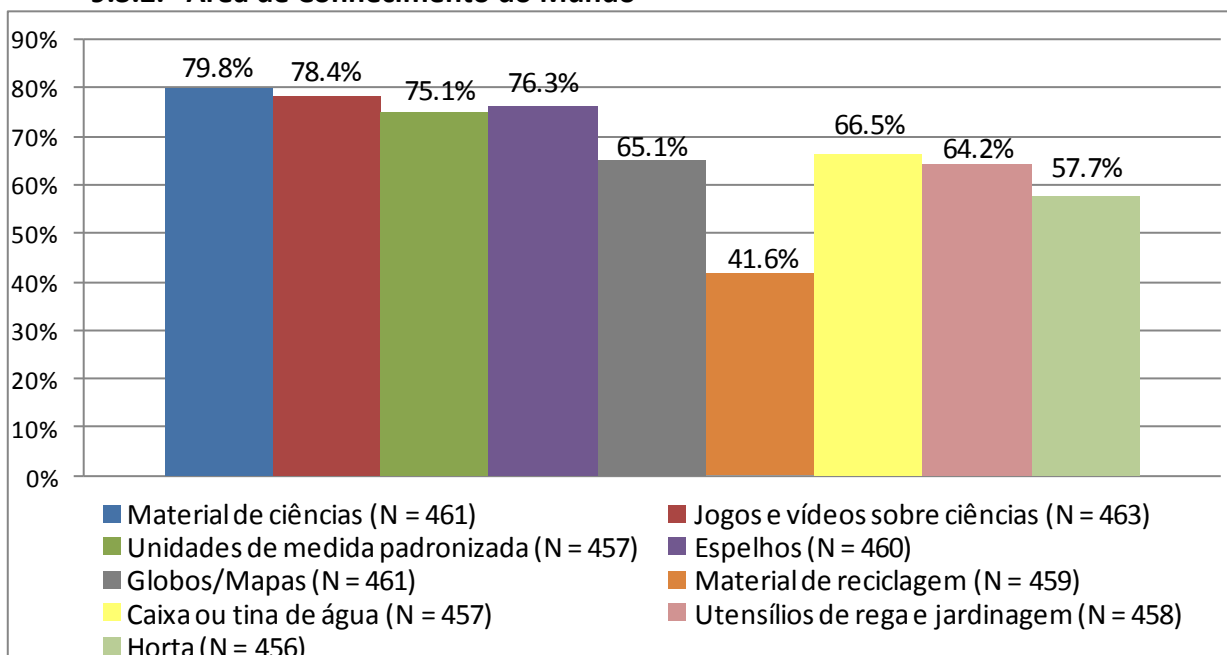


Figura 40. Necessidade de material relacionado com o Conhecimento do Mundo

Os educadores indicam, principalmente, a necessidade de material específico para a sensibilização à ciência, tais como lupas, pinças, microscópio, ímãs (79.8%), jogos e vídeos sobre natureza/ciência (78.4%), unidades de medidas padronizada (ex.: régua, gobelé, barómetro, balança, etc.) e espelhos de diferentes tamanhos.

9.3.3. Domínio da Matemática

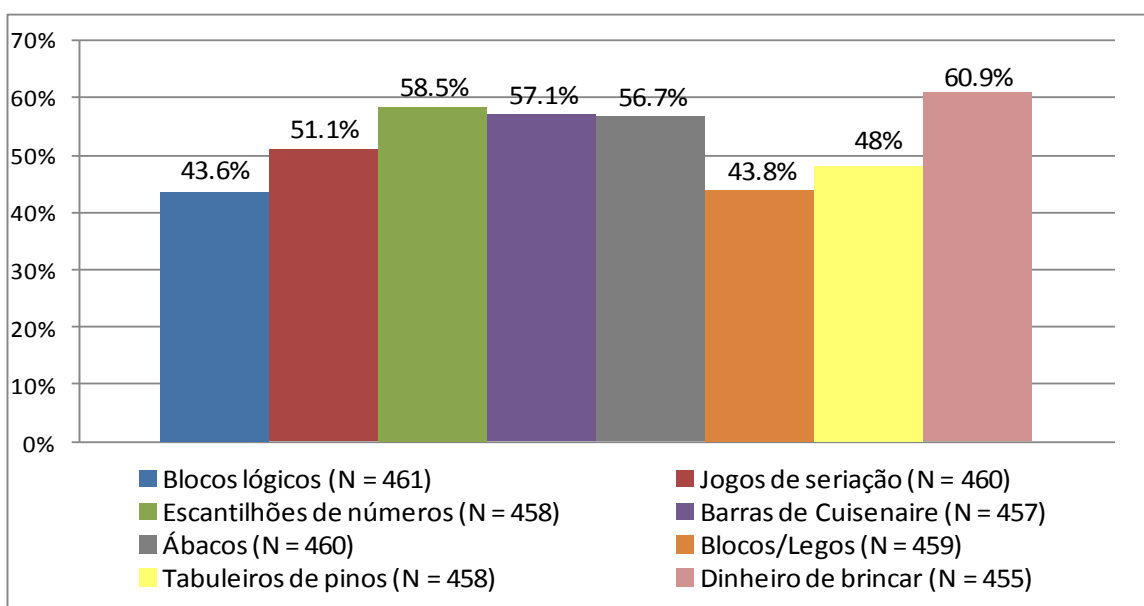


Figura 41. Necessidade de material de apoio à Matemática

No domínio da matemática, os educadores sublinham com maior frequência a necessidade de dinheiro de brincar (60.9%), escantilhões de números (58.5%), barras de Cuisenaire (57.1%) e ábacos (56.7%).

9.3.4. Domínio da Expressão Dramática

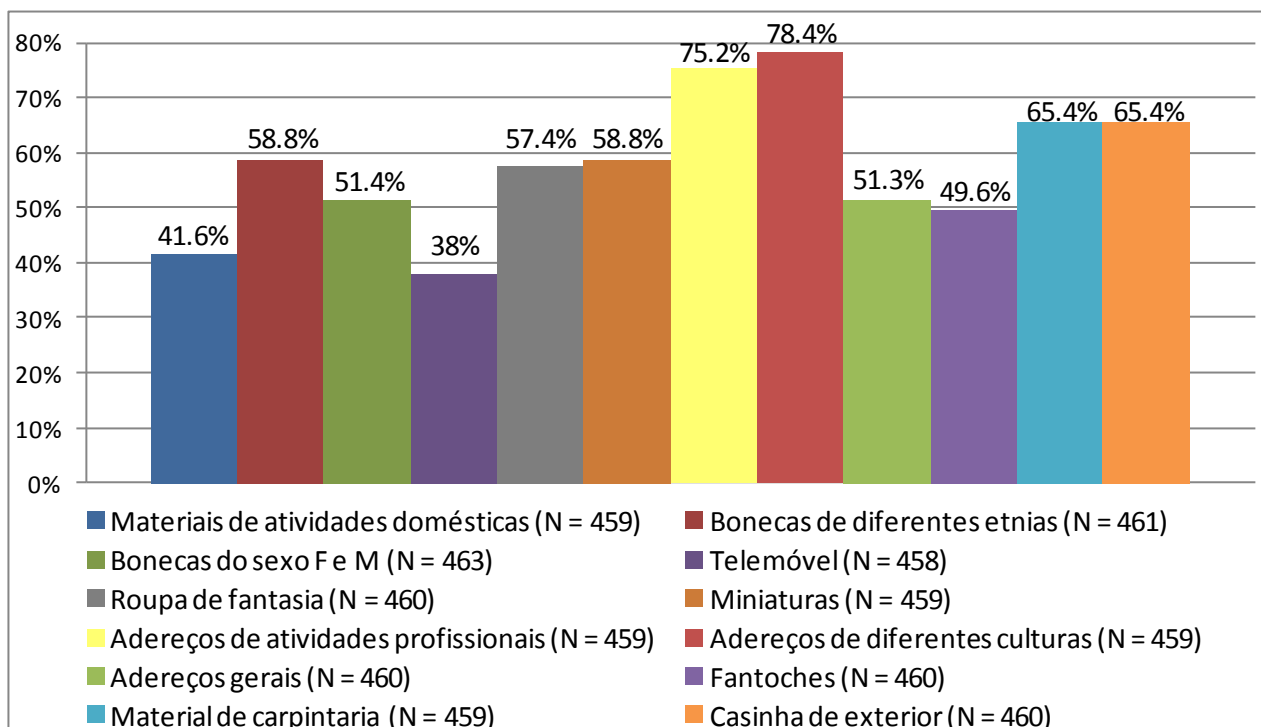


Figura 42. Necessidade de material de apoio à Expressão dramática

Relativamente à expressão dramática, a maioria das salas tem necessidade de adereços para diferentes atividades profissionais (75.2%) e de adereços que representem diferentes culturas (78.4%). A casinha de exterior e material de carpintaria também se revelam insuficientes em diversos contextos (65.4%).

9.3.5. Domínio da Expressão Motora

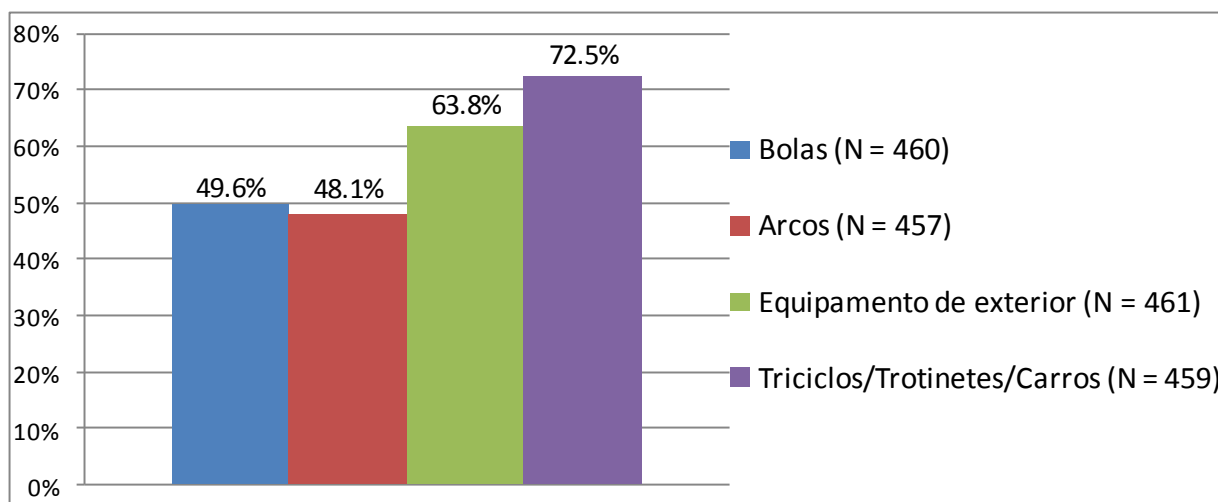


Figura 43. Necessidade de material de apoio à Expressão motora

Relativamente ao domínio da Expressão motora, destacam-se as necessidades de triciclos/trotinetes/carros/motas (72.5%) e de equipamento de exterior para motricidade global, como por exemplo, balouços, rampas, estruturas fixas para trepar (63.8%).

9.3.6. Material diverso

De seguida são apresentados um conjunto de materiais transversais às várias áreas/domínios das OCEPE.

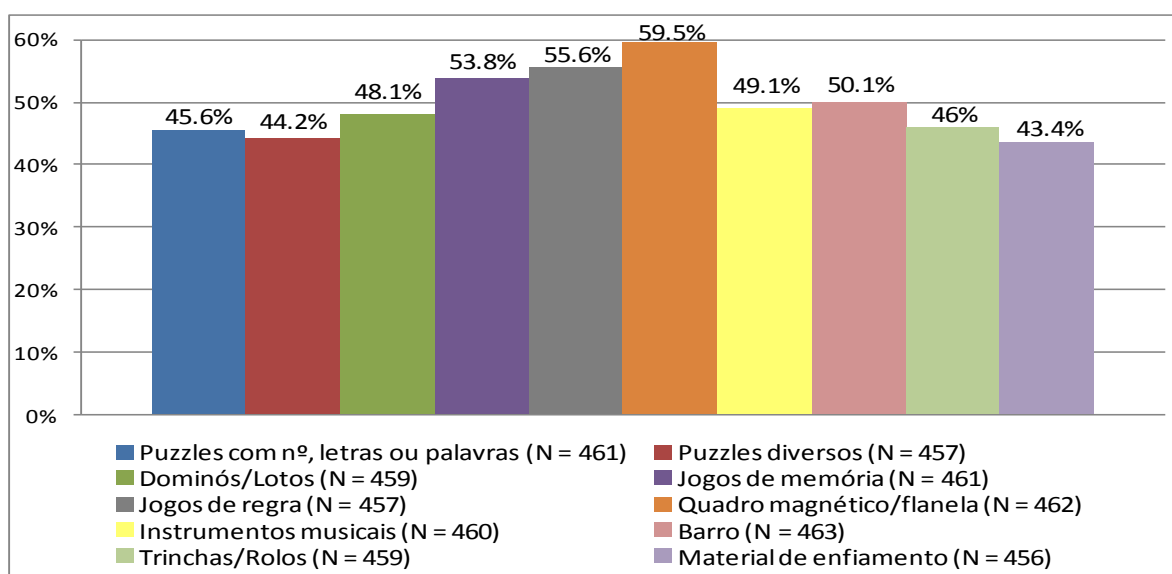


Figura 44. Necessidade de material diverso

Em relação a esta listagem de material, constata-se que mais de metade da amostra expressa necessidade em relação a um quadro magnético/flanela (59.5%), jogos de regras (55.6%), jogos de memória (53.8%) e barro (50.1%). Ao realizar esta análise por rede, verifica-se que a necessidade de dominós/lotos³⁷, de quadro magnético/flanela³⁸, de jogos de regras³⁹ e de jogos de memória⁴⁰ é mais sentida na rede pública.

Em síntese:

De um modo geral, e sem grandes diferenças entre a rede pública e privada, os educadores sentem alguma necessidade de formação em todas as áreas/domínios das OCEPE, com particular relevância para os domínios da Expressão Musical, da Matemática, e da Linguagem oral e abordagem à escrita.

Relativamente a outros tópicos para além das áreas/domínios das OCEPE, mais de 50% dos educadores referiu sentir bastante ou muita necessidade de formação em educação especial, métodos de avaliação de contextos de educação pré-escolar, estratégias para avaliação das aprendizagens das crianças, estratégias de transição da educação pré-escolar para o 1ºCEB e organização e desenvolvimento curricular. As necessidades sentidas pelos educadores das três redes são semelhantes, com algumas diferenças nos temas sobre gestão/administração escolar e educação especial, com os da rede pública a referirem menos necessidades.

Os temas em que os educadores consideram que os assistentes/ajudantes de ação educativa têm mais necessidade de formação são integração e inclusão de crianças com NEE, objetivos da educação pré-escolar, as estratégias de gestão do comportamento e desenvolvimento das crianças. A perceção sobre as necessidades de formação dos agentes de ação educativas está associada ao tipo de rede, sendo sentidas mais necessidades pelos educadores da rede pública comparativamente com os da rede privada sem fins lucrativos.

Quanto às necessidades de materiais, é possível verificar, através da apreciação dos vários gráficos apresentados, que subsistem necessidades em todas as áreas de conteúdo. São particularmente evidentes, contudo, as necessidades sentidas pelas educadoras ao nível de

³⁷ $\chi^2(2) = 9.45, p = .009$

³⁸ $\chi^2(2) = 682, p = .033$

³⁹ $\chi^2(2) = 13.46, p = .001$

⁴⁰ $\chi^2(2) = 7.05, p = .029$

livros sobre diversidade, jogos com som, quadro interativo, máquina de filmar, adereços para diferentes atividades profissionais e que representem diferentes culturas, veículos de brincar (triciclo, trotinetes, etc.). São ainda de destacar as necessidades sentidas, de uma forma consistente, em diversos tipos de materiais específicos à área das Ciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretende-se com este relatório apresentar os principais resultados obtidos através da administração do questionário *Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar* a 484 educadores de infância. Este questionário pretendia caracterizar a situação atual dos jardins de infância da rede nacional de educação pré-escolar e identificar as necessidades sentidas pelos educadores de infância no exercício das suas funções. Contudo, devido à elevada taxa de não resposta, a distribuição da amostra final por rede (pública, privada sem fins lucrativos e com fins lucrativos) e por Direção de Serviços Regional, não coincide com a distribuição nacional e nem sempre atinge valores desejáveis, particularmente na rede privada. Assim, os dados apresentados deverão ser interpretados com algum cuidado, devendo somente ser lidos como orientadores de tendências e características.

Estas considerações finais são organizadas em tópicos direcionados para os aspetos específicos traçados pela Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação e Ciência, de acordo com os objetivos que estiveram na origem deste estudo.

Caracterização dos jardins de infância e dos educadores de infância

As crianças

As salas que incluem esta amostra são frequentadas em média por 19 crianças, variando entre 3 e 34 crianças. A maioria dos jardins de infância tem entre 16 e 25 crianças e o número de salas que ultrapassa 25 crianças é residual. A maior parte das salas é heterogénea quanto às idades das crianças que as frequentam, sendo esta heterogeneidade mais frequente nos jardins de infância da rede pública. Em 37.5% das salas, é referida a existência de crianças com NEE (1 a 7), sendo esta percentagem bastante inferior nos jardins de infância privados com fins lucrativos e superior na rede privada sem fins lucrativos. Em quase metade das salas, os educadores referem existir pelo menos uma criança (até 9) com problemas de comportamento/desenvolvimento. De realçar que a proporção de crianças quer com NEE quer com problemas de comportamento/desenvolvimento tomando em consideração o número total de crianças na sala, se mostrou muito variável chegando a atingir valores superiores a

50%. Os casos com elevadas percentagens de crianças com necessidades especiais devem merecer particular atenção devido à quantidade de recursos materiais e humanos que são necessários para um apoio adequado às crianças e respetivos educadores. Mais de um terço das salas são caracterizadas pela diversidade cultural e/ou pela diversidade linguística, sendo esta maior nas salas pertencentes às Direções Regionais do Algarve, de Lisboa e do Alentejo.

Uma análise comparativa entre estes dados e os do estudo de 2006 permite constatar que eles são muito semelhantes tanto quanto ao número de crianças nas salas e sua distribuição por grupo etário, linguístico e cultural.

A equipa

A equipa de profissionais que colabora nas salas de jardim-de-infância é constituída em média por 3 elementos, embora subsista uma grande variedade tanto quanto ao número (1 a 10), como quanto ao leque de profissionais. A quase totalidade das salas tem assistentes/ajudantes de ação educativa (entre 1 a 4), embora o tempo de permanência na sala seja muito variável.

Os educadores são em 98.9% dos casos do sexo feminino, com uma média de idades de 48 anos, tendo as educadoras de rede pública uma média significativamente superior às das redes privadas. A grande maioria dos educadores tem a licenciatura como formação, e o tempo de experiência profissional (1 a 37 anos) e de permanência no atual estabelecimento (0 a 36 anos) muito variados. Contudo a experiência profissional é mais elevada na rede pública enquanto o tempo de trabalho no atual estabelecimento é superior nos educadores das redes privadas. A maioria dos educadores refere ter recebido formação profissional nos últimos dois anos, sobre temas diversos, e dispor semanalmente de momentos de formação/ reflexão/ avaliação com a equipa do jardim de infância.

De realçar novamente a semelhança entre estes resultados e os obtidos em 2006, onde já se tinha identificado o mesmo padrão de diferenças entre os educadores das redes pública e privada quanto à experiência profissional e tempo de permanência no estabelecimento.

Os educadores, as OCEPE e as brochuras

As OCEPE

Os educadores das três redes percecionam-se como tendo um bom conhecimento das OCEPE e fazem, de um modo geral, uma avaliação positiva destas. Nesta sua avaliação aparecem como características mais positivas das OCEPE, a sua relevância, a abrangência dos domínios contemplados e o facto de serem um referencial para práticas de qualidade e para a organização do ambiente educativo. Paralelamente realçam o contributo das OCEPE para a sua visão do que deve ser a educação pré-escolar e também para a elaboração do projeto curricular de grupo/turma. São considerados aspetos menos positivos nas OCEPE a falta de indicações, quer para a articulação com o 1º ciclo (objetivos e estratégias), quer para a avaliação na educação pré-escolar e também a falta de orientações concretas sobre materiais, recursos e atividades a explorar nas salas.

A maioria dos educadores refere ter tido conhecimento das OCEPE pela instituição onde trabalha, mas muitos também por iniciativa pessoal. De referir a baixa percentagem que indica a escola de formação como via de contacto com as OCEPE, podendo contudo este valor ser explicado pela elevada média etária dos educadores participantes.

Entre os vários referenciais que servem de suporte ao processo de avaliação, foram as OCEPE o mais indicado pelos educadores, sendo que somente uma percentagem residual (4.3%) indicou que pouco ou nunca as utilizava e mais de 87% as referiu como bastante presentes neste processo.

As Brochuras

A maioria dos educadores refere conhecer cada uma das brochuras, sendo as mais conhecidas a da Linguagem e Comunicação, a Descoberta da escrita e a “Despertar para as Ciências – Atividades dos 3 aos 6”. Verifica-se que o conhecimento das brochuras é superior entre os educadores da rede pública do que nas redes privadas. Quando conhecem as brochuras, os educadores avaliam o seu conhecimento sobre as mesmas como positivo e indicam, de um modo geral, como adequados os seus conteúdos e como contribuindo para a sua prática pedagógica. É residual a percentagem de educadores que avalia negativamente cada uma das brochuras, quer quanto ao seu conteúdo quer sobre a sua influência na prática

do educador, tendo estas percentagens atingido um máximo de 4.4% e 6.9% respetivamente, para a brochura “As Artes no jardim de infância”.

Somente 12.3% dos educadores refere ter tido formação sobre alguma das brochuras nos dois últimos anos letivos. Quanto à produção de novos materiais, eles são sugeridos para áreas diversas como as expressões (motora/corporal, dramática, musical), as Tecnologias de Informação e Comunicação, a formação pessoal e social (temas como cidadania, interculturalidade, sexualidade, autoestima, gestão de emoções e comportamentos) e a avaliação na educação pré-escolar.

Práticas educativas dos educadores

Modelos pedagógicos adotados

No que se refere à utilização de modelos pedagógicos orientadores da prática dos educadores, constatámos que os mais presentes são a Pedagogia de Projeto, a Pedagogia de Situação e o Modelo *High Scope*, seguindo-se o Movimento da Escola Moderna. De notar que, com exceção da Pedagogia de Situação, estes também tenham sido os modelos mais assinalados no estudo de 2006, embora atualmente sejam referidos por uma percentagem bastante mais elevada de educadores.

De realçar que a maioria dos participantes refere ser orientada por vários modelos (3 a 7). Estes valores sugerem a inexistência de um referencial específico, podendo este facto originar práticas pedagógicas pouco consistentes, eventualmente sem uma adequada apropriação das diferentes vertentes que dão coerência a um modelo pedagógico.

Prática educativa

As salas de jardim de infância estão de um modo geral organizadas em áreas (de 2 a 14) tendo uma grande maioria 8 ou mais áreas de trabalho.

Embora existam diferenças entre educadores, o tempo dedicado a cada área/domínio de conteúdo das OCEPE mostrou-se distribuído equilibradamente.

Os educadores referem como principal suporte à sua planificação os interesses e necessidades da criança e do grupo específico e as OCEPE. Também as brochuras e documentos publicados pelo MEC servem para apoiar a planificação, sendo estes documentos

mais referidos pelos educadores da rede pública do que pelos das privadas. Normalmente coexistem vários tipos de planificação, sendo as mais frequentes a mensal e a semanal. Contudo, constatámos menos referências à planificação semanal e mais referências à mensal entre os educadores da rede pública comparativamente aos das redes privadas. Estas planificações são da responsabilidade do educador e da equipa da sala, podendo em alguns casos colaborar neste processo a equipa do jardim de infância, o Coordenador e o Diretor (na rede privada).

Embora estes resultados sejam muito semelhantes aos do estudo de 2006, realçamos duas diferenças: uma maior influência das OCEPE no apoio à planificação e o facto de as brochuras evidenciarem já uma influência significativa na planificação de muitos educadores.

Relação com parceiros educativos, articulação horizontal e vertical

Para além dos participantes anteriormente enunciados, no que diz respeito à planificação, grande número de educadores refere fazer reuniões regulares não só com equipas de outros jardins de infância como também, com menor regularidade, com equipas de outros níveis de ensino. Esta articulação horizontal e vertical é referida essencialmente na rede pública.

No que se refere à transição das crianças do jardim de infância para o 1º CEB, também se verifica a existência de algumas estratégias envolvendo articulação entre estes dois níveis de ensino. Estas estratégias, referidas por uma grande maioria de educadores, podem ser consideradas de dois tipos distintos. Por um lado, as que envolvem somente os técnicos, equipa do 1ºCEB e do JI, sendo de realçar as reuniões, o planeamento conjunto ou o planeamento no que se refere a crianças com NEE. Por outro lado as estratégias envolvendo diretamente as crianças, quer se trate de visitas à escola do 1º CEB, quer a atividades num e noutro espaço, quer mesmo a festas conjuntas.

Transição da educação pré-escolar para o 1ºCEB

A transição foi estudada somente entre uma parte dos participantes do estudo geral ($n = 158$). Os resultados devem, portanto, ser interpretados com cuidado e tomados somente como indicadores de tendências.

À semelhança do estudo de 2006 a maior parte dos educadores, considerados nesta subamostra, refere utilizar algum tipo de estratégias para preparar a transição para o 1ºCEB, sendo as menos utilizadas as que envolvem planificação sistemática conjunta entre os educadores, e professores e/ou pais. As mais utilizadas são direcionadas para as crianças (e.g. conversa, visita à escola, festas conjuntas) e para a transmissão de informação sobre as crianças ao professor do 1º CEB (documentação, reuniões). A análise comparativa entre redes na utilização de estratégias para a transição permitiu evidenciar diferenças significativas em 13 das 16 estratégias enunciadas, sendo estas sempre referidas por mais educadores da rede pública do que das privadas, nomeadamente a rede privada sem fins lucrativos. Mesmo estratégias referidas como utilizadas por uma grande maioria dos educadores das outras redes, são pouco características da prática dos educadores da rede privada sem fins lucrativos, especificamente as que envolvem os professores e as escolas do 1º CEB, o que também já se tinha verificado no estudo de 2006.

Envolvimento e participação dos encarregados de educação

Esta parte do questionário relativo ao envolvimento das famílias também foi somente respondida por 158 educadores de infância, devendo a interpretação dos seus resultados e respetiva generalização, serem feitas com os devidos cuidados.

O envolvimento dos encarregados de educação parece ser alvo de atenção na grande maioria das salas dos educadores inquiridos, embora se encontre alguma diversidade nas estratégias e na regularidade com que são usadas. As estratégias que mais se destacam são a entrada do encarregado de educação na sala e o envio de informações para casa que, embora permitam troca de informação não podem ser consideradas formas de envolvimento ativo das famílias. Contudo parece-nos de realçar que a maioria dos educadores (entre 60% a 70%) indicam com alguma regularidade (entre semanalmente e 4 a 6 vezes/ano) envolverem os encarregados de educação nas atividades da sala e em dias festivos ou mesmo requerendo a sua colaboração para a planificação. Quanto à importância deste envolvimento dos encarregados de educação, ele é indicado pelos educadores como tendo implicações em vários aspetos e prioritariamente valorizado na promoção da continuidade entre o jardim de infância e a família. Os aspetos perspetivados como sofrendo menos impacto deste envolvimento,

embora também importantes, prendem-se com a aprendizagem, quer das crianças em geral quer das crianças com NEE.

Uma análise comparativa com os dados do estudo de 2006 parece apontar para a continuidade no recurso a práticas passivas de envolvimento dos encarregados de educação. Contudo, e paralelamente, parece existir atualmente uma participação mais generalizada dos encarregados de educação noutra tipo de ações, tais como a planificação e as atividades na sala de jardim de infância

Práticas avaliativas – Referenciais, estratégias, periodicidade e intervenientes

Esta parte do questionário, à semelhança das duas anteriores, foi apenas respondida por uma parte dos educadores ($n = 168$), sendo deste modo proceder à leitura dos resultados com alguma cautela em termos da sua generalização.

Referenciais para a Avaliação das Aprendizagens das Crianças

Constatámos que a grande maioria dos educadores refere utilizar vários referenciais como base para a sua avaliação (mais de 70% refere 4 ou 5). Entre estes, os mais indicados são as OCEPE e as Metas de aprendizagem, seguidos da Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011. Estes referenciais foram nomeados de forma diferenciada consoante as redes, sendo mais referidos pelos educadores da rede pública e sendo, em alguns aspetos, significativamente diferentes dos nomeados pelos educadores da rede privada.

Estratégias e Periodicidade da Avaliação das Aprendizagens das Crianças

Entre as formas de avaliação elencadas no questionário, as referidas pela maioria dos educadores com uma periodicidade semanal foram a recolha de trabalhos das crianças, as entrevistas/conversas com as crianças, a observação e as fichas de trabalhos. Por outro lado, as formas de avaliação menos habituais foram os questionários aos parceiros educativos e escalas/testes de avaliação. Parece-nos importante realçar um conjunto de outras estratégias de avaliação, que apesar de serem referidas pela grande maioria dos educadores, são usadas por estes com uma periodicidade muito variável (de semanal a 1 a 3 vezes/ano) entre as quais

os portefólios, as *checklists* construídas pelos educadores, as fotografias, os registos de autoavaliação ou mesmo a recolha de opinião dos encarregados de educação ou de outros parceiros. Outro elemento a realçar é a indicação, por uma grande maioria de educadores, da participação dos encarregados de educação no processo de avaliação, tanto através de formas menos estruturadas como através de questionários.

Intervenientes no Processo de Avaliação das Aprendizagens das Crianças

Em todas as redes é referido o educador como tendo o principal papel no processo de avaliação, embora as reuniões com a equipa da sala e do jardim de infância surjam também, indicando a participação destes intervenientes com alguma regularidade. Verifica-se uma grande heterogeneidade no envolvimento de equipas de outros jardins de infância, neste processo. No que se refere à participação de equipas de outros níveis de ensino pudemos constatar alguma homogeneidade, já que a grande maioria dos participantes (79.7%) reúne com equipas de outros níveis para discutir as avaliações das crianças pelo menos uma vez por ano.

Só uma percentagem residual dos educadores não transmite por escrito a avaliação das crianças aos encarregados de educação. A frequência típica com que a grande maioria refere fazê-lo é 1 a 3 vezes por ano. Esta é também a frequência com que, em reuniões gerais, uma grande parte dos educadores transmite informações sobre as crianças aos encarregados de educação. Com maior frequência de utilização surge a transmissão oral em reuniões individuais, sendo claramente esta a estratégia referida como mais usada pelos educadores.

Avaliação do Ambiente Educativo

No que se refere à avaliação do ambiente educativo, as estratégias referidas como mais frequentes (semanalmente) pela maioria dos educadores foram as entrevista com as crianças e a avaliação do envolvimento das crianças. Em contraste, as respostas da grande maioria também indicam que um conjunto de outras estratégias não são usadas para a avaliação das suas salas, como por exemplo as escalas de avaliação de qualidade, os questionários a parceiros, ou o recurso a avaliadores externos/internos. Um menor consenso quanto à frequência de utilização de um conjunto de outras estratégias realça a diversidade dos

participantes neste estudo nas suas estratégias avaliativas. Apesar de a entrevista aos encarregados de educação ser desenvolvida pela quase totalidade dos educadores, a frequência com que o fazem varia de anual a semanal. Uma variabilidade semelhante surge também no recurso ao registo de autoavaliação, à entrevista aos parceiros, ou mesmo a questionários aos encarregados de educação, embora sejam assinalados por uma maioria dos educadores. De um modo geral as estratégias usadas foram semelhantes nas três redes evidenciando-se somente diferenças no uso das escalas de avaliação da qualidade do ambiente educativo, mais utilizada na rede privada sem fins lucrativos face à rede pública. Por outro lado, o uso de registos de autoavaliação mostrou-se mais referido pelos educadores da rede pública quando comparados com a privada com fins lucrativos. Por sua vez este último grupo referiu recorrer mais a um observador interno dos que os educadores da rede pública.

Uma comparação global sobre os dados do processo de avaliação das crianças e do ambiente educativo com os obtidos no estudo de 2006 evidencia a semelhança no tipo de estratégias preferencialmente usadas para a avaliação das crianças. Contudo, no presente estudo foi menos referido o uso de escalas de avaliação e assinalada uma maior frequência na transmissão da avaliação das crianças aos encarregados de educação em reuniões individuais, já que em 2006 acontecia 2 a 3 vezes por ano e neste estudo a grande maioria fá-lo mais regularmente. No que se refere à avaliação do ambiente educativo, também são semelhantes a 2006 as estratégias referidas como mais e menos usadas pelos educadores.

Necessidades de Formação

Necessidades de Formação dos Educadores

Os educadores participantes referem, de um modo geral, sentir necessidades de formação em todas as áreas/domínios das OCEPE, à semelhança do que já tinha sido identificado em 2006. Destacou-se como mais necessária a formação sobre a Expressão Musical, a Matemática, e a Linguagem oral e abordagem à escrita, e menos sobre a Formação pessoal e social e a Expressão plástica. Para além destas necessidades, a maioria dos educadores refere necessitar de formação em todo os temas elencados, sendo os mais salientados a Avaliação dos

Contextos e das Aprendizagens das crianças, a Educação especial e as Estratégias de transição para o 1ºCEB. Cerca de um terço dos participantes considerou não necessitar de formação em temas como a Gestão e Administração escolar, o Trabalho com as Famílias e a Supervisão pedagógica. A comparação das necessidades sentidas pelos educadores das três redes evidenciou que estas são, de um modo geral, semelhantes, apenas se diferenciando nos temas gestão/administração escolar e educação especial, em que os educadores da rede pública referem menos necessidades.

Comparativamente a 2006, é de salientar que uma maior percentagem de educadores refere sentir necessidade de formação sobre a temática da transição, avaliação e envolvimento das famílias.

Necessidades de Formação dos Assistentes de Ação Educativa

A maioria dos educadores assinala necessidades de formação dos auxiliares/ajudantes de ação educativa em todas as áreas elencadas, destacando-se como mais necessárias a Integração e inclusão de crianças com NEE, os Objetivos da educação pré-escolar, as Estratégias de gestão do comportamento e o Desenvolvimento das crianças. Na avaliação destas necessidades dos auxiliares de ação educativa, verificaram-se algumas diferenças em função da rede, tendo os educadores da rede pública identificado mais necessidades comparativamente com os da rede privada sem fins lucrativos.

Necessidades de Material

De um modo geral, a maioria dos educadores assinalou bastantes necessidades de materiais, reenviando para áreas e funções diversificadas. Destaca-se contudo as necessidades sentidas a nível das Ciências, onde é notória a falta de equipamentos expressa pelos educadores.

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário de caracterização dos contextos de educação pré-escolar

Este questionário pretende caracterizar a situação atual dos jardins de infância da rede nacional de educação pré-escolar e identificar as necessidades sentidas pelos(as) educadores(as) de infância no exercício das suas funções.

É composto por um conjunto de questões organizadas em nove grupos:

1. Caracterização do grupo de crianças
2. Caracterização da sala
3. Caracterização do(a) educador(a) responsável
4. Documentos publicados pelo MEC
5. Organização e desenvolvimento curricular a nível do grupo/sala
6. Transição – Continuidade educativa
7. Trabalho com as famílias
8. Avaliação
9. Identificação de necessidades

Ao responder a estas questões centre-se sobretudo no momento atual, ou seja, na realidade subjacente ao **ano letivo 2013/14**.

A maioria das questões que compõe este questionário são fechadas, pelo que deve responder escolhendo e assinalando a(s) alternativa(s), ou indicando um valor numérico.

Existem notas de clarificação que ajudam o(a) educador(a) a responder com precisão. Assim, é importante ler cada questão na totalidade antes de responder. A precisão da sua resposta é fundamental para o tratamento da informação.

O jardim de infância pertence a um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP)?

Sim ____ Não ____

1. Caracterização do grupo de crianças

1.1. Quantas crianças estão inscritas na sua sala? _____ (nº de crianças)

1.2. Quantas crianças frequentam a sua sala? _____ (nº de crianças)

1.3. Indique o número de crianças existentes em cada um dos seguintes grupos etários

(Nota: Se não existirem crianças num determinado grupo etário registe com 0)

3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.4. Quantas crianças desta sala estão diagnosticadas como crianças com necessidades educativas especiais (NEE), ou apoiadas pela ELI ou pela Educação Especial?

(Nota: No caso de não existir nenhuma assinale com 0)

Nº de crianças _____

1.5. Quantas crianças desta sala, não apoiadas pelas equipas, têm, de acordo com a sua perceção, problemas de desenvolvimento e/ou de comportamento?

(Nota: Se na sua sala não existem crianças com problemas de desenvolvimento e/ou de comportamento registe com 0)

Nº de crianças com problemas de desenvolvimento e/ou comportamento _____

1.6. Quantas crianças desta sala são provenientes de outros países, culturas ou etnias?

(Nota: Se na sua sala não existem crianças de outros países, culturas ou etnias registe com 0)

Nº de crianças de outros países/culturas/etnias _____

1.7. Quantas crianças desta sala falam outra(s) língua(s) em casa?

(Nota: Se na sua sala não existem crianças que falam outra língua registe com 0)

Nº de crianças que falam outra(s) língua(s) _____

Especifique a(s) língua(s) _____

2. Caracterização da sala

2.1. Pense nas pessoas que constituem a equipa da sua sala, isto é, as pessoas que trabalham com o seu grupo de crianças ou com uma criança da sua sala. Incluindo-se neste grupo, indique a sua função, o número de horas por semana e o número de meses por ano letivo em que isso acontece. Baseie-se em todo o período de funcionamento do jardim de infância. Arredonde para o número inteiro mais próximo (ex.: 4h30 = 5h).

Função	Horas por semana típica	Nº meses por ano

2.2. Em média, quantas horas por dia está sozinho(a) na sala com as crianças?

(Nota: Se o número médio de horas for inferior a 1 registe com 0)

Nº de horas por dia _____

3. Caracterização do(a) educador(a) responsável

3.1. Qual a sua idade?

Idade (em anos) _____

3.2. Sexo

Feminino _____

Masculino _____

3.3. Qual a sua formação em educação de infância?

(Nota: Assinale a alternativa que corresponde ao grau mais elevado que possui)

Bacharelato	<input type="checkbox"/>	Ano de conclusão: _____	Instituição: _____
Complemento de Formação	<input type="checkbox"/>	Ano de conclusão: _____	Instituição: _____
Licenciatura pré-Bolonha	<input type="checkbox"/>	Ano de conclusão: _____	Instituição: _____
Licenciatura pós-Bolonha	<input type="checkbox"/>	Ano de conclusão: _____	Instituição: _____
Mestrado pré-Bolonha	<input type="checkbox"/>	Ano de conclusão: _____	Instituição: _____
Mestrado pós-Bolonha	<input type="checkbox"/>	Ano de conclusão: _____	Instituição: _____
Doutoramento	<input type="checkbox"/>	Ano de conclusão: _____	Instituição: _____

3.4. Tem formação superior em áreas afins?

(Exemplos: Educação Especial, Psicologia, Ciências da Educação, Administração Escolar)

Sim _____

Não _____

Se sim, indique

(Nota: Assinale todas as alternativas que se aplicarem à sua situação)

Pós-graduação	<input type="checkbox"/>	Ano de conclusão: _____	Área: _____
Bacharelato	<input type="checkbox"/>	Ano de conclusão: _____	Área: _____
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	Ano de conclusão: _____	Área: _____
Mestrado	<input type="checkbox"/>	Ano de conclusão: _____	Área: _____
Doutoramento	<input type="checkbox"/>	Ano de conclusão: _____	Área: _____

3.5. Ao todo, quanto tempo tem de experiência profissional com crianças de idade pré-escolar, em contextos de educação pré-escolar?

(Nota: Se o período de trabalho for inferior a dois anos assinale anos e meses. Por exemplo, se trabalha há 14 meses assinale 1 ano e 2 meses; se trabalha há 6 meses assinale 0 anos e 6 meses)

Anos _____ Meses _____

3.6. Há quanto tempo trabalha no atual estabelecimento de educação pré-escolar?

(Nota: Se o período de trabalho for inferior a dois anos assinale anos e meses. Por exemplo, se trabalha há 14 meses assinale 1 ano e 2 meses; se trabalha há 6 meses assinale 0 anos e 6 meses)

Anos _____ Meses _____

3.7. No presente ano letivo e no ano letivo anterior, quantas horas de formação profissional recebeu relacionadas com as seguintes áreas?

(Nota: Nas áreas em que não teve formação assinale com 0)

Área	Horas
Formação pessoal e social	
Conhecimento do mundo	
Expressão motora	
Expressão dramática	
Expressão plástica	
Expressão musical	
Linguagem oral e abordagem à escrita	
Matemática	
Outra (especifique)	
Outra (especifique)	

3.8. Com que periodicidade são realizados momentos de formação, reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido?

(Nota: Para cada alínea, assinale a frequência que mais se aproxima da realidade)

	nunca	1 a 3 x ano	4 a 6 x ano	1 a 2 x mês	semanal
a) Com a equipa do jardim de infância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Com as equipas de outros jardins de infância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Com as equipas de outros níveis de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Com outra equipa (especifique)_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Com outra equipa (especifique)_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Documentos publicados pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC)

4.1. Como avalia o seu conhecimento global sobre o conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)?

	Muito Fraco 1	2	3	4	Muito Bom 5
Conhecimento Global	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.2. Como avalia as OCEPE relativamente a cada um dos aspetos em seguida especificados?

	Muito Fraco				Muito Bom
	1	2	3	4	5
a) Organização geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Relevância das áreas de conteúdo e domínios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Inclui todas as áreas de conteúdo e domínios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Orientações concretas para a organização do ambiente educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Orientações concretas para a prática pedagógica do educador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Orientações concretas sobre materiais e recursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Indicações de atividades e situações a explorar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Especificação sobre as capacidades a desenvolver na educação pré-escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Indicações sobre a avaliação na educação pré-escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Indicações sobre estratégias a ter em conta na transição para o 1º ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Articulação com os objetivos do 1º ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Coerência das OCEPE com as perspetivas atuais sobre desenvolvimento e aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) OCEPE enquanto referencial para uma prática de qualidade na educação pré-escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Articulação entre as OCEPE e as metas de aprendizagem na educação pré-escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Articulação entre as OCEPE e as brochuras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.3. Em que medida considera que as OCEPE contribuem para:

	Nada				Muito
	1	2	3	4	5
a) A sua visão do que deve ser a educação pré-escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) A elaboração do projeto curricular de grupo/turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) A planificação das atividades para o seu grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) O seu trabalho no dia a dia com o grupo de crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.4. Como tomou conhecimento das OCEPE?

(Nota: Assinale todas as alternativas que se aplicarem)

Escola de Formação Inicial	Estabelecimento onde trabalha ou trabalhou	Através de Colegas	Por iniciativa pessoal	Ação de Formação	Outro modo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

No caso de ter assinalado *outro modo* especifique qual: _____

4.5. Como considera ter sido a apresentação, abordagem e análise das OCEPE na sua formação inicial de educador(a) de infância?

(Nota: Se concluiu a sua formação inicial antes de 1997 assinale N/A)

Insuficiente				Muito adequada	NA
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.6. O Ministério da Educação e Ciência (MEC) tem, ao longo dos últimos anos, editado algumas publicações de apoio à implementação das OCEPE e às práticas pedagógicas dos educadores. Indique-nos, face a cada uma das publicações enunciadas, o seguinte:

4.6.1. Conhece a brochura “Linguagem e Comunicação no jardim de infância”?

Sim ____ Não ____ (Se não, passe para a pergunta 4.6.2.)

Se sim, indique

	Muito Fraco				Muito bom
	1	2	3	4	5
a) O seu conhecimento sobre o conteúdo desta brochura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Adequação dos conteúdos para a prática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Grau de aplicação na sua prática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.6.2. Conhece a brochura “A descoberta da escrita”?

Sim ____ Não ____ (Se não, passe para a pergunta 4.6.3.)

Se sim, indique

	Muito Fraco				Muito bom
	1	2	3	4	5
a) O seu conhecimento sobre o conteúdo desta brochura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Adequação dos conteúdos para a prática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Grau de aplicação na sua prática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.7. Como tomou conhecimento das brochuras?

(Nota: Assinale todas as alternativas que se aplicarem)

Escola de Formação Inicial	Estabelecimento onde trabalha ou trabalhou	Através de Colegas	Por iniciativa pessoal	Ação de Formação	Outro modo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

No caso de ter assinalado *outro* modo especifique qual: _____

4.8. Tem sugestões para outras brochuras a editar e/ou desenvolver?

No presente ano letivo e no ano letivo anterior, teve alguma formação específica sobre alguma brochura?

Sim ____ Não ____ (Se não, passe para a questão 5.1)

Se sim, quantas horas de formação profissional recebeu?

(Nota: Nas áreas em que não teve formação assinale com 0)

a) Linguagem e comunicação no jardim de infância	Horas _____
b) A descoberta da escrita	Horas _____
c) Geometria	Horas _____
d) Sentido do número e organização de dados	Horas _____
e) Despertar para a ciência – Atividades dos 3 aos 6	Horas _____
f) As artes no jardim de infância	Horas _____

5. Organização e desenvolvimento curricular a nível do grupo/sala

5.1. Em que grau os seguintes modelos pedagógicos ou curriculares orientam o seu trabalho na sala:

	Nada					Muito
	1	2	3	4	5	
a) Currículo HighScope / A criança em ação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Educação experiencial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Método João de Deus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Método Montessori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e) Movimento Escola Moderna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
f) Pedagogia de projeto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
g) Pedagogia de Situação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
h) Modelo Reggio Emilia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
i) Outro. Especifique: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
j) Outro. Especifique: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

5.6. Com que periodicidade são realizadas reuniões para a planificação do trabalho a desenvolver com as crianças da sua sala?

(Nota: Para cada alínea, assinale a frequência que mais se aproxima da realidade)

	nunca	1 a 3 x ano	4 a 6 x ano	1 a 2 x mês	semanal
a) Com a equipa do jardim de infância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Com as equipas de outros jardins de infância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Com as equipas de outros níveis de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Com outra equipa (especifique) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Com outra equipa (especifique) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.7. A sua sala está organizada por áreas distintas?

(Nota: Considere área um espaço definido onde os materiais, organizados por tipo, estão acessíveis às crianças proporcionando-lhes um espaço de jogo mobilado adequadamente)

Sim ____ **Não** ____ (Se não, passe para a pergunta 5.8)

Se sim, indique se cada uma das seguintes áreas existe ou não na sua sala

Área	Sim	Não
a) Área do jogo simbólico		
b) Área dos jogos de construção		
c) Área dos jogos de mesa		
d) Área da escrita		
e) Área da matemática		
f) Área dos livros		
g) Área da expressão plástica		
h) Área da expressão musical		
i) Área das TIC		
j) Área das ciências		
k) Outra. Especifique: _____		
l) Outra. Especifique: _____		
m) Outra. Especifique: _____		
n) Outra. Especifique: _____		

h) Educador(a), professores e encarregados de educação planificam e desenvolvem em conjunto planos de transição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Professores e crianças da escola participam ativamente nas atividades do jardim de infância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Coordenador de departamento de 1º ciclo vem ao jardim para conhecer crianças e espaço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Jardim de infância e Escola 1º ciclo EB organizam visitas guiadas para os encarregados de educação sobre a dinâmica e funcionamento da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Jardim de infância e Escola 1º ciclo EB planificam, avaliam e estabelecem objetivos em conjunto para a transição de crianças com Necessidades Educativas Especiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Jardim de infância e Escola 1º ciclo EB organizam em conjunto planos de atividades curriculares que são implementados ao longo do ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Existem reuniões entre educador(a) e professores para discutir aspetos relevantes da aprendizagem e desenvolvimento de cada criança em transição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Educador(a) elabora documentação acerca de cada criança em transição para entregar especificamente ao professor do 1º ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Outra (especifique): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) Outra (especifique): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Trabalho com as famílias

7.1. Em que medida promove o envolvimento dos encarregados de educação no processo educativo da sua sala de jardim de infância através das atividades que se seguem?

	nunca	1 a 3 x ano	4 a 6 x ano	1 a 2 x mês	semanal
a) Os encarregados de educação são convidados a participar nas atividades da sala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Os encarregados de educação são convidados a assistir a ações de formação no jardim de infância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) É enviada informação para casa acerca das atividades desenvolvidas na sala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) É promovida a participação dos encarregados de educação na planificação e avaliação do processo educativo, através de mecanismos tais como: reuniões, questionários, livros de vai e vem, caixas de sugestões, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Os encarregados de educação são convidados a participar em reuniões de carácter informativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	nunca	1 a 3 x ano	4 a 6 x ano	1 a 2 x mês	semanal
f) Os encarregados de educação são encorajados a organizar atividades no jardim-de-infância de acordo com o plano de atividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Os encarregados de educação são convidados a participar em dias especiais e momentos festivos no jardim de infância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Os encarregados de educação são incentivados a entrar na sala e a ver os trabalhos das crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Os encarregados de educação são convidados a participar na definição das áreas a ser avaliadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Outro (especifique): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Outro (especifique): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7.2. Qual a importância do envolvimento dos encarregados de educação no processo educativo do jardim de infância em cada uma das áreas referidas?

	Nada import. 1	2	3	4	Muito import. 5
a) Para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças com necessidades e/ou problemáticas específicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Para a compreensão do trabalho no jardim de infância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Para o(a) educador(a) compreender as conceções, perspetivas e dificuldades dos encarregados de educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Para o(a) educador(a) conhecer o contexto da criança e adequar o processo educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Para assegurar uma continuidade entre o jardim de infância e a família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Avaliação

8.1. Avaliação das aprendizagens das crianças

8.1.1. Especifique em que medida os seguintes referenciais fundamentam a escolha das modalidades, estratégias e instrumentos de avaliação que utiliza.

	Nada 1	2	3	4	Muito 5
a) As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) A Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011 sobre a Avaliação na educação Pré-Escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c) As Metas de Aprendizagem para a educação pré-escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) O Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) O Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei nº241/2001)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) A Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007 sobre a Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Outro (especifique): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Outro (especifique): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.1.2. Com que frequência utiliza cada uma das seguintes estratégias para a avaliação das aprendizagens das crianças?

(Nota: Para cada alínea, assinale a frequência que mais se aproxima da realidade)

	nunca	1 a 3 x ano	4 a 6 x ano	1 a 2 x mês	semanal
a) Observação/registo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Recolha de trabalhos das crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Portefólios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Listas de verificação (<i>checklist</i>) de capacidades e conhecimentos construídas e/ou adaptadas pelo próprio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Listas de verificação (<i>checklist</i>) de capacidades e conhecimentos fornecidas superiormente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Fichas de trabalho para a educação pré-escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Escalas/teste de avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Fotografias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Gravações áudio e vídeo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Registos de autoavaliação pelas crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Entrevistas/conversas com as crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Entrevistas/conversas com os encarregados de educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Questionário aos encarregados de educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Entrevistas/conversas com os parceiros educativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Questionário aos parceiros educativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Outra (especifique): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) Outra (especifique): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.1.3. Qual o grau de participação de cada um dos seguintes elementos nas decisões acerca do processo de avaliação das aprendizagens das crianças?

	Nada				Muito
	1	2	3	4	5
a) O/A próprio/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) A equipa da sua sala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) A equipa do jardim de infância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) O/a coordenador/a da educação pré-escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) O/A diretor/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Os encarregados de educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Outro (especifique): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Outro (especifique): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.1.4. Com que periodicidade são realizadas reuniões para discutir a avaliação das aprendizagens das crianças.

(Nota: Para cada alínea, assinale a frequência que mais se aproxima da realidade)

	nunca	1 a 3 x ano	4 a 6 x ano	1 a 2 x mês	semanal
a) Com a equipa do jardim de infância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Com as equipas de outros jardins de infância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Com as equipas de outros níveis de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Com outra equipa (especifique) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Com outra equipa (especifique) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.1.5. Como são transmitidos os dados da avaliação das aprendizagens das crianças ou do grupo aos encarregados de educação?

(Nota: Para cada alínea, assinale a frequência que mais se aproxima da realidade)

	nunca	1 a 3 x ano	4 a 6 x ano	1 a 2 x mês	semanal
a) Informação por escrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Oralmente em reuniões individuais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Oralmente em reuniões gerais com todos os encarregados de educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Outro (especifique): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Outro (especifique): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.2. Avaliação do ambiente educativo da sala

8.2.1. Com que frequência é utilizada cada uma das seguintes formas de avaliação da sua sala?

(Nota: Para cada alínea, assinale a frequência que mais se aproxima da realidade)

	nunca	1 a 3 x ano	4 a 6 x ano	1 a 2 x mês	semanal
a) Observação e registo, pelo(a) educador(a), do envolvimento das crianças nas diferentes áreas da sala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Escalas de avaliação da qualidade do ambiente educativo (ex.: CLASS, ECERS, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Entrevistas/conversas com crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Entrevistas/conversas com os encarregados de educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Questionário aos encarregados de educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Entrevistas/conversas com os parceiros educativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Questionário aos parceiros educativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Gravações áudio e vídeo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Registos de autoavaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Avaliação por um observador externo ao agrupamento/estabelecimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Avaliação por um observador interno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Outro (especifique): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Outro (especifique): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Identificação de necessidades

9.1. Qual a sua necessidade de formação em cada uma das seguintes áreas?

	Nenhuma 1	2	3	4	Muita 5
Formação pessoal e social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecimento do mundo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expressão motora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expressão dramática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expressão plástica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expressão musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Linguagem oral e abordagem à escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9.2. Em que medida sente necessidade de formação acerca de:

Necessidades de Formação	Nenhuma					Muita
	1	2	3	4	5	
a) Estratégias de transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do Ensino Básico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Trabalho com as famílias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Estratégias de avaliação das crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Métodos de avaliação de contextos de educação pré-escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e) Organização e Desenvolvimento Curricular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
f) Gestão e administração escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
g) Supervisão Pedagógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
h) Educação especial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
i) Outra (especifique): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
j) Outra (especifique): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

9.3. Pensando especificamente na(s) assistente(s)/ajudantes(s) de ação educativa que trabalha(m) na sua sala, em que medida considera que têm necessidade de formação em cada uma das seguintes áreas:

Necessidades de Formação	Nenhuma					Muita
	1	2	3	4	5	
a) Desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) Objetivos da educação pré-escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) Comunicação e relação (afetiva e pedagógica) com as crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) Saúde infantil, primeiros socorros e suporte básico de vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e) Alimentação e nutrição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
f) Regras de higiene e segurança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
g) Estratégias de gestão do comportamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
h) Integração e inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
i) Importância do brincar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
j) Expressão plástica, musical, dramática, motora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
k) Planificação e dinamização de atividades lúdicas e pedagógicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
l) Importância do relacionamento e envolvimento dos encarregados de educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
m) Trabalho em equipa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
n) Outra (especifique): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
o) Outra (especifique): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

9.4. Apresentamos em seguida uma lista de materiais que podem ser utilizados em salas de jardins de infância. Indique, para cada material referido, se sente ou não falta desse material para a sua prática. Mesmo que o material exista pode indicar que sente falta em termos de quantidade e/ou variedade.

Material	Necessidade	
	Sim	Não
Livros de histórias/com referência ao quotidiano das crianças		
Livros de poesias/lengalengas		
Livros de conceitos (ex.: cor, forma, nº, diferenças, associação)		
Enciclopédias, dicionários		
Álbuns, ficheiros de imagens, fotos, postais		
Leitor de DVDs/CDs/cassetes e CDs/DVDs/Cassetes de histórias e músicas		
Livros temáticos (ex.: natureza, ciências, história, astronomia)		
Livros de receitas/culinária		
Livros sobre diversidade (ex.: cultural, étnica, familiar, incapacidades)		
Barro		
Trinchas, rolos		
Material de ciências (ex.: lupas, pinças, binóculos, microscópio, ímanes)		
Jogos e vídeos sobre natureza/ciências		
Unidades de medida padronizada (ex.: régua, gobelé, ampulheta, relógio, termómetro, barómetro, balança)		
Espelhos de diferentes tamanhos		
Globos, mapas		
Computador		
Impressora		
Scanner		
TV		
Quadro interativo		
Acesso à internet		
Máquina de filmar		
Máquina fotográfica		
Puzzles com números, letras ou palavras		
Puzzles diversos		
Dominós, lotos com números, letras ou palavras		
Blocos lógicos		
Jogos de seriação/classificação/ordenação		
Letras e números móveis		
Escantilhões de números		
Barras de Cuisenaire		
Ábacos		
Lotos de som		
Jogos de memória		
Jogos de regra (ex. Jogo da Glória)		

Anexo 2 – Sistematização das funções desempenhadas pela equipa da sala

1	Educadora de infância	Educadora
2	Educadora em acumulação	Educadora de infância e coordenadora do estabelecimento
		Educadora de infância e responsável pelo estabelecimento
		Educadora de infância e coordenadora pedagógica
3	Educadora de apoio	Educadora de apoio
		Educadora Q.A (Subst/Apoio)
		Educadora de apoio designada pelo Agrup. (s/turma atribuída)
		Educadora auxiliar
4	Assistente operacional	Ajudante
		Ajudante/auxiliar de ação educativa
		Auxiliar de educação
		Assistente operacional
		Técnica operacional
		Assistente técnica
		Auxiliar de sala
		Auxiliar
		Auxiliar da resposta social pré-escolar
		Técnica/ serviço de Prolongamento de Horário
		Responsável pelos almoços e prolongamentos
		Pessoal da CAAF (Almoço)
		Atividades de animação e de apoio à família (AAAF)
		Acompanhamento de almoço
		Ajudante dos almoços
		Empregada da Junta de Freguesia/com função de apoiar o J.I.
Funcionária da Junta de Freguesia- Prolongamento de horário		
Funcionária da autarquia - CAF		
Atividades Apoio à família		
Organizar e ajudar nas refeições		
5	Animador	Animadora
		Animadora social
		Monitora
		Dinamizadora CAF
6	Técnicos de Ensino Especial	Professor/educador/docente de apoio educativo
		Professor de ensino especial
		Professor de educação especial
		Educadora de infância da UEEEA
		Apoio educativo
		Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação

7	Técnicos de Intervenção Precoce	Educadora/técnica de Intervenção Precoce
		Educadora/Técnica de ELI
		Educadora SNIPI
		Docente de intervenção precoce
		Educadora de Apoio - Intervenção precoce
		Educadora de Infância da equipa Local de Intervenção Precoce
		Docente de apoio indireto
8	Professor de música	Professor de música
		Professor de música e movimento
		Professor de canto alentejano
9	Professor de expressão motora	Professor de expressão motora
		Professor de ginástica
		Professor de educação física
		Monitor de natação
		Professor de adaptação ao meio aquático
		Monitor de karaté
		Professor de rope skipping
Professora de Capoeira		
10	Professor de dança	Professor de dança
		Professor de Hip Hop
11	Professor de Inglês	
12	Psicóloga	
13	Terapeuta da fala	Terapeuta da fala
		Terapeuta da fala da ELI
14	Estagiárias	Estagiária
		Estagiárias do mestrado de educação pré-escolar
		Estagiária de Mestrado em Pré- Pri da Universidade de Évora
		Estagiária do curso de Terapia da Fala
15	Tarefaira	Tarefaira
		Prestadora de serviços
16	Formadora de Língua Gestual	Formadora de Língua Gestual Portuguesa
		Professor de formação auditiva
17	Superior	Diretor pedagógico
		Adjunta da direção (coadjuvação)
		Coordenador de estabelecimento (coadjuvação)
18	Serviços de apoio	Ajudante de cozinha
		Cozinheira
		Auxiliar de serviços gerais
		Serviços gerais
		Técnica/transporte

		Motorista
19	Técnico de TIC	Técnica de informática
		Professor coadjuvante TIC
20	Expressão dramática	Expressão dramática
		Professor de atividades artísticas
		Professor de expressões
21	Terapeuta ocupacional/motor	Educadora de terapia ocupacional
		Técnica superior de reabilitação psicomotora
		Terapeuta de psicomotricidade
		Técnica de Psicomotricidade
		Psicomotricidade
		Psicomotricista
		Professor de educação psicomotora
Professor de psicomotricidade		
22	Professor de expressão plástica	
23	Outros	4 Professores de atividades extracurriculares
		Técnicos de monitorização coadjuvada
		Técnica de biblioteca
		Professor do 1º ciclo
		Professor
		Docente
		Educadora de infância das Atividades de Animação e apoio à família