

A EXPERIÊNCIA DO "PRÉ-ESCOLAR" - contribuição possível para a reforma

MARIA ISABEL LOPES DA SILVA *

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR

A noção de educação pré-escolar

Os conceitos que adoptamos para designar a educação das crianças antes da frequência da escolaridade obrigatória revestem uma certa ambiguidade. Em primeiro lugar, a noção de educação pode ser tomada num sentido lato - "conjunto de acções que visam a promoção do bem estar e do desenvolvimento das crianças, no meio familiar e/ou institucional" (Relatório e Proposta da Comissão Interministerial, 1975 in FERREIRA GOMES, 1986), ou adoptada num sentido mais restrito - os cuidados e educação dispensados às crianças por indivíduos exteriores à família, o que tanto se pode realizar individualmente e em pequenos grupos (amas, creches familiares) ou em estabelecimentos com características mais ou menos próximas da escola. É este conceito mais restrito que adoptaremos.

Em segundo lugar, quer se adopte um conceito mais lato ou mais restrito, utilizam-se também dois termos para designar a educação das crianças destas idades: educação de infância (que tem substituído progressivamente a expressão "educação infantil" aparecendo o determinativo mais adequado que o adjectivo) e "educação pré-escolar". Se estas duas expressões são muitas vezes usadas como equivalentes, elas têm subjacentes concepções educativas diferentes. A expressão "educação pré-escolar" pela sua própria

* Docente no I. I. E.

composição sugere uma orientação para o futuro escolar, importância dada à preparação para a escolaridade obrigatória, constituindo uma extensão "para a base" da escola. (MIALARET, 1976). O termo educação de infância remete, pelo contrário, para uma perspectiva centrada no presente, quer dizer, na resposta às necessidades do desenvolvimento das crianças de uma determinada idade. Se estas duas concepções não se excluem, há tendência para privilegiar uma outra, tendência que se torna um indicador fundamental para distinguir os modelos curriculares utilizados nos jardins de infância (EVANS, 1982).

Finalmente, qualquer que seja a forma como designemos a educação das crianças em instituições e a concepção educativa que lhe está subjacente, podemos considerá-la como um só período (do nascimento à entrada na escola obrigatória) ou distinguir duas fases que correspondem a designações institucionais diferentes: dos 0 aos 2 anos, a chamada idade de creche, dos 3 anos até à idade de entrada na escolaridade obrigatória, que corresponde à frequência de jardins de infância. A Lei de Bases do Sistema Educativo (D.L. 46/86 de 14 de Outubro) ao estabelecer que "a educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos de idade e a idade de ingresso no ensino básico" (artº 5, 3) reporta-se a este segundo período. Para poder elucidar esta opção e certas contradições das propostas da Reforma, afigura-se, no entanto, necessário situar previamente a evolução da educação pré-escolar e escolar em geral e no contexto português.

Divergências e convergências entre educação pré-escolar e escolar

Origens

A difusão da educação pré-escolar e a escolaridade obrigatória surge numa mesma época (fins do séc. XIX e princípios do séc. XX) situando-se no contexto social que corresponde à revolução industrial, unificação dos estados e desenvolvimento dos regimes democráticos. Desde as suas origens podemos notar relações entre a educação pré-escolar e escolar:

A concentração urbana, mobilização de mão de obra feminina e novos padrões de vida familiar que são consequência da revolução industrial estão

na origem da criação de instituições com a função social de cuidar das crianças enquanto as mães trabalham.

A obrigatoriedade escolar tem também a sua origem na revolução industrial e decorre mais directamente das exigências de instrução colocadas por um trabalho mais diferenciado. Correspondendo a motivos económicos, foi também ditada por motivos humanitários e políticos: saber ler afigurava-se um meio de cultura e desenvolvimento da classe operária, um instrumento para garantir o esclarecimento político inerente ao direito de voto em regimes democráticos eleitos por sufrágio universal. O aparecimento da educação pré-escolar e escolar é ainda contemporâneo de movimentos de unificação nacional que determinavam a necessidade de haver uma língua única.

Se a educação pré-escolar tem, na sua origem, uma função social - tomar conta das crianças - ela integra-se também numa preocupação social e política de educação para todos e de contribuição para a unificação das línguas nacionais.

São, parece-nos, as condições históricas da sociedade portuguesa, que justificam, simultaneamente, o fraco cumprimento da escolaridade obrigatória e a escassa difusão da educação pré-escolar. Assim, podemos relacionar a taxa de analfabetismo e a fraca cobertura do "pré-escolar" em Portugal, quando comparadas com outros países europeus, com factores tais como:

- a revolução industrial não teve em Portugal o mesmo carácter explosivo que noutros países europeus;
- a momentos de abertura democrática sucederam-se longos períodos de regimes totalitários em que o desenvolvimento da educação era visto como perigo político;
- ao contrário de países como a Espanha, a França ou a Itália, no território nacional falava-se a mesma língua desde a Idade Média;
- a fraca mobilização de mão de obra feminina que influencia sobretudo o desenvolvimento da educação pré-escolar deveu-se não só às condições em que se processou a industrialização, mas também à posição de

Portugal durante a 2^a guerra, que noutros países levou um grande número de mulheres a trabalharem fora de casa.

A evolução

Embora integrada numa preocupação global de melhorar a educação popular, a educação pré-escolar distingue-se, nas suas origens, da educação escolar pela ênfase posta nas suas funções sociais. Na sua evolução ela irá demarcar-se cada vez mais da escola.

A tónica numa função educativa da educação pré-escolar decorre dos estudos em psicologia do desenvolvimento que atribuem um papel decisivo às aprendizagens nas primeiras idades. O contexto mais aberto e flexível dos estabelecimentos que recebem crianças antes da escola facilitou a introdução de métodos activos e de práticas inovadoras.

A educação pré-escolar pela sua capacidade de inovação pedagógica teve tendência a colocar-se em oposição aos métodos ditos "tradicionais" que são utilizados na escola, identificando-se por características próprias tais como:

- ausência de programas - mais do que a aprendizagem de conteúdos específicos, a educação pré-escolar visa o desenvolvimento da criança nos vários domínios: sócio-afectivo, psico-motor, cognitivo e linguístico.
- inexistência de avaliação discriminativa e classificatória - não há notas, nem repetências;
- privilégio da aprendizagem activa da criança que se centra na exploração dos materiais da sala e no conhecimento do mundo que a rodeia, em vez de um ensino ministrado pelo professor e centrado nos livros;
- importância da relação entre o adulto e a criança e entre crianças, considerando-se o grupo como mediador do processo de aprendizagem e sociabilização.

Mais tarde, (anos 60 e 70) e face ao crescente insucesso escolar e à constatação que este incidia sobretudo nas crianças oriundas de classes populares, foi também atribuída à educação pré-escolar uma função preventiva, um papel na promoção do sucesso escolar. Função que revestiu por vezes um carácter compensatório, ultrapassar aquilo que se consideravam lacunas devidas ao meio social, nomeadamente no aspecto linguístico, ou seja, compensar aquilo que se designou por "handicap sócio-cultural". Alargar a educação pré-escolar a um maior número de crianças, criar programas especiais para as que provinham de meios sócio-económico desfavorecidos foi uma preocupação política em vários países.

A educação pré-escolar é vista como meio de garantir a igualdade de oportunidades face às exigências de uma escola normativa caracterizada pela selectividade e incapaz de se adaptar aos ritmos individuais e às necessidades dos alunos.

De um modo um pouco caricatural podemos dizer que, ao longo da sua evolução a educação pré-escolar adquiriu ou pretendeu projectar uma imagem da "boa" escola por oposição a uma escolaridade vista como "má". Será que esta imagem dicotómica ainda tem razão de ser? Será que a educação pré-escolar cumpre as suas promessas? Será que a escola não mudou?

O momento actual

A importância atribuída à função preventiva e compensatória da educação pré-escolar deu origem a uma multiplicidade de estudos (durante os anos 70 e 80) que permitiram não só conhecer melhor as potencialidades e limites da educação pré-escolar, mas originaram também uma nova forma de encarar a escola.

Assim, se a própria noção de compensação foi posta em causa por veicular um juízo depreciativo sobre o meio da criança, os estudos sobre os efeitos da educação pré-escolar demonstraram por um lado o seu papel na promoção do sucesso escolar (LAZAR, I., DARLINGTON, R., 1975), mas por outro que esta não está isenta de funções discriminatórias atribuídas à escola podendo constituir um meio de selecção precoce em relação às crianças oriundas de classes mais desfavorecidas. (CRESAS, 1974).

Estes estudos que convergem ao indicar que a escola não se pode substituir ao ambiente familiar e social da criança (CONSEIL DE L'EUROPE, 1981) introduzem uma mudança radical nas perspectivas defendidas pelos pioneiros da educação popular que defendiam a escola como instrumento de melhoria social, levando a encarar as relações entre educação e reforma social de um modo mais dinâmico e a atribuir uma importância fundamental às relações entre escola e família, à participação dos pais e das comunidades locais nas decisões sobre a educação realizada nos estabelecimentos escolares. (OCDE/CERI, 1982).

A participação dos pais e da comunidade nos estabelecimentos escolares é encarada não só como necessária durante a educação pré-escolar mas alarga-se a toda a escola. Esta valoriza não só a sua função de ensinar mas também de educar e de formar adoptando novos conteúdos e tornando os programas mais flexíveis e adaptados às realidades locais. Construir uma escola para todos implica ainda que sejam incluídos no próprio sistema meios de compensação e processos de ensino que se adequem aos ritmos de aprendizagem dos alunos ao longo de toda a escolaridade obrigatória.

Se a escola passa a compreender e a exercer de um modo diferente funções educativas e preventivas também não descarta a sua função social. De facto, se a idade das crianças justifica que a função social tenha sido, e seja ainda, uma atribuição importante da educação pré-escolar, esta cabe também à escola. Fornecer um quadro de vida que permita às crianças e jovens dedicarem-se a actividades lúdicas e culturais e criarem novos interesses nesses domínios estabelecendo formas diversas de relações sociais é também uma função da escola. Função que adquire uma maior importância numa época em que as condições da vida familiar e comunitária nem sempre garantem uma ocupação dos tempos livres das crianças e dos jovens e a sua integração social.

Poderíamos assim dizer que, partindo de pontos diversos e percorrendo caminhos diferentes, a educação pré-escolar e escolar tendem a encontrar-se. É, aliás, de uma mudança da escola nesta perspectiva que vão as grandes linhas da Lei de Bases e os normativos da Reforma.

Mas, se do ponto de vista da concepção educativa a escola tende a aproximar-se de algumas preocupações que já existiam na educação pré-escolar, como encarar a sua integração estrutural no sistema educativo?

A educação pré-escolar no sistema educativo

Instituições de educação pré-escolar

Mercê das suas funções e evolução histórica as formas institucionais de educação pré-escolar assumem uma grande variedade estando, no geral, abertas a iniciativas públicas e privadas diversas. Em Portugal, a educação pré-escolar não está só dependente do Ministério da Educação (ensino público ou particular) mas também do Ministério do Trabalho e Segurança Social (oficial, privado sem fins lucrativos - IPSS - e com fins lucrativos). Intervêm ainda na rede do pré-escolar autarquias, empresas, outros Ministérios, etc.

Se esta situação é comum em diversos países, há, no entanto, características específicas da história portuguesa que introduzem maiores ambiguidades nas relações entre o Ministério da Educação e a educação pré-escolar.

Depois de uma primeira evolução semelhante (embora com menor expansão) durante a Monarquia Constitucional e a 1ª República, a educação pré-escolar é excluída das iniciativas do Ministério da Educação. A extinção da rede pública gratuita dependente deste Ministério em 1937, é precedida (1936) pelo encerramento dos cursos de "magistério infantil" integrados nas Escolas de Magistério oficiais.

Esta decisão decorre da ideologia do regime salazarista e do seu lema "Deus, Pátria, Família" que determinava que a mulher devia permanecer "no lar" dificultando-se tanto quanto possível o seu trabalho fora de casa.

Se essa medida não impediu um certo desenvolvimento das instituições de educação pré-escolar, criou uma dicotomia entre instituições com funções sociais sobretudo de tipo assistencial, frequentadas por crianças de classes populares e instituições com funções educativas (ainda que também sociais) frequentadas por crianças de classes mais favorecidas cujas mães trabalhavam ou que mandavam os seus filhos para o jardim de infância por reconhecerem os seus efeitos benéficos no desenvolvimento da criança e na sua futura escolaridade.

A formação de educadores, realizada apenas em escolas particulares, veio por sua vez determinar uma diversidade de perspectivas de educação

pré-escolar, criando dificuldades de entendimento entre educadores provenientes de escolas diferentes e, sobretudo, uma maior separação entre professores de 1º ciclo e educadores de infância.

A partir de 1937 até à Reforma Veiga Simão (anos 70), que reintegra os cursos de educadoras em escolas oficiais próprias ou nas Escolas do Magistério e promove a criação da rede de jardins de infância dependente do Ministério da Educação, já no post-25 de Abril (1978), o papel do Ministério da Educação na formação de educadores e na orientação de instituições de educação pré-escolar limitou-se à inspecção de escolas particulares.

A reintegração da educação de infância no Ministério da Educação não veio reduzir todas as ambiguidades. Por um lado, a rede pública gratuita funcionando em horário semelhante ao escolar acentuou a dicotomia entre dois tipos de instituições de educação pré-escolar: as que têm apenas uma função educativa (dependentes sobretudo do Ministério da Educação) e as que para além da sua função educativa, desempenham uma função social e têm um horário que responde às necessidades dos pais (ligadas ao Ministério do Trabalho e Segurança Social). Se a importância de articulação entre os dois Ministérios se traduziu pela aprovação conjunta de um estatuto comum para os jardins de infância. (D.L.542/79 de 31 de Dezembro), esta diversidade institucional subsiste.

Por outro lado, se os educadores e professores são formados nas mesmas Escolas Superiores de Educação públicas ou privadas, a exigência da escolha do curso no momento de inscrição, os percursos diferentes para os dois níveis (os professores do 1º ciclo podem mediante complemento de formação ensinar no 2º ciclo) não veio facilitar o diálogo entre professores e educadores.

É neste contexto que surge a Lei de Bases que reflecte os efeitos de todo um processo histórico anterior.

As perspectivas da Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei de Bases do Sistema Educativo marca um progresso importante ao consagrar formalmente a integração da educação pré-escolar no sistema

educativo que "compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar" (artº 4, 1).

Estabelece logo a seguir uma diferença entre educação pré-escolar que "no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação" e a educação escolar que "compreende os ensinos básico, secundário e superior e integra modalidades especiais e inclui actividades de tempos livres." (artº 4, 3). Assim acentua-se o carácter formativo da educação pré-escolar que não é designada por ensino como os outros níveis.

Ao adoptar o termo educação pré-escolar e ao restringi-la às crianças "entre os 3 anos e a idade do ingresso no ensino básico" (artº 5, 3), a Lei de Bases parece adoptar a perspectiva de preparação para a escola primária. No entanto, os objectivos que lhe são cometidos são muito semelhantes aos que se encontram no "estatuto único" dos jardins de infância e parecem apontar para uma concepção centrada no desenvolvimento da criança. Nenhum destes objectivos refere o papel da educação pré-escolar na promoção do sucesso escolar (artº 5).

No entanto, ao considerar como educação pré-escolar apenas a idade de jardim de infância, a Lei de Bases continua a favorecer a distinção entre instituições para crianças mais velhas e que teriam sobretudo funções educativas e as instituições para crianças mais pequenas com funções eminentemente sociais.

Admite-se, no entanto, uma grande diversidade na rede de educação pré-escolar que "é constituída por instituições próprias, da iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades, colectivas ou individuais, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresas e instituições de solidariedade social" (artº 5), estabelecendo-se que "ao ministério responsável pela política educativa compete definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente aos seus aspectos pedagógico e técnico e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação." (artº 7).

A situação da educação pré-escolar não fica totalmente clarificada na Lei de Bases, subsistindo algumas indefinições quanto à sua inclusão no sistema educativo: terá a educação pré-escolar uma especificidade própria

ou esta decorre, como em qualquer nível do sistema educativo, da idade dos alunos. Também não é evidente se as suas características determinam formas organizacionais próprias ou se se integra na rede de estabelecimentos do Ministério da Educação, se este superintende toda a educação pré-escolar ou apenas a rede que dele depende directamente.

Estas indefinições revelam-se também nas propostas da reforma. No entanto, uma análise de alguns dos seus aspectos pode dar pistas para formas de questionamento e reflexão sobre os possíveis contributos da educação pré-escolar. Para maior facilidade de exposição distinguiremos dois aspectos complementares nesta reforma: reforma curricular e reforma dos estabelecimentos de ensino, tentando identificar as questões que se levantam à educação pré-escolar dentro de cada um deles e, nomeadamente, as relações entre pré-escolar e 1º ciclo, a situação da educação pré-escolar face à reorganização dos estabelecimentos de ensino e à sua maior autonomia.

AS PROPOSTAS DA REFORMA

Reforma Curricular

A reforma dos currículos pode ser tomada num sentido restrito (introdução de novos programas e conteúdos). Este é, no entanto, apenas um aspecto de uma mudança global nas condições de ensino-aprendizagem nas escolas que merece, com maior propriedade, a designação de reforma curricular.

A confusão, que por vezes se estabelece entre programas e currículo, leva a colocar algumas questões em relação ao pré-escolar: dado que não tem um programa estabelecido deverá a educação pré-escolar considerar-se excluída da reforma que muito mais que uma reforma de programas pretende ser uma reforma curricular? Se existe de facto um currículo de jardim de infância, haverá vantagem de se explicitarem, a nível nacional, grandes linhas curriculares para os jardins de infância?

Os próprios programas do 1º ciclo levantam também questões ao nível do pré-escolar. Através da sua leitura (que recomendamos vivamente a todos os educadores de infância) verificamos que sobretudo no que diz respeito ao

1º e mesmo ao 2º ano de escolaridade encontramos a definição de etapas, actividades e processos muito semelhantes aos que se praticam na educação pré-escolar. Uma das principais inovações do programa reside, aliás, na importância atribuída às actividades de expressão que são tradicionalmente um domínio privilegiado no jardim de infância.

Este programa sugere dois tipos de considerações: do ponto de vista formal, parece propor actividades que já não são necessárias para crianças que frequentaram o jardim de infância e esquecer os cenários apresentados na "Proposta da Reforma Educativa" (Julho de 1988) em que se prevê uma cobertura de 75% a 85% de educação pré-escolar no ano 2000. Do ponto de vista de conteúdos, aponta-se para uma concepção de 1º ciclo em continuidade com a educação pré-escolar.

De facto, se atentarmos bem, a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico têm como característica comum a tónica em aquisições instrumentais: a aprendizagem da leitura e da escrita, a formalização das operações matemáticas não são propriamente conteúdos mas instrumentos de aprendizagem que vêm na sequência do desenvolvimento da oralidade e do raciocínio que se fazem no "pré-escolar". As "matérias" a aprender centram-se nos dois níveis do sistema naquilo que o programa do 1º ciclo designa por "estudo do meio".

Esta importância das aprendizagens instrumentais tal como o sistema de monodocência introduzem, porventura, uma maior proximidade entre pré-escolar e 1º ciclo que entre este e o 2º ciclo. Seria, sem dúvida, benéfico que educadores e professores estudassem os novos programas em conjunto estabelecendo o que cabe de forma operacional a cada um dos níveis de educação.

A reforma dos programas é enquadrada por uma perspectiva global de reforma curricular que a fundamenta e que apresenta determinadas opções gerais (D.L.286/89 de 29 de Agosto):

- valorizar a língua portuguesa, como matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas;
- adoptar uma perspectiva interdisciplinar de currículo;

- considerar a avaliação numa óptica formativa;
- reforçar as estruturas de apoio educativo e das formações transdisciplinares;
- incentivar a iniciativa local mediante a disponibilização de margens de autonomia curricular.

Referindo-se globalmente aos ensinos básico e secundário, este decreto não exclui a educação pré-escolar pois que lhe faz referência no artº 3º em que se afirma que "deverá ser garantida a possibilidade a todos os pais que o requerem de inscrever os seus filhos num programa de educação pré-escolar, em instituições públicas ou privadas, pelo menos no ano anterior ao 1º ano de escolaridade, com vista a promover o sucesso escolar." (§ 1), prevenindo-se a publicação de um diploma apropriado à expansão da rede de educação pré-escolar (§ 2). (Note-se que, neste normativo, a promoção do sucesso escolar é explicitado como objectivo da educação pré-escolar, o que não acontece na Lei de Bases)

Mas, se as opções globais da organização curricular se aplicam à educação pré-escolar, que não tendo um programa estabelecido tem já uma larga margem de manobra curricular, elas criam-lhe também desafios, muito particularmente no que diz respeito à avaliação que, na sua óptica formativa, não pode ser descurada. Esta perspectiva implica que os educadores encontrem formas rigorosas de avaliação individual das crianças - um aspecto que é, segundo me parece, por vezes negligenciado no jardim de infância.

É com base nas opções gerais mencionadas que se introduzem novas formações, áreas e disciplinas que percorrem todos os planos curriculares dos ensinos básico e secundário, evoluindo de acordo com o grupo etário:

- área-escola;
- actividades de complemento curricular;
- formação pessoal e social.

Estas novas áreas não são totalmente estranhas às práticas da educação pré-escolar.

Assim, são objectivos de Área-Escola - área curricular não disciplinar - "a concretização de saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio, a formação pessoal e social dos alunos" (D.L.286/89). O trabalho de Área-Escola "implica a abordagem e o tratamento de um tema, de um problema, de uma situação (...) um trabalho conjunto no qual participam não só todos os docentes que se proponham realizar o mesmo tema, como também outros agentes educativos, designadamente pais e encarregados de educação, autarcas e representantes dos interesses sociais, culturais e económicos da região, valorizando-se assim a autonomia cultural e o papel da escola enquanto pólo de desenvolvimento da comunidade local" (Despacho 142/ME/90 de 1-9-90, D.R.II série). Recorrendo ao método de trabalho de projecto independente, a concretização do trabalho de Área-Escola pode mobilizar os diversos professores de uma ou várias turmas, ou congregar os professores da mesma ou de várias escolas em torno do mesmo tema. (Anexos 1 e 2 do mesmo Despacho)

A nova área de formação pessoal e social deve resultar do contributo de todas as componentes curriculares, "favorecendo, de acordo com as várias fases do desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos." (D.L.286/89 de 29-8). Sendo objectivo explícito de Área-Escola ela é também abordada num programa específico - "Desenvolvimento Pessoal e Social" - que, em alternativa, à religião e moral católica ou de outras confissões, está ainda em fase de experimentação no ensino básico (1º e 2º ciclos).

Estas novas áreas, mais centradas na formação que na transmissão de conhecimentos, aproximam-nas de certas práticas já adoptadas no pré-escolar, onde a realização de projectos com a participação da comunidade não é novidade, onde o processo de sociabilização implica muitas vezes a adopção de processos democráticos e de cooperação em que o grupo define as suas regras de funcionamento e discute da sua aplicação, distribui as tarefas da sala.

Também os educadores são por vezes chamados a trabalhar em A.T.L.s que não estão muito longe do que é proposto como actividades de comple-

mento curricular que "têm uma natureza eminentemente lúdica, cultural e formativa." (Despacho 141/ME/90, de 1-9).

Uma leitura mais atenta destes normativos, por exemplo a importância dada à articulação de várias disciplinas em Área-Escola, a criação de uma hora para a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, parece indicar que eles foram concebidos tendo em mente os 2º e 3º ciclos e que educadores e professores do 1º ciclo poderão encontrar dificuldades comuns na sua implementação. Deverá cada um destes níveis tentar resolvê-los por si próprios ou colaborar na sua solução? Como é que a experiência dos educadores poderá contribuir para esta solução sem tentar reduzir a especificidade do 1º ciclo à educação de infância nem transformar o jardim de infância na mera preparação para a escola primária?

Importa assim reformular as experiências profissionais de educadores e professores à luz das novas propostas e não reduzir as mudanças previstas ao que já se fazia, pois se lhes vislumbra uma certa afinidade. Ter consciência que a reforma se aplica à educação pré-escolar implica também adoptar uma atitude de mudança: melhorar a qualidade educativa, repensar a experiência adquirida para que esta possa contribuir para a implementação de novas práticas noutros níveis do sistema.

Reforma de estabelecimentos

Se a Lei de Bases afirma que "a rede do pré-escolar é constituída por instituições próprias", na implementação da Reforma de estabelecimentos notamos duas tendências distintas:

- criação de novas respostas, mais flexíveis e "menos institucionais": "pólos de educação itinerante, salas de animação infantil e comunitária, outros modos de, com a participação dos pais e da comunidade, proporcionar o desenvolvimento global da criança" ("Roteiro da Reforma do Sistema Educativo", Nov. 1992, p.18, cf. também. "Proposta Global da Reforma", Julho 1988, p.190-213);
- maior aproximação das instituições existentes com a escola: escolas básicas integradas (1º, 2º e 3º ciclos) que podem também agregar salas de jardim de infância, criação de áreas escolares - "grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e ou do 1º ciclo do ensino básico,

agregadas por áreas geográficas, que dispõem de órgãos de direcção, administração e gestão comuns" (D.L. nº 172/91 de 10-5).

Todas estas formas institucionais estão em experiência, e sobretudo, a integração de jardins de infância em áreas escolares tem levantado alguns problemas: o maior número de escolas do 1º ciclo nas diferentes regiões, conduz a uma desproporção entre a representação de educadores e professores, as formas de colaboração entre uns e outros não estão bem definidas. Daí a necessidade de encontrar soluções que, segundo o próprio decreto, devem ter em conta a diversidade de situações locais.

Não podemos, no entanto, deixar de assinalar que o órgão de direcção das escolas e áreas escolares - o conselho de escola - que integra representantes de professores, pais, pessoal auxiliar, autarquia, interesses culturais e sócio-económicos da região, tem uma composição que, se exceptuarmos os dois últimos elementos, se assemelha à do conselho consultivo instituído nos jardins de infância desde 1979. Se as funções do conselho de escola são diversas das do conselho consultivo que nem sempre desempenhou inteiramente o papel activo que a lei lhe atribuía, há talvez aqui também um conjunto de experiências que não deveriam ser desprezadas.

A proposta deste novo enquadramento de administração, direcção e gestão das escolas está intimamente ligada à maior autonomia que lhes é atribuída. Se a possibilidade de receber e gerir dinheiros próprios para além das dotações do Ministério só foi generalizada para os 2º e 3º ciclos, nada impede que o pré-escolar e 1º ciclo comecem a dar corpo a um dos aspectos em que se concretiza essa autonomia: "elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação das características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere." (D.L. 43/89 de 3-2).

A implementação do projecto educativo de escola tem levantado algumas dificuldades conceptuais e práticas: a construção de um projecto que contemple o conjunto de princípios e finalidades que orientam um processo de mudança na escola integrando os vários projectos pedagógicos existentes e o conjunto de actividades que a escola se propõe realizar, não é tarefa fácil.

Neste domínio terão as educadoras, porventura, menos dificuldades visto que desde há muito lhes era pedido que elaborassem separadamente projecto educativo e projecto pedagógico. É, no entanto, necessário definir as diferenças entre o projecto educativo da educadora e o projecto educativo da escola, encontrar as formas de participação dos diversos intervenientes, nomeadamente o papel da comunidade na sua elaboração e concretização.

A especificidade das situações de jardim de infância e de escolas do 1º ciclo que podem ter um ou vários lugares, em que o jardim de infância pode estar independente ou partilhar o edifício da escola, levanta questões semelhantes quanto à elaboração do projecto educativo de escola, agrupamento de várias escolas, vários jardins de infância ou de crianças e professores dos dois níveis ou até de todo o ensino básico (caso das escolas básicas integradas ou mesmo de escolas de vários níveis da mesma região) na elaboração de um projecto educativo comum.

Podemos assim dizer que, se aparentemente a Reforma Educativa tem dado pouca atenção à educação pré-escolar, ela criou condições de mudança no interior de todo o sistema educativo. Aliás, a própria indefinição da educação pré-escolar no âmbito dos normativos dá uma maior liberdade aos educadores para definirem o seu papel na mudança da educação.

Ao levantar algumas questões a propósito das propostas da Reforma, na dupla vertente curricular e organizacional, procuramos apenas levantar pistas de questionamento e reflexão para que os educadores possam determinar os aspectos em que o seu contributo pode ser particularmente relevante. Pistas que necessitam de ser aprofundadas e que exigirão da parte dos educadores uma análise mais rigorosa das suas práticas e uma reformulação mais sistematizada da sua experiência. Só assim, este contributo poderá permitir não só a melhoria da qualidade da educação pré-escolar, mas também apoiar a procura de novas práticas de concretização da Reforma noutros níveis do sistema educativo.

BIBLIOGRAFIA

- CONSEIL DE L'EUROPE (1981), *L'éducation pré-scolaire*, Strasbourg.
- CRESAS (1974), *Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité*, Recherches pédagogiques, 68.
- EVANS, E.D. (1982), "Curriculum Models" in *Early Childhood Education*, SPODEK, "B., Handbook of research" in *Early Childhood Education*, New York, The Free Press, p.107-134.
- FERREIRA GOMES, J.A. (1986), *A educação infantil em Portugal*, Lisboa, I.N.I.C., (2ª ed.).
- LAZAR, I., DARLINGTON, R. (1975), *Lasting Effects after Pre-school*, Consortium for Longitudinal Studies, U.S. Department of Health Education and Welfare Office Series.
- MIALARET, G. (1976), *A educação pré-escolar no mundo*, Lisboa, Moraes Editores.
- OCDE/CERI (1982), *L'enfance en jeu.*, Paris.

Documentos oficiais

- D.L. nº 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Comissão da Reforma do Sistema Educativo - Proposta Global de Reforma, Relatório final, Lisboa, Ministério da Educação, Julho, 1988, p.101-214.
- D.L. 43/89 de 3 de Fevereiro - Autonomia das Escolas
- D.L. nº 286/89 de 29 de Agosto - Planos Curriculares
- Reforma Educativa - Ensino Básico, Programa do 1º ciclo, Ministério da Educação, Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1990.
- Despacho 42/ME/90 de 1 de Outubro - Área-Escola

Despacho 141/ME/90 de 1 de Outubro - Complementos Curriculares

D.L. nº 172/91 - Novo enquadramento jurídico da administração, organização e gestão escolares.

Roteiro da Reforma do Sistema Educativo, Ministério da Educação, 1992.



☎ 24282

MARIANO GASPAR & FILHOS, Lda.

AGENTE DISTRIBUIDOR DE:

MÓVEIS PARA ESCRITÓRIO E ESTANTES

GUIALMI - RALL E CORTAL

PEÇAS E ACESSÓRIOS PARA AUTOMÓVEIS-

-TRACTORES, ALFAIAS AGRÍCOLAS

MÁQUINAS E FERRAMENTAS

Rua da Liberdade, 7 a 13 7800 BEJA