



Volume I

**Concepções e lógicas de acção de Educadoras de
Infância Itinerantes:
Aposta numa Educação Pré-escolar de qualidade?**

Ana Manuela Santos Louro

Orientadora: Professora Doutora Mariana da Conceição Dias

Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Lisboa, Fevereiro de 2007

Ana Manuela Santos Louro

Concepções e lógicas de acção de Educadoras de Infância

Itinerantes:

Aposta numa Educação Pré-escolar de qualidade?

Sob a Orientação da Professora Doutora Mariana da Conceição Dias

Lisboa, Fevereiro de 2007

À memória do meu **Pai...**
com infinita saudade!

Agradecimentos

- A todos os professores da parte curricular do mestrado...

- À Exma. Senhora Professora Doutora Mariana da Conceição Dias, pela sua orientação, que se distinguiu entre exigência, estímulo e apoio no decorrer das diferentes fases da realização deste trabalho...

- Às educadoras itinerantes que prontamente se prestaram a partilhar os seus percursos...

- À minha equipa de trabalho que suportou as minhas ausências, sem nunca reclamar...

- À minha mãe pelo carinho e estímulo ao longo da vida...

- À Any certamente o meu “porto de abrigo” nesta longa caminhada...

A todos por igual... Bem hajam!

Ana Manuela Santos Louro

Resumo

Este estudo tem como objectivo analisar um programa de educação de infância instituído para abranger crianças que vivem em zonas rurais de população dispersa: a educação Itinerante. Pretendemos, essencialmente, perceber se esta aposta na educação não formal, se traduz numa acção educativa globalizada, localmente contextualizada, susceptível de contribuir para o sucesso educativo.

A razão deste trabalho resultou da escassez de estudos organizacionais e publicações nesta área e da nossa preocupação com as questões de equidade social e educativa. Reconhecemos que as comunidades rurais, isoladas e de população dispersa podem criar constrangimentos ao desenvolvimento e à integração escolar das crianças. Quisemos, por isso, conhecer as dinâmicas pedagógicas e organizacionais promovidas pela educação itinerante para ultrapassar essas dificuldades.

Para atingir esse objectivo realizamos um estudo de natureza qualitativa que envolveu a realização de entrevistas a dez educadoras que exercem ou exerceram funções na Educação Itinerante, em quatro concelhos da zona oeste do distrito de Lisboa.

Deste estudo conclui-se que a Educação Itinerante possibilita o acesso de um maior número de crianças à Educação Pré-escolar. A interacção com o meio é uma das estratégias, por excelência, a que as docentes recorrem, conseguindo uma grande receptividade e participação. Este processo de colaboração/participação de pais e comunidades tem também impacto positivo na “educação de adultos”, promovendo novas competências e expectativas face à educação. Desta forma, cremos poder afirmar que a Educação Itinerante é uma aposta na Educação Pré-escolar de qualidade.

Abstract

The purpose of this study is to analyse a program of childhood education initiated to include children living in rural areas of disseminated population: the Itinerant Education. Essentially, our aim is to understand whether this bet in the non-formal education may be a global educational action, locally contextualised, and which may contribute to the educational success.

The reason for this work resulted from the lack of organizational studies and publications in this area and from our concern with the issues regarding social and educational equity. We are aware that the rural isolated communities and with disseminated population may origin constraints to the development and scholar integration of children. Thus, we wanted to know the pedagogic and organizational dynamics promoted by the Itinerant Education in order to overcome those difficulties.

To achieve that purpose we carried out a study of qualitative nature which involved the interviews to ten preschool teachers who perform or performed duties in Itinerant Education in four counties of the western area of the Lisbon district.

From this study we may conclude that Itinerant Education enables the access of a larger number of children to the Preschool education. Interaction with the milieu is one of the strategies used by teachers and they are attaining a huge receptivity and participation. This process of parents and communities collaboration/participation has also a positive impact on “adult education” promoting new competences and prospects concerning education. In this way we believe we may state that Itinerant Education is a preschool education modality of quality.

Résumé

Le principal but de cette étude est celui de faire l'analyse d'un programme d'éducation maternelle, établi pour atteindre les enfants qui habitent des régions rurales dans lesquelles la population se trouve dispersée, c'est-à-dire, l'éducation itinérante. Nous essayons essentiellement de comprendre si ce pari dans l'éducation non formelle se traduit dans une action éducative globalisée, qui soit localement focalisée et capable de donner sa contribution au succès éducatif.

La raison de ce travail résulte de l'insuffisance d'études et de publications sur ce sujet et de notre préoccupation avec les questions d'équité sociale et éducative. Nous reconnaissons que les communautés rurales et isolées, dont la population soit dispersée, peuvent créer des contraintes au développement et à l'intégration scolaire des enfants. C'est pour ça que nous avons voulu connaître les forces pédagogiques et organisationnelles assurées par l'éducation itinérante pour dépasser ces difficultés.

Pour atteindre ce but, nous avons accompli une étude qualitative qui a engagé des interviews à dix maîtresses de la maternelle qui travaillent actuellement ou bien ont déjà travaillé dans l'éducation itinérante, parmi quatre communes de la région ouest de Lisbonne.

Avec cette étude, nous pouvons conclure que l'éducation itinérante rend possible l'accès d'un plus grand nombre d'enfants à l'école maternelle. L'interaction avec l'environnement est la principale manœuvre utilisée par les maîtresses, avec laquelle elles gagnent une grande réceptivité et participation.

Ce moyen de collaboration et de participation des parents des enfants et du reste des communautés apporte un impact très positif dans l' "éducation des adultes", car il propose des perspectives et de nouvelles compétences à l'éducation. Donc, nous estimons pouvoir assurer que l'éducation itinérante est une modalité de l'éducation maternelle de qualité.

ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS.....	XII
LISTA DE GRÁFICOS.....	XIII
LISTA DE QUADROS.....	XIV
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – EVOLUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL.....	8
1.1. A Educação de Infância no período da Monarquia.....	9
1.2. A Educação de Infância durante a 1ª República.....	11
1.3. A Educação de Infância e o Estado Novo.....	13
1.4. Os anos 60 e o início de um novo percurso.....	15
1.5. A Educação de Infância de 25 de Abril de 1974 até à actualidade.....	16
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR ITINERANTE: DIRECTRIZES LEGISLATIVAS, MODALIDADES E FASES.....	27
2.1. Pressupostos da criação do Projecto de Educação Pré-escolar Itinerante...	28
2.2. Definição do Projecto.....	30
2.3. Cronologia.....	32
2.4. Filosofia do Projecto.....	33
2.4.1. Um Projecto de interacção com a comunidade.....	34
2.4.2. Um Projecto centrado na família.....	35
2.4.3. Um Projecto de Ecoformação.....	37
2.4.4. Um Projecto com implicações na escolaridade obrigatória.....	38
2.4.5. Metodologia do Projecto.....	39
2.5. Objectivos Específicos do Projecto.....	40
2.6. Especificidades da Educação Pré-escolar Itinerante.....	41
2.7. Estrutura Organizativa e dinâmica do Projecto.....	43
2.7.1. Sistema de Intervenção no Pólo.....	43

2.7.2. Sistema de Intervenção no domicílio.....	44
2.7.3. Dinâmica e Organização do Projecto.....	46
2.7.4. Perfil do educador de infância itinerante.....	46
2.7.5. Apoio Pedagógico.....	47
2.8. Cobertura da Educação Pré-escolar Itinerante.....	51
2.8.1. Evolução do número de crianças inscritas na EPEI a nível nacional...	51
2.8.2. Evolução do número de crianças em itinerância na Zona Oeste (distrito de Lisboa) de 1988 a 2006.....	52
2.8.3. Evolução do número médio de crianças por educador (domicílio/Pólo) na Zona Oeste (distrito de Lisboa) de 1988 a 2006..	54
2.8.4. Evolução do número de educadores em itinerância na Zona Oeste (distrito de Lisboa) de 1988 a 2006.....	55
2.9. Reflexão sobre o Projecto e a modalidade de Educação Itinerante.....	56
CAPÍTULO I I I – METODOLOGIA.....	62
3.1. Objecto do estudo e questões de investigação.....	63
3.2. Opções Metodológicas.....	72
3.2.1. Investigação qualitativa.....	73
3.3. Procedimentos Técnicos de Recolha e Análise dos Dados.....	75
3.3.1. Técnicas de Recolha de Dados.....	75
3.3.1.1. A análise documental.....	75
3.3.1.2. Entrevista e guião.....	76
3.3.1.3. Selecção da amostra.....	81
3.3.2. Análise de Conteúdo.....	82
3.3.2.1. Análise das entrevistas.....	85
3.4. Caracterização da zona do estudo.....	90
3.4.1. Contextos observados.....	91
3.4.1.1. Aldeia L.....	91
3.4.1.2. Aldeia O.....	93
3.4.1.3. Aldeia F.....	94
3.4.1.4. Aldeia T.....	96
3.4.2. As docentes.....	98

CAPÍTULO I V – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS...	104
4.1. Tema I: Acesso/Entrada no subsistema.....	107
4.1.1.Motivos.....	107
4.1.1.1. Vocação.....	109
4.1.1.2. Preocupações sociais.....	110
4.1.1.3. Conveniência.....	111
4.1.1.4. Gosto pelo trabalho Comunitário e por novos desafios.....	112
4.1.2. Procedimentos.....	114
4.1.2.1. Informação sobre a modalidade de Educação Itinerante.....	116
4.1.2.2. Requisitos legais.....	116
4.1.2.3. Convite/auscultação e requisitos formais.....	117
4.1.2.4. Entidade onde decorreu o processo.....	118
4.1.2.5. Condições de admissão.....	119
4.2. Tema II: Enquadramento e dinâmicas de trabalho.....	121
4. 2.1. Inscrições e estratégias para a constituição dos grupos na EPEI.....	122
4.2.1.1. Formas de “angariação” das crianças.....	123
4.2.1.2. Motivações apresentadas aos Encarregados de Educação para a frequência das crianças.....	127
4.2.2. Instalações.....	128
4.2.2.1. Tipologia das salas de funcionamento.....	130
4.2.2.2. Espaços adequados aos objectivos.....	131
4.2.2.3. Organização dos espaços.....	133
4.2.3. Materiais.....	134
4.2.3.1. Acesso e transporte de materiais.....	136
4.2.3.2. Formas de adquirir materiais.....	138
4.2.3.3 Materiais em número suficiente.....	140
4.2.4. Apoios Institucionais.....	141
4.2.5. Mobilidade Física.....	143
4.2.5.1 Distâncias/deslocações entre as localidades.....	144
4.3. Tema III: Organização e Gestão Pedagógica.....	146
4.3.1. Objectivos específicos da EPEI.....	147
4.3.1.1. Função da EPEI.....	148

4.3.2. Modelos Curriculares e Projectos.....	150
4.3.2.1. Modelos Curriculares na EPEI/Pedagogia de Projecto.....	151
4.3.3. Plano de trabalho.....	152
4.3.3.1. Planificações e Projectos.....	153
4.3.4. Especificidades da formação dos educadores itinerantes.....	155
4.3.4.1 Formação Específica.....	156
4.3.4.2. Apoio Profissional.....	157
4.3.4.3. A importância dos encontros nacionais de educadores itinerantes.....	160
4.4. Tema IV: Comunidade.....	162
4.4.1. Modalidades de trabalho realizado com a Comunidade.....	164
4.4.1.1. Animação de Rua.....	164
4.4.1.2. Envolvimento comunitário.....	165
4.4.1.3. Contributo das Famílias.....	166
4.4.1.4. Dificuldades no trabalho com a Comunidade.....	168
4.4.2. Estratégias utilizadas.....	169
4.4.2.1. Valorização da cultura local.....	169
4.4.2.2. Adaptação das crianças ao espaço educativo (casos especiais).....	171
4.4.3. Educação de adultos.....	172
4.4.3.1. “Escola de Pais”.....	173
4.4.4. O educador/ mediador.....	175
4.4.4.1. Mediação entre a cultura local e a cultura escolar.....	175
4.4.4.2. Problemas/conflitos na Comunidade.....	177
4.5. Tema V: Transição para o 1º Ciclo.....	178
4.5.1.1. Processo de despistagens das crianças com NEE.....	179
4.5.1.2. Transmissão das sinalizações das crianças com NEE aos professores de 1º Ciclo.....	181
4.5.2. Articulação entre a EPEI e o 1º Ciclo.....	182
4.5.2.1. Parcerias/Projectos entre a EPEI e o 1º Ciclo.....	184
4.5.2.2. Dificuldades na articulação com o 1º Ciclo.....	186
4.5.2.3. Reuniões de preparação para transição das crianças ao 1º Ciclo.....	187

4.5.3. Registo de avaliações das crianças.....	188
4.5.3.1. Risco de descontinuidade pedagógica (<u>no início da EPEI</u>)...	189
4.5.3.2. Entrega das avaliações aos EE e professores de 1º Ciclo.....	190
4.6. Tema VI: Avaliação global sobre a EPEI.....	191
4.6.1. Leitura das educadoras sobre a sua profissão.....	191
4.6.1.1. Sensibilidade face ao isolamento/ capacidade de o superar..	194
4.6.1.2. Visibilidade do educador na EPEI.....	195
4.6.1.3. Diferenças entre o educador na EPEI e no Jardim-de- Infância.....	196
4.6.1.4. Alargamento do processo de acesso.....	197
4.6.1.5. Críticas ao processo de acesso actual.....	199
4.6.2. Balanço global.....	200
4.6.2.1. Aspectos positivos.....	201
4.6.2.2. Aspectos negativos.....	204
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 206
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 219
Bibliografia de Suporte Temático.....	220
Bibliografia de Suporte Metodológico.....	227
Legislação Consultada.....	229

LISTA DE FIGURAS

Figura nº 1: Estrutura da Dissertação.....	5
Figura nº 2: Taxa de cobertura antes da implementação do Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.....	22
Figura nº 3: Taxa de cobertura depois da implementação do Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.....	22
Figura nº 4: Região Oeste (distrito de Lisboa).....	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1: Total de crianças inscritas na EPEI a nível nacional	52
Gráfico nº 2: Evolução do número de crianças em itinerância na Zona Oeste (distrito de Lisboa) de 1988 a 2006.....	53
Gráfico nº 3: Número médio de crianças por educador (domicílio/Pólo) na Zona Oeste (distrito de Lisboa) de 1988 a 2006.....	54
Gráfico nº 4: Evolução do número de crianças em itinerância na Zona Oeste (distrito de Lisboa) de 1988 a 2006.....	56
Gráfico nº 5: Idade das educadoras de infância.....	98
Gráfico nº 6: Local de residência.....	99
Gráfico nº 7: Situação Profissional.....	100
Gráfico nº 8: Anos de docência na EPEI.....	101
Gráfico nº 9: Admissão na EPEI.....	101
Gráfico nº 10: Grau académico.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 1: Cronologia do Projecto de Educação de Infância Itinerante da Rede pública do Ministério da Educação.....	32
Quadro nº 2: Programa de Formação.....	48
Quadro nº 3: Temas e objectivos específicos das entrevistas.....	78
Quadro nº 4: Temas, categorias e subcategorias.....	88
Quadro nº 5: Síntese dos temas e das categorias.....	106
Quadro nº 6: Motivos.....	108
Quadro nº 7: Procedimentos.....	114
Quadro nº 8: Inscrições e estratégias para a constituição dos grupos na EPEI...	123
Quadro nº 9: Instalações.....	128
Quadro nº 10: Materiais.....	135
Quadro nº 11: Apoios Institucionais.....	141
Quadro nº 12: Mobilidade Física.....	143
Quadro nº 13: Objectivos específicos da EPEI.....	147
Quadro nº 14: Modelos Curriculares e Projectos.....	150
Quadro nº 15: Plano de trabalho.....	152
Quadro nº 16: Especificidades da formação dos educadores itinerantes.....	155
Quadro nº 17: Modalidades de trabalho realizado com a Comunidade.....	163
Quadro nº 18: Estratégias utilizadas.....	169
Quadro nº 19: Educação de adultos.....	172
Quadro nº 20: O educador/mediador.....	175
Quadro nº 21: Identificação de NEE.....	179
Quadro nº 22: Articulação entre EPEI e 1ºCiclo.....	183
Quadro nº 23: Registo das avaliações das crianças na EPEI.....	188
Quadro nº 24: Leitura das educadoras sobre a sua profissão.....	192
Quadro nº 25: Balanço global.....	200

INTRODUÇÃO

O interesse pela presente investigação, que aborda a problemática da Educação Pré-escolar Itinerante, foi desencadeado por alguns factores de ordem pessoal e profissional.

De facto, a Educação de Infância Itinerante tem uma representação especial na vida da autora deste trabalho, uma vez que já exerceu funções docentes nesta modalidade, durante três anos lectivos, na zona oeste do Distrito de Lisboa. Outro factor que contribui como motivação para esta investigação deve-se ao privilégio de ter trabalhado na zona onde se iniciou o Projecto da EPEI (1988/1989), tendo exercido funções docentes e trocado experiências com as primeiras educadoras destacadas a nível nacional na Educação de Infância Itinerante.

Desenvolver projectos comunitários, trabalhar de perto com as famílias, estabelecer parcerias com entidades locais, promover intercâmbios, partilhar problemas e projectos com colegas, foram algumas das razões pessoais que motivaram a opção pela Educação Itinerante. Dessa experiência emergiu uma perspectiva mais consciente e ponderada sobre a profissão de educadora de infância: diferentes modos de estruturar as práticas pedagógicas; respeito pela singularidade e diversidade das culturas locais; possibilidade de aprendizagem em acção e parceria.

Outra razão que justifica a escolha desta problemática prende-se com o facto de serem escassos os estudos organizacionais existentes na área da Educação Pré-escolar. O esquecimento a que a Educação Pré-escolar tem sido votada no domínio académico não pode ser dissociado da lentidão com que se processou o próprio desenvolvimento da Educação Pré-escolar em Portugal.

De facto, o número de jardins-de-infância só se torna significativo no séc. XX, fenómeno a que não foram indiferentes a progressiva industrialização, o aumento do trabalho feminino e a crescente urbanização do país. No entanto a frequência da Educação Pré-escolar nunca foi obrigatória, o que contribuiu para a ausência de reconhecimento do trabalho dos educadores. O facto de a Educação Itinerante decorrer em zonas rurais, isoladas e com pouca densidade populacional foi, igualmente, desfavorável. Estes territórios são universos algo esquecidos no mundo urbano e globalizado em que vivemos.

Contudo, a Educação Pré-escolar é hoje internacionalmente reconhecida como um contributo decisivo para o sucesso educativo e para o desenvolvimento harmonioso

das crianças. Bairrão e Tietze (1995), com base nos resultados do Projecto “Serviços para crianças em idade Pré-escolar na Comunidade Europeia”, realçam:

“ A importância crescente dos cuidados e da adaptação pré-escolar, como uma condição necessária à ulterior adaptação e sucesso da criança na escola;

A convicção cada vez maior acerca dos benefícios da educação pré-escolar para as crianças culturalmente privadas ou diferentes e para aquelas que têm necessidades educativas especiais” (p:73).

Embora o jardim-de-infância constitua a forma mais divulgada de concretização da Educação Pré-escolar defendemos com Trilla que:” *A meio do caminho entre o ensino à distância e as instituições estáveis, encontram-se os chamados “meios itinerantes” (...) que se deslocam para pôr-se ao alcance dos possíveis utentes, durante um período determinado de tempo (...) o seu propósito mais geral é o de fazer chegar os elementos básicos da cultura às zonas que por factores geográficos, socio-económicos ou de comunicações várias estão marginalizados dos focos de criação cultural e dos circuitos de tráfico da ciência, arte e cultura” (1996:133 e 134).*

Os objectivos da Educação Itinerante revelam-se de grande importância e justificam plenamente que esta modalidade saia do esquecimento a que tem sido votada. Sentimos que, em virtude do percurso profissional efectuado, podíamos e devíamos contribuir para a consciencialização e dignificação deste domínio educativo.

Definida a problemática central do nosso trabalho, procedemos a uma primeira revisão da literatura que nos ajudou a circunscrever melhor o nosso tema de estudo e as questões chave da investigação. Assim, partimos da seguinte questão central:

- Quais as concepções e lógicas de acção que presidem ao trabalho dos educadores de infância itinerantes e como se estrutura esta modalidade nas suas vertentes organizacionais, sociais e pedagógicas?

De forma a delimitar melhor o nosso objecto de investigação definimos um conjunto de “questões auxiliares “, de natureza bastante ampla e aberta, que serviram como orientação ao longo do nosso estudo (ver Capítulo III):

- Quais as motivações para a opção pela Educação Itinerante e como se processa o ingresso nesta modalidade educativa?
- Como se criam no “terreno” as condições necessárias ao funcionamento da EPEI (constituição do grupo de crianças, identificação de espaços e recursos educativos, relação com outras instituições)?
- Quais os modelos curriculares e projectos implícitos na EPEI e que articulação existe com o 1º Ciclo?
- Qual o trabalho realizado com a comunidade e com outros actores locais (famílias, associações locais, autarcas, etc.)?
- Quais as concepções e lógicas de acção que presidem ao trabalho dos educadores de infância itinerantes e qual a avaliação que efectuem sobre esta modalidade educativa?

O nosso estudo foi realizado em quatro concelhos da zona oeste do distrito de Lisboa e abrangeu dez educadoras itinerantes. A selecção da nossa “amostra” operou-se de acordo com dois factores básicos: disponibilidade e diversidade. Procurámos, por isso, encontrar educadoras que aceitassem participar na nossa investigação e que contribuíssem para uma perspectiva alargada sobre o nosso “objecto de estudo”.

De facto, foi nosso desígnio recolher depoimentos de educadoras de infância que estivessem em funções nas diferentes fases da modalidade, no sentido de aceder a uma multiplicidade de perspectivas sobre a mesma, de maneira a enriquecer e complementar da melhor forma o nosso estudo. Conscientes de que as educadoras que mais facilmente se disponibilizariam para as entrevistas seriam, à partida, aquelas que mais se identificavam com a modalidade decidimos, ainda, incluir na nossa amostra pelo menos duas educadoras que tivessem abandonado a modalidade por se encontrarem insatisfeitas com a mesma. Deste modo, tentámos garantir uma visão mais alargada sobre este subsistema.

Esperamos, assim, contribuir para uma visão da Educação Itinerante que tenha em consideração a perspectiva dos actores, as suas concepções e lógicas de acção e, em especial, o significado que atribuem às suas escolhas profissionais e aos seus processos de intervenção social, organizacional e pedagógica. Pretendemos, desta forma, realizar um estudo descritivo/análítico sobre a Educação Itinerante enquanto micro sistema da Educação Pré-escolar.

A natureza dos objectivos do nosso estudo, levaram-nos a optar por uma metodologia qualitativa que permitisse o contacto directo com a situação. Sendo difícil efectuar a observação de práticas, em virtude de compromissos profissionais que limitavam drasticamente a nossa acção, utilizámos a entrevista semi-estruturada como instrumento principal de pesquisa.

Não incluímos outros actores (famílias, professores, entidades locais e institucionais, etc.) no nosso estudo porque foi nosso intento aprofundar, compreender e dar a conhecer esta modalidade através da voz das educadoras. Além disso os constrangimentos profissionais e temporais com que nos debatíamos dificilmente permitiriam outra opção.

As principais etapas de trabalho que desenvolvemos reflectem-se na estrutura da presente dissertação (ver Figura 1).

Figura 1: Estrutura da Dissertação

Introdução
Capítulo I – Evolução Sócio-Histórica da Educação de infância em Portugal
Capítulo II – Educação Pré-escolar Itinerante: directrizes legislativas, modalidades e fases
Capítulo III – Metodologia
Capítulo IV – Análise e Interpretação dos resultados
Considerações Finais

De facto, principiámos por tentar compreender as razões do aparecimento da Educação de Infância Itinerante em Portugal. Por isso, o Capítulo I é integralmente dedicado à evolução da Educação de Infância no nosso país, evidenciando o lento desenvolvimento deste subsistema e a natureza heterogénea do mesmo. Esta retrospectiva histórica equaciona, igualmente, as dificuldades de acesso à de infância, por parte de camadas muito significativas da população, que estão na base do surgimento da Educação de Infância Itinerante.

No Capítulo II, efectuámos uma primeira tentativa de caracterização desta valência educativa, a partir dos documentos oficiais existentes: legislação, estatísticas, relatórios. Estes elementos permitiram-nos compreender a evolução desta modalidade, entre 1988 e a actualidade, nos seguintes aspectos: “estatuto” legal; número de Pólos; número de crianças abrangidas.

No Capítulo III explicitámos as principais opções metodológicas subjacentes ao desenvolvimento deste trabalho, com especial relevo para as questões e objectivos de investigação que estruturaram o nosso percurso de investigação. Tentámos, ainda, fundamentar as opções metodológicas efectuadas e clarificar os instrumentos de pesquisa utilizados durante a realização do estudo. Realizámos, também, uma breve caracterização da zona de estudo, dos espaços de acolhimento e das docentes que estiveram disponíveis para esta investigação.

No Capítulo IV apresentámos os resultados da pesquisa, que foram estruturados em torno das seguintes dimensões analíticas:

- Acesso/Entrada no subsistema
- Enquadramento e dinâmicas de trabalho
- Organização e Gestão Pedagógica
- Trabalho com a Comunidade
- Transição para o 1º Ciclo
- Avaliação global sobre a EPEI

A dissertação termina com a apresentação das principais conclusões do nosso estudo e de algumas considerações que essas conclusões nos suscitaram.

Para facilitar a análise deste trabalho elaboramos o Volume II, onde poderemos encontrar os seguintes anexos: Guião do Projecto Inicial da Educação Itinerante; carta

de apresentação da autora às entrevistadas, guião das entrevistas e as entrevistas realizadas.

Neste capítulo efectuamos uma abordagem à evolução Sócio-Histórica da Educação de Infância em Portugal, desde o período da Monarquia até à actualidade.

A compreensão da actual realidade e das principais questões que afectam o funcionamento da Educação de Infância Itinerante tem que ter em conta a análise da evolução do subsistema da Educação Pré-escolar. Esta, como não podia deixar de ser, está relacionada com a própria evolução do contexto socio-político nacional. Reflectir sobre a evolução histórica das directrizes legislativas possibilita-nos uma melhor compreensão da imagem e atitude que o poder político tem tido em relação à infância e à maternidade, bem como o conhecimento das respostas educativas criadas para a concretização dos diferentes princípios definidos.

1.1. A Educação de Infância no período da Monarquia

A Educação Pré-escolar em Portugal, à semelhança de outros países europeus, começou a desenvolver-se no **século XIX**, altura da progressiva industrialização e do aumento do trabalho feminino.¹

Lisboa teve o seu primeiro Jardim-de-infância oficial, em **1882**, localizado no Jardim da Estrela e que, ainda hoje, se encontra em funcionamento. Neste mesmo ano é criada a Associação das Escolas Móveis pelo Método João de Deus.

Apesar de existirem só dois Jardins-de-infância oficiais em Portugal, um em Lisboa e outro no Porto (no final do século XIX) começa a dar-se importância à educação de infância. Um dos primeiros pedagogos modernos foi José Augusto Coelho (Bairrão & Vasconcelos, 1997), que considerava como maior valor pedagógico da escola infantil a sua capacidade de desenvolver a *dimensão social* da criança:

“Física, intelectual e tecnologicamente, podia o aluno receber uma educação conveniente, vivendo apenas no seio da família; moral e

¹ No decorrer do reinado de D. Pedro IV, em **1834**, (Bairrão, Leal, Abreu – Lima, Morgado, 1997 e Cardona 1997), foram criadas instituições de apoio a crianças, numa perspectiva de assistência à família. Estas instituições eram sobretudo destinadas a apoio de crianças oriundas de famílias pertencentes a classes sociais desfavorecidas. Eram denominadas por *Casas de Asilo de Infância Desvalida*, estando localizadas nas principais cidades do país.

socialmente, precisa, porém, de se desprender desse meio, simples, mas essencialmente individualista, para realizar, no seio dos seus companheiros e sob a vigilância solícita de dirigentes que serão como seus pais, o que poderemos denominar o seu primeiro aprendizado verdadeiramente social” (Cardona cit. Coelho, 1997: 29).

Em **1890**, na sequência da Conferência de Berlim, “é decretada a obrigatoriedade de todas as fábricas com mais de 50 trabalhadores criarem creches, sendo definidas as condições mínimas de saúde e higiene para o funcionamento” (Cardona, 1997:29).

Em **1894** é publicado o Decreto de 24/12/1894, determinando que:

“Nas cidades de Lisboa e do Porto e em outras povoações importantes, podem ser estabelecidas escolas para a educação e ensino das classes infantis, segundo os sistemas mais proveitosamente seguidos”. É ainda referido que “os cursos destas escolas não constituem grau de ensino” (Cardona, 1997:30).

A regulamentação deste decreto foi publicada em **1896**, em Diário de Governo (nº141 de 27 de Junho), o qual veio definir pela primeira vez os objectivos, as condições e normas de funcionamento a que as “escolas infantis” devem obedecer.

Define-se que:

“As escolas infantis recebem crianças dos 3 aos 6 anos, e são destinadas a ministrar-lhes o ensino compatível com a sua idade, sendo a parte principal do tempo ocupada com recreações. Este ensino visará suprir quanto possível as condições educativas do meio doméstico, e principalmente a favorecer o desenvolvimento físico das crianças e a inculcar-lhes todos os bons hábitos e sentimentos em que seja possível educá-las” (Cardona, 1997:30).

Em relação à formação das professoras, o decreto refere que nas escolas infantis existirão somente pessoas do sexo feminino, habilitadas com o curso de formação de professoras da escola primária.

Podemos deste modo concluir que, durante as últimas décadas do regime monárquico, se verificou grande interesse em encontrar respostas educativas para crianças que ainda não frequentavam a escola.

1. 2. A Educação de Infância durante a 1ª República

A implantação da República, em 5 de Outubro de 1910, marca o começo de uma nova época na vida portuguesa.

“O início de um período que se caracterizou pela grande valorização dada ao desenvolvimento sociocultural de um país, sendo a educação considerada como o meio privilegiado para o impulsionar”
(Cardona, 1997:33).

Apesar de durante os últimos anos da Monarquia terem sido publicadas diversas medidas legislativas visando a reforma e a melhoria do sistema educativo, a sua situação mantinha-se extremamente crítica.

Segundo Teodoro (1976:19) no início da República observa-se:

“- uma taxa de analfabetismo na população maior de 7 anos de 69,7%(77,4% para o sexo feminino);

- uma rede escolar primária extremamente deficiente “existindo” somente um terço das escolas necessárias para cobrir toda a população escolar;

- um corpo docente possuindo uma preparação de todo insuficiente, extremamente mal remunerado e sem acesso a uma carreira profissional digna...”

Deste modo a alfabetização, a generalização da escola primária, bem como o desenvolvimento da educação de infância surgem como prioridades do novo regime político.

“ Se há dever que para a República seja de inadiável cumprimento é o de instruir o povo ” (Madeira, 1978:90).

Em consequência da reforma do sistema educativo de 1910, da qual fez parte João de Barros (Cardona:1997), foi elaborado um projecto que considerava que o ensino primário devia ser organizado em três graus: infantil, médio e superior.

O projecto acabou por ser alterado, na reforma do sistema educativo publicada em **1911**.

Em **29 de Março** do mesmo ano, um decreto do Ministério do Interior, emanado da Direcção Geral da Instrução Primária, estabeleceu a existência do ensino infantil:

“...comum aos dois sexos e tem em vista a educação e desenvolvimento integral físico, moral e intelectual das crianças desde os quatro anos aos sete anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, no qual se possa apoiar o ensino regular da escola primária” Gomes, citado por Bairrão e Vasconcelos (1997:9).

O Decreto de 23 de Agosto de 1911, constitui o edifício legislativo fundamental da 1ª República no domínio da Educação de Infância,

“...tendo em vista as altas vantagens pedagógicas do ensino infantil, como preparação e base para o estudo primário elementar – complementar aprova o programa das escolas infantis” (Gomes, 1997:58).

A partir de 1 de Julho de **1914**, o ensino primário e o infantil foram descentralizados, passando para as Câmaras Municipais, como refere Gomes (1997).

A política educativa deste período instituiu, assim, o ensino infantil como preparação para o ensino primário. A Educação Pré-escolar começa a ser vista como suporte para as aprendizagens futuras, dando-se início a um processo de valorização deste nível de educação, no sistema regular de ensino. Entretanto, estes subsistemas continuaram a ser objecto de grande atenção legislativa.

Considerando-se a diversidade da legislação, poderíamos pensar que durante a 1ª República tinha sido criado um grande número de escolas infantis. No entanto, de 1910 a 1926, tal como referem Bairrão & Vasconcelos (1997), apenas entraram em funcionamento doze escolas infantis: sete criadas pela Câmara Municipal do Porto, quatro Jardins – Escolas João de Deus e a Escola Israelita (além de algumas secções Infantis).

O Anuário Estatístico de 1927, o primeiro que apresenta dados referente ao ensino infantil, refere que no ano lectivo 1926/1927, havia em Portugal continental:

“55 escolas e secções de ensino infantil”, número no qual não entram os Jardins Escolas João de Deus “ (Gomes, 1997:82).

Apesar do número reduzido de iniciativas concretizadas, ao nível do pensamento pedagógico, o período da 1ª República foi um dos mais ricos da História portuguesa, observando-se o desenvolvimento de novas ideias e experiências.

1.3. A Educação de Infância e o Estado Novo

Quando Salazar assumiu o poder, pretendeu marcar esta nova fase da vida do país, designando-a por “*Estado Novo*”.

Portugal dos anos 30 era um país com características essencialmente rurais, pouco industrializado, economicamente um dos mais atrasados da Europa.

Contrariamente às ideias da República, o Estado Novo baseava-se no pensamento católico que tinha como princípios a “*unidade, a ordem e o nacionalismo*”, alicerçados sobre a trilogia “*Deus, Pátria e família*”. Verifica-se, por isso, uma:

“Obsessiva prioridade dada à manutenção da ordem social e à preservação da identidade/ independência nacional. (...) De acordo com estas ideias, os principais valores a transmitir às crianças passam a ser os tradicionalmente defendidos pela Igreja: a obediência, resignação e a caridade” (Cardona, 1997:48).

Nesta época assiste-se “*a uma redefinição de políticas para a infância, centrando-se em torno das preocupações assistenciais*” (Vilarinho, 2000:18). Assim em **1937** é publicado o Decreto – lei nº 28081 de 9 de Outubro, *que extingue as escolas infantis*.²

Neste período é fundada em Coimbra, a Escola Normal Social.³ Esta escola, destinada à formação de assistentes sociais, vai preparar as suas alunas para obras de assistência materno - infantil, criando um curso de especialização⁴ de “*Enfermeiras – puericultoras visitadoras de infância*” com as funções de educadoras de infância (Gomes, 1997:98).

Segundo Gomes (1997), na década de 40, a frequência dos estabelecimentos de ensino particulares foi aparentemente inferior à frequência dos estabelecimentos de ensino oficial na década de 30 (1927-1937).⁵ Na década de 50, o número de escolas infantis e de crianças que as frequentam apresentam um aumento progressivo. Esta década é igualmente marcada pela criação de duas escolas particulares de educadoras de infância, partindo da iniciativa de movimentos católicos.⁶

1.4. Os anos 60 e o início de um novo percurso

² Lei nº 27.279, D.G., de 24 de Novembro de 1936, suspende as matrículas nas escolas normais de formação de professores do ensino primário e infantil.

³ Decreto-Lei nº 30.135, de 14 de Dezembro de 1939

⁴ Ao abrigo do artº 5 do Decreto – Lei nº 30.135, de 14 de Dezembro de 1939

⁵ Segundo o Anuário Estatístico de Portugal e as Estatísticas da Educação

⁶ “ O Instituto de educação Infantil” foi criado em 1954 deixando de funcionar no ano lectivo de 1976/1977. Nestes 22 anos lectivos formou 472 Educadoras de Infância. A “ Escola de Educadoras de Infância”, hoje denominada Escola superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, foi também criada em 1954. Até 1976 formou 548 educadoras de infância (...) num total de 1020 educadoras de infância diplomadas de 1954 a 1976. (Gomes, 1977)

Foi nos anos 60 (Bairrão & Vasconcelos, 1997) que se viveu um período de grandes manifestações e transformações sociais e culturais, sobretudo nas sociedades ocidentais, que conduziram ao desenvolvimento de políticas com o objectivo de atenuar os efeitos prejudiciais da pobreza.

Associada a este contexto, de movimentações políticas e preocupações sociais, é também atribuída à educação um maior relevo e importância. Note-se que já nos anos 40, na pós-guerra, e com a Carta dos Direitos Humanos, a educação passa a ser considerada como um direito prioritário de todos os cidadãos.

A educação de infância acompanha todas estas movimentações sociais e políticas. É considerada fundamental no desenvolvimento do potencial e das capacidades na criança, no estímulo à aprendizagem e para o prosseguimento de estudos.

Em Portugal, a década de 60 inicia-se com o voto do Primeiro Congresso Nacional de Saúde Mental (Novembro de 1960), para que se procedesse à criação intensiva de classes infantis pré-primárias.

Inspirados pelas ideias do movimento da Escola Moderna, baseado na pedagogia de Freinet, organizam-se no país alguns grupos de trabalho constituídos por educadores e professores. Maria Amália Borges foi impulsionadora destas novas ideias *“que implicavam a valorização de uma mudança no funcionamento da escola, defendendo-se que esta se tornasse menos repressiva e mais centrada nas vivências das crianças e na sua participação activa na gestão das actividades escolares”* (Cardona, 1997:60).

Apesar de muito reprimidas pelo governo, observa-se o desenvolvimento de diversas experiências inovadoras, no ensino normal e também no ensino das crianças com necessidades educativas especiais.

O Ministério da Saúde e Assistência, foi tendo progressivamente mais instituições a seu cargo, pelo que, é assinado um acordo entre a Direcção-Geral de Assistência e a Sociedade das Casas de Asilo para a Infância Desvalida (existente desde a Monarquia), com o objectivo de criar em Lisboa um curso de formação para auxiliares de educação.

No final dos anos 60, a situação política do país sofreu alterações. Por motivo de doença, Salazar é substituído por Marcelo Caetano. Inicia-se um período de maior abertura do regime.

Fruto desta mudança, retoma-se a reflexão sobre a necessidade da reforma do sistema educativo.

Foi na década de 70, concretamente com a “Reforma Veiga Simão”, Lei 5/73,⁷ que a Educação Pré-escolar foi de novo integrada no sistema educativo oficial português. Esta Reforma propunha o alargamento da taxa de cobertura à população e, também, o incentivo à criação de escolas de formação de educadores.

1. 5. A Educação de Infância desde 25 de Abril de 1974 até à actualidade

A crescente oposição ao regime do Estado Novo, culminou no golpe de estado de 25 de Abril de 1974.

A Revolução de Abril trouxe ao país transformações democráticas a todos os níveis da sociedade. Assiste-se a mudanças significativas no sistema educativo com reflexos directos em toda a organização do sistema de educação e ensino e também ao nível da Educação Pré-escolar.

O Programa do Governo Provisório, aprovado pelo Decreto-Lei nº 203/74, de 15 de Maio, emanado da Junta de Salvação Nacional, refere a necessidade de:

“ Ampliação dos esquemas de acção social escolar e da educação pré-escolar, envolvendo obrigatoriamente o sector privado, com vista a um acelerado processo de implantação do princípio de igualdade de oportunidades” (Gomes, 1997:118).

⁷ Lei nº 5/73, de 25 de Julho de 1973 - Aprova as bases do sistema Educativo

Sob proposta da Direcção-Geral do Ensino Básico, por despacho do Ministro da Educação e Cultura, de 6 de Junho de 1975, é constituída uma Comissão Interministerial, para efectuar o enquadramento dos diferentes serviços de apoio à infância.

Esta Comissão, composta por elementos dos Ministérios da Educação e Cultura, dos Assuntos Sociais e do Sindicato dos Professores, elaborou a seguinte definição de Educação Pré-escolar:

“conjunto de acções de educação e protecção infantil que visam a promoção do bem-estar e do desenvolvimento das crianças, desde o nascimento até à idade da escolaridade obrigatória (0/6 anos), no meio familiar e/ou institucional” (Gomes, 1997:121).

A Constituição da República Portuguesa, promulgada em 2 de Abril de 1976, atribui ao Estado a responsabilidade de criar *um sistema público de educação Pré-escolar* (artº 74).

Neste período, muitos Jardins-de-infância começaram a funcionar em regime de experiência pedagógica, mas só em 1977 é que o sistema público do Pré-escolar aparece consagrado na Lei.⁸ Surge assim, uma nova realidade institucional – o Jardim-de-infância, que tem como objectivos principais:

- a) Favorecer o desenvolvimento harmonioso da criança;
- b) Contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais no acesso ao sistema escolar.

Para cumprimento dos objectivos da Lei nº5/77, é publicada a Lei nº6/77⁹, onde o Governo assume o controlo da formação dos educadores de infância:

“ O Governo aprovará, mediante Decreto-Lei, o estatuto das escolas normais de educadores de infância (...) providenciará para que no estatuto

⁸ Lei nº 5/77 de 1 de Fevereiro de 1977

⁹ Lei nº 6/77 de 1 de Fevereiro de 1977

(...) aos candidatos a educadores de infância seja requerido o curso complementar de ensino secundário.”

Em Dezembro de 1978, é publicado o decreto que oficializa a criação das primeiras instituições da rede pública do Ministério da Educação.¹⁰

Esta rede foi criada com prioridade de desenvolvimento nas zonas rurais, uma vez que nestas eram maiores as carências de contextos de atendimento às crianças. Foi então sentida a necessidade de se dar maior relevo às características sociológicas das crianças, para além das psicológicas anteriormente valorizadas:

“os educadores de infância passaram a trabalhar em meios desconhecidos, tendo começado a integrar na definição dos seus projectos de trabalho as características da comunidade em que as crianças vivem”
(Cardona, 1997:84).

Os Jardins-de-infância da Rede Pública localizam-se em pequenas localidades. Na sua maioria tinham apenas um grupo de crianças, facto que veio a implicar uma situação de grande isolamento nos educadores de infância.

Como resposta, a Divisão de Educação Pré-escolar do Ministério da Educação (DEPE), organizou a partir de 1978, acções de formação.

Paralelamente, organizaram-se grupos de trabalho entre profissionais da mesma zona geográfica, para discussão, intercâmbio e partilha dos seus projectos. Mais tarde, houve uma maior formalização e em muitos distritos do país, os educadores passaram a ter um dia por mês para se reunirem.

No ano de 1979, face à multiplicidade de filosofias institucionais existentes nos estabelecimentos do Pré-escolar afectos a diferentes tutelas¹¹, é criado um grupo de trabalho para elaborar um Plano Nacional de Educação Pré-escolar:

¹⁰ Decreto – Lei nº 786/78, de 30/12/1978

¹¹ As instituições que atendem a infância, desde o nascimento até à escolaridade obrigatória, quer ao nível educativo quer ao nível da guarda e assistência são tuteladas, essencialmente, por dois Ministérios – o da Educação e o dos Assuntos Sociais

“ (...) A diversidade de soluções e de orientação, nomeadamente a nível dos jardins de infância dependentes do Ministério dos Assuntos Sociais e da Educação, bem como a desarticulação das redes do sistema público, particular e cooperativo (...) torna imprescindível a existência de um instrumento de trabalho básico – O Plano Nacional de educação Pré Escolar (...)” (D.R. nº 300 de 31/12/1979:3478).

Na sequência do trabalho efectuado por este grupo, são publicados os *Estatutos dos Jardins-de-infância*¹², cujo objectivo é clarificar o subsistema da Educação Pré-escolar e onde se anunciam uma série de princípios relativos a este nível de ensino.

“ Artº 1º – A educação pré-escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do Estado (...).

Artº 2º – São objectivos fundamentais da educação pré-escolar:

- a. Contribuir para a estabilidade e segurança afectiva da criança;*
- b. Favorecer, individualmente e colectivamente, as capacidades de expressão, comunicação e criação;*
- c. Despertar a curiosidade pelos outros e pelo meio ambiente;*
- d. Desenvolver hábitos de higiene e de saúde;*
- e. Despistar inadaptações ou deficiências e proceder ao encaminhamento mais adequado;*
- f. Fomentar gradualmente actividades de grupo como meio de aprendizagem e factor de desenvolvimento da sociabilidade e da solidariedade;*
- g. Assegurar a participação efectiva e permanente das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interacções de esclarecimento e sensibilização.”*

Esta publicação tem subjacente a tentativa de organizar os diferentes espaços institucionais, que atendem esta faixa etária, com base em dois pressupostos

¹² Decreto – Lei nº 542/79 de 31 de Dezembro

complementares – um relativo aos aspectos educativos e outro relativo aos aspectos sociais (apoio à família e combate às desigualdades). O desenvolvimento do subsistema foi, no entanto, lento. Em 1981, segundo Cardona (1997:94):

“ a taxa de cobertura institucional para as crianças com menos de 3 anos era cerca de 5,6%, enquanto que para as crianças dos 3 aos 6 anos, era cerca de 33,6%, continuando Portugal a ser dos Países da Europa com uma taxa das mais baixas de cobertura institucional para a educação de infância.”

Em **1986** a formação dos educadores de infância passa a realizar-se nas Escolas Superiores de Educação.

Neste ano é publicada a **Lei de Bases do Sistema Educativo**¹³, que reafirma a integração da Educação Pré-escolar, dentro do sistema público da educação, esclarecendo-se, no entanto, que a Educação Pré-escolar, no seu *aspecto formativo, é complementar e/ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.*

É ainda reforçada a responsabilidade do Estado em assegurar a existência de uma rede de Educação Pré-escolar¹⁴.

Importa, todavia, salientar que, na prática, o Estado cedeu grande parte da responsabilidade, à iniciativa privada.

Em 1988 é aprovado por Despacho dos Secretários de Estado da Reforma Educativa e Adjunto do Ministério, respectivamente, em 29 de Novembro de 1988 e 13 de Dezembro de **1988, a Educação Pré-escolar Itinerante**. Esta modalidade procurou, tal como hoje, ser uma proposta de abordagem da Educação de Infância particularmente em meio rural:

¹³ Lei n° 46/86, de 14 de Outubro

¹⁴ Diário da Republica, 1ª Série – n° 237:3069

“Desde essa data até hoje estão disseminados pelo país vários Pólos de itinerância, nomeadamente em zonas rurais e populacionalmente desfavorecidas” (Cruz, in Ministério da Educação, s.d.).

Os Pólos de itinerância oficiais são de iniciativa do Ministério da Educação e das Direcções Regionais de Educação.

Entre 1989 e 1996, não foram criados jardins-de-infância da rede pública. Uma das razões invocadas era o facto dos horários de funcionamento não servirem os interesses das famílias.

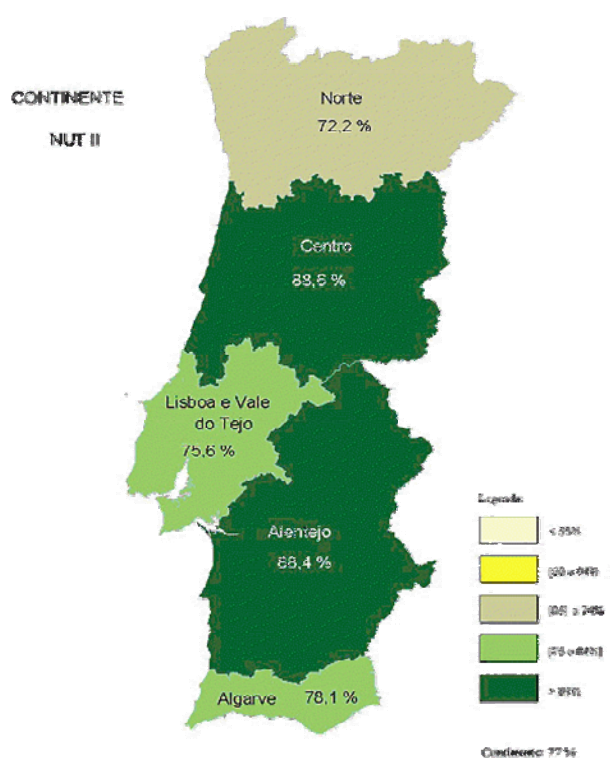
Em 1994, o Conselho Nacional de Educação “desafiou” diversos conselheiros, a emitir um parecer sobre a situação da Educação Pré-escolar em Portugal. Nele foram salientados os seguintes aspectos:

- Dificuldades na transição eficaz para o 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Predominância de funções assistenciais sobre as educativas;
- Diferenças de salários e de condições de trabalho entre educadores de infância;
- Necessidade de o Estado apoiar financeiramente a Educação Pré-escolar, e desempenhar um papel mais decisivo no processo de desenvolvimento do sistema de Educação Pré-escolar em conjunto com as Autarquias;

Em **1996**, o Ministério da Educação elabora o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar, com o objectivo de concertar esforços, dispersos anteriormente, e de elaborar propostas de efectivo alargamento e expansão da rede, numa parceria entre iniciativa privada e pública.

Nas figuras nº 2 e nº 3 podemos observar a taxa de cobertura da Educação Pré-escolar, antes e depois da implementação do Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar sendo significativa a sua evolução.

222



Fonte: *dgide*

Em **1997**, a Educação Pré-escolar beneficia de uma conjuntura favorável. Publica-se um conjunto de instrumentos legais que promovem, regulamentam e estimulam o desenvolvimento deste nível de educação.

Destaca-se a **Lei-Quadro da Educação Pré-escolar**.¹⁵, onde se estabelece que:

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

A Lei-Quadro sublinha a importância deste nível de ensino no percurso educativo das crianças e justifica a necessidade de se implementarem dinâmicas semelhantes nas diferentes redes¹⁶ existentes, valorizando essencialmente, a componente educativa.

O Decreto-lei nº 147/97, de 11 de Junho, clarifica a existência de uma rede nacional de Educação Pré-escolar, integrando a rede pública e a rede privada (lucrativa e de solidariedade social), que visa efectivar a *universalidade da Educação Pré-escolar* (artº 3). Confirma, também, a responsabilidade do Ministério da Educação em assegurar a *qualidade pedagógica* dos estabelecimentos de Educação Pré-escolar (artº 5).

Este decreto vem reforçar a *demarcação dos tempos*¹⁷ educativos e sociais, no quotidiano dos estabelecimentos de Educação Pré-escolar. Refere que o Ministério da Educação e o Ministério da Solidariedade e Segurança Social, devem assegurar uma articulação institucional de forma a *proporcionar actividades educativas e actividades de apoio à família, designadamente no âmbito das actividades de animação sócio educativa* (Decreto Lei nº 147/97, artº 8).

¹⁵ Lei-quadro nº 5/97 de 10 de Fevereiro

¹⁶ Consideram-se redes os estabelecimentos de educação Pré-escolar afectos às diferentes tutelas e com diferentes missões – público e privado

¹⁷ Esta demarcação refere-se à intencionalidade educativa e aos tempos que se consideram de apoio à família: almoço e prolongamento após o horário educativo

Estabelece que a actividade educativa numa sala de Educação Pré-escolar é desenvolvida por um educador de infância, com as habilitações legalmente previstas para o efeito (ibidem, artº 12) e que cada estabelecimento de Educação Pré-escolar é coordenado por um director pedagógico, o qual é obrigatoriamente um educador de infância ou um técnico de educação, devidamente reconhecido para o efeito pelo Ministério da Educação (art. 13, ponto 1).

No mesmo ano da publicação da Lei-quadro da Educação Pré-escolar, mas relacionada com exigências ao nível da formação inicial dos educadores, é publicada a lei nº 115/97 de 19 de Setembro.

Este documento vem introduzir alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo, no que concerne à formação inicial, definindo que:

“...os educadores e os professores dos ensinos básicos e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura” (art. 31 ponto 1).

Novamente o Estado, assume a responsabilidade de definir *os perfis de competência e de formação de educadores e professores para o ingresso na carreira*¹⁸, cumprindo finalmente o que se tinha proposto em 1986¹⁹.

Nos Decretos Lei nº 240/2001 e 241/2001, de 30 de Agosto, são descritos os perfis geral e específico que caracteriza o desempenho profissional do educador e as exigências ao nível da formação inicial, *sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a continua adequação aos sucessivos desafios que lhe são colocados*.

Com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar²⁰, reforça-se a necessidade de olhar a acção do educador com uma *intencionalidade educativa*²¹, implicado na organização dum ambiente educativo de qualidade.²²

¹⁸ Decreto-Lei nº 240/2001 onde se estabelece um perfil geral de desempenho para todos os docentes do ensino não superior e um perfil específico para os educadores de infância no Decreto-Lei nº 241/2001.

¹⁹ Conforme o que vinha referido na Lei nº 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo)

²⁰ Despacho nº 5220/97 (2ª série) de 10 de Junho, publicado no Diário da República, nº 178, II série de 4 de Agosto

“Neste quadro, a aprovação de orientações curriculares para a educação pré-escolar constitui um passo decisivo para a construção da qualidade da rede nacional de educação pré-escolar, implicando a definição de referências comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância nos estabelecimentos que a integram, independentemente da respectiva titularidade” (Despacho nº 5220/97).

Este documento passa a funcionar como uma referência para todos os educadores (quer desenvolvam a sua acção na rede pública quer na privada): um organizador das práticas e ponto de partida para a elaboração dum projecto educativo de grupo. A partir dele, é possível construir um currículo para o Pré-escolar que respeite as características próprias da comunidade, onde cada espaço educativo está inserido. É visível, neste documento, a preocupação com a adequação do Projecto Educativo às necessidades e aos interesses de cada grupo de crianças específico:

“A organização do ambiente educativo – como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade. O ambiente educativo comporta diferentes níveis em interacção: a organização do grupo, do espaço e do tempo, a organização do estabelecimento educativo e a relação com os pais e com outros parceiros educativo” (ibidem).

As Orientações Curriculares acentuam a importância de uma pedagogia diferenciada e introduzem um novo conceito no Pré-escolar: o de *escola inclusiva*. Afirma-se, assim, a necessidade de respeitar a diferença e de encontrar respostas educativas para todas as crianças:

“O respeito pela diferença inclui as crianças que se afastam dos padrões “normais” devendo a educação pré-escolar dar resposta a todas e

²¹ Nas Orientações Curriculares a intencionalidade educativa é vista como um processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades da criança.

²² Autores como Moss (1994), Schoonmarkr&Ryan (1996) referem o facto de não existir uma definição única da qualidade, pois ela reflecte sempre os “valores e crenças, necessidades e prioridades, influência e aumento do poder por parte daqueles que organizam os serviços”(Moss, 1994:1), mas sugerem também que a qualidade educativa tem efeitos significativos e duradouros no desenvolvimento social e educacional das crianças sendo um investimento no futuro.

a cada uma das crianças. Nesta perspectiva de “escola inclusiva”, a educação pré-escolar deverá adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (ibidem).

CAPÍTULO II
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR ITINERANTE:
DIRECTRIZES LEGISLATIVAS,
MODALIDADES E FASES

Efectuada esta resenha histórica sobre a Educação Pré-escolar iremos, seguidamente, debruçar-nos sobre a problemática fundamental deste estudo, a Educação Itinerante.

A Educação de Infância Itinerante é pouco conhecida pelo público em geral e até mesmo por muitos dos profissionais que lidam de perto com questões da educação. Este desconhecimento não pode estar dissociado da fraca visibilidade social que tem sido conferida à Educação Pré-escolar e à lentidão com que se processou o seu desenvolvimento (referido no capítulo anterior).

Assim, para o conhecimento e justificação da existência deste subsistema de educação de infância, pretendemos realizar no presente capítulo uma descrição da EPEI, sendo também nosso desígnio que esta contribua, simultaneamente, para uma melhor compreensão do Capítulo IV (Análise e Interpretação dos dados).

Para a elaboração do Capítulo actual deparámo-nos com muitos constrangimentos, devido ao número de publicações existentes nesta área. Conseguimos, contudo, aceder a alguns documentos/materiais provenientes de várias fontes. Deste modo, recorreremos, essencialmente, aos seguintes documentos: relatórios elaborados no Projecto inicial da EPEI, cedidos por algumas educadoras que estiveram na implementação da Educação Itinerante; dados do Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE) que nos permitiram realizar uma análise da evolução desta modalidade; leituras de artigos, revistas e comunicações de educadoras em Encontros Nacionais de Educação Itinerante; documentos pessoais da autora deste trabalho relativos à Educação de Infância Itinerante. Estabelecemos, ainda, contactos com colegas que se encontram ou encontraram em funções docentes na EPEI e que nos ajudaram a clarificar algumas ideias e a reavivar memórias.

2.1. Pressupostos da criação do Projecto de Educação Pré-escolar Itinerante

A Educação Pré-escolar tem constituído preocupação dos governos de vários países e tem, igualmente, sido analisada no âmbito de organizações internacionais que se inquietam com a salvaguarda dos direitos da criança.

São sinónimos dessa preocupação, alguns excertos do relatório final da consulta Internacional sobre Educação Pré-escolar, 27 de Novembro de 1981:

” A Educação Pré-escolar não deve ser considerada como a escolaridade da criança dos 4 aos 6 anos, mas definida para cobrir todas as actividades que contribuem para o desenvolvimento global da criança”.

A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (O.C.D.E.) relativamente às formas de implementação aponta a necessidade de se realizar “*um esforço de reflexão para clarificar a adaptação de modelos de intervenção flexíveis, pluralistas, adaptados às necessidades da criança e da família, aceitando realizações diferentes na forma, na organização e nos modos de funcionamento*” (Comité de L`Éducation, Março de 1981).

A O.C.D.E. considera, ainda, que “ *todos os programas, promovidos com o objectivo de reduzir as desigualdades perante a educação, puseram em evidência os limites de uma acção centrada unicamente na instituição escolar ou na criança e revelaram, ao mesmo tempo, a eficácia das forças presentes no meio social quando se consegue mobilizá-lo para um projecto educativo... só possível quando se é capaz de abrandar a rigidez do quadro administrativo, burocrático e cultural que estrutura a educação Pré-Escolar*” (Projecto de Educação Pré-escolar Itinerante, 1992:5).

A estas razões juntam-se outras fundamentadas no conhecimento da criança. Deste modo, podemos referir afirmações sustentadas por uma teoria “psicogenética” que revela o valor da integração sucessiva e sequencial das diferentes etapas do desenvolvimento, sublinhando o valor dos primeiros anos de vida:

“Serão as experiências vividas e a progressiva tomada de consciência dos valores que encerram que poderão levar a criança a formar a sua personalidade social e moral”. “A construtividade humana explica-se a partir da actividade e esta é estimulada pelos desafios que o meio oferece” (Projecto de Educação Pré-escolar Itinerante, 1992:6).

Em Portugal, a preocupação com a educação de infância decorre, essencialmente do facto da cobertura institucional da Educação Pré-escolar ter sido, durante praticamente todo o século XX, bastante restrita.

Além disso, sabemos que os Jardins de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação só são criados em localidades que garantam o seu funcionamento com um mínimo de 15 crianças, com idades compreendidas entre os três anos até à idade de ingresso na escolaridade obrigatória, ficando a descoberto as localidades em que o número de crianças é inferior a quinze. Estas situações são mais frequentes em zonas mais isoladas e têm maior incidência em meios rurais do interior.

Deste modo, para que seja possibilitado o direito de ingresso de todas as crianças à Educação Pré-escolar, embora os pais tenham a liberdade de opção, impõe-se que sejam criadas outras formas alternativas onde a criança usufruirá do acesso à educação, no meio em que vive, dado que a sua idade torna difícil a deslocação para outros locais.

Neste contexto surge o Projecto de Educação Pré-escolar Itinerante, por iniciativa da Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário – Divisão da Educação Pré-escolar, como garante do direito da criança usufruir experiências de aprendizagem específicas que salvaguardem a igualdade de oportunidades no seu desenvolvimento como pessoa.

2.2. Definição do Projecto

A Educação de Infância Itinerante é uma modalidade de Educação Pré-escolar que se destina a crianças em idade Pré-escolar, em zonas rurais isoladas, onde o seu número é insuficiente para a criação de um Jardim-de-infância. As actividades educativas têm a duração de 2:30 h por dia, em instalações cedidas pela comunidade. (Ministério da Educação, 1997b).

Esta modalidade de Educação de Infância resultou da conjugação de dois Projectos, um de iniciativa privada e outro de carácter público, em finais dos anos 80:

- A valência lançada pelo Ministério da Educação/rede pública;

- A valência lançada pela rede Privada ICE ²³;

Embora estas duas valências apresentassem um desenvolvimento idêntico, diferenciam-se sobretudo pelo ano de formação, início do processo e áreas de implementação. A valência lançada pelo Ministério da Educação iniciou-se no distrito de Lisboa sob forma de experiência, em 22 de Novembro de 1988. A da rede Privada ICE teve início no distrito do Algarve, com sede em Setúbal, iniciando-se como vertente do Projecto ECO²⁴. Este é um projecto de Investigação/acção que se organizou com o apoio da Fundação Van Leer, em 1992.

A nossa investigação irá focalizar-se mais especificamente na valência ligada ao Ministério da Educação. Importa, por isso, explicitar que *“o Projecto de Educação Itinerante surgiu por iniciativa da Direcção do Ensino Básico e Secundário – Divisão da Educação Pré-escolar e teve o apoio financeiro da Gulbenkian. Educar em regime de itinerância foi sempre um desejo da Divisão da Educação Pré-escolar, sentido como necessidade criar alternativa para o Jardim-de-infância nos locais pequenos onde este não será viável”* (Projecto de Educação Pré-escolar Itinerante: 4).

O Projecto de Educação Itinerante viria a ser aprovado por Despacho do Secretário de Estado da Reforma Educativa e Adjunto do Ministério em 1988, mediante proposta da Divisão da Educação Pré-Escolar de 22/11/1988.

Esta oferta de Educação de Infância foi consagrada como modalidade no sistema público de Educação de Infância. Em 1997, a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar refere no Capítulo V que:

“...a educação de infância itinerante consiste na prestação de serviços de educação pré-escolar mediante a deslocação regular de um educador de infância a zonas de difícil acesso ou a zonas com um número reduzido de crianças” (Ministério da Educação, 1997b:24).

²³ ICE - Instituto das Comunidades Educativas (sem fins lucrativos)

²⁴ Projecto Eco - Projecto Escola Comunidade

2.3. Cronologia

Podemos observar no quadro nº 1 uma síntese da cronologia das actividades relativas à modalidade de Educação de Infância Itinerante entre 1977 a 2006.

Quadro nº 1: Cronologia do Projecto da Educação de Infância Itinerante da Rede Pública do Ministério da Educação

<i>Datas</i>	<i>Actividades</i>
1977	Foi realizado o primeiro ensaio sobre esta temática, concretizado em actividades com crianças na região do Fundão.
1984	Na Divisão de Educação Pré-escolar foi elaborada uma proposta que não teve seguimento.
1986	Por iniciativa da Divisão de Educação Pré-escolar formou-se um grupo de trabalho com a incumbência de produzir um documento que constitui as bases essenciais à implantação do Projecto. O documento ficou elaborado e nele se perspectiva o início da experiência em 30 localidades, abrangendo várias regiões do país.
31/12/1987	Foi iniciado novo estudo no Alto Alentejo. Elaboração de uma proposta concreta para a Secretaria de Estado sobre a qual foi exarado um despacho onde se lê: “Concordo, mas detalhe-se os custos da execução”
Antes de Março de 1988	Não foi possível obter despacho efectivo para o início das actividades
Março de 1988	É oficialmente lançada a 1ª fase do Projecto de Educação de Infância Itinerante
Novembro de 1988	Nova reelaboração da proposta, desta vez para a região de Lisboa, concretamente nos Concelhos de Loures e Mafra, para o qual estava garantido apoio da Gulbenkian.
Em 22 de Novembro de 1988	É finalmente autorizada a experiência de trabalho em regime de Educação Itinerante, para o qual foram destacadas 5 educadoras de infância (5 Pólos)
1990/91	Iniciou-se a fase de alargamento do Projecto, atingindo 19 Pólos (19 educadores)
1991/92	Abrangeram-se 26 Pólos
De 1988 a 1993	A formação e o apoio pedagógico aos educadores neles intervenientes,

	bem como a avaliação do Projecto, foram da responsabilidade da Divisão da Educação Pré-escolar, da ex. DGEBS
De 1993 a 2006	A partir desta data, o seu acompanhamento passou a ser das Direcções Regionais da Educação

Fonte: Relatório de actividades de 1988/89 da Divisão de Educação Pré-escolar, Direcção Geral do Ensino/adaptado por Gonçalves: 2004.

2.4. Filosofia do Projecto

A acção Pedagógica do Projecto tem como referência dois aspectos fundamentais: o conhecimento científico do desenvolvimento infantil e o contexto sócio-cultural da comunidade. Antes da implementação do programa é necessário reflectir sobre as estratégias mais adequadas tendo em vista:

- As condições de vida das crianças e famílias;
- As necessidades de desenvolvimento das crianças;
- Os recursos existentes no meio;
- As expectativas das famílias envolvidas;

“A intervenção educativa da Educadora será, tanto quanto possível, inter-activa com a família e a comunidade mais próxima, associando-se à organização das estruturas mínimas de acolhimento, ao grupo das suas crianças, bem como às próprias actividades educativas “ (Ministério da Educação, 1988:9).

Estes programas, a desenvolver em zonas de baixa densidade populacional infantil, devem ser estabelecidos dentro da própria comunidade e *“ dela retirar o apoio e a inspiração necessários ao seu desenvolvimento de forma adequada e contextualizada”* (Cruz, in Villanueva, s.d.:77).

2.4.1. Um Projecto de interacção com a Comunidade

A Educação de Infância Itinerante decorre em contextos diversificados. Cruz (s.d.) refere a forma de educação comunitária, proveniente de programas de educação de infância com a participação das crianças e das mães, é uma preocupação prioritária uma vez que estas constituem o centro e motor da vida comunitária.

A Educação de Infância Itinerante é uma modalidade de aprendizagem que pertence e interage com a própria comunidade onde está inserida. Deste modo, não importa que o espaço educativo se abra somente à comunidade. Este tem, acima de tudo, que ser parte integrante da mesma. A educação das crianças constitui, pois, um importante factor de ligação ao meio local, numa perspectiva alargada de abordagem à comunidade.

Este entendimento de intervenção como projecto de ligação à comunidade, leva *“a educadora a considerar-se apenas um interveniente, entre outros, que a diferentes níveis participam na educação da criança dos três aos seis anos, devendo por isso cooperar com os seus agentes”* (Mendonça, 2000:40).

A educadora de infância, tanto no Pólo como nas visitas domiciliárias, cooperará com os pais, familiares, intervenientes da comunidade e autarquia. Participará/dinamizará e colaborará em projectos comunitários de utilidade para a sua acção pedagógica que visem os interesses intrínsecos das crianças. Contudo, as novas ideias devem ser introduzidas, paulatinamente, em atenção aos problemas que podem surgir relacionados com a estabilidade e coesão da comunidade. Assim, a educadora, para além da sua intervenção como docente é simultaneamente um agente de desenvolvimento comunitário. Cruz argumenta que:

“uma educação comunitária eficaz, deverá incluir três princípios fundamentais: «igualdade, civilidade e justiça». Do seu ponto de vista, «a igualdade» implica as mesmas possibilidades de acesso aos recursos, e isto ao longo da vida; «civilidade» implica respeito pelas pessoas e pelos seus direitos como seres humanos autónomos; e «justiça» implica não só a justiça institucional mas também justiça distributiva (neste caso a distribuição de recursos educativos segundo as necessidades das comunidades)” (s.d.: 93-94).

2.4.2. Um Projecto centrado na família

O desenvolvimento saudável das crianças pequenas pode ser mais bem sucedido através da participação das famílias, particularmente as mães, na sua tarefa de primeiras educadoras da criança.

Cruz (in Villanueva, s.d.:78) refere que para Smith *“a participação dos pais no processo educativo é crucial, devido ao reconhecimento de que o estilo dos pais, particularmente o da mãe, é a chave do estilo de aprendizagem da criança, e, ainda, que as aspirações e a auto-confiança da mãe são a chave para o desenvolvimento da auto-confiança e do sentido de competência da criança”*.

Cruz (in Villanueva, s.d.:79) refere que *“ a intervenção precoce só é bem sucedida se for centrada na família, em vez de centrada unicamente na criança. Os dados obtidos na investigação sobre os programas de intervenção domiciliária indicaram ganhos significativos que se mantiveram vários anos depois da intervenção ter sido concluída.”*

Segundo a mesma autora, *“ a interacção recíproca entre a mãe e a criança envolve não só um processo nos dois sentidos mas também um efeito nos dois sentidos: a mãe educa a criança, e a criança «educa» a mãe”* Cruz (in Villanueva, s.d.:79), sendo maximizado pelo facto de mãe e criança permanecerem juntas depois da intervenção cessar. Deste modo, os resultados obtidos pela intervenção têm mais probabilidade de persistir do que aqueles obtidos nos programas de Educação de Infância que funcionam sem a intervenção da família.

Cruz (in Villanueva, s.d.:80) refere que Brofenbrenner *“ conclui que a família é o sistema mais eficaz e mais económico de abordagem ao deficit e promoção do desenvolvimento da criança e que o envolvimento da família é decisivo para o sucesso de qualquer programa de intervenção.”*

A Educação de Infância Itinerante, na modalidade de apoio domiciliário tem vindo a ser implementada e desenvolvida em zonas rurais de difícil acesso. Os pais são

de facto o ponto central de todos os programas. Contudo, toda a família, incluindo os irmãos mais novos, as escolas e a comunidade em geral beneficiam desta intervenção.

A aplicabilidade destes programas depara-se por vezes com constrangimentos o que dificulta a sua prática, nomeadamente por:

- Indisponibilidade dos pais por razões profissionais;
- Propensão para que o desempenho da educadora de infância seja confundido como o de uma confidente ou uma assistente social informal;
- Razões pessoais que levam as mães a sentirem-se desmotivadas, o que dificulta a sua atenção às necessidades educativas dos seus filhos;

A rentabilização que se deseja, a nível da acção educativa sobretudo da relação com a mãe, “ cuja enorme importância” está para além das limitações referidas, explica a importância que o Projecto vê em associar à preocupação com o desenvolvimento da criança uma forte preocupação com o desenvolvimento cultural, social e afectivo das famílias, em geral, e das mães em particular...em prol do reforço da sua auto-estima, das suas competências educacionais e da sua capacidade crítica.

Mas, também neste caso, são mais uma vez as práticas familiares, a realidade do local, que funcionam como ponto de partida. É no local que se redefinem e geram “ *as possibilidades de outras práticas e de novas formas de conhecimento*” (Reis, 1991:12).

Pautada por esta perspectiva, a acção das educadores itinerantes é orientada centralmente no sentido de:

- Criar condições para que as mães se impliquem nas iniciativas dos filhos, num processo que as confronte com a realidade, a “valia” das suas competências;
- Trazer para o quotidiano das conversas – que, como dissemos, acompanham o trabalho com as crianças – um campo de possibilidades de combate à rotina do dia à dia em que as mães se sentem isoladas.

Reconhecemos que a intervenção da Educação Itinerante em Pólo, ou em domicílio, é um trabalho exigente. As condições, nos espaços de acolhimento ou em residências familiares, estão longe daquelas que existem nos jardins-de-infância em contexto formal. Apesar da formação académica das educadores de infância, são necessários outros atributos para o exercício de funções docentes em programas que

incluem espaços adaptados e visitas domiciliárias. Devem, e de acordo com Cruz “*estar libertas de preconceitos, capazes de trabalhar em condições diversificadas, prestáveis, capazes de ouvir, sensíveis às necessidades das pessoas. Acima de tudo, devem estar comprometidas com o trabalho que desenvolvem*” (in Villanueva, s.d.:84).

2.4.3. Um Projecto de Ecoformação

Dois aspectos da metodologia e do funcionamento da Educação Itinerante ajudam a compreender esta dimensão Ecoformativa, que se traduz numa formação global (pessoal, social e cognitiva) dos vários actores implicados, que “arrasta” consigo a reformulação do Projecto, a produção de conhecimento e a mudança das pessoas, segundo um ciclo que diríamos de *tipo ecológico*.

1º - “*O Projecto é assumido como um processo que se reconstrói ao procurar dar resposta a situações problemáticas novas, ou ainda não identificadas, que emergem da intervenção*” (D’Espiney, 1997:22).

São realizadas reuniões, semanais, de educadoras pertencentes a determinada zona geográfica, ou trimestralmente, a nível de toda a equipa, o que permite que situações novas ganhem visibilidade, sejam discutidas e possam ser reorganizadas através do conhecimento das docentes. Há como que, tal como diria Morin (1995:91) uma realimentação/ reformulação do Projecto pela “*desordem trazida pelo novo, que realimenta e reformula*” o pensamento das educadoras.

2º - “*O Projecto operacionaliza-se através de uma circulação de informação – de criatividade e, de possibilidades aqui ou ali concretizadas – que cada actor vai processando, reprogramando, devolvendo...em ordem à resolução dos problemas levantados para e na acção*” (D’Espiney, 1997:23).

As expectativas das famílias, identificadas durante a acção educativa com as crianças ou nas reuniões alargadas com os pais, assim como, as reacções e opiniões das crianças e os questionamentos dos autarcas, entrecruzam-se nas trocas de opiniões e de percepções que as educadoras fazem entre si, abrindo caminho a novas opções e a novos

conhecimentos. Formadas pelas parcerias que ajudam a formar, as educadoras aprendem umas com as outras num processo que se reinicia continuamente.

D'Espiney cita Canário (1997):

“ Na verdade, concebida e desenvolvida a formação como uma organização, as pessoas são, no seu interior, os principais recursos formativos, recursos que se potenciam não como um mero somatório de experiências e competências mas que se entrecruzam de forma interactiva “
(p.23).

2.4.4. Um Projecto com implicações na escolaridade obrigatória

A Educação de Infância Itinerante para além da importância que atribui às relações entre as famílias e a comunidade confere, igualmente, atenção às restantes estruturas educativas, nomeadamente aos jardins-de-infância formais e às escolas de 1º ciclo mais próximos.

À falta de estruturas de Educação Pré-escolar, aliada à falta de programas de educação de infância, acresce o eventual “deficit” cognitivo provocado pelo isolamento e pela ausência de experiências estimulantes tão necessárias nos primeiros anos de vida, o que pode significar tal como afirma Cruz que *“ quando as crianças do meio rural iniciam a escolaridade obrigatória já estarão a funcionar a um nível cognitivamente abaixo das normas para a sua idade, podendo mesmo este deficit inicial persistir ao longo de toda a vida escolar”* (s.p.:1986).

Tal como esta autora, alguns estudos apoiam a teoria que defende a educação de infância como um instrumento decisivo para o desenvolvimento da criança. Contudo, uma das limitações para o estudo deste subsistema é a ausência de estatísticas nacionais que mostre os efeitos da Educação de Infância Itinerante na escolaridade obrigatória.

Acreditamos, no entanto, que as escolas do 1º Ciclo que recebem as crianças que frequentaram a EPEI têm resultados positivos, na medida em que estas crianças estão socializadas, com maior auto-confiança, estimuladas, com capacidade de intervenção e sentido crítico. Por sua vez, a atitude dos pais é receptiva e positiva face à escola. Deste

modo, concluímos que estas crianças iniciam a escolaridade obrigatória com algumas condições que favorecem o seu sucesso.

2.4.5. Metodologia do Projecto

A Educação de Infância Itinerante da rede pública funciona com educadores de infância, destacados pelo Ministério da Educação, numa acção concertada entre o Ministério da Educação e as Autarquias.

Os educadores de infância deslocam-se em viatura própria, em dias diversificados, a duas ou três localidades, por períodos regulares de manhãs ou de tardes, com frequência semanal.

A EPEI funciona em duas modalidades diferentes: em Pólo e em visitas domiciliárias (que desenvolveremos no ponto 2.7 – Estrutura Organizativa e Dinâmica do Projecto).

Os locais de funcionamento são cedidos e/ou adaptados em alguns casos pela comunidade: salas devolutas do 1º Ciclo, sedes de Associações Recreativas, espaços cedidos por particulares, etc.

Os educadores de infância transportam materiais pedagógicos: livros, jogos, pastas de modelar, tintas, etc. Em alguns casos os docentes promovem empréstimos domiciliários às crianças, de forma a haver continuada pedagógica.

A formação e o apoio pedagógico aos educadores de infância itinerantes, assim como a avaliação do Projecto da EPEI, foram da responsabilidade da Divisão de Educação Pré-escolar da Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário até ao final do ano lectivo 1993/94. Depois desta data o seu acompanhamento e expansão passaram a ser da competência das Direcções Regionais de Educação.

2.5. Objectivos Específicos do Projecto

A Educação Itinerante pretende dar resposta ao direito de acesso de todas as crianças à Educação Pré-escolar, procurando “*contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais no acesso ao sistema escolar*” de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, artº 5, conjugada com o Decreto-Lei nº 286/89, artº 3º.

Para além dos objectivos gerais da Educação Pré-escolar, este Projecto considera os seguintes objectivos específicos:

- Possibilitar o acesso de maior número de crianças à Educação Pré-escolar.
- Criar alternativas, metodológicas e estruturais ao sistema clássico do Jardim-de-infância, quando o número de crianças existente não justificar a sua criação ou funcionamento.
- Explorar formas de colaboração mais intensa com os pais e a comunidade que possam ser integradas na acção educativa com as crianças em idade de Pré-escolar.
- Sensibilizar as autarquias a alternativas adequadas à Educação Pré-escolar em resposta às necessidades demográficas, tendo em conta os recursos materiais e humanos existentes.

Deste modo, em concordância com estes objectivos e através de uma metodologia própria, ambiciona-se:

1. Enraizar o Projecto no conhecimento da especificidade do desenvolvimento infantil no contexto sócio – cultural de uma região e nas expectativas da comunidade face às crianças. Esse enraizamento implica o conhecimento: das condições de vida das crianças e das famílias; das necessidades de desenvolvimento das crianças; das expectativas das famílias e comunidade face às crianças desta idade e dos recursos existentes no meio.
2. Descobrir e encaminhar situações impeditivas do normal desenvolvimento da criança fazendo: o despiste de crianças ao nível de

higiene e saúde (alimentação, vacinação, higiene diária); o despiste de anomalias auditivas, visuais, de linguagem e outros e o recurso a serviços especializados.

3. Favorecer, pela vivência de um projecto educativo adequado: a expressão, comunicação e criatividade individual e colectiva; a acção, como meio fundamental do desenvolvimento/ aprendizagem; o desenvolvimento progressivo da autonomia e da responsabilidade; a criação de hábitos de higiene e defesa da saúde e a vivência dos valores morais e culturais em interacção e reciprocidade – criança, família, comunidade, educador de infância.
4. Sensibilizar, através de uma acção estimuladora, os pais e a comunidade para: a necessidade de segurança afectiva da criança; o respeito pela sua personalidade e originalidade; a defesa da actividade lúdica como expressão fundamental ao desenvolvimento e o indispensável envolvimento de todos na realização do Projecto de Educação Itinerante para crianças em idade Pré-escolar (Projecto de Educação Pré-escolar Itinerante: 7 e 8).

2.6. Especificidades da Educação Pré-escolar Itinerante

As referências efectuadas permitem-nos compreender que Educação Itinerante tem características próprias que não devem ser subestimadas:

- Implementação em meios rurais isolados;
- Inexistência inicial de um espaço referencial próprio;
- Dimensão reduzida de cada grupo de crianças;
- Alternância de intervenção;
- Diversidade de espaços de acção;
- Intervenção em várias comunidades;
- Implicação e forte envolvimento familiar;
- Integração na Comunidade;

Como refere Cruz:

”...a educação de infância itinerante constitui, pois, um esforço de assegurar uma interação constante entre uma estrutura formal de educação e o informal (a família e a comunidade enquanto recursos permanentes) a constituição de um processo através do qual o formal sistematiza e torna estruturante o informal e, por sua vez, o informal desinstitucionaliza e reestrutura o formal ... por um lado enriquecem-se as práticas educativas informadas e enformadas que são pelas práticas culturais e as vivências das famílias, por outro permite-se a apropriação pelos pais de instrumentos pedagógicos multiculturais” (Ministério da Educação, s.p.:1986).

A implementação em meios rurais isolados onde tudo é próximo e conhecido beneficia o envolvimento humano, facilita a utilização dos recursos locais e permite criar nas populações sentimentos de auto-estima e valorização.

A dimensão reduzida de cada grupo possibilita o estabelecimento de uma relação afectiva forte e individualizada entre a criança e o educador e também entre as próprias crianças. Favorece, igualmente, a comunicação e o desenvolvimento da linguagem assim como facilita as deslocações do grupo e o acesso a uma grande diversidade de espaços de acção. Deste modo, favorece-se o alargamento de interesses da criança tornando as actividades aliciantes e constantemente renovadas, e desperta-se o gosto pelas descobertas e pelos saberes.

A integração na comunidade e proximidade da família favorecem a sua implicação e forte envolvimento no processo educativo das crianças.

Aquilo que fazem, sabem e possuem, a sua cultura e tradição são óptimos recursos postos ao serviço das aprendizagens das crianças.

Deste processo de aproximação e interacção constantes resulta uma nova imagem da infância e uma outra atitude ao estar com a criança para além da valorização da própria comunidade.

A alternância de intervenção do educador nas várias e diferenciadas localidades cria expectativas, desperta o interesse pela novidade que é cada dia, possibilita uma

vivência intensa de todo o tempo (2:30h/dia) sem cansaço nem desmotivação, ajuda inclusivamente à organização e estruturação temporal da criança.

A intervenção em várias comunidades é também saudável, na medida em que quebra o isolamento, aproxima as pessoas, promove intercâmbios e colaborações e, por vezes, ajuda até a ultrapassar velhas rivalidades.

A inexistência inicial de um espaço referencial próprio conduz e envolve a comunidade para a procura de soluções que viabilizem o início da actividade.

2.7. Estrutura organizativa e dinâmica do Projecto

2.7.1. Sistema de intervenção no Pólo

O espaço de acolhimento de várias crianças da localidade, ou de localidades próximas, que frequentam a Educação de Infância Itinerante denomina-se Pólo.

Estes espaços podem ser cedidos ou adaptados. Aqueles que são mais utilizados são salas devolutas do 1º ciclo. Os educadores equipam estes espaços com materiais didácticos variados: jogos de construções que promovem o desenvolvimento dos diferentes domínios, livros de histórias e de consulta, revistas, bonecos e fantoches, tintas e pincéis, pastas de modelagem, em suma, toda uma série de materiais estruturados, desafiadores e desinibidores que tornam possível a articulação das diferentes aprendizagens da criança.

As crianças deslocam-se para o Pólo com os pais, irmãos mais velhos, familiares, sozinhas, em transporte da autarquia, com o educador, etc.

A Educação Pré-escolar Itinerante em localidades com um número reduzido de crianças tem as seguintes implicações:

- Cada educador tem a seu cargo duas a três localidades próximas, abrangendo cerca de vinte crianças no total;
- O educador desloca-se às diversas localidades em ritmos regulares de manhãs e de tardes (período de 2:30h), com uma frequência semanal de acordo com o número de crianças existente;

- As despesas das deslocações são pagas ao educador pela Autarquia.
- Os espaços de acolhimento ou referenciais são cedidos pela comunidade, de acordo com as possibilidades e recursos locais;
- O material didáctico, fornecido pelo Ministério da Educação é transportado pelo educador;

2.7.2. Sistema de Intervenção no domicílio

A atenção à diversidade deve também ter em conta os factores geográficos. Deste modo, é importante encontrar e desenvolver métodos e processos alternativos para proporcionar uma Educação Pré-escolar de qualidade. Essa alternância implica visitas domiciliárias realizadas por educadores de infância, uma vez que estas visitas representam, não só o modo mais adequado de ir ao encontro dos problemas geográficos, mas também constituem o modo mais sensível de responder às necessidades específicas e individuais das crianças e das famílias.

É neste contexto que as visitas domiciliárias por parte dos educadores de infância itinerantes, como refere Cruz (in D'Espiney e Canário, 1994), têm como objectivos:

- Apoiar e incentivar as famílias nas suas relações com as crianças;
- Detectar dificuldades;
- Identificar os progressos realizados em cada visita;
- Planear e definir os objectivos para a visita seguinte;

Para além destes objectivos as visitas domiciliárias têm em vista a articulação entre os objectivos do Projecto e as expectativas, experiências e recursos das famílias, de modo a promover o seu envolvimento e desenvolvimento. O domicílio familiar oferece um esquema espacial dinâmico. A polivalência dos objectos e a manipulação dos mesmos que a criança faz, favorecem as condições necessárias para a génese dos processos perceptivo-motrices com grande precocidade. Assim, os elementos positivos

que incidem sobre a maturidade biológica e neurológica da criança do meio rural não podem ser descurados no Projecto de Educação de Infância Itinerante:

“ Andando de casa em casa, cada uma das educadoras percorre, semanalmente, centenas de quilómetros para trabalhar com as crianças que lhe são adstritas. Mas não apenas com elas. A mãe – por vezes a avó, uma tia ou uma irmã mais velha – acompanha a actividade desenvolvida, partilha o que foi feito, negocia o que fará nos dias em que a educadora não aparece” (D`Espiney, in Montenegro, 1997:15).

Estas são outras vias para facilitar o acesso à Educação de Infância no mundo rural que segundo Cruz (in D`Espiney e Canário, 1994:170) *“ têm vindo cada vez mais a ser reconhecidas como um meio importante de promover o desenvolvimento das crianças em conjunto com as suas família,s representando (...) uma estratégia importante nos programas de educação de infância que têm como foco a família”*.

Assim:

- O educador desloca-se a casa da criança, com uma frequência semanal de acordo com o negociado com os pais;
- Os espaços de acolhimento do apoio domiciliário são em casa da criança ou são em espaço cedido;
- O material didáctico, fornecido pelo Ministério da Educação, é transportado pelo educador e deixado o tempo necessário na residência da criança;
- As famílias são motivadas para dar continuidade ao trabalho desenvolvido na ausência do educador;

Deste modo, podemos afirmar que em meio rural e citando Iturra *“ o grupo doméstico funciona como uma escola que dá a entender a finalidade, o objectivo e a função das coisas que a criança tem”* (D`Espiney in Montenegro:15).

A criança cresce e aprende vivendo as suas práticas, agindo e inter-agindo no seu seio familiar: *“ na infância e no meio rural é na família, no grupo doméstico, que tudo se joga”* (D`Espiney in Montenegro: 16).

2.7.3. Dinâmica e Organização do Projecto

A especificidade deste programa de intervenção determina uma organização e dinâmica própria estruturada da seguinte forma:

- Cada educador tem a seu cargo duas ou três localidades próximas e este conjunto é denominado Pólo.
- O grupo de educadores dos diversos Pólos (ou domicílios) de um concelho forma um Núcleo.
- Os Núcleos constituem uma equipa de trabalho que se reúne semanalmente.
- A cada Núcleo compete a preparação, realização e avaliação do trabalho pedagógico, a troca de ideias e experiências, a entreaajuda e desenvolvimento de iniciativas comuns resultantes de uma dinâmica própria de grupo, que seja estímulo e apoio à prática pedagógica.

2.7.4. Perfil do educador de infância itinerante

O perfil do educador de infância itinerante corresponde ao perfil específico do desempenho profissional do educador de infância, aprovado pelo Decreto-lei nº241/2001 de 30 de Agosto.

Actualmente, ao educador de infância itinerante não é exigida qualquer formação acrescida para além da formação inicial.

Na fase inicial do Projecto houve uma tentativa de criar um perfil para o educador itinerante onde eram realçadas as seguintes características:

- *Ser um bom elemento de ligação com a comunidade;*
- *Ter equilíbrio emocional e capacidade de adaptação;*
- *Ter participado em Projectos comunitários;*
- *Ter exercido funções em: Centros de Animação Infantil e Comunitários; Colónias de férias, etc.;* (Ministério da Educação, 1988: s.p.)

No entanto, esse perfil nem sempre serviu de base ao recrutamento para o ingresso na moralidade.

2.7.5. Apoio Pedagógico

As condições de intervenção do educador e a especificidade deste Projecto implicam que seja assegurado um apoio pedagógico aos educadores intervenientes que garanta a eficácia da Educação Pré-escolar Itinerante.

“Para esse apoio torna-se indispensável ao nível das direcções Regionais de Educação, concretamente nas Coordenações das Áreas Educativas, a existência de um técnico de educação pré-escolar que com o conhecimento dos locais de trabalho favoreça a reflexão dos Educadores da Educação Itinerante para uma resposta adequada às necessidades das crianças e das comunidades” (Projecto de Educação Pré-escolar Itinerante: 9).

A Divisão de Educação Pré-escolar seguiu esta linha de Orientação no decorrer da implementação do Projecto, o que originou que todas as localidades fossem visitadas, houvesse participação mensal nas reuniões de núcleo e fossem efectuadas acções de formação sobre temáticas consideradas importantes para o desenvolvimento do trabalho, as quais acabariam por ser definidas de acordo com as necessidades manifestadas, no desenrolar das actividades das próprias educadoras.

Estas acções de formação realizaram-se através de um programa sequencial assegurado por especialistas das Áreas da Psicologia e da Sociologia. Esta equipa, pode com continuidade, acompanhar, reflectir, apoiar e avaliar o desenvolvimento da acção educativa das educadoras, tendo ajudado a reformular e melhorar a pratica pedagógica destas docentes.

Realizaram-se as acções de formação que o quadro nº 2 apresenta.

Quadro nº 2: Programa de Formação

<i>Anos lectivos</i>	<i>Mês</i>	<i>Duração</i>	<i>Acções realizadas</i>	<i>Temas/Conteúdos</i>
1988/1989	Fevereiro	5 dias	Acção de Lançamento	Reflexão sobre a Itinerância/ /Nomadismo Preparação para a inserção em comunidades rurais
	Março	2 dias	Acção de Formação	Relatos dos primeiros contactos Desenvolvimento afectivo da criança
	Maiο	2 dias	Acção de formação	Pedagogia de Projecto
	Junho	2 dias	Acção de Formação	Motricidade infantil
	Junho	2 dias	Acção de Formação	Exposição, reflexão, avaliação e perspetivação
1989/1990	Setembro	5 dias	Acção de Lançamento	Reflexão e sistematização do trabalho anteriormente realizado para o relançamento do Projecto
	Setembro e Dezembro	80h- técnicas 24h- práticas	Acção de formação F.S.E	Educação Pré-escolar, a Família e a Comunidade
		1 dia	Acção de formação	Desenvolvimento da Linguagem
	Julho	3 dias	Acção de Avaliação	Avaliação do Projecto numa perspectiva interdisciplinar
1990/ 1991	Outubro	3 dias	Acção de Lançamento	Sensibilização e integração de novos educadores no

				Projecto. Partilha da experiência vivida
	Fevereiro	3 dias	Acção de formação	A Educação Pré-escolar Itinerante nas vertentes sociológica, psicológica e pedagógica
	Julho	5 dias	Acção de formação	Apresentação pelos núcleos de educadores do trabalho realizado. Avaliação interdisciplinar
1991/1992	Set./Outubro	5 dias	Acção de Lançamento	Sensibilização e integração de novos educadores no Projecto. Lançamento a todas as educadoras da 1ª fase da experiência de sistematização da metodologia de trabalho – Apresentação do Guião: Momento A (em anexo no Volume II deste estudo)
	Dezembro	2 dias	Acção de Formação	Apresentação do trabalho pedagógico desenvolvido e reflexão sobre a utilização do Guião (Momento A). Lançamento dos Momentos B e C.
	Abril	3 dias	Acção de Formação	Registo da Observação do desenvolvimento da criança integrada na acção desenrolada. Programação do trabalho a apresentar sobre os aspectos característicos da Educação Pré-escolar Itinerante.
	Junho	5 dias	Acção de Avaliação	Divulgação pelos núcleos do trabalho perspectivado. Reflexão e Avaliação do

				Projecto. Avaliação da experiência de sistematização da metodologia do trabalho e apresentação de propostas de alteração (Guião)
--	--	--	--	--

Também integrado neste processo de acompanhamento, à medida que o Projecto foi alargado a novas localidades e a novos educadores, constatou-se a necessidade de criar um instrumento de trabalho que tornasse o apoio mais sistematizado, tanto a nível da organização de informação, como do planeamento, registo, reflexão e avaliação da acção pedagógica.

Com esse fim foi elaborado um Guião pela equipa de especialistas e educadoras coordenadoras do Projecto. Esse Guião integrou vários contributos de educadores, resultantes da experiência acumulada ao longo da implementação do Projecto. Tal documento constituiu um ensaio de orientação e reflexão sistematizadas.

O Guião (anexo nº 1²⁵) foi apresentado e proposto aos educadores no início do ano lectivo 1991/1992, tendo sido avaliado no final do ano lectivo por toda a equipa, com base na experiência da sua utilização. Acabou por ser reformulado, de acordo com alterações sugeridas pelos docentes.

2.8. Cobertura da Educação Pré-escolar Itinerante

De forma a conhecermos a abrangência deste subsistema da educação de infância elaborámos alguns gráficos que a seguir apresentamos, onde podemos observar a evolução desta modalidade desde a sua implementação até ao presente ano lectivo.

Estes gráficos foram construídos, tendo por base dados fornecidos pelo GIASE.

²⁵ Ver Volume II deste estudo

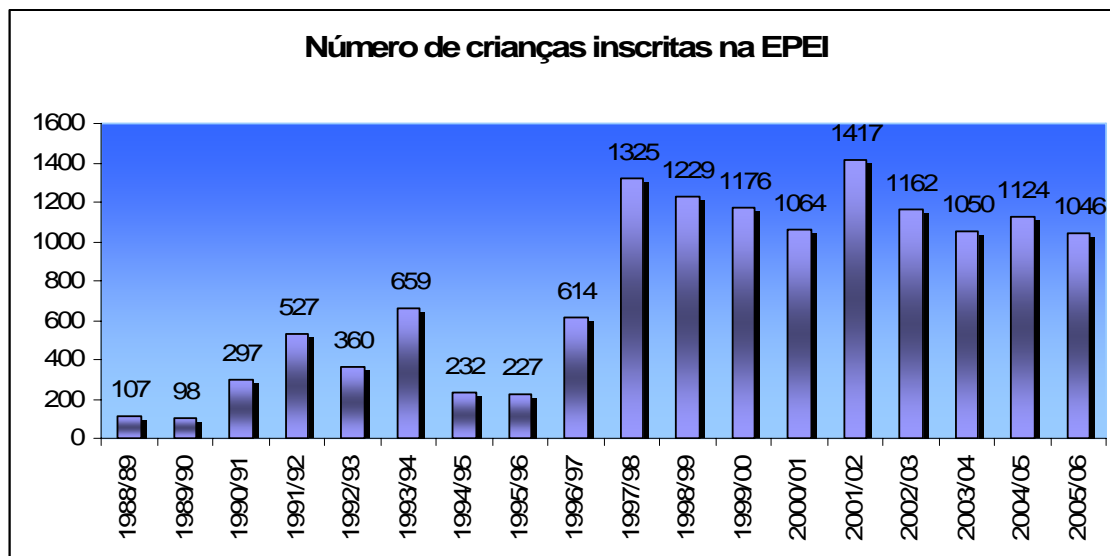
O Gráfico nº1 representa o total de crianças inscritas na Educação Itinerante a nível nacional.

Os Gráficos nºs 2, nº3 e nº4 representam dados referentes à Itinerância na zona Oeste do Distrito de Lisboa, ou seja, a zona seleccionada para esta investigação.

2.8.1. Evolução do número de crianças inscritas na EPEI a nível nacional

Pela leitura do Gráfico nº1, verificamos, assim, que foi no ano lectivo 1997/98, após o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar, que ocorreu a maior evolução na taxa de cobertura da Educação Itinerante (1325 crianças) e que foi no ano lectivo 2001/2002 que se registou o maior número de frequência (1417 crianças).

Gráfico nº 1: Total de crianças inscritas na EPEI a nível nacional



Fonte: GIASE, ME

Verificamos, ainda, que o início do Projecto se caracterizou por uma reduzida taxa de cobertura.

Constatamos, ainda, que o crescimento da modalidade não foi regular, existindo anos de clara expansão (1991/1992 e 1993/1994) e outros de “retrocesso” (1994/1995 e 1995/1996).

2.8.2 Evolução do número de crianças em itinerância na Zona Oeste (distrito de Lisboa) de 1988 a 2006

Comparando o Gráfico nº 1 e o Gráfico nº 2 constatámos que a implementação da EPEI decorreu em 1988/89 na Zona Oeste do distrito de Lisboa, abrangendo 107 crianças. No ano lectivo seguinte verificou-se um decréscimo para 98 crianças. Continuou, contudo, a ser a nível nacional a única zona com oferta desta modalidade.

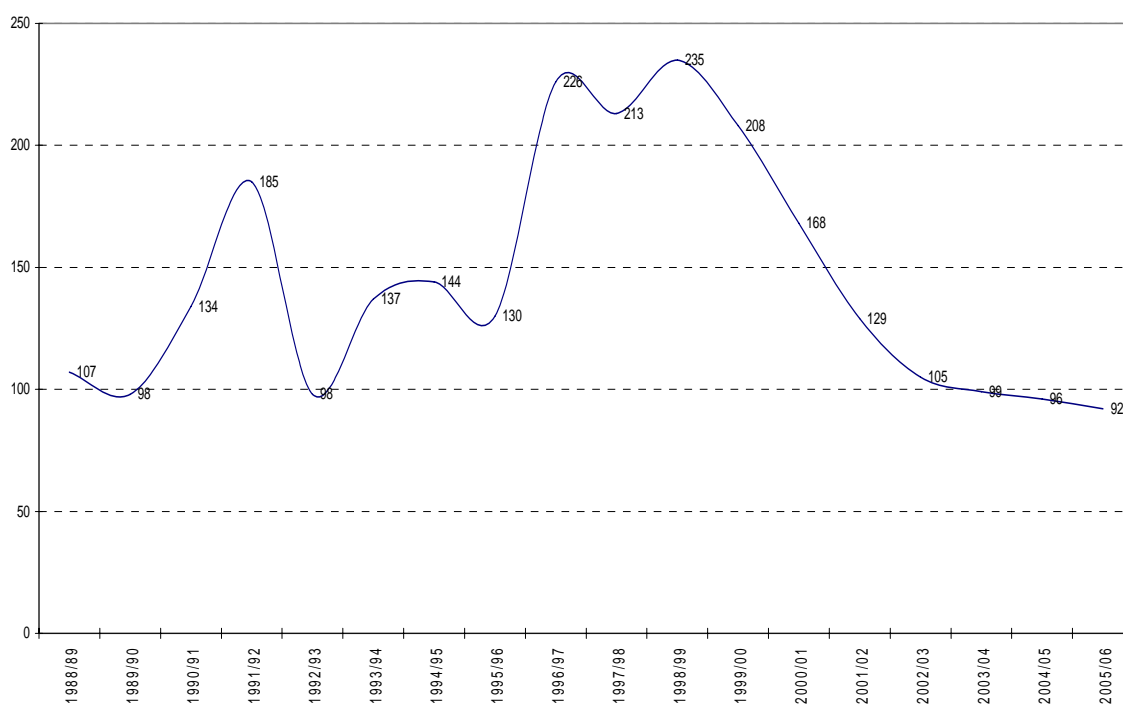
No ano lectivo 1990/91 a EPEI foi implementada noutras zonas, a nível nacional, o que promoveu uma maior oferta e frequência de crianças.

Na zona Oeste, de acordo com o Gráfico nº 2, verificamos que no ano lectivo 1998/99 é quando se regista a maior evolução do número de crianças em itinerância

(235). A partir deste ano lectivo a frequência tem vindo a decrescer ano após ano, registando-se ainda inscritos 92 crianças no ano lectivo 2005/2006.

**Gráfico nº 2: Evolução do número de crianças em itinerância na Zona Oeste
(distrito de Lisboa) de 1988 a 2006**

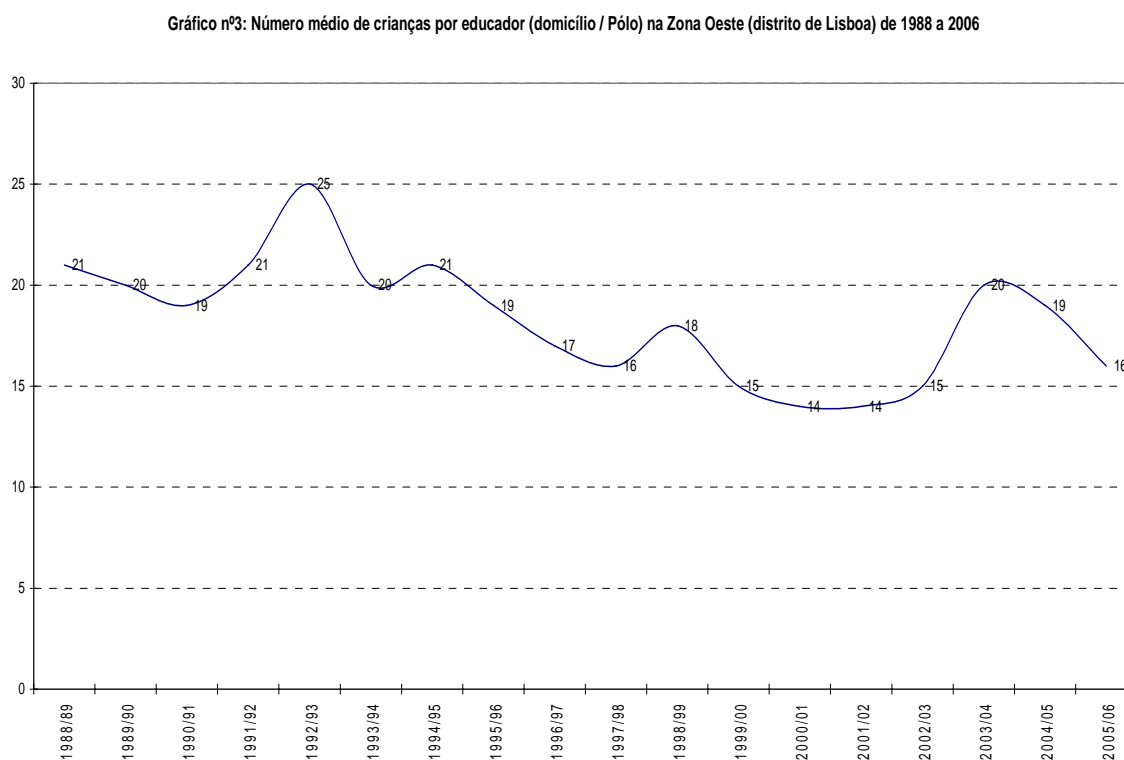
Gráfico nº 2: Evolução do número de crianças em itinerância na Zona Oeste (distrito de Lisboa) de 1988 a 2006



Fonte: GIASE, ME

2.8.3. Evolução do número médio de crianças por educador (domicílio/Pólo) na Zona Oeste (distrito de Lisboa) de 1988 a 2006

Gráfico nº 3: Número médio de crianças por educador (domicílio/ Pólo) na Zona Oeste (distrito de Lisboa) 1988 a 2006



Fonte: GIASE, ME

A média global de crianças por educador de infância desde o ano lectivo de 1988/89 a 2005/2006 é de 18 crianças, conforme podemos verificar no gráfico nº3.

Constatámos igualmente que o número médio anual de crianças por educador tem oscilado. No ano lectivo 1992/93 a média era de 25 crianças por educador, este número excedeu o número de crianças por educador considerado no Projecto da EPEI (20 crianças).

No ano lectivo 2005/2006 a média de crianças por educador é de 16 crianças.

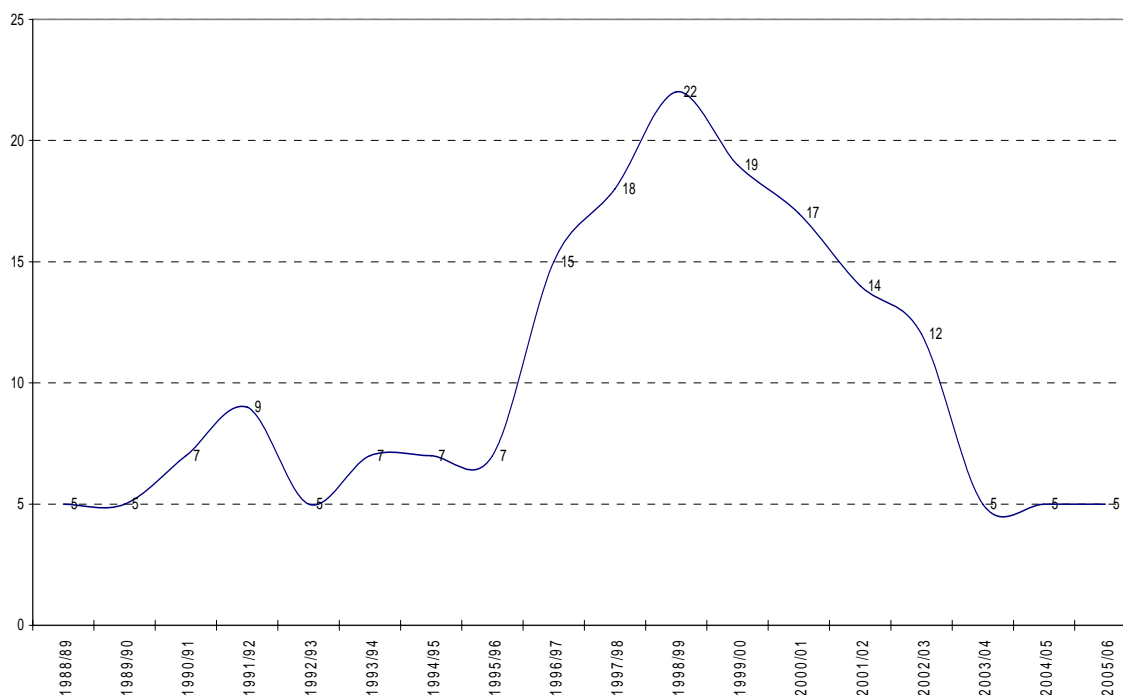
2.8.4. Evolução do número de educadores em itinerância na Zona Oeste (distrito de Lisboa) de 1988 a 2006

De acordo com o Gráfico nº 4, verificamos que a implementação da EPEI se efectuou com cinco educadoras de infância em 1988/89, continuando o mesmo número de docentes no ano lectivo seguinte. A maior evolução decorre desde 1995/96 a 1998/99 tendo neste ano exercido funções docentes 22 educadores de infância. Nos anos lectivos seguintes verificamos um decréscimo. Em 2005/2006 encontram-se 5 educadoras em exercício de funções, curiosamente o mesmo número com que se iniciou o Projecto.

O decréscimo de educadores nesta modalidade deve-se certamente à diminuição da natalidade, construção de Jardins-de-infância e Centros Escolares. Além disso, verifica-se, em muitos casos o transporte de crianças, destas zonas carenciadas e isoladas, para estruturas formais de educação de infância.

Gráfico nº 4: Evolução do número de educadores em itinerância na Zona Oeste (distrito de Lisboa) de 1988 a 2006

Gráfico nº 4: Evolução do número de educadores em itinerância na Zona Oeste (distrito de Lisboa) de 1988 a 2006



Fonte: GIASE, ME

2.9. Reflexão sobre o Projecto e a Modalidade de Educação de Infância Itinerante

A descrição que acabámos de efectuar permite-nos concluir que a Educação Itinerante constitui um fenómeno relativamente recente no nosso país, abrangendo um número restrito de crianças e de profissionais de educação, embora com alguma relevância em certas zonas do país. A criação e implementação desta modalidade afigura-se-nos relevante em três dimensões fundamentais: equidade social, inovação pedagógica e organizacional e reconhecimento da diversidade cultural (“protecção do universo rural”).

De facto, em primeiro lugar, a criação da EPEI implica um esforço para materializar o princípio da igualdade de oportunidades educativas em Portugal, quer no plano do acesso quer no do sucesso escolar. Com efeito, as populações rurais sempre foram as mais atingidas pelo insucesso escolar em Portugal, com valores que ultrapassavam os 40% nos anos da implementação da EPEI (Dias, 2003). Esta situação tem sido atribuída à distância que existe entre a cultura escolar e a cultura rural, de tradição oral:

“A transmissão oral do conhecimento é personalizada, realizando-se por meio de relações pessoais e afectivas que se estabelecem com os membros da casa, mas também com os restantes parentes e vizinhos, através de um processo pedagógico pragmático, baseado no ver e no fazer largamente caracterizado pela ausência de perguntas e explicações formais (...) na aprendizagem doméstica não se procura entender a razão de ser, as configurações abstractas dos saberes adquiridos, mas acredita-se neles, pois reconhece-se autoridade legítima a quem os ensina. Os elementos da cultura local são transmitidos na crença e na acção e não pelo debate ou pela conceptualização” (Iturra, 1996:53).

O estudo das culturas da pobreza em Portugal tem evidenciado, também, que as populações rurais se caracterizam por estratégias de vida que não concedem uma grande centralidade à escola. Ao ignorarem a especificidade das culturas e das expectativas familiares em meios rurais, as instituições educativas criam situações de desigualdade e de exclusão social. Além disso, legitimam e justificam indirectamente as profundas diferenças sociais que existem no nosso país e que penalizam fortemente as populações não urbanas e as camadas sociais menos escolarizadas. Com efeito, a uniformização dos processos educativos – currículos, pedagogia, padrões de socialização – que supostamente deveria contribuir para a justiça social tem tido precisamente os resultados contrários. Consideramos, por isso, política e socialmente relevante a criação de uma modalidade de Educação Pré-escolar especificamente orientada para as populações rurais e para o trabalho com estas famílias e comunidades.

Em segundo lugar, as modalidades de trabalho que as directrizes legislativas relativas à Educação Itinerante “prescrevem” são bastante inovadoras, numa

multiplicidade de sentidos: pedagógico, social, organizacional e administrativo. Começando pela vertente organizacional e administrativa, domínio em que esta dissertação se insere, é visível que a lógica do desenvolvimento local e comunitário, claramente presente nas directrizes relativas a esta modalidade, é bastante diferente da lógica de “serviço público” que tem presidido ao desenvolvimento do sistema educativo Português:

“De certo modo, a lógica do desenvolvimento local contrapõe-se simetricamente à lógica do serviço público. Onde esta última se orienta para a definição abstracta e geral do interesse público, a primeira fá-lo coincidir com o interesse concreto e específico das comunidades locais; onde a segunda supõe a uniformidade das significações e práticas como critério de aplicação do seu princípio de justiça, a primeira postula a diversificação e o particularismo como expressão própria da sua orientação; onde a segunda postula a centralização administrativa e o controlo exógeno das escolas, a primeira reivindica uma margem alargada de descentralização e autonomia” (Sarmiento, 2000:178).

Além disso, a EPEI assenta num ideal de parcerias educativas fortes (famílias, autarquias, associações locais) e de trabalho em rede entre profissionais de educação que não é característica da educação pública Portuguesa, embora seja fortemente recomendada pelas orientações internacionais no domínio da aprendizagem ao longo da vida (ALV). De facto, a estruturação do sistema de ALV pressupõe a adopção de políticas que considerem a oferta educativa em termos amplos, abrangendo um vasto leque de organizações. Tal significa valorizar, apoiar e reconhecer modos de aprendizagem não-formais e informais, não favorecendo políticas conducentes a uma maior dominância do modelo escolar, pois formas muito diversificadas de educação e de formação são necessárias para ir ao encontro da grande diversidade de “públicos” existentes nas sociedades contemporâneas (Dias et al., 2005).

No plano pedagógico, deve ser realçada a importância da “informalidade” na implementação e desenvolvimento da EPEI: constituição dos grupos de crianças, processo de escolha e de adaptação de espaços, definição e gestão do currículo e modalidades da intervenção pedagógica com as famílias e as comunidades. O recurso a

práticas informais é uma das recomendações fundamentais do Projecto das Escolas Rurais, uma das iniciativas nacionais mais significativas no trabalho com populações rurais:

“toda a intervenção em meio rural assume como um dos seus pressupostos a informalidade. Há uma aposta na multiplicação dos momentos em que as pessoas são chamadas a partilhar emoções, saberes e a participar, na sua espontaneidade, em actividades comuns; há uma aposta na desformalização dos processos de aprendizagem, nomeadamente nas crianças, pela potenciação de situações não estruturadas de descoberta da realidade contextual; há uma aposta na troca de papéis na organização de iniciativas ou nos processos de construção do conhecimento; há uma aposta na deshierarquização das relações, pelo posicionamento simétrico que se procura estabelecer entre todos os intervenientes; há uma aposta no cruzamento de espaços como os que resultam por exemplo, da criação de tempos de aprendizagem na rua ou na casa das pessoas; há, enfim uma aposta na festa, nos tempos de animação que funcionam, de facto, como potenciadores de energias e de sentimentos” (D`Espiney, 1996:71).

De realçar, ainda, no plano pedagógico a importância concedida à comunidade no desenvolvimento das crianças e a diversidade de formas através das quais se pretende desenvolver as relações escola – família no projecto de Educação Itinerante (visitas domiciliárias, educação de adultos, participação das famílias nas actividades da EPEI). Esta orientação é congruente com as orientações actuais no domínio da educação de infância, que reconhecem a necessidade uma abordagem integrada na implementação das políticas para a infância, e com os resultados da investigação no domínio do sucesso escolar, que realçam a importância do envolvimento parental (Silva, 2003).

É visível, além disso, nas directrizes relativas à EPEI, o recurso a um conjunto de estratégias que têm sido utilizadas, com sucesso, no domínio da educação comunitária e, em particular, no trabalho com populações rurais. Concretamente:

“intervem-se para mudar ; elegem-se as crianças, os idosos e as mulheres como sujeitos privilegiados da mudança; aposta-se numa lógica de criação

de sociabilidades; investe-se numa redistribuição do poder, numa nova relação com os poderes e entre os poderes “ (Correia e D’Espiney 2004:75).

Por último, importa salientar que a criação da rede de Educação Itinerante, baseada em pressupostos de qualidade educativa e de intervenção comunitária, põe em evidência uma preocupação dos poderes públicos com o mundo rural que pode ser considerada rara, no contexto das políticas educativas prosseguidas nas últimas décadas em Portugal. Estas têm oscilado entre o esquecimento e a tentativa de “colonização cultural “ do espaço rural. Com efeito, as reflexões sobre as relações entre o universo rural e a educação no nosso país, têm evidenciado uma relação historicamente variável entre estes universos (Sarmiento, 2003), embora quase sempre desfavorável ao mundo rural:

- Hemorragia e sangria dos campos na fase inicial do Estado Novo (final dos anos 20);
- Espaço de transição para a condição proletária dos filhos de trabalhadores rurais;
- “Choque cultural “ persistente;
- Aprendizagem para o trabalho, num contexto de semiperiferia europeia;
- Lógica de modernização conservadora;

É contra este projecto de “extinção “/colonização do mundo rural que se têm insurgido alguns autores e actores, que têm protagonizado projectos de defesa das escolas rurais e projectos de desenvolvimento local. Esses projectos foram desenvolvidos em nome de uma nova visão da escola. Essa visão *“expressa uma lógica de acção educativa que entende a escola como elo da política social que não se esgota na transmissão de saberes e valores às novas gerações, mas que afecta e afectado pela comunidade; a escola não é um espaço técnico de instrução, mas é um mundo onde há razões, afectos e vontades que a transcendem”* (Sarmiento, 2003:71).

Foi esta perspectiva social e pedagógica que nos levou a ingressar na Educação Itinerante e que, como evidencia a descrição efectuada ao longo deste capítulo, acreditamos estar subjacente à criação e desenvolvimento da Educação Itinerante em Portugal. O futuro desta modalidade, assim como o de outros projectos de intervenção

em meio rural é incerto. Mas existem caminhos que podem ser percorridos, como assinalam alguns autores, na defesa do espaço rural e da diversidade educativa e cultural:

“o movimento das escolas rurais, no momento em que a escola rural se encontra tão intensamente ameaçada, só conseguirá exprimir-se como movimento se for capaz de, para além da resistência, se articular com uma acção colectiva de defesa de formas alternativas de vida, em todos os domínios sobre que incide. Isto significa, em última análise, inserir a escola no âmbito do combate mais geral de defesa do espaço público contra a mercadorização e a privatização dos bens sociais, e na sustentação da refundação cívica da escola básica enquanto instituição que só pode ser defendida e sustentada se se refundar, isto é, se mudar no sentido de uma administração simbólica da infância assente nos direitos da criança, ou seja, na expansão da cidadania da infância, no entendimento das crianças como seres sociais de pleno direito e não como meros alunos, seres educáveis ou seres a quem se transmitem normas e valores” (Sarmiento, 2003:71).

CAPÍTULO III
METODOLOGIA

Este capítulo explicita as principais opções metodológicas que efectuámos no decurso da investigação e os procedimentos a que recorremos para a recolha e análise dos dados:

- A secção um sistematiza os aspectos relativos à definição do objecto de estudo e explicita as principais questões de investigação.
- A secção dois sintetiza as razões da escolha da abordagem qualitativa como matriz do estudo.
- A secção três centra-se nos procedimentos técnicos de recolha e análise dos dados que a que recorremos nesta investigação.
- Na secção quatro apresentamos uma breve caracterização da zona do estudo, dos contextos observados e das docentes que constituem a amostra do presente estudo.

3.1. Objecto do estudo e questões de investigação

Este estudo visa contribuir para o conhecimento da modalidade de Educação Pré-escolar Itinerante, nas suas vertentes pedagógicas, sociais e organizacionais.

Pretende, em especial, dar a conhecer o papel desempenhado pelos educadores de infância itinerantes na implementação desta modalidade de educação de infância, assim como as concepções e lógicas de acção que presidiram ao seu envolvimento neste processo.

As razões que nos levaram a eleger este objecto de trabalho relacionam-se, como já foi referido, com a reduzida atenção que a “Educação Itinerante “ tem recebido em Portugal. A relevância que concedemos aos educadores de infância neste trabalho advém, por sua vez, dos seguintes aspectos:

1. Da centralidade que o próprio Projecto de Educação de Infância Itinerante lhes confere. Essa centralidade é visível em todas as etapas do Projecto, desde o início do processo (“angariação de crianças “, identificação de recursos físicos e educativos) à consolidação do mesmo (imagem junto da população, trabalho educativo com pais, articulação com professores do ensino básico).

2. Das diferenças que parecem existir entre educadores itinerantes e outros profissionais de ensino no que respeita às concepções e “lógicas de acção” face a grupos socialmente desfavorecidos.

De facto, uma parte muito significativa dos docentes portugueses tem manifestado expectativas negativas face às crianças e famílias socialmente desfavorecidas (Davies et al., 1989, Almeida et al., 1988). Além disso, as instituições educativas nacionais continuam a ser bastante fechadas no que respeita ao contacto com as comunidades locais (Dias et al., 2005; Trindade, 2002). Os educadores itinerantes, pelo contrário, candidatam-se voluntariamente a uma modalidade educativa que pressupõe um contacto muito próximo com grupos socialmente desfavorecidos e formas de intervenção pedagógicas onde a relação com as famílias e outros actores locais é crucial.

Considerámos, por isso, pertinente, aprofundar a análise sobre as concepções, lógicas de acção e modalidades de intervenção destes profissionais. Neste sentido, definimos a seguinte questão central de investigação:

- Quais as concepções e lógicas de acção que presidem ao trabalho dos educadores de infância itinerantes e como se estrutura esta modalidade nas suas vertentes organizacionais, sociais e pedagógicas?

Através dessa questão central pretendíamos dar resposta às preocupações sociais e profissionais que estiveram subjacentes à escolha do nosso tema de investigação e que presidiram à definição dos objectivos gerais da mesma:

1. Contribuir para o conhecimento da modalidade da Educação de Infância Itinerante, nas suas vertentes organizacionais, sociais, curriculares e pedagógicas.
2. Dar visibilidade às aspirações, concepções e lógicas de acção das educadoras de infância itinerantes, assim como ao papel que desempenharam no desenvolvimento da Educação Itinerante em Portugal.

3. Identificar áreas de continuidade e descontinuidade entre as orientações legislativas relativas à Educação Itinerante e as lógicas de acção dos actores que contribuem para a implementação das mesmas.

A relevância destes objectivos advêm do facto dos sistemas educativos serem, frequentemente, acusados de limitarem o desenvolvimento pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem terem em conta a diversidade. Aliás, parecia ser isso que estava acontecer em Portugal com as crianças de origem rural, na altura da criação da EPEI., dado 42% dos filhos dos trabalhadores rurais e 32% dos filhos dos camponeses reprovavam nos primeiros anos de escolaridade (Dias, 2003). Importa, ainda, realçar que o problema do insucesso escolar não era o único com que as populações rurais se confrontavam: estavam ameaçadas pela demografia, pela política e pela própria uniformização das instituições e modos de vida (Sarmento, 2003). No plano educativo eram, ainda, claramente visíveis os riscos da “assimilação cultural” e a possibilidade da preparação selectiva para o mercado de trabalho, conduzindo ao desempenho de funções com reduzido estatuto social:

“A escola rural, na medida em que leva a cultura urbana ao campo (...) inculca junto das crianças as bases culturais e o “habitus indispensável” à criação de uma relação salarial (...) criam-se carreiras distintas (...) induzindo ao trabalho precoce” (Sarmento, 2003: 63).

Tendo presentes estas problemáticas iniciais, procedemos a uma revisão da literatura sobre a evolução da Educação Pré-escolar em Portugal e sobre o suporte legislativo da Educação Itinerante. Essa revisão, como já foi referido, permitiu circunscrever melhor o nosso tema de estudo e contribuiu para a definição dos objectivos específicos desta pesquisa:

1. Identificar as razões do ingresso das educadoras de infância na EPEI.
2. Analisar as dinâmicas organizacionais, sociais e pedagógicas que contribuíram para dar início e continuidade à modalidade.

3. Identificar e caracterizar as metodologias e estratégias de trabalho utilizadas na Educação Itinerante e na articulação com o 1ºCiclo.
4. Compreender as lógicas de acção que presidem às relações das educadoras com diferentes actores locais (família, comunidade, órgãos de decisão, etc.).
5. Analisar a avaliação que as educadoras de infância efectuam sobre a modalidade de educação de infância itinerante.

Com base nestes objectivos de investigação realizámos duas entrevistas exploratórias a educadoras de infância itinerantes. Estes elementos, conjugado com as leituras efectuadas, permitiram-nos definir as questões “chave “ do nosso estudo:

1. Quais as motivações para a opção pela Educação Itinerante e como se processa o ingresso nesta modalidade educativa?
2. Como é que se criam no “terreno” as condições necessárias ao funcionamento da EPEI (constituição do grupo de crianças, identificação de espaços e recursos educativos, relação com outras instituições)?
3. Quais os modelos curriculares e projectos implícitos na EPEI e que articulação é que existe com o 1º Ciclo?
4. Qual o trabalho realizado com a comunidade e outros actores locais (famílias, associações locais, autarcas, etc.)?
5. Quais as concepções e lógicas de acção que presidem ao trabalho dos educadores de infância itinerantes e qual a avaliação que efectuam sobre esta modalidade educativa?

Importa salientar que estas questões funcionaram, essencialmente, como uma matriz orientadora do estudo, de natureza muito aberta, dado que optámos pela realização de um estudo de natureza qualitativa (ver 3.2).

No sentido de permitir uma maior compreensão destas questões e do próprio tema da dissertação, tentaremos seguidamente, explicitar alguns dos principais conceitos que utilizámos na definição do nosso objecto de estudo:

- Concepções
- Lógicas de acção
- Qualidade em Educação Pré-escolar

Concepção é, na verdade, um termo difícil de definir e cujo significado nos escapa com facilidade. Em linguagem corrente, quando perguntamos a alguém qual é a sua concepção disto ou daquilo, o que, de um modo geral, queremos saber é o que a pessoa pensa sobre determinada coisa, que entendimento tem dessa coisa, qual é a forma como a vê ou encara.

À noção de concepção, podemos associar um sentido de construção ou criação de algo²⁶, num acto onde concorrem elementos interiores (da pessoa) e elementos exteriores²⁷ (da coisa).

Num sentido amplo, concepção pode designar “*todo o acto do pensamento que se aplica a um objecto*” (Lallande, 1976: 161), ou o resultado desse acto, entendido assim como “*a simples visão que temos das coisas que se apresentam ao nosso espírito*” (Royal in Lallande, 1976: 161).

Dewey (1991) associa fortemente a ideia de concepção (*conception*), que também designa por noção, com a ideia de significado (*meaning*), considerando que qualquer “significado padrão” (*standard meaning*) ou “qualquer significado suficientemente individualizado para ser directamente captado e prontamente utilizado, e assim fixado por uma palavra, é uma concepção” (p.125). No entanto, recusa a ideia de que as concepções sejam uma espécie de significado residual, ou mínimo significado comum a vários objectos ou situações, que se vai constituindo no confronto da pessoa com esses objectos ou situações. A sua elaboração, segundo este autor, supõe uma atitude activa do sujeito, uma espécie de expectativa que repousa em experiências anteriores que o levam a antecipar determinada interpretação do objecto ou situação com que se depara. Esta interpretação é confrontada com a experiência, e é “*à medida que este processo de pressuposição e experimentação é realizado e refutado pelos resultados [que] as suas concepções ganham corpo e clareza*” (p.129).

Neste processo, diz-nos Dewey, as concepções constituem-se como “*ideias gerais*”, ou seja como ideias que podem ser utilizadas em diversas situações e esse seu

²⁶ Conceber: desenvolver em si o germen de; gerar; imaginar; inventar; (J. Almeida Costa e A. Sampaio e Melo (1994). *Dicionário da Língua Portuguesa* (7ª Ed.). Lisboa: Porto Editora.

²⁷ Em rigor, nem sempre se tratará de um exterior psicológico pois quando o pensamento se debruça sobre si próprio, ou quando incide sobre objectos ideias, o objecto é interior ao sujeito que pensa e não deixa de lhe ser transcendente, transcendência entendida no sentido gnoseológico que Nicolai Hartmann (1945) lhe dá: “a oposição entre o sujeito e o objecto não pode ser suprimida [ainda que] não se trate, necessariamente, de uma oposição no tempo e no espaço; um objecto ideal (uma proposição matemática, por exemplo), ou ainda mais, alguma coisa de puramente subjectivo (como uma opinião ou sentimento), uma vez que se tornem objecto em relação ao sujeito que conhece, opõem-se necessariamente ao sujeito enquanto tal e nessa medida são transcendententes” (p.91 e 92)

carácter de generalidade advém-lhes, não daquilo que as constitui, mas da sua utilização – *“as concepções são gerais devido ao seu uso e aplicação e não devido aos seus ingredientes”* (p.129). Ainda segundo Dewey, concepção é um significado que adquiriu alguma estabilidade, isto é que conserva, mesmo perante mudanças nas pessoas ou nas condições físicas: *“ a experiência sensorial, as condições físicas e psicológicas variam, mas o significado mantém-se”* (p.125). Nesta acepção, concepção – entendida como significado bem delimitado e estável – tem um sentido restrito. Refere-se, principalmente, aos significados que elaboramos e de que o pensamento se socorre para interpretar o mundo e que neste processo se corrigem e aperfeiçoam.

A importância que concedemos às concepções sociais e profissionais dos educadores de infância itinerantes não deve, no entanto, fazer-nos esquecer que nem sempre existe congruência entre concepções e práticas. Não tendo sido possível observar os educadores em acção, por constrangimentos que explicitamos na introdução deste trabalho, propusemo-nos, ainda assim, tentar captar as suas **“lógicas de acção”**.

A expressão “lógicas de acção” tem origens na sociologia weberiana da acção social:

“Por acção entende-se, neste caso, um comportamento humano (tanto faz tratar-se de um fazer externo ou interno, de omitir ou permitir), sempre que e na medida em que o agente ou agentes o relacionem com um sentido subjectivo. Acção “social”, por sua vez, significa uma acção que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou agentes, se refere a comportamentos de outros, orientando-se por este em seu curso” (Weber, 1921, in Sarmiento, 2000: 46).

O termo “lógicas de acção”, por sua vez, tem sido utilizado recentemente no campo educacional e organizacional, *“como construto capaz de dar conta da síntese operada, no plano da acção, entre determinações macropolíticas e estratégias micropolíticas”* (Sarmiento, 2000:147).

É um conceito que pressupõe uma racionalização dos procedimentos e da regulação da acção, por parte dos actores sociais, mas que não exclui a intuição, o erro

ou o peso das tradições. Com efeito, a racionalidade, numa perspectiva política e micropolítica, é sempre limitada e contingente (Costa, 1997).

O conceito de “lógicas de acção escolar” designa o processo através do qual os actores escolares seleccionam e articulam diversos “modelos de competência” e de intervenção, *de modo a gerarem um sentido geral para a acção educativa que desenvolvem*. Tradicionalmente as lógicas de acção dominantes nas escolas têm sido a burocrática e profissional. No entanto, diversas outras possibilidades têm sido identificadas e consideradas no domínio da análise organizacional das instituições educativas: lógica da eficácia, lógica do interesse geral, lógica do mercado, lógica da justiça social, lógica do desenvolvimento comunitário (Derouet, 1992, Sarmiento, 2000).

Em Portugal, a análise sobre escolas secundárias têm destacado a presença de lógicas de cariz burocrático e anárquico (Lima, 1998) e corporativo – profissional (Afonso, 1994). No caso do ensino primário parece estar presente, em muitos profissionais, o primado da orientação para as crianças (Dias, 2005). Neste trabalho, interessa-nos, em particular, investigar a presença ou ausência de lógicas de cariz social: a lógica da defesa dos direitos da criança e a lógica do desenvolvimento comunitário. A especificidade destas lógicas foi explicitada por Sarmiento:

“ [A lógica de acção do desenvolvimento local] faz centrar as orientações intencionalizadas da acção escolar na promoção dos valores e dos interesses das comunidades envolventes. (...) A globalização económica, simbólica e cultural não apagou, como uma esponja, as “formas primitivas” dos contextos onde se realizavam relações de presença: destruiu muitos delas, colonizou outras, integrou e reconstituiu tantas outras. Mas também gerou, como contratendência, a defesa da genuinidade de algumas dessas formas e a revalorização de algumas das suas mais expressivas dimensões” (Sarmiento, 2000:179-180).

“ [A lógica de acção dos direitos das crianças] é praticamente tão antiga quanto a escola e, no entanto, tem uma grande contemporaneidade (...) A Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela ONU em 20

de Novembro de 1959, e a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, constituem o referencial para essa definição “ (Sarmiento, 2000:185).

No que respeita a este último aspecto, a lógica da defesa dos direitos das crianças, interessa-nos, em particular questionar como é entendido o direito à educação (pré-escolar) das crianças que vivem em contextos isolados e desfavorecidos. Enquadrar-se-á numa lógica assistencial e de cuidado, como durante tantas décadas aconteceu em Portugal, ou numa lógica *efectiva* de concretização do ideal igualdade de oportunidades educativas?

Foi nesta perspectiva que demos a este trabalho o título de “Concepções e lógicas de acção de Educadoras de Infância Itinerantes: aposta numa Educação Pré-escolar de qualidade?”.

É, também, nesse sentido que analisaremos, seguidamente, o conceito de qualidade em Educação Pré-escolar.

Vários autores como Moss (1994) e Woodhead (1996) defendem a relatividade da definição de **qualidade em Educação Pré-escolar**. Para estes autores não há uma única definição, pois toda e qualquer definição reflecte: “*valores e crenças, necessidades e prioridades, influência e aumento de poder por parte daqueles que organizam esses serviços*” (Moss, 1994:1).

Woodhead refere que as abordagens à qualidade educativa dos programas pré-escolares estão fortemente influenciados pelos “*...modelos euro-americanos de qualidade, que dominam a investigação, as políticas e as práticas em educação pré-escolar*” (Woodhead, 1996:10).

Apesar da relatividade do conceito de qualidade, existe, contudo, um forte consenso para aceitar, pelo menos nos países da Europa e dos Estados Unidos, que a qualidade tem a ver com: as características das pessoas que trabalham nesses contextos; com as características dos programas; com as políticas educativas; com os resultados da investigação, etc.

Desta forma, de acordo com esta perspectiva, têm sido apresentadas diferentes referências que nos permitem operacionalizar o estudo da qualidade dos programas pré-escolares.

A NAEYC²⁸, refere um novo conceito de qualidade, isto é, o de alta qualidade, que consiste num meio ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias (Bredekamp, 1992). Assim, alta qualidade implica, por sua vez, práticas desenvolvimentalmente adequadas, isto é, condições e práticas que contenham duas dimensões principais: adequação à idade e a adequação ao indivíduo. Tais dimensões dever-se-ão aplicar às quatro componentes dos programas pré-escolares: currículo, interacções adulto-criança; relações família jardim-de-infância e avaliação do desenvolvimento da criança.

Katz (1992, 1995) apresentou uma síntese acerca da qualidade em Educação Pré-escolar que designou de “ *Perspectivas Múltiplas da qualidade de Programas Pré-escolares*”:

1. A perspectiva orientada de “cima para baixo”, que tem a ver com os *ratios* adulto/criança, equipamento, materiais, espaços, etc;
2. A perspectiva orientada de “baixo para cima”, que tem a ver com o ponto de vista da própria criança, com a sua subjectividade (“*Sinto-me bem nesta escola?*”, “*Sou aceite?*”, “*Estou divertido?*”, “*A minha opinião conta*”, etc.);
3. A perspectiva orientada de “fora para dentro”: que tem a ver com relações entre pais e equipa do jardim-de-infância, etc;
4. A perspectiva orientada a partir do interior, que tem a ver com relações entre colegas, relações dos educadores com os pais, relações com a tutela, etc;
5. A perspectiva societal, que tem a ver com o modo como a sociedade em geral avalia os recursos oferecidos pela rede (“o programa serve realmente as crianças e famílias que recorrem a ele?”), é um programa de boa qualidade?);

Em Portugal, a entidade responsável pela definição dos critérios da qualidade da Educação Pré-escolar é o Ministério da Educação, através do Departamento de Educação Básica. Os parceiros privilegiados neste nível de educação são o Ministério do Trabalho e da Solidariedade, os pais, as autarquias, os directores de estabelecimento

²⁸ The National Association for the Education of Young Children

de Educação Pré-escolar, os educadores de infância em exercício, associações profissionais e patronais, sendo a elaboração de legislação ou de normativos realizada em diálogo com todas as entidades envolvidas.

A lei 5/97, de 10 de Fevereiro, Lei Quadro da Educação Pré-escolar dedica especial atenção à definição de qualidade da oferta educativa, tendo em conta os objectivos da educação de infância e a organização dos estabelecimentos de Educação Pré-escolar.

Neste trabalho utilizaremos o termo qualidade em Educação Pré-escolar no sentido defendido pela NAEYC: um meio ambiente rico, que promove o desenvolvimento global das crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias.

3.2. Opções Metodológicas

Qualquer processo de investigação científica exige que o investigador esteja apto a enunciar os princípios metodológicos, a utilizar processos e técnicas de investigação e a associar adequadamente o problema colocado aos instrumentos metodológicos. Na opção por um determinado tipo de investigação, o investigador deve atender, de uma forma adequada, às idiossincrasias do objecto de estudo e à natureza dos problemas a estudar. Tal como refere Nóvoa, *” as opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência e pertinência em relação ao objecto de estudo e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação”* (1992:30).

Para abordar e compreender o problema que se pretende estudar, assim como os resultados emergentes das questões orientadoras que integram o quadro de análise, julgou-se pertinente utilizar um modo de investigação que permitisse o contacto directo com a situação e com os respectivos actores.

Com efeito, um dos objectivos fundamentais do estudo é conhecer as motivações, concepções e lógicas de acção das educadoras de infância que contribuíram para a implementação da Educação de Infância Itinerante em Portugal.

Deste modo, pretende-se privilegiar os processos relacionais e a interpretação do “significado” que as pessoas dão «às coisas» e à sua vivência, em detrimento dos produtos de acção e da comprovação de hipóteses pré – construídas (Bogdan e Biklen, 1994).

Como os objectivos e questões de investigação sugerem, colocamo-nos na perspectiva de levar a cabo este estudo para “*encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho e não para verificar hipóteses pré estabelecidas* “ (Quivy e Campenhondt, 1995:70). Portanto, não é nossa intenção determinar relações de causa e efeito, nem tão pouco, provar hipóteses e estabelecer leis gerais.

Pretende-se sim, identificar e descrever as concepções e lógicas de acção que contribuem para estruturar um subsistema da educação praticamente desconhecido na comunidade académica: a modalidade de Educação Pré-escolar Itinerante.

O desejo de compreender os problemas educativos a partir da perspectiva dos actores, levou-nos, como já foi referido, à opção por uma metodologia qualitativa.

Neste contexto, julga-se pertinente integrar neste ponto uma breve referência às metodologias acima referidas.

3.2.1. Investigação qualitativa

É a partir dos anos 60, do séc. XX, que a investigação qualitativa ganha valorização nomeadamente, no campo da educação.

Bogdan e Biklen, na sua obra sobre a investigação qualitativa em educação, definem a investigação qualitativa como uma “ *investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais*” (1994:11).

A expressão genérica - investigação qualitativa - deve-se ao facto de estarem agrupadas várias estratégias de investigação que têm em comum determinadas características.

Na área da educação, a expressão acima referida - investigação qualitativa - é frequentemente substituída por investigação naturalista “*porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas:*

conversar, visitar, observar, comer, etc” (Bogdan e Biklen, 1994:17). Ludke e André designam a investigação qualitativa de “naturalista”, uma vez que “*cola o investigador à realidade estudada*” (1986:9).

A investigação qualitativa privilegia, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Neste contexto, Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade, através da apreensão de significados e dos estados subjectivos dos sujeitos, pois nestes estudos há sempre uma tentativa de captar e compreender, com pormenor, as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto.

Deste modo, atendendo à necessidade de aprofundar o conhecimento em relação ao sujeito, a maioria das pesquisas qualitativas são efectuadas com pequenas amostras de sujeitos (Bogdan e Biklen, 1994; Ludke e André, 1986). De facto, o importante “*não é o número de pessoas que vai prestar a informação, mas o significado que esses têm, em função do que estamos buscando com a pesquisa*” (Martinelli, 1999:24).

Segundo a mesma perspectiva, o processo de produção de conhecimentos assume características específicas. Pode-se afirmar que o desenvolvimento da investigação se assemelha a um “funil”, porque “*no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais directos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve*” (Ludke e André, 1986: 13).

Este tipo de investigação orienta-se por uma perspectiva hermenêutica e interpretativa dos fenómenos educativos, procurando compreender o processo educativo a partir da indução dos significados dos próprios contextos na sua singularidade e complexidade (Bogdan e Biklen, 1994). O principal interesse dos estudos que optam por uma metodologia qualitativa, não é efectuar generalizações, mas antes particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos ou experiências como sendo únicos e singulares.

Segundo alguns investigadores, este tipo de dados torna viável as “*descrições e explicações ricas e solidamente fundadas de processos ocorridos no contexto local, podendo respeitar-se a dimensão temporal, avaliar a causalidade local e formular*

explicações fecundas” (Huberman et al., 1991:22). Nesta perspectiva, a investigação qualitativa tem o cenário natural como fonte de informação directa e da qual o investigador é o instrumento chave, sendo uma abordagem que valoriza os métodos qualitativos de que são exemplo as entrevistas.

Foi também essa a técnica principal a que recorremos. Realizámos dez entrevistas a educadoras de infância que exercem ou exerceram a sua actividade docente na Educação Itinerante, em quatro concelhos da zona oeste do distrito de Lisboa.

3.3. Procedimentos Técnicos de Recolha e Análise dos Dados

As características da *investigação qualitativa*, que acabámos de descrever, recomendam a aplicação de métodos sensíveis à complexidade e adaptados ao contexto. Neste estudo, recorremos essencialmente à análise documental e às entrevistas.

A análise documental centrou-se nos documentos basilares da EPEI e procurou ser “equilibrada” e adequada ao tempo disponível, de modo a garantir condições de exequibilidade (Bell, 1997). O recurso à entrevista, por sua vez, visou captar informação, recolher dados, na linguagem própria dos sujeitos, e caracterizou-se pelo contacto directo entre o entrevistador e o interlocutor, havendo, portanto, uma troca e uma interacção.

Explicitaremos, de seguida, os principais procedimentos adoptados em cada caso e as razões das opções efectuadas.

3.3.1. Técnicas de Recolha de Dados

3.3.1.1. A análise documental

A documentação analisada refere-se a relatórios elaborados no Projecto inicial da EPEI, leituras de artigos, dossiers de trabalho das educadoras, revistas e comunicações de educadoras em Encontros Nacionais de Educação Itinerante,

legislação e documentos pessoais decorrentes da experiência profissional da autora do presente trabalho.

Isto significa que utilizámos, essencialmente, textos projectores da acção (legislação, planificação do trabalho da autora) e textos documentais performativos (comunicações em congressos), de acordo com a distinção efectuada por Sarmiento:

“Os documentos podem ser textos projectivos da acção – planos de aulas, de actividades, projectos de escola, planificações, regulamentos, etc; produtos da acção – relatórios, actas, memorandos e outros documentos, que são escritos durante as actividades e adquirem aí uma forma definitiva; e documentos performativos, isto é, textos que constituem em si mesmos a acção porque têm o fim em si mesmos – notícias do jornal de parede, redacções, diários, etc.” (Sarmiento, 2000:264).

Todos estes documentos foram objecto de leitura e análise antes da realização das entrevistas.

3.3.1.2. Entrevista e guião

A entrevista é uma técnica de investigação que utiliza o processo de comunicação verbal para recolher informações relacionadas com uma finalidade específica (Anguera, 1992). Neste processo, a interacção entre os interlocutores proporciona a comunicação bilateral, excepto no caso das entrevistas em grupo.

A opção pela recolha da entrevista como recurso metodológico principal desta investigação, deveu-se ao facto desta possibilitar, ao contrário dos outros métodos de investigação, instaurar:

“ (...) uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o seu interlocutor

aceda a um grau máximo de autenticidade e profundidade” (Quivy et al., 1995:103).

As vantagens do uso da entrevista são mencionadas por diversos autores, que salientam em particular, o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos. Permitem, além disso, a *“flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais”* (ibidem, p.195).

Através da técnica da entrevista procura-se obter elementos que possibilitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo.

De facto, a entrevista permite analisar o sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com que se vêem confrontados, nomeadamente os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as situações conflituosas ou não, as leituras que se fazem das suas experiências (Quivy e Campenhoudt, 1995).

No planeamento e condução das entrevistas tentámos ter em consideração que esta técnica *“pela subjectividade inerente, teria de ser aplicada com habilidade, seria morosa, conteria perigos de parcialidade e careceria de um ambiente favorável para ser desenvolvida com sucesso”* (Tuckman 1994:42).

Assim, tentámos não influenciar as respostas, evitando o risco de parcialidade ou de contaminação, e procurámos manter uma atitude de grande abertura face às perspectivas apresentadas pelas entrevistadas.

Optámos pela entrevista semi-estruturada por considerarmos ser o meio *“mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz actualmente em educação”* (Ludke e André, 1986:33,34). Na mesma linha se pronunciam Ghiglione e Matalon (1992) utilizando, no entanto, a terminologia de “entrevista semi-directiva” (p.85-89).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), *“ nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com a certeza de poder obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”* (p.135).

Pareceu-nos, além disso, ser a técnica que melhor poderia conciliar os nossos objectivos de investigação com o tempo e os recursos de que dispúnhamos para o desenvolvimento da mesma.

A realização à entrevista – semi-directiva – implica a elaboração prévia de um guião que se define como um conjunto organizado de funções, de operadores ou de indicadores que estruturam a actividade da escrita e da intervenção, junto dos entrevistados. Neste caso, a definição dos temas e objectivos efectuou-se a partir dos seguintes elementos: questões e objectivos da investigação, análise documental relativa às directrizes normativas que estruturam a Educação Itinerante, e reflexão sobre a nossa própria experiência na modalidade. Realizámos, ainda, duas entrevistas exploratórias a educadoras itinerantes²⁹ visando identificar omissões, redundâncias e outras limitações do guião por nós elaborado (ver quadro nº3).

Quadro nº 3:Temas e objectivos específicos das entrevistas

<i>TEMAS</i>	<i>OBJECTIVOS ESPECÍFICOS</i>
I. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Informar a educadora sobre os objectivos do trabalho. • Solicitar a sua colaboração, evidenciando a importância do seu contributo. • Assegurar a confidencialidade das informações prestadas.
II. Motivações/expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher elementos relativos às razões que suscitaram a opção pela Educação Itinerante. • Identificar os processos de admissão dos educadores na EPEI.
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as dinâmicas que contribuía para dar início e continuidade à modalidade.

²⁹ Uma educadora com bastante experiência neste campo e outra em início de funções

III. Contexto Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a forma de inscrição/admissão das inscrições na EPEI. • Conhecer os apoios institucionais concedidos a esta modalidade (autarquias, comunidades, outros). • Identificar as motivações, apresentadas aos encarregados de educação, para justificar a importância da EPEI.
IV. Contexto Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os locais onde é implementada a EPEI e de forma é desenvolvida. • Conhecer qual a formação e quais os apoios proporcionados a estas profissionais. • Compreender quais as metodologias e estratégias que são utilizadas, de forma privilegiada, pelas educadoras itinerantes. • Compreender qual o impacto da EPEI na “educação de adultos” e no desenvolvimento comunitário.
V. Transição para o 1ºCiclo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o funcionamento dos apoios educativos no âmbito da Educação Itinerante. • Recolher elementos que permitam contribuir para a caracterização da articulação entre a EPEI e o 1º Ciclo.
VI. Avaliação global sobre a EPEI	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a avaliação efectuada pelas educadoras sobre esta modalidade.

A realização das referidas entrevistas exploratórias serviu, também, para ganharmos confiança no nosso papel de entrevistadoras, facilitando uma postura mais flexível, aberta e atenta no decurso da nossa “pesquisa de terreno”. Deste modo, os “tópicos” do guião das entrevistas serviram como orientação no decurso do diálogo, deixando às entrevistadas a possibilidade de expressarem livremente as suas ideias sem quebras de raciocínio lógico. De facto, o guião nunca foi assumido como um documento fixo e exaustivo, que tivesse que ser seguido de forma rígida. Procurou-se, sim, garantir as condições para que as entrevistas decorressem de forma fluida, como verdadeiras “

conversas com um objectivo “ (Ghiglione e Matalon, 1992). Tentámos, ainda, manter a abertura suficiente para que as mesmas entrevistadas introduzissem temas e casos específicos, que fossem significativos para elas. Raramente ocorreram períodos de silêncio, mantendo-se um diálogo bastante aberto e fluido.

A análise dos protocolos das entrevistas permite confirmar o forte grau de liberdade concedido aos actores centrais deste estudo: estamos perante textos diferenciados, tanto no “conteúdo” das entrevistas como na sequência dos temas e questões abordadas.

Assim, o guião das entrevistas serviu sobretudo, de base ao diálogo que estabelecemos com as dez educadoras de infância que integram a nossa amostra. O número de entrevistas foi reduzido, adoptando a linha metodológica de Ghiglione e Matalon (1992): *“quando utilizamos métodos não estandarizados ou entrevistas semi-directivas, é inútil inquirir um grande número de pessoas”* (p.55).

A negociação das entrevistas foi consumada através de contactos telefónicos e pessoais. Numa primeira abordagem contactámos os Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas onde estão colocadas as educadoras entrevistadas. Informámos os representantes deste Órgão dos objectivos e da finalidade do estudo e recolhemos dados sobre as educadoras itinerantes da zona (experiência na função, contactos, etc.).

Numa segunda fase, enviámos um texto a todas as entrevistadas com os objectivos, finalidade do estudo e com informação sobre a utilização a dar às informações recolhidas (ver volume I I).

As entrevistas decorreram entre os meses de Fevereiro de 2005 a Fevereiro de 2006 e tiveram uma duração média de quarenta a sessenta minutos.

Segundo Tuckman (1994), importa no início da entrevista apresentar ao entrevistado os objectivos e a natureza da entrevista, mas de uma forma breve. Deve-se, ainda, tentar fazer que o entrevistado se sinta à vontade e fale naturalmente sobre os seus pontos de vista. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), para que este objectivo seja conseguido, é importante garantir ao entrevistado que o que será dito na entrevista será tratado confidencialmente, e que a investigadora irá preservar o anonimato. Foram essas as indicações que seguimos no nosso trabalho, tendo a comunicação sido

facilitada pelo facto de nos apresentarmos como educadoras que já tinham trabalhado na Educação Itinerante.

Do ponto de vista técnico, as entrevistas foram gravadas através de registos magnéticos (gravação áudio em microcassete), tendo sido utilizada uma microcassete especificamente para cada entrevistada, como medida de segurança.

Antes de cada entrevista, foi solicitada autorização às interlocutoras para o registo magnético.

Entendemos, também, que não é indiferente o local onde se realiza a entrevista. A familiaridade com o contexto é importante, assim como as condições de privacidade que oferece. Apraz-nos, por isso, assinalar que todas as docentes optaram pela realização das entrevistas nos seus locais de trabalho, em tempos e espaços calmos.

Durante a entrevista também foi possível clarificar algumas questões, o que não seria viável com outras técnicas, como o questionário. A flexibilidade conferida à entrevista semi-directiva permitiu captar e compreender o pensamento das docentes. A conversa fluiu, facilmente, como já referimos, diminuindo o risco de “imposição” das referências da entrevistadora.

Terminadas as entrevistas, foram transcritos os registos discursivos, os quais foram devolvidos a cada entrevistada. Não se verificaram, no entanto, alterações significativas (no retorno à entrevistadora).

3.3.1.3. Selecção da amostra

Foi necessário definir critérios para seleccionar a amostra das educadoras de infância, porque na região onde efectuamos o estudo apenas estavam em exercício de funções cinco educadoras itinerantes e por outro lado esta região é bastante extensa e acidentada o que nos obrigou a percorrer grandes distâncias mesmo com condicionalismos profissionais e de tempo.

Assim, a selecção da nossa “amostra” operou-se de acordo com dois factores básicos: disponibilidade e diversidade. Procuramos, por isso, encontrar educadoras que

aceitassem participar na nossa investigação e que contribuíssem para uma perspectiva alargada sobre o nosso “objecto de estudo”.

Deste modo, foi necessário estabelecer diálogos com conselhos executivos e com colegas que pudessem indicar outros nomes para a selecção da amostra. Este tipo de amostragem - *Bola de neve* - implica que a partir de elementos da população já conhecidos se identifiquem outros elementos da mesma população.

Destes contactos seleccionámos dez docentes, visando obter uma amostra não excessivamente homogénea, no que respeita aos seguintes critérios:

- Experiência na modalidade;
- Exercício de funções em etapas diferentes da Educação Itinerante;
- Perspectiva crítica sobre a EPEI;

De facto, foi nosso desígnio recolher diversas opiniões, em que constassem depoimentos de educadoras de infância que estivessem em funções nas diferentes fases da modalidade, que se identificassem com a mesma e também que tivessem abandonado a Educação Itinerante por se encontrarem insatisfeitas.

Esse desígnio foi concretizado, como pode ser comprovado pela caracterização da amostra que efectuámos no ponto 3.4.

Deste modo, mediante o recurso a uma multiplicidade de perspectivas, pensamos garantir uma visão mais alargada sobre este subsistema.

3.3.2. Análise de Conteúdo

No tratamento dos dados utilizámos a técnica da análise de conteúdo.

De acordo com a definição de Bardin a análise de conteúdo não é tanto uma técnica mas sim “*um conjunto de técnicas de análise das comunicações verbais, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção – recepção destas mensagens*” (1988: 42).

Para Huberman & Miles (1991:35-36) a análise consiste em três actividades confluentes: “ *a condensação de dados, apresentação e a elaboração/verificação das conclusões*”.

Por condensação (redução) dos dados, os autores (Huberman & Miles 1991:35) entendem um processo de “*selecção, contração, simplificação, abstracção e transformação dos dados brutos*” num número restrito de códigos, que irão ser segmentados e classificados segundo um sistema de categorias induzidas a partir da leitura exhaustiva do texto a analisar. Contudo, a condensação dos dados não se efectua apenas na fase posterior à recolha dos dados mas também ao longo de todas as fases do projecto. Assim, devemos considerar que mesmo antes da recolha dos dados estes sofrem já uma redução antecipada, no momento em que o investigador decide quais serão as suas questões de investigação, ou qual será o modelo de recolha de dados.

A apresentação dos dados consiste no “*agrupamento organizado da informação que irá permitir tirar conclusões e passar à acção*” (Huberman & Miles 1991:135). Segundo os autores, a forma mais frequente de apresentação dos dados qualitativos é a forma narrativa.

Essa forma encontra-se largamente presente no nosso estudo, embora tenhamos tido, também, a preocupação de apresentar quadros sínteses relativos aos diferentes indicadores, categorias e subcategorias que emergiram do nosso estudo (ver Capítulo IV).

A elaboração e verificação das conclusões constituem a terceira fase da actividade analítica. Consiste na procura de regularidades, de padrões explicativos, de configurações possíveis, sem deixar, todavia, de manter o espírito aberto a novas possibilidades e explicações e sem deixar de questionar criticamente as conexões que vão sendo encontradas. Para Huberman & Miles (1991) estabelecer conclusões não é suficiente; é igualmente importante verificá-las durante todo o trabalho de análise. Este trabalho de verificação das conclusões consiste na validação dos dados, que devem ser testados quanto à sua plausibilidade e fiabilidade.

A validade coloca o problema de saber se o investigador “*observa realmente aquilo que pensa que está a observar*” (Lessard-Hébert et al., 1994:68), isto é, a preocupação da validade leva a que o investigador procure que os seus dados

correspondam efectivamente àquilo que procuram representar de um modo verdadeiro e autêntico. Para esclarecer os diferentes aspectos da validade estes autores fazem a distinção de três tipos de validade: *a validade aparente* – que se baseia na evidência muitas vezes ilusória dos dados da observação; *a validade instrumental* – quando um procedimento consegue demonstrar que “*as observações efectuadas vão ao encontro daquelas que foram geradas por um procedimento alternativo, ele próprio tendo sido considerado já como válido*” (Lessard-Hébert et al., 1994:22); *a validade teórica* – quando um procedimento pode demonstrar sem sombra de dúvida “*que o quadro teórico corresponde efectivamente às observações*” (Lessard-Hébert et al., 1994:70).

Existem vários procedimentos para aferir ou reforçar a fiabilidade dos dados alcançados numa investigação qualitativa: interacção entre o investigador e o grupo de indivíduos; duração prolongada da permanência no meio; triangulação das técnicas; triangulação das inferências ou conclusões entre vários investigadores; ou entre investigador e indivíduos investigados; documentação dos procedimentos.

No que se refere aos nossos dados, acreditamos poder confiar na interpretação que lhes demos pois, após termos feito a categorização das entrevistas, devolvemos seis entrevistas às educadoras itinerantes para aferirmos a adequação da análise e das inferências feitas, tendo as docentes concordado com a nossa interpretação. Além disso, a autora do presente trabalho exerceu funções na Educação Itinerante o que assegura alguma sensibilidade e proximidade face a este universo. Por outro lado, o facto dos nossos dados terem sido recolhidos junto de educadoras que estiveram/estão nas três fases da modalidade também nos garante alguma confiança na análise feita, por nos possibilitar o cruzamento dos dados.

Quanto à validade interna do estudo procurámos garanti-la da seguinte forma:

- Através da realização de entrevistas exploratórias que nos permitiram “aferir” a pertinência do guião de entrevista que elaborámos;
- Pela confirmação, pelos sujeitos entrevistados, dos dados recolhidos e da interpretação feita;
- Pelos procedimentos rigorosos a que recorreremos para análise das entrevistas (ver ponto seguinte e Capítulo IV);

Tentámos, ainda, garantir a fiabilidade do estudo através do recurso à descrição pormenorizada e rigorosa, da forma como este se desenvolveu. Isto implica, não só a explicitação dos pressupostos e da teoria subjacentes ao próprio estudo, mas também uma descrição do processo de recolha de dados e da forma como se obtiveram os resultados.

Temos, no entanto, consciência das limitações que podem ser atribuídas à presente investigação, nomeadamente ao facto de ser um trabalho exploratório que incide sobre o número limitado de sujeitos. Tentámos, por isso, manter uma atitude flexível e aberta, admitindo que outras interpretações possam ser sugeridas, discutidas e igualmente aceites.

3.3.2.1. Análise das entrevistas

Como já referimos, na análise dos dados podemos considerar quatro fases distintas: a pré-análise, a redução dos dados, a apresentação dos dados e as inferências e conclusões (Huberman & Miles 1991).

Na primeira fase, na fase de pré-análise, empreendemos uma série de procedimentos que tinham como fim preparar os dados para serem analisados. Assim, o nosso primeiro passo consistiu na transcrição de todas as entrevistas, tendo tido o cuidado de registar toda a informação (pausas, reticências, exclamações, risos, etc.), por considerarmos que nos poderia vir a ser útil na fase de interpretação. Deixámos apenas por transcrever a parte inicial de todas as entrevistas, onde tínhamos como objectivo dar esclarecimentos mais precisos sobre a natureza do nosso trabalho, dar garantias sobre o anonimato dos dados, breve apresentação da entrevistada e pedir autorização aos sujeitos entrevistados para procedermos à gravação áudio das entrevistas.

Foi também nesta fase que tivemos que tomar decisões em relação ao tipo de codificação a utilizar, em relação às unidades de análise e em relação ao tipo de categorização das entrevistas.

A fim de preservamos o anonimato dos sujeitos procedemos em primeiro lugar à codificação das dez entrevistas. Desta forma, cada entrevistada foi identificada por uma letra -S- e atribuído um algarismo de um a dez (S1,S2,S3,S4,S5,S6,S7,S8,S9,S10) de acordo com as datas das entrevistas. Assim, à primeira entrevistada foi atribuído o código S1 e à décima entrevistada o código S10.

Quanto à unidade de registo (necessária para a categorização), optámos por recortar núcleos de sentido que se prendiam com os objectivos da análise. Estes núcleos semânticos nem sempre mostram a mesma estrutura. São formados, por vezes, por uma ou duas palavras carregadas de sentido, mas apresentam-se sobretudo, sob a forma de frases e algumas vezes de parágrafos.

Nestas transcrições, utilizámos por vezes as reticências entre parênteses “ (...)”, o que significa que existiu corte na mensagem da entrevistada por não considerarmos relevante para o indicador. Por exemplo:

“ (...) eu fui para a Educação Itinerante quase dez anos depois de ter sonhado com ela (...) quando tirava o meu curso. A meio dos anos oitenta, já me projectava numa perspectiva itinerante” (S3).

Nas transcrições, utilizámos, ainda, reticências “...”, tal como no protocolo das entrevistas, o que significa que houve pausa no discurso das entrevistadas:

“ (...) o transporte de materiais ... era muito engraçado... isto dava vida à Itinerância...” (S9).

As unidades de registo foram contabilizadas e inseridas uma única vez na subcategoria correspondente.

O conjunto das unidades de registo de cada subcategoria foi transformado numa frase por nós criada, que tenta sintetizar a ideia contida sem a deturpar – o indicador. Estes indicadores foram contabilizados em termos de frequência. Os mesmos indicadores foram agrupados, mediante características comuns, em subcategorias e categorias emergentes dos mesmos, sendo cada categoria definida pelos seus

indicadores. Em função desta categorização e das frequências dos respectivos indicadores, fizemos uma interpretação dos dados mais relevantes. Todo este processo está patente nos quadros que apresentamos no próximo capítulo.

A construção do sistema de categorias foi efectuada através do cruzamento de referenciais teóricos e do conteúdo específico das entrevistas.

No processo de categorização, o primeiro passo foi efectuar a leitura flutuante de todas as entrevistas seguida de uma leitura mais atenta das seis primeiras entrevistas (que reunia educadoras das três fases da EPEI). Teve esta primeira leitura como objectivo verificar se existiam núcleos temáticos comuns e se estes apresentavam alguma correspondência com os núcleos temáticos do nosso guião da entrevista e/ou se emergiam novos temas. Apraz-nos salientar que uma grande parte dos blocos temáticos foi identificada de forma indutiva a partir do discurso das entrevistadas. A matriz conceptual da investigação, ajudou-nos a precisar, como já referimos, algumas categorias e subcategorias.

Assim, elegemos os seguintes temas:

- Acesso/Entrada no subsistema
- Enquadramento e dinâmicas de trabalho
- Organização e Gestão Pedagógica
- Trabalho com a Comunidade
- Transição para o 1º Ciclo
- Avaliação global sobre a EPEI

Definidos os temas, começámos a tentar construir um sistema coerente de categorização que desse sentido aos dados que tínhamos à nossa frente. Para a construção das categorias elegemos um procedimento de tipo indutivo, deixando que as categorias emergissem a partir da leitura comparativa dos discursos. Assim, as seis primeiras entrevistas foram lidas de forma exaustiva para servir de base à nossa primeira tentativa de criação de um sistema de categorias. Foi um dos momentos difíceis do nosso estudo, de poucos avanços e muitos recuos, em que passámos vezes sem conta da aplicação e rejeição de uma grelha, à leitura de metodologias de análise qualitativa, análise de conteúdo, etc. Reformulada uma categorização e iniciada a sua aplicação, éramos revisitadas pelas dúvidas, tentadas por novas pistas que se abriam através das leituras que continuávamos a fazer. Chegámos por fim, a um sistema de

categorias que aplicámos às seis entrevistas, e foi a partir da reformulação desse sistema que construímos o sistema de categorização definitivo (ver quadro nº5: Síntese dos temas e das categorias), que aplicámos ao conjunto das dez entrevistas, tendo o cuidado de tentar obedecer a critérios de *coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustividade* (Estrela, 1984).

O produto final da análise de todas as entrevistas, resultou no quadro nº4 onde estão representados os temas, categorias e subcategorias que irão ser interpretados no Capítulo IV.

Quadro nº4: Temas, categorias e subcategorias

Temas	Categorias	Subcategorias
I. Acesso/Entrada no subsistema	Motivos	<ul style="list-style-type: none"> • Vocação • Preocupações sociais • Conveniência • Gosto pelo trabalho comunitário • Novos desafios
	Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Informação sobre a modalidade de Educação Itinerante • Requisitos legais • Convite/auscultação e requisitos formais • Entidade onde decorreu o processo • Condições de admissão
II. Enquadramento e Dinâmicas de Trabalho	Inscrições e estratégias para a constituição dos grupos na EPEI	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de “angariação” das crianças • Motivações apresentadas aos Encarregados de Educação para a frequência das crianças
	Instalações	<ul style="list-style-type: none"> • Tipologia e funcionamento das salas • Espaços adequados aos objectivos • Organização dos espaços
	Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso e transporte de materiais • Formas de adquirir materiais • Materiais em número suficiente
	Apoios Institucionais	<ul style="list-style-type: none"> • Junta de Freguesia/Autarquia/Associações Recreativas
	Mobilidade Física	<ul style="list-style-type: none"> • Distâncias/deslocações entre as localidades
III. Organização e	Objectivo específico da	<ul style="list-style-type: none"> • Função da EPEI

Gestão Pedagógica	EPEI	
	Modelos Curriculares e Projectos	<ul style="list-style-type: none"> Modelos Curriculares na EPEI/Pedagogia de Projecto
	Plano de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> Planificações e Projectos
	Especificidades da formação dos educadores itinerantes	<ul style="list-style-type: none"> Formação específica
<ul style="list-style-type: none"> Apoio Profissional 		
<ul style="list-style-type: none"> A importância dos encontros nacionais de educadores itinerantes 		
IV. Trabalho com a Comunidade	Modalidades de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> Animação de rua
		<ul style="list-style-type: none"> Envolvimento comunitário
		<ul style="list-style-type: none"> Contributo das famílias
		<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades no trabalho com a comunidade
	Estratégias utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> Valorização da cultura local
		<ul style="list-style-type: none"> Adaptações das crianças ao espaço educativo (casos especiais)
Educação de adultos	<ul style="list-style-type: none"> “Escola de Pais” 	
O educador/mediador na Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> Mediação entre as vivências em Comunidade e em contexto escolar 	
	<ul style="list-style-type: none"> Problemas/ conflitos na Comunidade 	
V. Transição para o 1º Ciclo	Identificação das necessidades educativas especiais	<ul style="list-style-type: none"> Processo de despistagens das crianças com NEE Transmissão das sinalizações das crianças com NEE aos professores de 1ºCiclo
	Articulação entre EPEI e o 1º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> Parcerias/Projectos entre a EPEI e o 1º Ciclo Dificuldades na articulação com o 1º Ciclo Reuniões de preparação para transição das crianças ao 1º Ciclo
	Registo de avaliações das	<ul style="list-style-type: none"> Risco de descontinuidade pedagógica na fase inicial da EPEI

	crianças na EPEI	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega das avaliações aos EE e professores de 1º Ciclo
VI. Avaliação global sobre a EPEI	Leitura das Educadoras sobre a sua profissão	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidade face ao isolamento/ capacidade de o superar • Visibilidade do educador na EPEI • Diferenças entre o educador na EPEI e no Jardim-de-infância • Processo de acesso alargado a educadores contratados • Críticas ao processo de acesso actual
	Balanço global	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos positivos • Aspectos negativos

3.4. Caracterização da zona do estudo

Iremos, seguidamente, efectuar uma breve descrição da zona onde se realizou a investigação e dos contextos onde as educadoras de infância realizam o seu trabalho. Procederemos, também, a uma caracterização das docentes.

Figura nº4: Região Oeste (distrito de Lisboa)



A Região Oeste fica localizada a trinta quilómetros de Lisboa e integra um conjunto de onze Municípios, situados entre o Oceano Atlântico e o maciço que se estende para Norte, a partir de Montejunto.

A poente situa-se uma linha de costa, com o mar oestino morrendo nas extensas praias da zona. No interior, o clima é ameno e a natureza foi generosa em montes, vales e vinhedos. O casario branco das aldeias salpica a paisagem carregada de tons verdes.

Na Região Oeste é muito o património edificado. Este inclui estações arqueológicas, castros proto-históricas e povoados romanos. Na zona, convivem ainda, castelos árabes, igrejas e mosteiros medievais, fortalezas quinhentistas, solares dos séculos XVII e XVIII e bons exemplares de arquitectura Arte Nova.

O vinho sempre foi, e ainda é, uma das riquezas do Oeste, território que se mantém como dos mais importantes espaços vitivinícolas do nosso País.

A secular cultura da vinha estabeleceu-se na maioria dos municípios da Região, tornando-se, também um dos vectores que deve ser muito considerado na tipificação dos elementos que constroem a identidade oestina.

3.4.1. Contextos observados

De forma a obtermos uma visão mais precisa dos contextos onde trabalham as educadoras entrevistadas descrevemos, seguidamente, algumas aldeias abrangidas pela rede de Educação Itinerante, onde estas desempenham funções.

3.4.1.1. Aldeia L

Identificação:

A *aldeia L* é uma localidade da região oeste e fica situada a 5km da sede de concelho, a 40 km de Lisboa e a 1km da auto-estrada A8. A aldeia tem cerca de 550 habitantes. Pertence à freguesia SP que é uma das maiores freguesias do concelho, tem 29,25 Km² de área e 17548 habitantes (segundo os censos de 2001). Tem, ainda, como densidade: 599,9 hab/ Km².

Caracterização:

Esta zona é de características essencialmente rurais, mas onde a construção civil substitui e aparece como actividade predominante para a maioria da população masculina. A localidade apresenta ruas estreitas, o que dificulta a circulação automóvel. Paralelamente à construção antiga, de características rurais, vai surgindo, nos casais novos, a construção recente, anexa a avós ou familiares. Actualmente a maioria dos habitantes desloca-se diariamente à cidade onde exercem as suas profissões, o que os leva a ficarem alheios ao desenvolvimento social e cultural da aldeia, daí a quase inexistência de recursos sociais e culturais.

No que se refere à educação existe no centro da aldeia a escola de 1º ciclo de plano centenário onde funciona o 1º ciclo e a EPEI. As entradas dos alunos são separadas e cobertas por halls fechados. Existem quatro casas de banho, duas para cada nível de educação e possui um recreio grande mas perigoso devido ao declive existente.

Como recurso cultural existe a Associação Desportiva Cultural e Recreativa e uma Capela de Construção recente.

Caracterização das instalações da EPEI

A entrada efectua-se através de um hall, onde estão dispostos nas paredes laterais vários cabides individuais, identificados com os nomes das crianças. Nas paredes deparamo-nos com trabalhos realizados pelas crianças e alguns documentos informativos. Encontra-se também neste espaço um lavatório com água corrente e um toalheiro.

A partir deste hall entramos na sala de actividades (55m²) que possui três grandes janelas, situadas acima da linha de visão das crianças, o que não lhes permite o contacto visual directo com o exterior. As paredes da sala estão pintadas com tinta lavável creme e o chão é revestido a madeira. Esta sala tem uma porta que dá acesso à sala de 1º ciclo. A sala é aquecida no Inverno através de aquecedores eléctricos.

O estado de conservação da sala é bom.

A sala está dividida por várias áreas de actividades: área da pintura; área da leitura; área lúdica; área da socialização; uma manta com almofadas; mesas e cadeiras.

Os armários estão repletos de materiais (livros, jogos, de desgaste, etc.) acessíveis às crianças.

Nas paredes estão expostos trabalhos das crianças.

3.4.1.2. Aldeia O

Identificação:

A *aldeia O* pertence, também, à freguesia SP, é uma localidade da região oeste e fica situada a 4km da sede de concelho, a 39 km de Lisboa e a 400m da auto-estrada A8. A aldeia tem cerca de 500 habitantes.

Caracterização:

A *aldeia O* insere-se num meio tipicamente rural, sofrendo influências do meio urbano e, em particular, do sector industrial do concelho que se tem desenvolvido junto à aldeia o que tem vindo a descaracterizar a mesma. Verifica-se, deste modo, a gradual extinção da agricultura e outras profissões relacionadas com os hábitos tradicionais. Outro factor que tem contribuído para esta descaracterização é a “deslocalização” dos seus habitantes para outras profissões na sede do concelho tornando este lugar com contornos de dormitório.

As habitações rurais de um único piso têm dado lugar a algumas construções mais recentes de dois pisos. As ruas são estreitas e algumas são de difícil acesso.

Relativamente a instituições educativas encontramos no cimo da localidade uma escola de 1ºciclo de plano centenário, com uma sala de actividades e um hall fechado e duas casas de banho. A EPEI funciona no centro da localidade numa sala da Associação Cultural e Recreativa desde 1993 a qual tem também em funcionamento, na sala ao lado, um café. Junto à EPEI, há um largo com uma capela.

Caracterização das instalações da EPEI

A entrada efectua-se através de um pequeno hall, onde estão dispostos nas paredes laterais vários cabides individuais, identificados com os nomes das crianças. Nas paredes estão expostos trabalhos realizados pelas crianças e documentos informativos. Encontramos ainda uma tina com água corrente, um cavalete de pintura com tintas e pincéis.

Este hall dá acesso ao WC das crianças e da educadora de infância.

A partir deste hall entramos numa pequena sala de actividades (25m²) que possui uma janela, situada acima da linha de visão das crianças, o que não lhes permite o contacto visual directo com o exterior.

O estado de conservação da sala é bom.

A sala está dividida por várias áreas de actividades: área da leitura; área lúdica; área da socialização; uma manta com almofadas; mesas e cadeiras. Os armários estão repletos de materiais (livros, jogos, de desgaste, etc.) acessíveis às crianças.

Num móvel está disposta uma TV com DVD e Vídeo e inúmeros filmes infantis.

Nas paredes estão expostos trabalhos das crianças e no tecto estão pendurados mobiles.

Não existe espaço exterior (recreio) para as crianças, contudo as crianças brincam no largo, situado entre a EPEI e a Capela.

3.4.1.3. Aldeia F

Identificação:

A *aldeia F* é uma localidade da região oeste e fica situada a 12km da sede de concelho, a 35 km de Lisboa e a 10km da auto-estrada A8. A aldeia tem cerca de 450 habitantes. Pertence à freguesia DP que tem 38,21 km² de área e 2153 habitantes (segundo os censos de [2001](#)). Tem de densidade: 56,3 hab/km².

Caracterização:

Este lugar possui características de acentuada ruralidade. Os habitantes desta aldeia dedicam-se essencialmente à agricultura e sector secundário, exercendo por vezes a sua profissão fora da freguesia.

Possui algum património, sendo de realçar a Capela de Nossa Sr^a da Guia onde são realizadas no segundo domingo de Agosto uma grande festividade religiosa.

Esta aldeia contém bastante juventude que dinamizam actividades de animação e desportivas locais (um rancho folclórico, um campo de futebol, uma Associação Cultural e Recreativa e Desportiva).

A localidade apresenta ruas estreitas e íngremes em razoável estado de conservação. A construção é essencialmente antiga, bem conservada, de características rurais, porém tem surgido nos últimos anos construções recentes.

No que se refere à educação existe no centro da aldeia desde 1995 a EPEI, a funcionar nos antigos lavadouros públicos (sofreram obras de adaptação).

A escola de 1º ciclo é de plano centenário e fica situada numa das entradas da aldeia possui uma sala de actividades, duas casas de banho e um hall fechado.

Caracterização das instalações da EPEI

A entrada efectua-se directamente para a sala de actividades (35m²), onde encontramos um placar com documentos informativos (junto à entrada).

No sentido oposto, da entrada, ficam situadas duas casas de banho (uma para as crianças e outra para a educadora de infância). Nesta zona estão dispostos nas paredes vários cabides individuais, identificados com os nomes das crianças.

Encontramos ainda um lavatório com água corrente, um toalheiro, um cavalete de pintura com tintas e pincéis.

Esta sala possui três grandes janelas, situadas acima da linha de visão das crianças, o que não lhes permite o contacto visual directo com o exterior.

Nas paredes estão expostos trabalhos realizados pelas crianças.

A sala está dividida por várias áreas de actividades: área da leitura; área lúdica; área da socialização; uma manta com almofadas; mesas e cadeiras. Os armários estão repletos de materiais (livros, jogos, de desgaste, etc.) acessíveis às crianças.

Num móvel está disposta uma TV com DVD e Vídeo e alguns filmes infantis.

Nas paredes estão expostos trabalhos das crianças e no tecto estão pendurados mobiles.

O estado de conservação da sala é muito bom.

Não existe espaço exterior (recreio) para as crianças.

3.4.1.4. Aldeia T

Identificação:

A *aldeia T* é uma localidade da região oeste e fica situada a 5km da sede de concelho, a 45 km de Lisboa e a 7km da auto-estrada A8. A aldeia tem cerca de 350 habitantes e pertence, também, à freguesia DP.

Caracterização:

Esta aldeia situa-se num local elevado. As habitações estão situadas consoante a elevação da localidade. Assim, na parte superior, predominam casas antigas (onde se situa o edifício do Clube Recreativo). Na parte inferior (onde se localiza a Capela) predomina o tipo de construção mais recente com casas de rés-do-chão e 1º andar, assim como uma mercearia e café.

A população mais antiga dedica-se à criação de gado, a população mais jovem trabalha fora da localidade, na construção civil, oficinas, carpintarias, etc. As mulheres são na maioria domésticas e ajudam os maridos nas suas profissões quando estas são dos próprios.

Esta aldeia remonta à idade média e a sua Festa Anual realiza-se no segundo domingo de Páscoa em honra de Nossa senhora dos Prazeres.

No que se refere à educação existe no centro da aldeia a EPEI a funcionar numa sala construída para actividades musicais, desde 1992. A escola de 1º ciclo é de plano centenário e fica situada ao lado da EPEI, possui uma sala de actividades, duas casas de banho um WC e um hall fechado.

Existe um espaço exterior (recreio) com equipamentos fixos, em bom estado, que são utilizados pelas crianças dos dois níveis de educação.

Caracterização das instalações da EPEI

A entrada efectua-se directamente para a sala de actividades (45m²), onde encontramos um placar com documentos informativos (junto à entrada).

As duas casas de banho (uma para as crianças e outra para a educadora de infância) ficam também situadas junto à entrada. Nesta zona estão dispostos nas paredes laterais vários cabides individuais, identificados com os nomes das crianças.

Encontramos ainda um lavatório com água corrente, um cavalete de pintura com tintas e pincéis.

Esta sala possui duas grandes janelas, situadas acima da linha de visão das crianças, o que não lhes permite o contacto visual directo com o exterior.

Nas paredes estão expostos, em placares, trabalhos realizados pelas crianças.

A sala está dividida por várias áreas de actividades: área da leitura; área lúdica; área da socialização; uma manta com almofadas; mesas e cadeiras. Os armários estão repletos de materiais (livros, jogos, de desgaste, etc.) acessíveis às crianças.

Num móvel está disposto um TV com DVD.

O estado de conservação da sala é muito boa.

Estes contextos que observámos e onde as educadoras de infância realizam grande parte das suas actividades lectivas apresentam diferenças de estrutura física uns dos outros. Assim, apesar dos espaços “conquistados” não serem os ideais, parece-nos, contudo, que as adaptações efectuadas (entidades oficiais, famílias, etc.) foram suficientes para o acolhimento das crianças e consequente trabalho desenvolvido por estas profissionais. O estado de conservação das salas de actividades é bom, no entanto realçamos a inexistência de janelas com vista para o exterior (ao alcance das crianças) e acesso a espaços exteriores (recreio) com equipamentos adequados.

Verificámos, em todos os espaços, que houve preocupação dos placares informativos (horário de funcionamento e atendimento a encarregados de educação, calendário lectivo, etc.) estarem visíveis para as famílias facilmente terem acesso às normas gerais de funcionamento.

Em relação à organização do ambiente educativo, constatámos que os recursos materiais existentes eram diversificados, estavam em bom estado de conservação e encontravam-se ao acesso das crianças. As áreas pedagógicas das salas pareceram-nos bem divididas (casinha das bonecas, garagem, tapete com almofadas e zona da leitura, mesas e cadeiras para actividades mais dirigidas, etc.) e aproveitadas de acordo com os espaços existentes.

3.4.2. As docentes

Tendo como base, as entrevistas realizadas seguidamente iremos caracterizar as intervenientes no presente estudo, de acordo com as seguintes variáveis:

- **Sexo, idade e situação profissional**

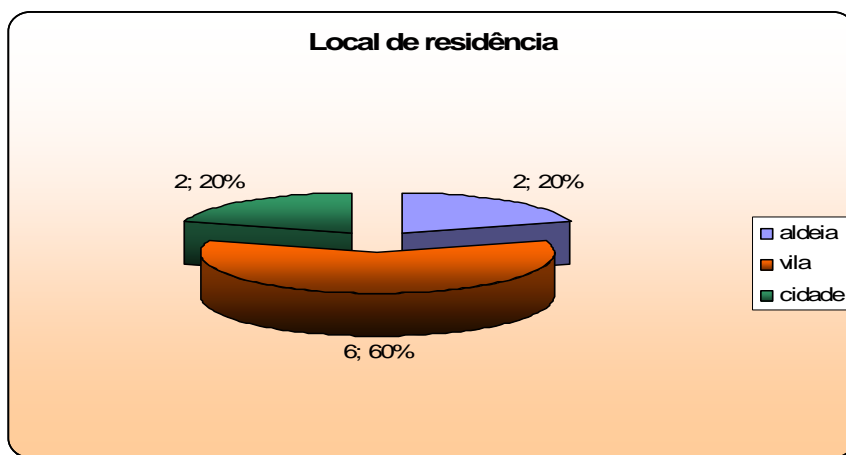
Considerando que o corpo docente em educação de infância é maioritariamente feminino, não surpreende que, no nosso estudo, os sujeitos entrevistados pertençam todos ao referido sexo. Não tivemos, aliás, conhecimento de nenhum educador de infância em funções na EPEI na zona do estudo.

Gráfico n°5: Idade das educadoras de infância

Em relação à idade e situação profissional a leitura do gráfico permite-nos afirmar que a maioria das educadoras de infância entrevistadas está a meio da carreira docente, tendo idades compreendidas entre os 40 e 45 anos.

- **Local de residência**

Gráfico nº6: Local de residência



Tal como é visível no gráfico nº6 60% das docentes residem em vilas, 20% em aldeias e 20% em cidades. Este facto permite-nos declarar que a opção de residência em zonas rurais poderá ser uma das razões da identificação profissional destas docentes com o trabalho exercido em contexto rural.

- **Situação Profissional**

Gráfico nº7: Situação Profissional

De acordo com a leitura do gráfico nº 7 verificamos que quatro educadoras se encontram em quadros de escola e as restantes em quadros de zona pedagógica. Estes elementos sugerem que a maioria das entrevistadas se encontrará sensivelmente a meio da carreira, uma vez que é do conhecimento geral que, só com bastantes anos de serviço, os educadores de infância integram os quadros de zona e de escola. Os dados relativos à idade, confirmam esta inferência.

- **Anos de docência na EPEI**

Gráfico nº 8: Anos de docência na EPEI

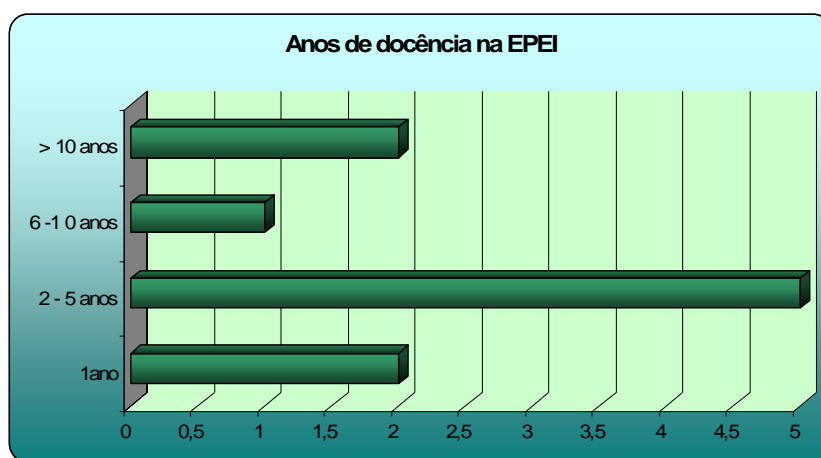
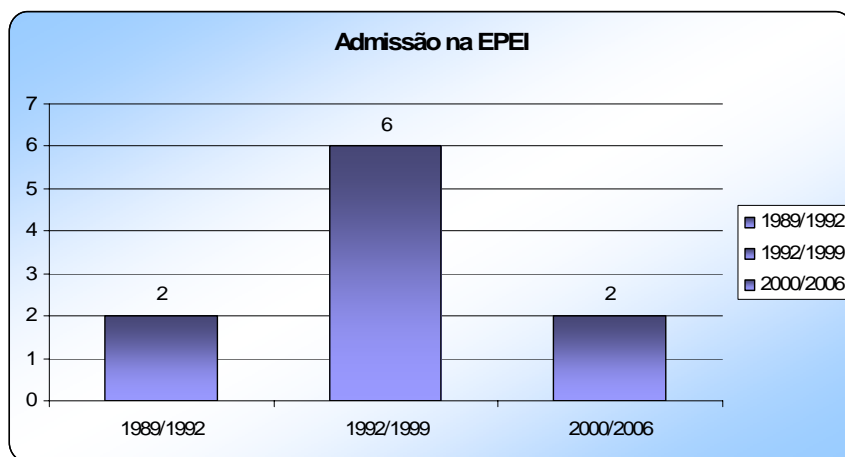


Gráfico nº 9: Admissão na EPEI



Quando referimos os critérios de selecção das entrevistadas, explicitámos que este grupo abrangia docentes em fases diferenciadas de contacto com a Educação Itinerante. Esta é, também, a ideia que ressalta da leitura dos dois gráficos acima representados.

Deste modo, verificamos que duas entrevistadas ingressaram na EPEI em Projecto e que continuam ainda em funções itinerantes, ou seja estão na modalidade há mais de dez anos. Seis educadoras estiveram em funções docentes na EPEI na segunda fase da modalidade e duas docentes foram admitidas neste subsistema já com a implementação dos Agrupamentos de Escolas.

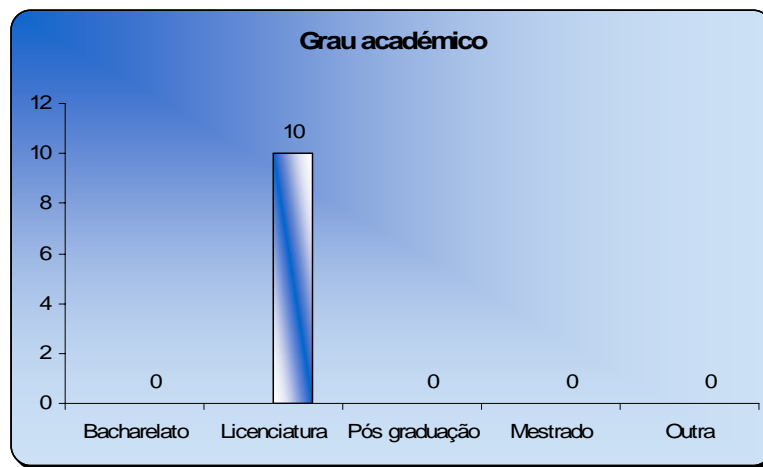
Pelos dados constantes no gráfico nº 9 podemos observar que o número de anos lectivos que as educadoras de infância estiveram na EPEI é variável. Assim, apenas duas entrevistadas estão na EPEI há mais de dez anos, uma docente esteve entre seis a dez anos, cinco docentes entre dois a cinco anos e duas apenas estiveram um ano na modalidade.

- **Habilitações Literárias das docentes**

Face ao observado no gráfico nº 10 reconhecemos que todas as docentes possuem o grau de licenciatura. Este facto não surpreende dado que, nos últimos anos as políticas educativas favorecem a aquisição do grau de licenciado por todos os profissionais do ensino. Verificou-se, assim, uma frequência generalizada dos cursos

complementares de formação, por parte de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico.

Gráfico nº 10: Grau académico



Sintetizando as observações efectuadas podemos afirmar que as educadoras de infância entrevistadas não apresentam características *sócio-demográficas* gerais que as distingam da maioria dos profissionais de educação básica. A principal diferença reside na opção que efectuaram: ingresso na modalidade de Educação Itinerante. *Esta escolha parece decorrer mais de concepções e lógicas de acção profissional específicas*, como veremos no próximo capítulo, do que variáveis macro-estruturais.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A Educação Pré-escolar pode desenvolver-se, como já referimos, através da operacionalização de diversas modalidades que se complementam e articulam, nomeadamente a Educação Pré-escolar Itinerante e a Animação Infantil e Comunitária. Estes “regimes especiais” usufruem de grande autonomia organizacional, curricular e pedagógica. Importa, por isso, conhecer como se tem processado a sua implementação nos diversos territórios educativos. É esse o objectivo a que nos propomos no presente Capítulo, que tem como base a análise de conteúdo das entrevistas realizadas a dez educadoras de infância que integram ou integraram a rede de Educação de Infância Itinerante no distrito de Lisboa.

Dessa análise emergiram seis temas principais, que dão o título a idêntico número de secções do presente Capítulo:

- Acesso/Entrada no subsistema
- Enquadramento e dinâmicas de trabalho
- Organização e Gestão Pedagógica
- Trabalho com a Comunidade
- Transição para o 1º Ciclo
- Avaliação global sobre a EPEI

Analisaremos, seguidamente, cada um dos temas, tentando fazer justiça à riqueza das informações que as nossas entrevistadas nos facultaram.

Quadro nº 5: Síntese dos temas e das categorias

Temas	Categorias
I. Acesso/Entrada no subsistema	Motivos
	Procedimentos
II. Enquadramento e Dinâmicas de Trabalho	Inscrições e estratégias para a constituição dos grupos na EPEI
	Instalações
	Materiais
	Apoios Institucionais
	Mobilidade Física
III. Organização e Gestão Pedagógica	Objectivo específico da EPEI
	Modelos Curriculares e Projectos
	Plano de trabalho
	Especificidades da formação dos educadores itinerantes
IV. Trabalho com a Comunidade	Modalidades de trabalho
	Estratégias utilizadas
	Educação de adultos
	O educador/mediador na Comunidade
V. Transição para o 1º Ciclo	Identificação das necessidades educativas especiais
	Articulação entre EPEI e o 1º Ciclo
	Registo de avaliações das crianças na EPEI
VI. Avaliação global sobre a EPEI	Leitura das Educadoras sobre a sua profissão
	Balanco global

4.1. Tema I: Acesso/Entrada no subsistema

A Educação de Infância Itinerante constitui, como já foi referido, uma problemática pouco estudada em Portugal. Quase tudo o que se refere a esse universo é desconhecido: o perfil dos profissionais que prestam serviço nesse subsistema, as motivações que estão subjacentes às opções profissionais efectuadas, os circuitos formais e informais de formação, o grau de satisfação ou insatisfação no trabalho. Considerámos, por isso, pertinente “confrontar” as nossas entrevistadas com algumas questões relativas à opção pela Educação Itinerante e aos procedimentos seguidos para viabilizar a referida opção.

As respostas obtidas deram origem às seguintes categorias: Motivos e Procedimentos.

Iremos, de seguida, analisar cada uma delas.

4.1.1. Motivos

Os educadores profissionais são, muitas vezes, apresentados como indivíduos que temem o escrutínio público e que exercem a sua profissão em condições de forte privacidade (Little, 1990; Hargreaves, 1998). Estudos efectuados em Portugal salientam, também, a dificuldade de abertura às famílias evidenciadas por muitos professores e educadores (Silva, 2003; Dias, 2005).

Sabe-se, no entanto, que a Educação Itinerante “obriga” a uma grande exposição pública e a uma forte interacção com as famílias e comunidades locais³⁰. Foi, por isso, com grande interesse que escutámos as razões apresentadas pelas nossas entrevistadas,

³⁰ “A intervenção educativa da educadora será, tanto quanto possível inter-activa com a família e a comunidade mais próxima, associando-se à organização das estruturas mínimas de acolhimento, ao grupo das suas crianças, bem como às próprias actividades educativas.” (Ministério da Educação, 1988:9)

para o ingresso nesta modalidade educativa. A análise das entrevistas permitiu identificar quatro subcategorias relevantes para a compreensão desta problemática: *vocação, preocupações sociais, conveniência, gosto pelo trabalho comunitário e vontade de enfrentar novos desafios* (ver quadro nº 6).

Quadro nº 6: Motivos

Subcategorias	Indicadores	Nº de UR	Total
Vocação	Especificidades e objectivos da EPEI	S3 (1,2,6) S6 (1) T: 4	1 (4)
Preocupações sociais	Deficits de ofertas de Educação Pré-escolar em meios isolados.	S3 (7,8,9,11) T: 4	1 (4)
Conveniência	Colocações noutras distritos, que não o da sua residência.	S1 (1,2) S5 (1,5) S7 (1) S9 (1) S10 (1) T: 7	2 (8)
	Coincidência entre a necessidade de colocação e a vontade em exercer funções na EPEI	S3 (5) T: 1	

Gosto pelo trabalho comunitário e Novos desafios	Trabalho directo com comunidades rurais.	S1 (13) S3 (14,16) S6 (3) S8 (1) T: 5	4 (15)
	Trabalho com as famílias.	S3 (15,17) S4 (46) S5 (180) T: 4	
	Vontade de experimentar um trabalho diferente.	S1 (14) S2 (2,4) S6 (4,5) T: 5	
	Realização de actividades pedagógicas em espaços educativos diferentes, no mesmo dia de trabalho.	S2 (1) T: 1	
Total das unidades de registo da categoria: 29			

4.1.1.1. Vocação

A construção da identidade profissional é um processo complexo que se inicia com a escolha da profissão mas que se vai construindo e reconstruindo ao longo da vida³¹. Segundo as opiniões recolhidas, a “vocação” foi um dos motivos conducentes ao ingresso na Educação Itinerante.

“ (...) eu fui para a Educação Itinerante quase dez anos depois de ter sonhado com ela (...) quando tirava o meu curso. A meio dos anos oitenta, já me projectava numa perspectiva itinerante” (S3).

³¹ Sabemos também que a identidade profissional se constrói, é um processo dinâmico, não é um produto, é um lugar de conquistas, de conflitos, onde cada educador constrói a sua forma de ser e estar na profissão. (Nóvoa, 1992).

Importa referir que o conhecimento das especificidades e objectivos da Educação Itinerante contribuiu, de forma decisiva, para desencadear essa “chamada” pessoal.

“ (...) eu fui para a Educação Itinerante porque tive conhecimento deste tipo de modalidade e de facto apaixonou-me...No meu primeiro ano de rede pública, ainda como contratada (através de uma colega, que exercia actividade no mesmo concelho onde eu estava colocada) consegui inteirar-me do funcionamento deste micro sistema da educação pré-escolar” (S6).

A “vocação” conducente à opção pela Educação Itinerante está associada, como veremos seguidamente, com uma grande complexidade de factores: sensibilidade às questões da democratização da educação, gosto pelo trabalho comunitário e percurso de vida do próprio educador (raízes culturais).

4.1.1.2. Preocupações sociais

A análise das entrevistas que efectuámos permite-nos constatar a existência de preocupações sociais entre as educadoras itinerantes: protecção dos mais desfavorecidos, defesa do direito à educação, respeito pela diversidade das culturas, locais e regionais. É particularmente visível a sensibilidade de uma das entrevistadas às dificuldades de acesso à Educação Pré-escolar, com que se confrontam as populações mais desfavorecidas que vivem em zonas rurais ou isoladas.

“porque acreditava que era uma mais valia, meios desfavorecidos terem uma oportunidade ...se não houvesse itinerância não tinham, não é!? Porque havia esse conceito na altura, que já vinha desde o norte do país, em que realmente as pequenas localidades não tinham “direito” ao pré-escolar. E eu como fui sempre sensível a conjuntos de risco e a minorias,

andava sempre com essa ansiedade de levar a escola a quem não a tinha...” (S3).

Esta sensibilidade social será, igualmente, visível na intervenção comunitária que a maioria das entrevistadas desenvolveu nas localidades onde exerceu a sua actividade (ver tema IV).

4.1.1.3. Conveniência

Numa outra perspectiva, algumas entrevistadas transmitiram-nos a sua preocupação em relação à mobilidade docente, a que estão sujeitas anualmente. O facto de estarem colocadas noutra distrito, longe da residência, levou-as à “procura” de destacamentos para tentarem uma aproximação a casa. Nalguns casos, a vontade de exercer funções na Educação Itinerante coincidia com as vantagens do destacamento nesta modalidade.

“... Na altura estava muito mal colocada...estava no Alentejo e tinha destacamento numa IPSS (...). Soube, entretanto, por duas colegas, da existência deste projecto, o qual pertencia ao Departamento de Educação Pré-escolar (DEPE). Fui saber melhor como funcionava... era oportuno para quem estava longe. Deste modo vim a integrar a equipa em 1991” (S5).

“...entrei para o quadro... coincidiu a necessidade de colocação por perto e realizar esta vontade” (S3).

Importa, igualmente, realçar que apesar de algumas profissionais terem ingressado na EPEI pelo motivo de aproximação à sua residência, este não foi, porém, factor preponderante para a continuidade das suas funções na modalidade. As educadoras que entraram na EPEI por conveniência, hoje continuam, pela especificidade que a itinerância confere.

“ (...) sempre gostei de trabalhar com os pais, com a comunidade. Aqui na Itinerância há um trabalho muito próximo. (...) É uma experiência que para mim tem sido muito positiva, já estou nesta modalidade há dez anos” (S4).

4.1.1.4. Gosto pelo trabalho Comunitário e por novos desafios

Temos vindo a expor os vários motivos pelos quais as educadoras entrevistadas ingressaram na Educação Itinerante. Uma das razões mais fortes foi sem dúvida o gosto pelo trabalho comunitário, nomeadamente a importância da aproximação entre Educação Pré-escolar Itinerante com famílias e comunidades.

Desta forma, registamos nos discursos das nossas entrevistadas uma elevada sensibilidade a esta problemática:

“Acabei por ficar cinco anos (...) apesar de já estar perto de casa. Depois gostei e continuei. Já tinha trabalhado em aldeias e gosto mais; tem mais a ver com o meu espírito trabalhar com estas comunidades (...)” (S1).

“Eu nasci numa aldeia e fiz o 1º Ciclo também lá. De modo que, quando estava na EPEI, reportava-me e revia-me em muita coisa...nas vivências das crianças...por outro lado, a vila onde moro também ainda é muito rural” (S3).

“Essencialmente, porque gosto de trabalhar em meios rurais. Depois fui observando o trabalho de uma colega que estava na EPEI ...achei muito interessante. Questionei-a várias vezes. Fui com ela a um encontro de educadores itinerantes, onde fiquei a saber mais sobre a EPEI “ (S8).

“ (...) Dou muita importância ao trabalho directo com a comunidade (...) com a família com as pessoas que estão à volta dos miúdos” (S3).

Nestas afirmações, podemos também destacar que as entrevistadas se identificam profissionalmente com o trabalho em contexto rural, razão da sua preferência e continuidade na EPEI. Constatámos também, que algumas educadoras são oriundas de meios rurais e que estabelecem relações ou contactos muito próximos com estas famílias e comunidades.

Outra das razões apontadas pelas docentes para a “escolha” da Itinerância, foi a estrutura organizativa e dinâmica da EPEI, onde seguramente deverá haver uma maior dinâmica do educador enquanto pessoa e profissional (o mesmo educador realiza actividades pedagógicas em espaços educativos diferentes, com famílias e comunidades diversas, transporta materiais, etc). A intervenção comunitária e a diversidade de contextos são, em muitos casos, considerados um desafio estimulante.

“ (...) o facto de ser um trabalho diferente levou-me a querer experimentar, (...) não gosto de estar sempre a fazer a mesma coisa (...). Era um desafio” (S6).

“ (...) porque era um desafio ...pegar em dois grupos no mesmo dia em locais diferentes ..., porque gostava de experimentar” (S2).

Considerando, conjuntamente as razões apresentadas para o ingresso na Educação Itinerante poderemos pensar que as razões expressivas (fins, valores) e ético-sociais (justiça, igualdade) tendem a prevalecer sobre as razões instrumentais (conveniência). Além disso, as entrevistadas evidenciaram o gosto pelo risco e pela inovação e intervenção comunitária que as distancia das concepções e lógicas de acção que caracterizam muitos profissionais do ensino (Hargreaves,1998; Davies ,1989).

Pensamos, por isso, que estas dimensões analíticas deverão ser aprofundadas em futuros trabalhos.

4.1.2. Procedimentos

Conhecidas as razões da opção pela Educação Itinerante, importa conhecer os procedimentos do acesso à mesma. Iremos, por isso, descrever como decorre o processo de acesso dos candidatos a este subsistema da Educação Pré-escolar. Incluiremos, na nossa análise, os seguintes aspectos: obtenção de informação sobre a modalidade; (pré) requisitos e procedimentos de candidatura; entidades intervenientes no processo de selecção (ver quadro nº 7).

Quadro nº 7: Procedimentos

Subcategorias	Indicadores	Nº de UR	Total
Informação sobre a modalidade de Educação Itinerante	No decorrer do curso de educadores de infância.	S3 (12) T: 1	3 (7)
	Através de colegas que estavam em exercício de funções na Educação Itinerante.	S5 (2) T: 1	
	Procura de informação junto de colegas que estavam em exercício de funções na EPEI.	S5 (4) S6 (2) S8 (2,3,4) T: 5	
Requisitos legais	Educadores de infância pertencentes aos Quadros de Escola ou Quadros de Zona Pedagógica.	S3 (3) S6 (7,8) T: 3	1 (3)
Convite/auscultação e requisitos formais	Convidadas por colegas que já estavam na EPEI.	S1 (3) S3 (18) S4 (1,2) S7 (2) T: 5	2 (9)
	Auscultadas no CAE, sobre o seu interesse em exercerem a sua profissão na Educação Itinerante e darem continuidade à modalidade.	S3 (22,23,25) S8 (10) T: 4	

Entidade onde decorreu o processo	<p>Direcção Regional de Educação de Lisboa.</p> <p>Centro de Área Educativa (Gabinete Técnico Pedagógico sector do Pré - escolar).</p> <p>Autarquias</p>	<p>S2 (5) T: 1</p> <p>S3 (26) S7 (3) S8 (5) S9 (2) S10 (2) T: 5</p> <p>S4 (14,16,17) S5 (14,15) T: 5</p>	3 (11)
Condições de admissão	<p>Experiência profissional em Educação Pré-escolar e também em outras modalidades alternativas.</p> <p>Formação académica e qualificação profissional dos candidatos.</p> <p>Participação em projectos pedagógicos inovadores.</p> <p>Autonomia nas deslocações.</p> <p>Perfil do educador Itinerante.</p>	<p>S1 (45) S2 (3,7,8,9) S8 (9) S10 (6) T: 7</p> <p>S6 (13) S8 (6) S9 (3) S10 (3) T: 4</p> <p>S8 (7) T: 1</p> <p>S2 (6) S5 (39) S8 (8) S10 (4) T: 4</p> <p>S5 (8) T: 1</p>	5 (17)
Total das unidades de registo da categoria: 47			

4.1.2.1. Informação sobre a modalidade de Educação Itinerante

Constatamos que as docentes tiveram conhecimento da EPEI, de várias formas, sendo de realçar o papel do meio profissional (“colegas”).

“Soube, entretanto, por duas colegas da existência deste projecto”
(S5).

“No meu primeiro ano de rede pública, ainda como contratada, através de uma colega que exercia actividade no mesmo concelho onde eu estava colocada, consegui inteirar-me do funcionamento” (S6).

De facto, os depoimentos das entrevistadas revelam que estas já estavam em exercício de funções nos vários estabelecimentos de Educação Pré-escolar da rede pública, quando tiveram conhecimento da existência da Educação Itinerante. Estes elementos sugerem que as escolas de formação raramente informam os seus alunos sobre esta modalidade. Apenas nalguns contextos, com problemas demográficos acrescidos, essa informação era veiculada:

“(...) tive logo no meu curso. Como eu fiz o curso lá em cima (...) e a itinerância (...) tinha um certo peso, dado a desertificação geográfica das aldeias, eu comecei a tomar contacto logo no meu curso (...)” (S3).

4.1.2.2. Requisitos legais

Reconhecemos que a divulgação da EPEI é escassa e que alguns educadores só têm conhecimento deste micro sistema da educação, decorridos alguns anos da sua experiência profissional, sendo a sua determinação e interesse preponderantes para o seu ingresso na modalidade.

Importa salientar que a modalidade de Educação Pré-escolar Itinerante, funciona através de destacamentos de educadores de infância de Quadros de Zona Pedagógica

(QZP) ou Quadros de Escola (QE), não sendo extensível a educadores contratados. Por isso, algumas docentes manifestaram o seu descontentamento por não terem podido ingressar na EPEI enquanto contratadas.

“ (...) fui confirmando que era impossível ser contratada a prazo e trabalhar em Itinerância” (S3).

“ (...) dirigi-me ao CAE, onde se processava a selecção das candidaturas, para manifestar o meu interesse em exercer esta modalidade. O facto de ser contratada foi impeditivo de poder apresentar qualquer proposta. Fiquei a saber que só quem pertencia aos quadros é que se podia candidatar. Foi revoltante” (S6).

4.1.2.3. Convite/auscultação e requisitos formais

A EPEI não tem um quadro próprio de docência, as educadoras itinerantes são colocadas em regime de destacamento.

Procurámos saber de que formas surgem estes destacamentos e quais os requisitos formais que estão inerentes a este processo. Constatámos que os procedimentos para o ingresso na EPEI têm variado ao longo do tempo, mas raramente a administração central teve uma influência decisiva nesse processo. Assim, nos primeiros anos da EPEI (enquanto Projecto de Educação Itinerante de 1989 a 1992), o ingresso surgia através de convites de outras colegas que já estavam na modalidade e tinham conhecimento da abertura de novas vagas. Houve também situações em que as interessadas se auto-propunham nas Direcções Regionais de Educação e, em seguida, surgiam os destacamentos. Numa fase posterior, os técnicos do CAE auscultavam a intenção das candidatas, no que respeita ao gosto e à possibilidade de dar continuidade ao trabalho em contextos comunitários.

“ (...) havia a preocupação, pelo que eu percebi, de que as pessoas exercessem a Itinerância porque gostavam. Foi um destacamento e ao

mesmo tempo uma auscultação se realmente a pessoa estava interessada ou não” (S3).

“ (...) fui convidada na altura...porque uma colega saiu e foi para a zona de Mafra abrir um Pólo. Perguntou-me se eu estava disposta a vir para a Itinerância” (S4).

“ (...) fui questionada (pelo CAE) se pretendia dar continuidade à Itinerância, por mais alguns anos” (S8).

Desta forma, parece-nos que um dos requisitos formais seria a fixação dos profissionais e continuidade nos Pólos. Pretendia-se, pois, dar à comunidade educativa uma imagem de segurança e de prosseguimento do trabalho realizado.

Actualmente, como veremos seguidamente, verifica-se uma tendência para que o processo seja assumido pelas autarquias.

4.1.2.4. Entidade onde decorreu o processo

Reconhecemos na Educação Itinerante duas fases:

- Uma fase inicial enquanto Projecto (de 1988 a 1992). Os dois primeiros anos decorreram como fase experimental, com cinco educadoras, iniciando-se em 1990/91 a fase de alargamento do Projecto.
- A segunda fase decorre de 1992 até à presente data (transição de Projecto a Educação Pré-escolar Itinerante).

Na primeira fase, o processo de acesso dos candidatos à Educação Itinerante decorreu na DREL. Estas candidatas efectuavam propostas de abertura de Pólos de Itinerância e auto-propunham-se para o preenchimento desses lugares. Surgiam depois os destacamentos.

“ (...) fiz uma proposta ao Director Regional” (S2).

Depois de 1992, com a transição, o processo de acesso passou a efectuar-se no CAE, no Gabinete Técnico-Pedagógico do Sector da Educação Pré-escolar (esta terá sido a fase em que foi admitido o maior número das nossas entrevistadas). O CAE emitia todos os anos ofícios de abertura de candidaturas à Educação Itinerante, nos quais constava, igualmente, informação sobre o número de vagas existentes.

“Foi através do CAE” (S3/S7/S9/S10).

Com a extinção de alguns gabinetes nos CAEs, o que aconteceu nas zonas onde se efectuou este estudo, as autarquias, passaram a ser as entidades onde decorre todo o processo de acesso.

“ (...) o ano passado e este ano já foi tudo através da Câmara Municipal, (...) não houve apresentação de currículo, foi apenas o preenchimento da proposta de mobilidade” (S5).

Constatámos, também, que, actualmente, não há um conhecimento público das vagas para a EPEI, referindo as entrevistadas que o processo decorre unicamente do preenchimento de uma proposta de mobilidade na autarquia, a qual lhes permite dar continuidade ao seu trabalho.

4.1.2.5. Condições de admissão

Depois de conhecidas as entidades onde decorrem os processos de admissão dos candidatos à EPEI, importa agora conhecer quais são as condições exigidas. Estas só foram explicitadas na segunda fase da Educação Itinerante (depois de 1992), altura em que foram definidas as condições de admissão dos educadores a nível nacional. As vagas e “condições preferenciais” eram publicitadas através de ofício circular enviado a todas as Delegações Escolares, com conhecimento a todos os Jardins-de-infância oficiais.

Os critérios de admissão baseavam-se:

- Na experiência profissional em modalidades alternativas de Educação Pré-escolar.

- Na formação académica e qualificação profissional dos candidatos.
- Na participação em projectos pedagógicos inovadores.
- Na autonomia nas deslocações.
- No perfil do educador itinerante.

O discurso das entrevistadas confirma que o critério de admissão mais relevante era a experiência profissional quer na Educação Pré-escolar quer em outras modalidades alternativas de educação de infância:

“ (...) os requisitos eram a formação académica e profissional. Se tínhamos participado em projectos...se tínhamos carro...e também se tínhamos experiências em outras modalidades de educação de pré-escolar” (S8).

A formação académica e a autonomia nos transportes dos candidatos foram outros requisitos bastante importantes na sua admissão.

“ Os requisitos eram a formação académica e profissional...tive que entregar curriculum” (S8,S9, S10).

“Uma das condições que era imposta para trabalharmos nesta modalidade é que o educador tinha que ter carro por causa dos transportes dos materiais” (S5).

Face aos depoimentos, confirmámos que o Perfil do educador itinerante e a participação em projectos pedagógicos inovadores foram os critérios de admissão menos referidos. Esta constatação não deixa de ser curiosa, dada a complexidade dos educadores itinerantes.

Depois de analisado este primeiro tema, concluímos que os motivos pelos quais as entrevistadas ingressaram na Educação Itinerante foram variados. Abrangiam da

vocação às preocupações sociais, da conveniência ao gosto pelo trabalho comunitário, do “regresso às origens” ao gosto por novos desafios. Ficou, no entanto, bem visível a preocupação destas educadoras com as oportunidades educativas das crianças inseridas em meios desfavorecidos/isolados e o seu gosto pelo trabalho comunitário. Eram, também, estes factores que as levavam a permanecer na EPEI, mesmo quando tinham ingressado neste sistema por razões de mera conveniência pessoal.

Os poderes públicos exerciam uma regulação “fraca” de todo este processo. No entanto, na fase intermédia de desenvolvimento do Projecto de Educação Itinerante verificou-se uma maior formalização do acesso, tendo sido clarificadas as condições de admissão e publicitadas as vagas.

Actualmente, verifica-se a tendência de que a gestão do processo de admissões transite para as autarquias, acompanhando o reforço das competências destas em matéria de educação básica (contratação de pessoal auxiliar, ocupação de tempos livres, actividades de enriquecimento curricular, prolongamento de horários, etc.)

4.2. Tema II: Enquadramento e dinâmicas de trabalho

A Educação Itinerante é uma modalidade de intervenção educativa que depende bastante da dinâmica implementada pelo educador. Nada está, como revelaram as entrevistadas, garantido à partida: nem a constituição do grupo, nem os recursos nem os apoios institucionais. Importa, por isso, reflectir sobre a forma como as educadoras itinerantes “criavam” o seu ambiente de trabalho, numa acepção bastante ampla deste termo.

Para concretizar esse objectivo, estruturámos a nossa reflexão em torno de cinco categorias fundamentais:

4.2.1. Inscrições e estratégias para a constituição dos grupos na EPEI

4.2.2. Instalações

4.2.3. Materiais

4.2.4. Apoios Institucionais

4.2.5. Mobilidade Física

Passaremos, de seguida, a analisar cada uma destas categorias que, ao longo do processo de organização das unidades de registo, levou à emergência de diversas subcategorias (ver quadro nº8).

4. 2.1 Inscrições e estratégias para a constituição dos grupos na EPEI

Quadro nº8: Inscrições e estratégias para a constituição dos grupos na EPEI

Subcategorias	Indicadores	Nº de UR	Total
Formas de “angariação” das crianças	Contactos porta à porta com os Pais.	S1 (95,96) S3 (104,105) S4 (30,31,32) S5 (25,32) S6 (29) S7 (8) S8 (14) S9 (10) S10 (7) T: 14	3 (43)
	Levantamento do número de crianças em idade de frequência no Pré-escolar, junto da Comunidade e Centro de Saúde.	S1 (103,105) S2 (48,49) S4 (24,25,26,27) S5 (26,27,28) S6 (30,33,35,36,38) S7 (9) S8 (15,16) S9 (8,9) S10 (8,9) T: 23	
	Reuniões de sensibilização e esclarecimentos sobre os objectivos da EPEI	S1 (97,104) S5 (31,34,35) S10 (10) T: 6	
Motivações apresentadas aos	Competências gerais do Pré-escolar.	S1 (98,100,101) S3 (110,111,112) S4 (33) S6 (15,16,44,45) S8 (17,18,19)	

Encarregados de Educação para a frequência das crianças	Estimulação e preparação para o ingresso no 1ºCiclo.	S9 (12,14) S10 (11,12) T: 18 S1 (99) S4 (43) S5 (29,30) S6 (46) S8 (20) S9 (13) T: 7	2 (25)
Total das unidades de registo da categoria: 68			

4.2.1.1. Formas de “angariação” das crianças

As inscrições das crianças na Educação Itinerante raramente se praticam em moldes semelhantes aos dos outros estabelecimentos de Educação Pré-escolar (ver quadro nº8).

Sabemos que as inscrições das crianças dos jardins-de-infância decorrem da deslocação dos encarregados de educação aos serviços administrativos dos agrupamentos, ou noutras circunstâncias, têm lugar nos próprios jardins-de-infância (dentro do prazo legal).

Em contraste, as inscrições na Educação Itinerante resultam essencialmente do “trabalho de campo” das educadoras, que efectuam acções de sensibilização e esclarecimentos à comunidade, sobre quais são os objectivos da Educação Pré-escolar.

De facto, ao analisarmos o discurso das entrevistadas podemos observar que praticamente todas efectuaram “angariação” de crianças para esta modalidade. O método mais utilizado era o contacto “porta à porta”, onde os diálogos com os pais/comunidade eram muito próximos. Estes contactos desempenhavam diversas funções:

- Facilitavam o “levantamento” do número de crianças em idade de Pré-escolar;
- Alertavam para a importância da Educação de Infância e possibilitavam a divulgação dos objectivos da EPEI;

- Permitiam uma primeira aproximação à família e à comunidade;
- Possibilitavam a identificação de espaços devolutos onde poderia funcionar o Pólo de itinerância;

Este trabalho era normalmente exercido em equipas de duas pessoas, com o intuito de haver inter-ajuda, entre quem iniciava funções e quem já tinha alguma experiência na modalidade.

“Geralmente era porta à porta, perguntar se os pais estavam interessados...” (S1).

“Claro! Isso fazia parte do nosso trabalho. Nós andávamos sempre a procurar mais. (...) Se não tivermos o perfil de andar de porta em porta e de andar a falar com as pessoas, como se fôssemos daquela aldeia, também não vale a pena lá estarmos” (S3).

“ (...) em conjunto com outras colegas... íamo-nos ajudando e ajudando quem estava a iniciar...” (S4).

Uma das entrevistadas, que iniciou funções no Projecto da Educação Itinerante (1991/1992), referiu que os “levantamentos” das crianças em idade de frequência, eram de extrema importância, assim como os diálogos que tinham com os pais, porque dependia destes a vontade da existência da Educação Itinerante. Caso a EPEI não tivesse a sua aceitação, esta não seria implementada na localidade.

“ (...) havia um trabalho muito próximo, essencialmente com os pais, porque só avançávamos se os pais quisessem, caso contrário partíamos para outra localidade” (S5).

Estes elementos comprovam a necessidade destas profissionais terem um perfil adequado às especificidades do trabalho comunitário em que esta modalidade se insere. De facto, das educadoras dependia, não apenas a forma como eram transmitidos os objectivos e conteúdos do trabalho da Educação Itinerante, como o próprio

funcionamento da mesma. O “papel” do educador itinerante é preponderante para a dinâmica e êxito da EPEI:

“A itinerância tem um princípio, ou se tem perfil ou não se tem. (...) há bocado, estava a falar no recrutamento das pessoas... não é fácil criticar como é que se recruta um educador para a itinerância, porque se não tivermos o perfil de andar de porta em porta e de andar a falar com as pessoas como se fossemos daquela aldeia, também não vale a pena lá estar” (S3).

Verificámos, ainda, que algumas entrevistadas efectuaram também “levantamentos” junto de outros membros da comunidade, como por exemplo: donos de estabelecimentos comerciais, Grupos Desportivos, Juntas de Freguesia, Centros de Saúde, no sentido de apurar o número de crianças em idade Pré-escolar e conseqüentemente a abertura de Pólos de Educação de Infância Itinerante.

“ (...) perguntar aos avós dos meus alunos, à senhora do café...sabiam sempre dizer a idade e o mês de nascimento. Nos casalitos mais afastados, havia alguma avó ou mãe que ia lá perguntar e depois dizia-me” (S6).

“Contactei o grupo desportivo e foram eles que me indicaram as crianças existentes na zona...” (S7).

“Fomos também às Juntas de Freguesia, mas a angariação era essencialmente junto das famílias: umas indicavam as outras e era relativamente fácil porque as aldeias são pequeninas e todos se conhecem” (S5).

“A recolha de datas de nascimento das crianças foi efectuada no Centro de Saúde” (S6).

O apoio comunitário constitui um auxílio precioso para se conhecer o número real de crianças em idade de frequência de Educação de Pré-escolar.

“ (...) chegávamos a fazer pequenas reuniões no café. As avós lá nos transmitiam as necessidades, davam sugestões de possíveis espaços disponíveis para a EPEI, ali na localidade” (S1).

As educadoras salientaram, ainda, que efectuaram algumas reuniões de sensibilização e esclarecimentos, sobre a filosofia da EPEI junto das famílias.

“ (...) havia a sensibilização aos pais em reuniões, que normalmente acontecia nas salas do 1º Ciclo, mas também chegámos a fazer reuniões numa garagem, porque não havia outro espaço” (S5).

Podemos por isso, concluir, que a “angariação” das crianças para a EPEI, resulta do empenho e profissionalismo das educadoras itinerantes, junto das famílias e comunidades, quer através dos contactos porta à porta, quer através das reuniões de esclarecimentos. Os contactos informais parecem ter prevalecido sobre os formais, confirmando a pertinência das orientações existentes neste domínio:

“O desconhecimento da existência das vantagens da Educação Pré-escolar, bem como do educador profissional, implica um trabalho de sensibilização a nível da família e da comunidade que passa por contactos informais precursores da aceitação e viabilização da Educação Itinerante” (Projecto de Educação Pré-escolar Itinerante, 1992:22).

4.2.1.2. Motivações apresentadas aos Encarregados de Educação para a frequência das crianças

Sabemos que dos contactos e esclarecimentos que as docentes efectuavam com os pais ou com outros membros da comunidade, dependia o número de inscrições dos seus grupos de crianças. Além disso, na Educação Pré-escolar, a necessidade de comunicação com os pais ou encarregados de educação tem características muito próprias, dada a idade das crianças, a não obrigatoriedade de frequência escolar e,

também, dada alguma dificuldade por parte da sociedade em compreender as finalidades, funções e benefícios educativos da educação de infância.

Neste sentido, importa perceber as razões que as entrevistadas apresentavam aos encarregados de educação para os motivar a inscrever as crianças na EPEI.

Os elementos recolhidos permitem-nos concluir que foram utilizados, dois argumentos centrais: a informação sobre as competências gerais da Educação Pré-escolar e a preparação para o 1º Ciclo, sendo o primeiro as motivações principais para o ingresso na EPEI:

“Que era importante que os meninos frequentassem o Pré-escolar...porque o seu desenvolvimento e os seus conhecimentos seriam muito maiores” (S10).

“ (...) transmitimos e reforçámos ... a importância da socialização, o convívio” (S6).

“Essencialmente a importância de ter amigos primeiro, (...) o ter amigos e o brincar em conjunto” (S3).

“ (...) convidámos os pais a passar lá bocadinhos (...) conversávamos muito com os pais... e eu e as outras mães...nunca era eu sozinha” (S3).

“ (...) uma boa integração e desempenho no 1ºCiclo que está implícito nos objectivos da Educação Pré-escolar” (S4).

Esta abordagem combinava, como é visível, a defesa do valor intrínseco da Educação Pré-escolar com argumentos de cariz mais instrumental (preparação para a escola, aprendizagens básicas), a que as famílias socialmente desfavorecidas são particularmente sensíveis (Lienard & Servais, 1987).

4.2.2. Instalações

“ A atenção à diversidade deve também tomar em conta os factores geográficos. Na medida em que a maior parte das zonas rurais em Portugal são pouco povoadas para garantir a construção dos Jardins-de-infância, pelo menos no presente clima económico, é importante encontrar e desenvolver todos os processos alternativos para proporcionar uma Educação Pré-escolar de qualidade” (Cruz, 1997:118).

Importa, por isso, verificar como as educadoras resolveram um problema fundamental na Educação Itinerante: a conquista e a organização de espaços educativos.

Das unidades de registo agrupadas nesta categoria, emergiram três subcategorias que sintetizamos no quadro seguinte:

Quadro nº 9: Instalações

Subcategorias	Indicadores	Nº de UR	Total
Tipologia e funcionamento das salas	Tipologia das salas bastante diversificadas (garagem/sala devoluta de 1º ciclo/adaptação de tanques públicos/ sala de uma paróquia, etc.)	S1 (130,131,132, 133) S2 (65,66) S3 (173,174) S4 (75,76) S5 (93,94,95,96) S6 (87,88) S7 (17,18,19) S8 (53) S9 (40,41) S10 (42) T: 23	2 (32)
	2h30 diárias, em cada localidade	S4 (77,78,80,81) S5 (98) S6 (89) S8 (54) S9 (42) S10 (43) T: 9	
Espaços adequados aos objectivos	Opinião generalizada, no sentido de que os espaços estavam adaptados ao número de crianças e aos objectivos.	S1 (134) S2 (69) S3 (170) S4 (95,96,98) S5 (102)	

	Registo de uma opinião de uma docente em que considerou os espaços pouco confortáveis.	S6 (90,91,92) S8 (55) S9 (43) T: 12 S7 (20,32,33,34) T: 4	2 (16)
Organização dos espaços	Disposição flexível, de acordo com: <ul style="list-style-type: none"> • As necessidades dos grupos • Os projectos de sala • Apetrechamento dos espaços com novos materiais 	S2 (70) S4 (107) S5 (103,104,105) S6 (95) S8 (57) S9 (44,45) S10 (46,47) T: 11 S1 (118) S3 (178) S7 (62) T: 3 S2 (71) S6 (93) S8 (58) T: 3	3 (17)
Total das unidades de registo da categoria: 65			

4.2.2.1 Tipologia das salas de funcionamento

Neste domínio lembramos que a não existência inicial, de um espaço próprio para a realização das actividades (espaço referencial), implica que o educador crie uma estreita relação com as famílias e a comunidade, que possibilite o encontro de um conjunto de soluções. Já referimos que as educadoras, nos contactos iniciais “porta à porta” e nas reuniões de esclarecimentos com as famílias, conseguiam sugestões sobre espaços devolutos onde poderiam vir a funcionar os Pólos de itinerância, o que nalguns casos, acabou por se concretizar.

Constatámos no discurso das entrevistadas, que a tipologia das salas da EPEI, era bastante diversificada, resultante da reutilização de espaços devolutos na comunidade:

“Tive uma sala devoluta do 1º Ciclo que, inicialmente começou por ser num alpendre fechado da mesma escola. Mais tarde quando vagou uma das salas mudámo-nos para lá. Noutra localidade, foi numa sala dispensada pela Associação Recreativa. Mais tarde eles precisaram do espaço e arranjaram-nos um junto à capela, que tinha todo o tipo de arrumações da catequese, das procissões, mas conseguiu-se que esses materiais fossem para outro sítio, porque o espaço não era muito...” (S1).

“A outra era numa escola com rés-do-chão e 1º andar e nós estávamos no 1º andar” (S2).

“Esta sala é uma adaptação de uns tanques públicos... (a outra) sala é de facto uma mini sala de espectáculos que foi criada para esse fim, mas nunca teve lá espectáculos” (S5).

“ (...) era uma garagem de uma vivenda na qual decorriam as aulas do 1º ciclo” (S6).

“ (...) uma era num ”hall” de uma sala de 1ºciclo, a outra era no sótão de um grupo cultural e recreativo” (S7).

Estes estabelecimentos funcionam 2h30. Algumas educadoras optam por horários rotativos semanalmente, numa tentativa de levar às crianças a noção de “escola” de manhã e de tarde. Tentavam, assim, prepará-las para o horário/tempo inteiro que irão ter no ensino básico.

“Estou 2h30m em cada localidade (das 9h30 às 12h e das 13h30 às 16h). O horário vai rodando semanalmente...esta semana estou aqui de tarde e na próxima estarei de manhã (...) a ideia é que eles se habituem a

vir à itinerância quer de manhã quer de tarde (...), preparando-os para a permanência no 1º ciclo, em que irão ter um horário mais alargado” (S4).

Das referências efectuadas concluímos que os espaços onde são exercidas as práticas pedagógicas são notoriamente diversificados. Alguns são espaços devolutos de escolas de 1º Ciclo, outros resultam de cedências de espaços comunitários (Associações Recreativas/Paróquias), outros ainda sofreram algumas remodelações (tanques públicos), sempre no sentido de dar resposta ao funcionamento da Educação Pré-escolar.

Estes espaços encontravam-se desaproveitados e o trabalho destas docentes permitiu a utilização destes recursos locais, o que criou nas populações sentimentos de auto-estima e de valorização.

4.2.2.2 Espaços adequados aos objectivos

Tal como verificámos a Educação Itinerante é exercida em espaços diversos, devolutos, de acordo com a resposta do meio local. Embora alguns espaços tivessem obras de beneficiação, importa lembrar que nenhum deles foi construído de raiz para o seu funcionamento, ao invés da maioria dos jardins-de-infância que são construídos e equipados de acordo com normas e directrizes do Ministério da Educação. Depreendemos que o exercício de funções pedagógicas no jardim-de-infância estará seguramente mais facilitado. As educadoras itinerantes, pelo contrário, têm que ter capacidade e dinamismo para saber conquistar os seus espaços e materiais. Essa conquista teve um saldo positivo, já que a maioria das entrevistadas consideram que os espaços que utilizavam eram adequados aos seus objectivos. Importa ainda destacar que as áreas das salas e os espaços exteriores estavam de acordo com o número de crianças.

Houve ainda referências à comunicação entre as salas da EPEI e do 1º Ciclo, no sentido da utilização e partilha de diversos materiais, o que contribuiu para uma melhoria de parcerias de trabalho entre os dois níveis de educação.

“ (...) adaptam-se ao número de crianças e aos objectivos” (S4).

“ (...) a sala de 1º Ciclo tinha uma boa área e um óptimo espaço exterior. Esta sala comunicava com a de 1ºCiclo e, sempre que precisava de fotocópias ou de utilizar o computador, estava tudo ali à mão” (S6).

“Sim. Eram espaçosos, tinham luz natural suficiente, estavam em bom estado... “ (S9).

Do conjunto das opiniões houve apenas um registo de uma entrevistada, que considerou que os espaços não correspondiam aos objectivos e que não eram de forma alguma confortáveis. Esta educadora fez referência às melhores condições de trabalho que tinha actualmente no jardim-de-infância, em relação ao espaço da EPEI:

“Os espaços também não eram confortáveis. Numa das localidades estava num sótão, havia zonas que não podia andar em pé porque senão batia com a cabeça. (...) Enfim, havia algumas limitações. Não é como estar num Jardim-de-infância em que se tem quase tudo” (S7).

4.2.2.3. Organização dos espaços

Sabemos que os espaços da Educação Pré-escolar podem ser diversificados, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.

Neste sentido, pelos depoimentos das educadoras entrevistadas constatámos que a forma de disposição das salas é flexível. São visíveis alterações ao longo do ano lectivo de acordo, principalmente, com as necessidades dos grupos:

“Ia adaptando, consoante as necessidades das crianças, os materiais que íamos comprando, as actividades que íamos fazendo (...)” (S2).

“ (...) este ano fiz pequenas alterações...para os despertar, para lhes chamar a atenção. É um grupo pequeno de crianças muito novinhas que precisam de muito estímulo. Os pais quando vêm buscá-los, entram, ... por vezes, falam do espaço, de como é agradável, ou de materiais que ainda não conheciam (...)” (S4).

Verificámos também que as actividades que se realizavam ou o material que adquiriam poderia influenciar a disposição e organização dos espaços educativos:

“A disposição dos espaços não era rígido (...), por vezes era de acordo com actividade do dia” (S1).

“ (...) os materiais que vamos conseguindo também interferem nestas mudanças (disposição das salas)” (S8).

Reconhecemos facilmente, no discurso das educadoras, sensibilidade aos objectivos do espaço educativo e às potencialidades educativas que o mesmo oferece ao grupo de crianças, quando bem aproveitado.

Constatámos que algumas educadoras estimulam as crianças a participar na organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar no espaço educativo.

“ (...) eu mudo muito a sala. Tento dar autonomia máxima aos miúdos, em termos de se movimentarem nos espaços, e depois acho que nem sempre as coisas funcionam. Vai dependendo de grupo para grupo as alterações que vou fazendo. Tento que exista uma democracia na sala e vou pedindo a opinião aos miúdos para as mudanças (...)” (S5).

Desta forma, o conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo.

Registámos, ainda, cuidado na organização do espaço de acordo com as necessidades e evolução do grupo, com o apetrechamento, qualidade de equipamentos e materiais pedagógicos, o que contribui para uma melhor performance do grupo de crianças. É esta, aliás, a preocupação expressa nas Orientações Curriculares, onde se refere que a *“reflexão sobre o espaço, materiais e organização é indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças”* (pág. 38).

4.2.3. Materiais

Acabámos de aludir que as docentes tentam organizar os seus espaços em função das respectivas crianças, de forma envolvente e desafiadora, com o objectivo de obter um melhor rendimento do grupo.

Cabe ao educador, também, definir prioridades na aquisição do equipamento e material didáctico, de acordo com as necessidades do grupo de crianças e do projecto pedagógico, tendo presente os critérios de qualidade dos mesmos.

Importa, por isso, compreender como as educadoras itinerantes conquistaram os equipamentos e os materiais pedagógicos, fundamentais para as aprendizagens das crianças.

De forma a analisar o modo em que se processa a aquisição e transporte dos materiais na Educação Itinerante, organizámos as unidades de registo em três subcategorias:

- Acesso e transporte de materiais
- Formas de adquirir materiais
- Materiais em número suficiente

Quadro nº10: Materiais

Subcategorias	Indicadores	Nº de UR	Total
Acesso e transporte de materiais	Circulação dos materiais (jogos, livros, tintas, etc.) pelos espaços educativos, efectuado pelas educadoras.	S2 (52) S3 (115) S4 (37,42,43,44) S5 (43,48) S6 (48,50) S8 (22) S9 (16) S10 (14) T: 13	2 (18)
	Dificuldades no transporte de materiais pelos três espaços educativos, que constituíam o Pólo	S7 (21,22,24,25,26) T: 5	
Formas de adquirir materiais	Da mesma forma que os JI	S1 (112) S3 (120) T: 2	8 (27)
	Materiais das próprias educadoras.	S1 (87) S3 (131) S9 (49) T: 3	
	Parcerias com colegas, famílias, comunidade (rifas, quermesses), etc.	S1 (113,114,115,116,136,137) S2 (55) S3 (132) S4 (103,105) S9 (50,51) S10 (49) T: 13	
	Verbas da Junta de Freguesia	S3 (129,130) T: 2	
	Trocas de materiais com outros estabelecimentos	S10 (50) T: 1	
	Materiais das crianças.	S4 (99,100) T: 2	
	Participação em Projectos.	S4 (112,114,115) T: 3	
	Pedidos a empresas	S9 (52) T: 1	
Materiais em	Continuidade e colaboração da Comunidade	S1 (115,116) S3 (24,133)	

número suficiente	permitiram que os estabelecimentos estejam bem equipados.	S4 (111,126,127) S5 (47) S8 (61) S10 (48) T: 10	2 (13)
	Reciclagem de materiais	S7 (27,29) S8 (61) T: 3	
Total das unidades de registo da categoria: 58			

4.2.3.1. Acesso e transporte de materiais

O apetrechamento dos espaços na Educação Itinerante tem particularidades em relação aos restantes estabelecimentos de Educação Pré-escolar. As educadoras na EPEI podem ter um Pólo com duas ou três localidades, por isso o material pedagógico e de desgaste que adquirem acaba por ser dividido pelos vários espaços educativos. Estes materiais são transportados com frequência de uma localidade para a outra, pelas próprias docentes.

“Às vezes levava, quando sentia necessidade. Quando comprava material, com o dinheiro do Ministério, nunca comprava igual, para poder depois levar de um para o outro lugar, para que houvesse mais variedade” (S2).

“ (...) quando iniciei funções andava sempre com jogos, livros ou tintas no porta-bagagem do carro, de uma localidade para a outra” (S4).

“ (...) o transporte de materiais ... era muito engraçado... isto dava vida à Itinerância...” (S9).

“...ainda hoje transportamos os materiais...” (S4).

Esta mobilidade é considerada enriquecedora por muitas entrevistadas. De facto, disseram que desta forma, conseguem fomentar a curiosidade e a surpresa nas crianças, inculcando nos grupos a: “(...) *transmissão dos valores: partilha, cuidado e respeito pelos materiais dos outros*” (S6).

Outras educadoras afirmaram que ao adquirirem materiais, optaram por não comprar igual para as duas localidades. Deste modo conseguem uma maior variedade.

“ (...) *há livros que tenho numa localidade e não tenho na outra. (...) Vou vendo os interesses dos grupos e vou alternando e trocando e o mesmo acontece com os jogos*” (S4).

Podemos observar nos discursos da maioria das docentes, que o facto de transportarem constantemente materiais nas suas viaturas, não lhes causa qualquer inconveniente. Há a registar somente uma entrevistada, que referiu ser incómodo o transporte dos materiais, uma vez que o seu Pólo tinha três localidades. Optou, segundo nos disse, por distribuir o material pelos três lugares e no final de cada mês fazia-o circular.

“ (...) *nem me satisfazia andar sempre com o material pedagógico atrás, (...) porque era incómodo. Acabei por fazer uma opção, que foi rodar o material de mês a mês*” (S7).

“*Aquilo que se pretendia era que andássemos com o material no nosso carro e descarregássemos cada vez que chegávamos a uma localidade (...) era um transtorno muito grande...*” (S7).

Observámos o cuidado na forma como as educadoras organizam os seus espaços educativos, assim como, uma atenção constante em relação aos materiais pedagógicos, no sentido de estes estarem de acordo com as actividades que efectuam.

Registámos, também, que as entrevistadas consideravam uma mais valia o facto de os materiais circularem pelos espaços educativos.

Assinalamos, ainda, o dinamismo e flexibilidade destas docentes, no transporte regular dos materiais nas suas próprias viaturas.

4.2.3.2. Formas de adquirir materiais

Acabámos de analisar quais os procedimentos e estratégias que as educadoras utilizam no transporte de materiais entre as várias localidades que constituem os Pólos. De seguida, iremos conhecer quais as formas de adquirir os materiais para esta modalidade.

Da análise do discurso das docentes verificamos que as formas de adquirirem materiais são variadas, no entanto as actividades criadas (rifas, quermesses, etc.) em parceria com a comunidade são as estratégias mais utilizadas.

"Fazíamos também quermesses, rifas... com a colaboração dos pais. Aqui nas aldeias são muito participativos e conseguíamos angariar bastante dinheiro para equiparmos as salas... criei uma determinada dinâmica para adquirir diversos materiais" (S1).

Já referimos, neste trabalho, que a Educação Itinerante passou por duas fases. Consequentemente as formas de conseguir os materiais para as diversas actividades, também.

Deste modo, a Educação Itinerante no início dos anos 90, ainda como Projecto, recebia os materiais pedagógicos do Ministério da Educação. Com a extinção do Projecto e a consequente passagem a Educação Pré-escolar, a forma como são adquiridos os materiais obedece à mesma legislação dos jardins-de-infância da rede oficial.

" (...) fomos adquirindo, também através das verbas do Ministério, como os jardins-de-infância" (S1).

No entanto, as docentes referem outras formas de adquirir materiais que não estão previstas na lei. Neste sentido, conseguem alguns materiais através dos seus

próprios meios (algumas traziam de casa materiais dos filhos ou adquiriam elas mesmas).

“Eu trazia de casa materiais dos meus filhos, para a exploração de coisas do dia à dia como de coisas novas” (S1).

“ (...) um CRE (Centro de Recursos Educativos) da ECAE (Equipa dos Apoios Educativos), que tinha material muito bom (...), podíamos requisitar para as salas(...)” (S1).

“No início do ano lectivo as crianças trazem algum material de desgaste para as suas actividades” (S4).

“ (...) 1997/98 concorremos a um projecto a nível de Itinerância. (...) Envolvemos também o 1º Ciclo. (...) O dinheiro que conseguimos dividimo-lo pelos vários lugares. (...) Pudemos adquirir televisões, livros temáticos...enfim, material melhor” (S4).

“ (...) pedinchas que fiz nalgumas gráficas que conhecia, consegui melhorar significativamente o stock de material” (S9).

Da análise das entrevistas verificamos que as educadoras itinerantes, para conseguirem uma maior variedade de materiais, optam essencialmente por criar parcerias com a comunidade no sentido de equiparem os espaços de forma mais rica e variada. Utilizam, para isso, actividades populares a nível local: rifas, quermesses. Aludimos, ainda, às diligências destes educadores, nas solicitações a empresas, para conseguirem melhorar as suas condições de trabalho.

4.2.3.3 Materiais em número suficiente

As afirmações da maioria das entrevistadas, revelam uma grande preocupação na organização dos seus espaços educativos para que estes sejam variados e estimulantes ao grupo de crianças. Algumas destas educadoras referiram que a continuidade no Pólo, durante alguns anos, aliada ao envolvimento e empenho de toda comunidade, contribuiu para que os estabelecimentos de educação estejam bem equipados.

“ (...) criei uma determinada dinâmica para adquirir diversos materiais, porque se estivesse à espera do que vem sem pedir...ou sem se fazer nada. Mas, com a colaboração dos pais e com o envolvimento com as colegas...deu para arranjar algum dinheiro para investir da melhor forma”
(S1).

“ (...) há uma continuidade, já cá estou há dez anos e todos os anos tenho a preocupação de ter mais alguma coisa” (S4).

“ (...) ao longo destes anos os espaços já têm materiais suficientes”
(S5).

Não era raro, também, que as educadoras itinerantes recorressem à reciclagem. Deste modo, conseguiam aumentar a variedade de ofertas de materiais, trabalhar outros conteúdos e alertar a comunidade para a reciclagem e protecção do meio ambiente:

“ (...) era tudo muito aproveitado (...) fazia muita reciclagem (...)”
(S7).

Inferimos que os espaços educativos destas docentes revelam organização, os materiais são variados (desde comerciais a construídos através da reciclagem) e, em muitos casos, em número suficiente. A colaboração permanente dos pais e comunidade ao longo da sua permanência (educadoras) na EPEI, permitiu equipar os estabelecimentos de educação de uma forma notável. Este conjunto favorável de factores possibilita às crianças aumentar novas aprendizagens e consolidar experiências.

4.2.4. Apoios Institucionais

“O apoio financeiro público a conceder aos estabelecimentos da Educação Pré-escolar é da responsabilidade conjunta do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Na Rede Pública a componente educativa da Educação Pré-escolar é totalmente assegurada pelo estado” (Departamento de Educação Básica, 2000:104).

No conjunto dos apoios recebidos pelas educadoras importa realçar o papel das autarquias e das associações locais (ver quadro nº11).

Quadro nº11: Apoios Institucionais

Subcategorias	Indicadores	Nº de UR	Total
Junta de Freguesia/Autarquia/Associações Recreativas	Contribuição com materiais de desgaste e limpeza.	S1 (126) S2 (58) S3 (140) S7 (38,39) S8 (25,27) S9 (20) S10 (20,21) T: 10	4 (23)
	Colaboração em actividades Comunitárias.	S1 (127,128,129) T: 3	
	Transporte de crianças.	S6 (55) S7 (37) S8 (28) S9 (19) S10 (19,22) T: 6	
	Manutenção dos espaços (arranjos/pinturas).	S6 (56) S8 (26) S9 (21) S10 (18)	

		T: 4	
Total das unidades de registo da categoria: 23			

De facto, no discurso das entrevistadas constatámos que, os apoios da Junta de Freguesia/ Autarquia e Associações Recreativas são uma realidade. O contributo destas entidades é fundamental para o bom funcionamento dos estabelecimentos de educação: facultam materiais de desgaste e limpeza, transportam as crianças a actividades escolares e passeios ao exterior, velam pela manutenção dos espaços, etc.

“ (...) Junta de Freguesia acompanhou muito de perto a Itinerância, dava verbas para material de desgaste e limpeza, podíamos tirar as fotocópias que queríamos “ (S9).

“ (...) o apoio que temos é semelhante aos dos Jardins-de-infância, quer em termos de transportes para visitas de estudo, natação, sessões de psicomotricidade, etc” (S6).

“A manutenção dos espaços é também assegurado pela Autarquia” (S6).

Para além do apoio prestado à EPEI pela Junta de Freguesia ou Autarquia, destacamos, igualmente, o apoio local das Colectividades. As Associações Recreativas ajudam a minorar as dificuldades encontradas pelas educadoras, através da cedência de espaços e materiais para a realização das actividades planeadas.

“ (...) a própria associação que disponibilizava a sala de baile para podermos efectuar as nossas sessões de psicomotricidade...disponibilizaram a tv e vídeo para as crianças verem filmes...tinham um forno onde também cozemos bolos... ” (S1).

4.2.5 Mobilidade Física

As distâncias/deslocações entre as localidades, onde as educadoras exerciam as suas funções pedagógicas, eram percorridas em veículo próprio (um dos requisitos para a admissão neste subsistema de educação). Iremos, de seguida, observar a forma como as docentes efectuavam as suas deslocações diárias entre as localidades e como eram prestados os apoios financeiros.

Quadro nº 12: Mobilidade Física

Subcategorias	Indicadores	Nº de UR	Total
Distâncias/deslocações entre as localidades	Distâncias entre as aldeias percorridas em viatura própria.	S1 (108,109) S2 (50) S4 (38,39) S7 (35) T: 6	2 (15)
	Pagamento de “ajudas de custo” das deslocações, pelas autarquias.	S1 (110) S2 (51) S3 (145) S4 (45) S5 (56) S6 (53,54) S8 (24) S10 (17) T: 9	
Total das unidades de registo da categoria: 15			

4.2.5.1 Distâncias/deslocações entre as localidades

O Projecto de Educação Pré-escolar Itinerante refere que:

“Os encargos com o Projecto de Educação Itinerante derivaram sobretudo da necessidade de assegurar aos educadores o pagamento das

suas deslocações entre as localidades em que trabalham, o apoio pedagógico, a formação específica e o material pedagógico indispensável ao desenvolvimento da sua acção educativa junto das crianças.

Nos anos lectivos de 1988/89 e 1989/90 as despesas com o material e as deslocações dos educadores foram asseguradas por uma verba cedida pela Fundação Calouste Gulbenkian. O Ministério da Educação responsabilizou-se pelos encargos com a formação dos educadores” (p. 28).

As entrevistas efectuadas confirmam as directrizes formais. No entanto, recentemente surgiram novas alterações legislativas. O pagamento das deslocações, entre as localidades, passou a ser da competência das Câmaras Municipais.

“ (...) os quilómetros que fazia eram mensalmente descritos num mapa e entregues no agrupamento que, por sua vez, fazia chegar à Câmara” (S6).

As deslocações das educadoras continuam, no entanto, a ser asseguradas em viatura própria, porque os lugares onde prestam a sua actividade têm problemas de acessibilidade.

“ (...) as deslocações são por nossa conta, temos que ter carro. (...) Os transportes públicos são escassos e de outra forma não conseguiríamos exercer este tipo de modalidade” (S4).

Neste tema confirmamos que da acção do educador itinerante depende a constituição dos grupos, a natureza dos recursos e a magnitude dos apoios institucionais.

A constituição dos grupos é efectuada pelas educadoras através de levantamentos do número real de crianças em idade de Educação Pré-escolar, junto das famílias/comunidades e Centros de Saúde. Os contactos “porta à porta” e as reuniões de sensibilização (normalmente em salas de 1º Ciclo) proporcionam os esclarecimentos sobre os objectivos da Educação Pré-escolar, nomeadamente as suas competências na estimulação e preparação para o ensino básico.

As instalações onde decorrem as actividades foram conseguidas pelos contactos entre educadoras/famílias e comunidade, visando a identificação de recursos locais desaproveitados. Verificámos que a tipologia das salas é bastante diversificada: salas devolutas de 1º Ciclo, garagem, adaptação de lavadouros públicos, sala anexa de paróquia, sótão de um clube recreativo, etc.

Apesar destes espaços não terem sido construídos de raiz para o funcionamento da EPEI, a opinião da maioria das entrevistadas é que esta conquista foi positiva e que os seus objectivos de trabalho foram alcançados.

Os materiais pedagógicos e equipamentos desta modalidade, incluem aqueles que são, geralmente, utilizados em contexto de jardim-de-infância. No entanto, registámos que a dinâmica das docentes junto dos diferentes actores (famílias, juntas de freguesia e outras entidades) e a participação em projectos resulta numa maior variedade e qualidade de materiais. Há, ainda, a referir, a circulação de materiais efectuada pelas educadoras, entre as várias localidades que constituem os Pólos, com o intuito de proporcionar uma maior variedade e oferta de recursos educativos.

Verificámos, ainda, que os apoios prestados pelas juntas de freguesia/autarquias e associações recreativas (manutenção dos espaços, transporte de crianças) são fundamentais para o bom funcionamento dos espaços educativos e para o desenvolvimento de um número significativo de actividades.

4.3.Tema III: Organização e Gestão Pedagógica

O tema – Organização e Gestão Pedagógica – surgiu inevitavelmente no nosso percurso de análise, uma vez que desta gestão depende grandemente:

- A qualidade e o sucesso das actividades lectivas;
- A atenção que se concede às especificidades dos contextos onde a acção decorre.

Tendo em conta o discurso das educadoras, optámos por englobar neste tema quatro categorias:

4.3.1. Objectivo específico da EPEI

4.3.2. Modelos Curriculares e Projectos

4.3.3. Plano de trabalho

4.3.4. Especificidades da formação dos educadores itinerantes

Analisaremos, seguidamente, as subcategorias que emergiram das categorias agrupadas.

4.3.1. Objectivos específicos da EPEI

Nos últimos anos um grande número de especialistas e investigadores tem reconhecido o contributo fundamental dos serviços de acolhimento de crianças no domínio da igualdade de oportunidades, assim como no desenvolvimento pessoal, social e cognitivo. No entanto, uma questão muitas vezes esquecida, é que as práticas educativas em zonas rurais diferem das práticas educativas em zonas urbanas. Essas características distintas necessitam de ser tomadas em conta ao considerar políticas e serviços de acolhimento de crianças em idade Pré-escolar.

As educadoras entrevistadas estão, como é visível pela observação do quadro nº13, bastante conscientes da necessidade de conciliar o carácter universal dos direitos das crianças com a especificidade do contexto em que trabalham.

Quadro nº 13: Objectivos específicos da EPEI

Subcategorias	Indicadores	Nº de UR	Total
Função da EPEI	Não deixar esquecer os direitos da criança	S3 (86,88,89,90) S7 (63,64) S8 (62) S10 (51) T: 8	3 (22)
	Função educativa das crianças	S5 (112) S6 (101) S9 (53) T: 3	
	Educação formativa (para famílias) em contexto comunitário	S1 (32,33) S4 (118,119,120) S5 (113,114,115) S6 (102) S8 (63) S10 (52) T: 11	
Total das unidades de registo da categoria: 22			

4.3.1.1. Função da EPEI

Das várias opiniões recolhidas, foi-nos transmitido que uma das principais funções da EPEI é a educação formativa em contexto comunitário, uma vez que as docentes encontraram algumas “carências” na educação familiar. De igual modo, o meio onde estas famílias estão inseridas é pobre em recursos e em ofertas educativas.

“Porque ao efectuarmos contactos com os pais sentimos que há muitas lacunas em termos de educação. (...) Daí que dê muita importância à Educação Pré-escolar dentro das localidades” (S5).

“ (...) geralmente eram pessoas com pouca cultura...que no seu dia à dia rotineiro não se preocupavam em dar grandes explicações às crianças” (S1).

As educadoras constataram, por exemplo, que a forma como alguns pais educam os seus filhos em termos alimentares não é a mais correcta. Além disso, as experiências educativas a que as crianças e famílias têm acesso estão bastante limitadas ao contexto comunitário próximo. Para fazer face a estas dificuldades, as docentes criaram “projectos” entre a EPEI e a Comunidade, que contemplavam, simultaneamente, actividades de enriquecimento para as crianças e famílias.

“ (...) ao longo do ano lectivo, realizámos passeios e visitas de estudo, onde as crianças e adultos, tiveram oportunidades de viverem situações de aprendizagem, alargando assim os seus universos culturais” (S8).

“É levar algo às famílias...à comunidade e fazer com que se sintam envolvidos e valorizados. Ainda há pouco tempo, cruzei-me com a mãe de um menino, que frequentou a Itinerância já há alguns anos, e disse-me ela com alguma nostalgia «... ai, que saudades que eu tenho dos passeios...nessa altura saía, divertia-me! Agora, olhe, já estou mais por casa...».” O nosso trabalho é também proporcionar-lhes novas vivências, novos hábitos...desde as idas ao circo, ao teatro, ao cinema...actividades que se não forem connosco, acabariam por nunca ir” (S4).

“ (...) a função educativa, que está implícita no nome educação pré-escolar... dentro desta educação incluo também a palavra formativa, isto em termos de comunidade” (S5).

As docentes também deram bastante importância a outra função desta modalidade: salvaguardar os direitos da criança no acesso ao Pré-escolar. As educadoras defendem que se deve dar ênfase ao tempo da infância, porque só se é criança uma vez.

“ (...) não deixar perder a importância dos valores do Pré-escolar... não havendo Pré-escolar em si numa comunidade só se pensa em ensino –escolarizado” (S3).

“Havendo Pré-escolar não nos podemos esquecer dos direitos da criança” (S3).

“ (...) temos que dar um ênfase muito grande é ao tempo da infância... só se é criança uma vez na vida, portanto o nosso papel aí é determinante” (S3).

Foi, ainda, referido pelas educadoras que ao garantirem a função educativa, estão a contribuir para a igualdade de oportunidades de educação de todas as crianças, independentemente do local onde se encontram.

“Dar oportunidade às crianças que estão longe de “tudo”, em meios isolados, ou seja longe de um jardim-de-infância com tudo (...) proporcionar da melhor forma as mesmas oportunidades educativas” (S7).

Podemos concluir que o “papel” da EPEI engloba várias funções, direccionadas para as crianças e famílias. Em relação às crianças existe um trabalho de Educação Pré-escolar, onde se tenta garantir os direitos da criança, nomeadamente a igualdade de oportunidades educativas.

4.3.2. Modelos Curriculares e Projectos

As actividades desenvolvidas na EPEI podem ter como referência vários modelos pedagógicos/curriculares. Neste sentido, procedemos à análise desta categoria (quadro nº 14).

Quadro nº14: Modelos Curriculares e Projectos

Subcategorias	Indicadores	Nº de UR	Total
Modelos Curriculares na EPEI/Pedagogia de Projecto	Modelos Curriculares similares ao Jardim-de-infância.	S5 (58,59) S6 (60) S8 (32,33) T: 5	4 (15)
	Modelo da Escola Moderna (MEM)	S3 (149) S5 (68) S7 (41) S10 (24) T: 4	
	Adaptações nos Modelos devido às especificidades da EPEI (horário/funcionamento)	S5 (60,61) S6 (61) T: 3	
	A partir de temas da comunidade, as educadoras desenvolvem projectos nos espaços educativos	S3 (60) S6 (63) S8 (35) T: 3	
Total das unidades de registo da categoria: 15			

4.3.2.1. Modelos Curriculares na EPEI/Pedagogia de Projecto

Actualmente, em Portugal, é possível identificar diversos modelos curriculares, dos quais salientamos: a Pedagogia de Projecto, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a Educação Experiencial.

Das respostas das educadoras podemos verificar que os Modelos que utilizam na EPEI, não diferem significativamente dos que podemos encontrar em jardim-de-infância.

“Os Modelos são os mesmos que em jardim-de-infância...seguramente não poderá haver diferenciações porque estamos a trabalhar em educação pré-escolar” (S6).

“ (...) Trabalhava essencialmente com Pedagogia de Projecto. Através das conversas com as crianças, ou com a comunidade, partíamos para projectos de sala” (S8).

No entanto, o MEM parece ter uma influência acrescida na Educação Itinerante, o que poderá ser explicado pela importância da rede de contactos informais no “recrutamento “ para esta modalidade educativa.

“ (...) tinha presente o Modelo da Escola Moderna, em que acredito” (S3).

“ (...) o meu método de trabalho aproxima-se ao Método da Escola Moderna, mas porque tem a ver comigo seja em itinerância ou nouro contexto” (S7).

Independentemente do modelo seguido, as entrevistadas referem a necessidade de efectuar algumas adaptações na organização das actividades, devido às especificidades desta modalidade (horário/funcionamento).

“Os Modelos serão os mesmos que noutra modalidade de educação...havendo contudo algumas adaptações quer pelo horário, quer pelo funcionamento” (S6).

Iremos, seguidamente, analisar como planificavam as educadoras o seu trabalho (ver quadro nº 15).

4.3.3. Plano de trabalho

A especificidade das condições de trabalho na EPEI faz com que nos interroguemos sobre o processo de planificação do trabalho pedagógico nesta modalidade educativa. As entrevistas efectuadas sugerem que as educadoras itinerantes

encontraram formas de ultrapassar muitos dos obstáculos com que se deparavam á partida: isolamento profissional, edifícios não especializados, recursos contingentes.

Quadro nº15: Plano de trabalho

Subcategorias	Indicadores	Nº de UR	Total
Planificações e Projectos	Planificações semanais (4 as feiras de tarde) entre as educadoras, de acordo com a proximidade geográfica.	S1 (124,125) S2 (39,40) S3 (80,171,172,180,181) S4 (62,63,64) S5 (82,84) T: 14	4 (40)
	Projectos comuns entre os Pólos (de acordo com proximidade geográfica), culminando por vezes em encontros com todas as crianças.	S1 (34,35,36,37,38,121,122) S4 (67) S5 (82,86,87,88,90) S7 (43,44,45) S9 (36,37) S10 (39) T: 19	
	1999/2000 deixou de fazer parte do calendário escolar da EPEI as tardes de quarta feira para planificações.	S5 (85) S6 (84) T: 2	
	Planificações actuais em contexto de Agrupamento.	S6 (86) S8 (49,50,51,52) T: 5	
Total das unidades de registo da categoria: 40			

4.3.3.1. Planificações e Projectos

Em primeiro lugar, contrariamente ao que o isolamento rural e profissional levaria a pressupor, verificámos que as educadoras itinerantes privilegiavam planificações e projectos conjuntos, os quais ganhavam forma em encontros semanais das docentes (ver quadro nº 13). Este fenómeno foi, sobretudo, visível na fase inicial e

de desenvolvimento da experiência de Educação Itinerante. Assim, até ao ano lectivo 1998/1999 foram efectuados encontros semanais às quartas-feiras de tarde. Grupos de educadoras itinerantes juntavam-se consoante a proximidade geográfica. As profissionais disseram-nos que se sentiam muito motivadas. Havia uma aproximação muito grande entre todas, servindo este tempo para trabalho relacionado com os seus Pólos: planificações individuais e elaboração de projectos comuns. Estes encontros eram também aproveitados para quebrar o isolamento do seu dia-a-dia, trocar experiências e esclarecer dúvidas.

“ (...) tínhamos um projecto conjunto das EPEIS... fazíamos um ponto de encontro entre os dois Pólos da EPEI” (S1).

“ (...) como tínhamos as quartas-feiras à tarde livres para nos reunirmos, fazíamos um trabalho muito em comum” (S4).

“ (...) tentar encontrar coisas em comum e programar, para haver alguma intencionalidade geográfica... nós encontrávamo-nos esporadicamente em termos concelhios nos locais de trabalho umas das outras” (S3).

Foram realizados projectos comuns que eram implementados localmente, que resultavam, por vezes, em actividades de socialização e convívio entre vários Pólos.

“ (...) uma festa anual (...) um encontro (...) actividades comuns de acordo com o projecto” (S1).

Da análise das entrevistas inferimos que as planificações individuais de cada educadora, eram revistas nos seus encontros semanais, isto é, as dúvidas que surgiam no seu trabalho particular podiam ser esclarecidas.

Os projectos comuns entre os Pólos e a junção de todas as crianças destes estabelecimentos, favoreciam a socialização, quebravam o isolamento de adultos e crianças e eram simultaneamente promotoras de novas experiências e aprendizagens.

As reuniões de carácter rotativo, nos vários espaços, foram uma estratégia que possibilitou dar a conhecer às colegas a organização das suas salas, materiais e alguns trabalhos realizados. Estes contactos locais fomentavam diversos diálogos, no sentido de serem esclarecidas dúvidas, surgidas no quotidiano das docentes.

No ano lectivo 1999/2000 as tardes de planificação foram excluídas do “calendário escolar” da Educação Itinerante, o que causou às profissionais insatisfação e algum desânimo:

“ Há cinco anos atrás decidiram que não era necessário estes encontros e tiraram-nos as quartas-feiras, o que quanto a mim foi um erro (...) as pessoas estavam juntas pelas mesmas realidades e muito mais motivadas” (S5).

Actualmente as planificações são efectuadas em contexto de agrupamento. Assim, de acordo com a opinião das docentes, registou-se uma quebra na ligação que havia entre os vários concelhos, entre as realidades e contextos de trabalho comunitário.

“ (...) agora planificamos com as colegas do agrupamento. Perdemos o simbolismo da Itinerância, do trabalho comunitário. Ainda estamos mais isoladas. As planificações em agrupamento não têm nada a ver com o simbolismo da itinerância...” (S8).

4.3.4. Especificidades da formação dos educadores itinerantes

Nesta categoria incluímos aspectos relativos à Formação Específica, ao Apoio Profissional e à importância dos Encontros Nacionais de Educadores Itinerantes (ver quadro nº 16).

Quadro nº 16: Especificidades da formação dos educadores itinerantes

Subcategorias	Indicadores	Nº de UR	Total
Formação Específica	<p>A formação inicial dos cursos de educação de infância, não contempla formação específica em Educação Itinerante.</p> <p>Falta de informação da modalidade de Educação Itinerante, aos educadores que iniciam funções.</p>	<p>S1 (50) S2 (34) S3 (188) S4 (134) T: 4</p> <p>S6 (117) T: 1</p>	2 (5)
Apoio Profissional	<p>Reuniões mensais no CAE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com a presença de técnicos de Educação Pré-escolar com conhecimento a nível local • Testemunho de educadoras “pioneiras” e trocas de experiências <p>Reuniões trimestrais no CAE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com a presença de um representante da DREL <p>Na DREL através de Coordenadora de Departamento, Sociólogo e Psicólogo.</p> <p>Acções de formação na área da Sociologia e Psicologia.</p> <p>Actualmente não há qualquer tipo de apoio profissional.</p>	<p>S4 (128) S7 (39) T: 2</p> <p>S1 (48,49,123) S2, (36,37,38,41,42,43,44) S3 (187) S4 (130,131) S5 (137,138,139) S7 (48,49) S10 (68) T: 19</p> <p>S4 (132) T: 1</p> <p>S5 (141,143,144,145) T: 4</p> <p>S4 (135) S5 (142) T: 2</p> <p>S6 (117) T: 1</p>	6 (29)

A importância dos encontros nacionais de educadores itinerantes	Promoção e divulgação da Educação Itinerante.	S3 (189,190) T: 2	2 (5)
	Encontro entre profissionais. Testemunho de experiências e afectividades pelas mesmas funções educativas.	S3 (191,192,193) T: 3	
Total das unidades de registo da categoria: 39			

4.3.4.1 Formação Específica

Pudemos verificar que grande percentagem das entrevistadas não teve Formação Específica nesta modalidade de Educação Pré-escolar, nem no decorrer da sua formação inicial, nem qualquer tipo de formação contínua no âmbito desta área.

Contudo, as docentes afirmaram não ter sentido necessidade de Formação Específica para o exercício da Educação Itinerante. Salientaram, ainda, que a formação inicial, os anos de serviço e a experiência de trabalho que já tinham (antes do ingresso na EPEI), foram suficientes para o exercício de funções nesta modalidade.

“A formação que tinha, penso que era suficiente. (...) Na Itinerância nunca senti necessidade de uma formação específica. (...) As dificuldades que tinha...procurava sempre ajuda nas colegas e também no CAE. (...) Havia uma grande entre-ajuda... sentíamo-nos muito apoiadas...”
(S1,S2,S3,S4).

“ (...) penso que já tinha dez anos (de experiência profissional) ...foi em 1995 (quando vim para a itinerância)” (S4).

“ (...) já tinha doze anos de pré-escolar (quando vim para a itinerância)” (S1).

4.3.4.2. Apoio Profissional

Apesar de não considerarem a falta de formação específica um problema grave, as educadoras que tiveram acesso a informação especializada sobre a modalidade³² consideravam que a referida informação lhes foi de alguma utilidade:

“ (...) (falta de) formação específica não senti propriamente, embora não ache de todo desadequado alguma informação que possa ser transmitida no início” (S6).

Em contrapartida, algumas das entrevistadas que ingressaram na modalidade sem essa rede de apoio (após “terminus” do Projecto), revelaram ter tido dificuldades no início das suas funções na EPEI uma vez que não existia nenhuma entidade que lhes transmitisse informação sobre a Educação Itinerante.

Para compreender melhor estas diferenças importa referir que o Projecto de Educação Itinerante (1989/1992) prestou Apoio Pedagógico a todas as profissionais que estavam no exercício de funções.

“A especificidade e as condições de intervenção do educador neste Projecto implicam que seja assegurado um apoio pedagógico aos educadores intervenientes que garanta a eficácia da Educação Pré-escolar Itinerante” (Projecto Educação Pré-escolar Itinerante: 9).

Este apoio foi realizado através de visitas a todas as localidades, reuniões mensais com técnicos de Educação Pré-escolar com conhecimentos locais. Realizaram-se, igualmente, acções de formação sobre temáticas consideradas importantes para o desenvolvimento do trabalho local, que foram definidas a partir das necessidades detectadas no desenrolar da actividade dos educadores.

Da análise do discurso das entrevistadas podemos comprovar que o Projecto de Educação Itinerante proporcionou mensalmente, às educadoras, Apoio Profissional no CAE, realizado pelos Técnicos do Gabinete Técnico – Pedagógico.

³² Educadoras de infância que ingressaram no sistema após a transição do Projecto a EPEI

Contudo, as educadoras itinerantes deram mais ênfase ao apoio prestado mensalmente por colegas com mais experiência na modalidade, às docentes “mais novas”:

“Mensalmente tínhamos uma reunião no CAE nas últimas quartas-feiras de cada mês. (...) Nós as educadoras e a técnica do CAE (...) discutíamos vários assuntos, tirávamos dúvidas e ajudávamo-nos umas às outras, através da nossa experiência e do testemunho de cada uma” (S4).

Importa, ainda, referir que as educadoras pioneiras da EPEI tinham apoio mensal na DREL com a Coordenadora de Departamento, um Sociólogo e um Psicólogo. Estes técnicos colaboravam na realização de relatórios justificativos do Projecto de Educação Itinerante e na construção de documentos avaliativos das crianças e comunidade:

“ (...) no início juntávamo-nos todas, devíamos ser dezasseis, porque a Itinerância só havia aqui no distrito de Lisboa. No ano seguinte é que começou no Algarve...” (S5).

“Duas educadoras que nos acompanhavam (...) outra que era Coordenadora do Departamento, assim como um Sociólogo e um Psicólogo. O Sociólogo ajudou-nos imenso na elaboração dos relatórios, que justificavam precisamente a validade deste Projecto. As reuniões eram mensais, em Lisboa. (...) Os projectos eram avaliados e preenchidos sobretudo sob forma de grelhas. (...) A avaliação dos miúdos era efectuada em ficha própria, criada por esta equipa” (S5).

Trimestralmente um Técnico da DREL esteve presente nessas reuniões o que contribuiu para que as docentes se sentissem apoiadas. De referir, ainda, a presença de um elemento de um órgão hierárquico superior, que contribuiu com alguns esclarecimentos/encaminhamentos de despistes de crianças (pertencentes a agregados familiares problemáticos):

“ (...) no final de cada trimestre vinha alguém da DREL assistir às nossas reuniões. (...) falávamos de algum caso problemático e do seu encaminhamento para a Assistência Social” (S4).

Concluímos, por isso, que o apoio inicial prestado às educadoras contribuiu bastante para a implementação e êxito do Projecto da Educação Itinerante. O apoio e a formação que estas profissionais tiveram fez com que se sentissem mais motivadas, com mais conhecimentos técnicos e mais seguras face às suas práticas.

As educadoras que não tiveram qualquer tipo de formação/informação, sentiram algumas dificuldades no início das suas funções. A sua iniciativa levou-as a estabelecer contactos com colegas itinerantes com mais experiência, de forma a superar as dificuldades:

“Senti, no início, falta de alguém com quem conversar dentro da mesma área. (...) No Agrupamento não havia mais colegas em Itinerância, ...de modo que ia trocando impressões com uma colega que estava no CAIC e que já tinha estado na Itinerância...” (S6).

4.3.4.3. A importância dos encontros nacionais de educadores itinerantes

Se os encontros mensais eram considerados uma importante fonte de apoio e entreajuda, os encontros nacionais de educadores itinerantes não eram menos valorizados: reforçavam os laços sociais e profissionais, criavam um certo sentimento de identidade e de pertença e contribuían para a visibilidade do “projecto” junto da comunidade:

“ (...) os encontros dão visibilidade da dimensão das coisas...” (S3).

“Está-se a perder o que nos ligava mais, que é o encontro entre profissionais, em termos de testemunho. (...) Não se encontram, eu penso,

para o mais importante, que é o lado subjacente a tudo isto, que é aquilo que as pessoas sentem, o lado afectivo, o testemunho afectivo das coisas e, perdendo isto, estamos a perder o lado mais delicado da profissão, que é o lado humano, o lado sociológico da questão” (S3).

Face ao exposto, as educadoras itinerantes, apesar de nem todas terem referido necessidade de formação/informação, salientaram, contudo, a importância das oportunidades dos encontros que lhes foram facultados.

De facto, o isolamento profissional que vive cada um destes educadores, justifica uma projecção a nível nacional da modalidade, com o encontro de profissionais onde têm a possibilidade de assistir e participar em comunicações e debates de questões inerentes ao seu trabalho.

Tentando sintetizar as considerações efectuadas ao longo da análise do tema III diremos que as educadoras itinerantes descrevem a sua prática pedagógica como sendo, essencialmente, centrada nas crianças e famílias. Esta orientação é congruente com as directrizes legislativa relativas à Educação Pré-escolar:

“Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a Educação Pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Orientações Curriculares, 1997:26).

No entanto, parece existir na Educação Itinerante uma maior preocupação com o contexto familiar e comunitário (cfr. Trindade, 2002). As “lacunas” encontradas nas famílias, nomeadamente em alguns aspectos relacionados com a educação das crianças, são trabalhados pelas educadoras através de uma metodologia de articulação entre EPEI e comunidade.

Os modelos pedagógicos a que estas educadoras recorrem não são diferentes dos existentes em contexto de Jardim de Infância, existindo algumas adaptações devido às especificidades da Educação Itinerante, embora a identificação com o MEM pareça

superior à que se verifica no conjunto dos profissionais. De referir, ainda, a importância que muitas das entrevistadas conferem à Pedagogia de Projecto.

No que respeita à planificação do trabalho parece terem existido três fases na história, ainda recente, da Educação Itinerante. Numa fase inicial, onde se verificava uma entajada e troca de saberes profissionais, encontramos referências a planificações semanais e a projectos conjuntos. Estes projectos entre os Pólos de itinerância favoreciam a socialização, quebravam o isolamento de crianças/adultos e famílias e eram, simultaneamente, promotores de experiências e aprendizagens.

Estas práticas de colegialidade sofreram uma regressão quando a Educação Itinerante se “institucionalizou” (passagem de projecto a EPEI).

Actualmente, as planificações e projectos são efectuados em contexto de agrupamento escolar, verificando-se uma quebra do trabalho comunitário e da filosofia inicial da EPEI.

Em relação à formação das educadoras, constatamos que não há formação específica nesta área nos cursos de educação de infância. A maioria das entrevistadas afirmou não ter sentido necessidade de formação, tendo contribuído para esse facto a larga experiência profissional e, nalguns casos, a própria vivência em contexto rural. No entanto, valorizam a formação a que tiveram acesso em contexto de itinerância.

Importa referir que o Projecto de Educação Itinerante (1988/1992) prestou apoio pedagógico a todas as profissionais que estavam em exercício de funções. Foram promovidas acções de formação sobre temáticas consideradas importantes para o desenvolvimento do trabalho local (identificadas no desenrolar das actividades das educadoras) e visitas a todos os Pólos por técnicos da Educação Pré-escolar. Posteriormente o CAE (até ao ano 2000) fomentou reuniões de apoio, esclarecimentos e encaminhamento de situações de crianças em risco.

Actualmente, não existe qualquer tipo de apoio profissional. As dificuldades sentidas no início de funções, por algumas educadoras, são superadas através de contactos com colegas com experiência na modalidade.

O isolamento profissional, sentido por estas docentes, agravou-se, ainda mais, com o “terminus” dos encontros nacionais de educadoras itinerantes.

4.4. Tema IV: Comunidade

A desertificação humana, o isolamento e a escassez de equipamentos, são alguns dos principais problemas que atingem o mundo rural. Não surpreende, por isso, que muitas famílias se sintam inseguras acerca das condições que facultam para o desenvolvimento das suas crianças. A Educação Itinerante pode ter uma importância decisiva neste domínio, contribuindo para enriquecer a acção educativa familiar. Além disso, em áreas carenciadas, os programas de educação de infância deverão conceder uma atenção privilegiada à “matriz ecológica” que preside ao desenvolvimento humano. Importa, por isso, analisar as modalidades de trabalho “familiar” e “comunitário” que são promovidas em contexto de Educação Itinerante e identificar as dificuldades associadas com esse processo (ver quadro nº 17).

Quadro nº17: Modalidades de trabalho realizado com a Comunidade

Subcategorias	Indicadores	Nº de UR	Total
Animação de rua	Visibilidade do trabalho realizado com as crianças.	S3 (53) S10 (53,54,55,56,57) T: 6	3 (10)
	Dar vida à comunidade.	S8 (68,69) T: 2	
	Projectos de sala, desenvolvidos em contexto comunitário, podendo haver enriquecimento dos mesmos, com o contributo das populações.	S3 (68) S10 (27) T: 2	
Envolvimento comunitário	Actividades em contexto local com os meios da Comunidade.	S4 (47, 48,82) S7 (50) S8 (37,38,39,66) T: 8	2 (5)
	Actividades de sala em parceria com elementos da Comunidade.	S4 (49,50) S6 (68) S7 (51,52) T: 5	

Contributo das famílias	Actividades em contexto de sala com a colaboração das mães.	S4 (109) S6 (70) T: 2	3 (18)
	Participação e colaboração das famílias, quer em actividades, quer em serviços de manutenção dos espaços da EPEI.	S5 (72,73,74,97) S6 (64, 67,71) S7 (54,55) T: 9	
	Elaboração de um Regulamento Interno, com a participação dos pais.	S3 (212,213,215, 216,217,218,220) T: 7	
Dificuldades no trabalho com a comunidade	Dificuldades na articulação com a Comunidade.	S3 (63,64,65) T: 3	1 (3)
	Aldeias muito “fechadas”, sendo que o isolamento dificultou a aproximação da profissional.		
Total das unidades de registo da categoria: 36			

4.4.1. Modalidades de trabalho realizado com a Comunidade

Partindo da categoria acima referida, que integra os aspectos relativos ao processo de intervenção comunitária, estruturámos a nossa análise em torno de três vertentes principais: *animação de rua*, *envolvimento comunitário* e *contributo das famílias*. Completámos essa análise com uma reflexão sobre:

- As dificuldades experimentadas pelas educadoras na sua relação com a comunidade.
- As estratégias utilizadas para contornar ou solucionar as áreas críticas identificadas (ver quadro nº17).

4.1.1.1. Animação de Rua

Sabemos que do dinamismo das educadoras depende, em larga medida, o reconhecimento da Educação Pré-escolar pelas populações locais.

Segundo as docentes um dos principais objectivos da animação de rua é dar maior visibilidade ao trabalho realizado em contexto de itinerância. As educadoras referiram que “*trazer a escola para a rua*” facilita a aproximação à comunidade e permite uma maior sensibilização desta, face aos objectivos da Educação Pré-escolar.

“ (...) era fazer um trabalho com a Comunidade e na Itinerância realmente tem que se fazer (...) se realmente houver um trabalho muito próximo com as famílias e com a rua. (...) Na Itinerância é fundamental o trabalho de rua, a animação na rua, trazer a escola para a rua dá-se mais visibilidade às coisas e sensibiliza-se mais a população” (S3).

“As estratégias eram principalmente no trabalho com a comunidade. Ou fora da sala, em animação de rua, como por exemplo quando fomos cantar as Janeiras pela aldeia... ou pedir o Pão por Deus...foram actividades muito giras, que deixaram os velhotes muito contentes“ (S10).

Os projectos de sala são, por isso, muitas vezes “alargados” à comunidade e ao meio local:

“ (...) os projectos de sala que são em simultâneo projectos também de Comunidade e de rua” (S3).

Foi ainda relatado que a animação de rua serve para lutar contra o isolamento das populações rurais:

“A animação de rua serve para socializar e dar vida à comunidade. Faz parte do nosso trabalho, a escola e a comunidade tem que estar sempre de «mãos dadas»” (S8).

Deste modo podemos concluir que a animação de rua é uma actividade extremamente importante no subsistema de Educação Itinerante: facilita a divulgação dos objectivos e das modalidades de trabalho em Educação Pré-escolar; promove a comunicação entre os actores locais; aproxima educadores profissionais e não profissionais e dá “vida” às localidades. É, ainda, uma estratégia que contribui para o envolvimento da comunidade na educação das crianças.

4.4.1. 2. Envolvimento comunitário

A Educação Itinerante não está limitada ao contexto familiar, podendo abranger diferentes vertentes: relações de vizinhança, visitas domiciliárias, participação em actividades comunitárias. As nossas entrevistadas manifestarem uma particular sensibilidade face às inúmeras possibilidades de “abertura” que o contexto rural faculta. Testemunham, igualmente, uma grande receptividade das populações locais às actividades de animação educativa e comunitária que procuraram promover:

“ (...) fizemos pão...houve uma disponibilidade muito grande, uns ofereceram a casa, o forno a lenha, deixaram-nos à vontade” (S4).

“ (...) por vezes há pessoas da comunidade que se disponibilizam e no entanto não têm crianças a frequentar a Itinerância” (S4).

“ (...) havia um enquadramento de projectos nossos em parceria com as festas da comunidade...nós éramos também actores das festas locais...” (S7).

“Nas festas de Natal juntava as três localidades, havia um convívio entre as famílias e as crianças. (...) Havia da minha parte uma preocupação de quebrar o isolamento e de socializar” (S7).

Concluimos que a aposta na intercomunicação e na interacção entre crianças/docentes/comunidade favorece as solidariedades locais. Constatámos, igualmente, que as educadoras itinerantes procuram desenvolver projectos centrados nas

crianças, famílias e comunidades. Neste sentido, contribuem para dar visibilidade e “espaço” à vertente não formal da acção educativa.

4.4.1.3. Contributo das Famílias

Já referimos neste estudo, que as docentes promovem parcerias com os encarregados de educação em actividades locais (rifas, quermesses, etc.), com o objectivo de equipar os espaços de forma mais variada e completa (Tema II). A interacção com os encarregados da educação não era, no entanto, meramente pontual. Uma grande parte das educadoras entrevistadas reconheceu o contributo dos encarregados de educação para a melhoria das condições de trabalho das docentes. Este contributo assumia formas diversas:

“ (...) as limpezas eram efectuadas pelas mães. Não tínhamos auxiliares, de modo que eram as próprias famílias que cuidavam dos espaços. (...) os pais eram sempre muito participativos...sempre que se pedia alguma coisa estavam sempre prontos” (S7).

A colaboração das famílias não se restringia, aos aspectos instrumentais. Diversas actividades de sala, contavam, de forma mais esporádica ou mais sistemática, com a parceria de familiares:

“ (...) a vinda dos avós às salas, que ao longo do ano foram contar histórias aos meninos” (S4, S6).

A participação colectiva e institucional dos pais, embora menos frequente, também não foi esquecida. Realizaram-se reuniões e promoveram-se encontros de pais. Uma educadora chegou mesmo, a promover a elaboração de um regulamento:

“ (...) elaboração do Regulamento Interno experimental com os encarregados de educação. (...) Foi tudo feito durante uns meses a par e passo em encontro informais de mães. (...) Deu resultado, (...) porque

ajudou a construir uma ideia de um espaço – escola (...) os pais como agentes de alguma mudança.” (S3).

A diversidade de estratégias utilizadas na relação com as famílias é congruente com a importância que a maioria das entrevistadas atribuíam à referida relação: uma condição indispensável para o sucesso da Educação Itinerante.

4.4.1.4. Dificuldades no trabalho com a Comunidade

Apesar da diversidade de formas de cooperação que tivemos oportunidade de identificar no presente estudo, nem todas as educadoras sentiram a mesma facilidade na relação com a comunidade.

Uma das entrevistadas considerou ter desenvolvido o seu trabalho em “aldeias muito fechadas”, nas quais o isolamento era muito sentido. Por isso, teve sérias dificuldades em chegar à cultura e às vivências da Comunidade:

“ (...) eram aldeias muito fechadas entre si, que tinham quase como que uma cultura adormecida. Havia pouco para ir buscar e trazer para dentro. Claro que eu ia muito para a rua à procura da essência da cultura daquelas aldeias mas tinha que partir com muitas novidades da tal “escola no carro” (S3).

As rivalidades dentro da própria comunidade, embora não tenham sido sentidas em muitos casos, também constituíram um obstáculo ao trabalho da educadora.

Apesar das dificuldades, era evidente a vontade de superar os problemas encontrados:

“Nós temos que reflectir sobre isso e temos que encontrar estratégias também para unir as pessoas, porque as aldeias faziam parte da mesma freguesia e isso é uma condição que nem sempre se encontra na itinerância. Mas, neste caso, as aldeias eram diferentes, mas tinham miúdos que até podiam vir de famílias de descendentes próximos que faziam parte da mesma freguesia mas não se davam. O nosso papel também era muito comunitário a esse nível” (S3).

Estas afirmações confirmam que, mesmo nas situações mais difíceis e problemáticas, as entrevistadas valorizaram os saberes construídos na acção e procuravam ter em atenção os contextos e as culturas locais onde desenvolveu as suas práticas.

4.4.2. Estratégias utilizadas

As modalidades de trabalho comunitário que mencionámos nas alíneas precedentes pressupõem o envolvimento directo dos actores locais nas actividades de educação de infância. Existiam, no entanto, como veremos seguidamente, outras estratégias de relação com o meio a que as educadoras recorriam no seu quotidiano profissional (ver quadro nº18).

Quadro nº18: Estratégias utilizadas

Subcategorias	Indicadores	Nº de UR	Total
Valorização da cultura local	Pesquisa e exploração da cultura da Comunidade.	S1 (17,18,19) S3 (66,136) T: 7	2 (10)
	Trabalho fora do espaço educativo, em parceria com a Comunidade, realizando-se algumas actividades nas habitações das crianças.	S1 (15,16) S2 (16) S9 (57,58) T: 5	

Adaptações das crianças ao espaço educativo (casos especiais)	Presença de um familiar de uma criança na EPEI, no seu período de adaptação.	S3 (99,100) T: 2	2 (4)
	Contribuindo para a continuidade e frequência da criança.	S3 (101,102) T: 2	
Total das unidades de registo da categoria: 14			

4.4.2.1. Valorização da cultura local

O discurso das entrevistadas sugere que a interacção com a natureza, a família e a comunidade constitui uma característica determinante no “currículo” da educadora itinerante. As educadoras valorizam, de forma especial, a cultura local, que afirmam “transportar” para dentro da sala:

“As estratégias baseavam-se muito no trabalho fora da sala...com a comunidade, na exploração daquilo que as crianças tinham...na cultura própria da localidade, que depois era levada para dentro da sala e explorava-se com outros materiais e de uma forma diversificada, ajustando até à cultura escolar, só para eles verem que o que tinham à volta, vamos lá, podia ser explorado com outros olhos. Mesmo aquilo que íamos ver em conjunto, que estavam habituados a ver todos os dias com os avós e com os pais, a maneira como viam connosco, a maneira como lhes despertávamos a atenção para observarem as coisas, os pormenores. Sei lá dados mais científicos, sobre o que estavam a ver...para terem outro tipo de experiência” (S1).

Aludem, igualmente, com muita frequência, ao facto do trabalho exercido com as comunidades locais contribuir para um enriquecimento das actividades desenvolvidas:

“ (...) a escola vem para a rua e aprende também muito com este processo...a comunidade é uma fonte de saberes “ (S9).

“Íamos muitas vezes a casa dos meninos, fazer actividades...lembro-me uma vez, que houve uma criança que trouxe salsa para a EPEI e nós fomos a casa da ama fazer uma omelete. Pronto é uma coisa que numa vila não se faz em contexto de Jardim-de-infância com vinte e cinco meninos” (S2).

A valorização da cultura local contribui ainda, para que as educadoras de infância não atribuam excessiva importância à “escassez” (relativa) de materiais, resultante da situação de itinerância:

“ (...) na Itinerância podemos pensar numa hora em fazer uma actividade e na hora seguinte ir fazê-la... é só uma questão de falar com o vizinha do lado, se podemos lá ir. Claro que ela deixa, e até fica toda contente e até agradece....e as coisas tem um desenrolar diferente...era um trabalho muito directo com a comunidade” (S2).

O recurso à Comunidade, como veremos de seguida, é igualmente frequente, quando algumas das crianças revelam problemas especiais de integração.

4.4.2.2. Adaptação das crianças ao espaço educativo (casos especiais)

Referimos no Tema II como é que se processavam as inscrições e estratégias para a constituição dos grupos na EPEI. Verificámos que, além dos contactos com as famílias, as educadoras efectuavam contactos com as crianças através de brincadeiras. Não se registavam, por isso, regra geral, problemas de integração das crianças nesta modalidade educativa. Só em situações extremas, de grande isolamento, o problema da adaptação das crianças, e da própria educadora, à situação de itinerância ganhava relevância:

“ (...) uma localidade só com uma criança e estive quase três meses ou seja, de Setembro a Dezembro ... o que foi muito complicado, porque era numa aldeia onde não havia recursos ao lado da escola. Eu passava mais tempo, quando o clima o permitia...passava mais a passear com ela e a

fazer o percurso casa – escola, que ainda era algum ou a descobrir a “aldeiazinha”, que não era a aldeia onde ela vivia. ...”O recurso – espaço” da EPEI, não era no sítio onde a menina vivia. Portanto, era mais o estar com ela para lhe dar oportunidades, para ela se aperceber aonde é que residia, onde é que estava... porque não era tanto o estar dentro do espaço como o tentar brincar com ela... porque ainda por cima era uma criança filha única, não tinha mais meninos ao lado, portanto, era muito complicado...” (S3).

Nestas circunstâncias, umas das estratégias criadas foi o recurso à mãe da criança. Ou seja, a mãe acompanhou, durante algum tempo, a criança no espaço educativo, no sentido de facilitar a sua adaptação.

“ (...) a família fazia muito para estar. (...) A mãe acabava por tirar uns bocadinhos da vida profissional dela para estar lá (...) teve um peso extraordinário, porque podia desistir. (...) Anos depois a mãe encontrou-me e deu-me o contributo de como valeu a pena” (S3).

Este caso ilustra, de forma clara, o carácter etnocêntrico das acusações de desinteresse pela educação escolar que, muitas vezes, recaem sobre os grupos sociais mais desfavorecidos.

4.4.3. Educação de adultos

A proximidade das relações entre as educadoras itinerantes e as famílias permitia que fosse possível identificar áreas onde os pais revelavam dificuldades na educação dos seus filhos, quer por razões culturais, quer por formação pessoal. Sensíveis a estas dificuldades, as educadoras entrevistadas construíram estratégias de intervenção para contornar este problema (ver quadro nº19).

Quadro nº 19: Educação de adultos

Subcategorias	Indicadores	Nº de UR	Total
“Escola de Pais”	Limitações encontradas nas famílias.	S1 (73,74,75,76,77,78,79) S10 (35,36,59,60) T: 11	4 (27)
	Actividades dirigidas às famílias, em parcerias com outras entidades.	S4 (54,55) T: 2	
	Passagem de conteúdos (trabalhados na Educação Pré -escolar) através das crianças.	S4 (53) S5 (79) S6 (73,74,75) S8 (43, 44) S10 (34) T: 8	
	Encontros de pais, sem a presença das crianças, com o intuito de esclarecer as suas dúvidas.	S6 (72) S7 (56) S8 (41,45,46) S9 (32) T: 6	
Total das unidades de registo da categoria: 27			

4.4.3.1. “Escola de Pais”

Encontramos no discurso das entrevistadas uma especial atenção à “passagem” de conteúdos, trabalhados na Educação Pré-escolar, para as próprias famílias. De facto, as docentes acreditavam que “(...) a educação de adultos é também a partir das crianças chegar aos pais.” (S6). Por isso, as educadoras concediam importância a algumas actividades, uma vez que, sabiam à priori, que seriam, também, actividades de enriquecimento familiar:

Esta estratégia indirecta de educação familiar não impedia as educadoras de investirem noutras formas, mais amplas, de educação e participação dos pais. Entre as actividades identificadas salientaremos as seguintes:

- Promoção de encontro/reuniões de pais.

Algumas educadoras revelaram ter promovido encontros entre pais, sem a presença das crianças, com o objectivo de lhes facultar momentos em que podiam partilhar os seus próprios problemas, discuti-los em conjunto e aperceberem-se das suas dúvidas e questões. Esta estratégia permitia que os pais se tornassem mais seguros no seu papel de educadores.

“ Efectuava reuniões intercalares com os pais, onde discutíamos assuntos de interesse...tais como relacionados com a idade e desenvolvimento das crianças...Ah...esclarecia-os...nas dúvidas que iam surgindo, as observações que fazia dos seus comportamentos com os filhos, ajudava na condução dos encontros de pais” (S8).

- Organização de “palestras”.

“ (...) chegámos também a fazer palestras com os pais e a comunidade,...ao fim da tarde, de acordo com a sua disponibilidade. Trouxemos outros parceiros, como a Nutricionista, Enfermeira, Delegada de Saúde, etc...e a percentagem que aderiu na localidade lá em cima foi bastante boa... estiveram sempre presentes casais, o que normalmente não acontece, porque são sempre as mães para tudo.” (S4).

Embora algumas educadoras revelassem a sua preocupação em contribuir para uma “escola de pais”, grande parte das intervenções ensaiadas era de natureza informal e indirecta, visando a difusão de “boas práticas”:

“Por vezes havia aqueles pais que não valorizavam o contar uma história, e eles levavam livros da escola para casa, ou jogos, aqueles que eles achavam mais graça. Havia aquele sistema de levar um dia ou dois, o qual motivava mais atenção dos pais para brincarem com eles...e estarem mais com eles, porque, em certas localidades nota-se muito que os miúdos andam muito na rua uns com os outros, sendo pouco vigiados, porque as mães andam lá na lida delas. Isto acabava por criar também uma certa aproximação entre pais e filhos...a valorização da aproximação entre pais e filhos... o contar a história à noite, por vários motivos, pelo

desenvolvimento da linguagem, que às vezes não se faz neste meios em que o vocabulário é bastante pobre, e por tudo isto acaba por ser uma escola de pais e de filhos. Também para nós como educadores é bom, porque acaba por nos dar uma perspectiva da realidade circundante, em que o contacto é tão próximo que nos permite ter elementos tão válidos para podermos trabalhar” (S1).

Estes elementos permitem-nos concluir que, embora recorrendo a metodologias de intervenção diferentes, as educadoras itinerantes entrevistadas revelavam uma clara preocupação em “*promover o desenvolvimento das crianças em simultâneo com o das suas famílias*” (S4). Procuravam, de forma especial, proporcionar aos pais instrumentos que lhes possibilitassem intervir de forma eficaz na educação dos seus filhos. Dessa forma, correspondiam, conscientemente ou não, a um dos principais desígnios da intervenção comunitária: ajudar as populações a desenvolverem as competências necessárias para que possam “traçar” o próprio destino.

4.4.4. O educador/ mediador

Neste estudo, já referimos algumas dificuldades sentidas pelas entrevistadas no trabalho directo com as comunidades, nomeadamente, em aldeias onde o isolamento era muito sentido. Para nos apercebermos melhor deste problema, teremos de aprofundar a análise do papel do educador como mediador (ver quadro nº20).

Quadro nº20: O educador/mediador

Subcategorias	Indicadores	Nº de UR	Total
Mediação entre as vivências em Comunidade e em contexto escolar	A partir das motivações e dos interesses das crianças desenvolvem-se, com o apoio das educadoras e das famílias, projectos relacionados com as suas próprias vivências.	S2 (62) S9 (55,57) S10 (26,58,59,60) T: 7	1 (7)

Problemas/ conflitos na Comunidade	Rivalidades entre aldeias e a mediação.	S3 (69,70,71,72,73, 74,163,164,166) T: 9	1 (9)
Total das unidades de registo da categoria: 16			

4.4.4.1. Mediação entre as vivências em Comunidade e em contexto escolar

Nas entrevistas realizadas podemos encontrar referências, umas mais explícitas que outras, à mediação que as educadoras tentavam efectuar entre as vivências das crianças na comunidade e os “requisitos” da cultura escolar. Neste sentido, as docentes ao saberem que as crianças tinham consciência de determinados acontecimentos da comunidade, deslocavam-se com elas para efectuar observações (Ex: vindimas). Despertavam-lhes a atenção para a descoberta de pormenores, acrescentando desta forma, alguns dados científicos sobre o que estavam a ver, ajudando-os, assim, no enriquecimento do seu vocabulário e acesso a novos conhecimentos.

“Havia actividades que partiam da observação de acontecimentos da aldeia, que eram depois trabalhados na sala. Porque os pais eram pessoas com pouca cultura...não sabiam explicar de uma forma técnica aquilo que faziam. O nosso trabalho é proporcionar aos meninos acréscimo de saberes “ (S10).

“Tinha tudo ao meu alcance, quase tudo... não tinha os museus, nem bibliotecas, mas tinha as vivências, o ser humano, as velhotas...as avós que iam contar as histórias ao Jardim. Íamos ver os animais a pastar ou íamos a vacarias e depois explorávamos no Jardim. Chegámos a ir a uma fábrica de confecções e depois fizemos uma passagem de modelos...junto com a fábrica, na Associação. Envolvemos a Comunidade” (S2).

As educadoras tinham consciência que a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber podiam ser estimulados, promovendo formas mais elaboradas do pensamento, de reflexão e de aprendizagem.

Assim, grande parte das crianças em situação de itinerância parece ter tido oportunidade de viver e compreender a área do conhecimento do mundo de uma forma bastante intensa e continuada. De facto, quando estas práticas educativas são bem sucedidas, as crianças encontram prazer nas suas aprendizagens.

4.4.4.2. Problemas/conflitos na Comunidade

O educador itinerante, pela proximidade que tem com as famílias e comunidade em geral, acaba por ter um conhecimento de questões e problemas locais que assumem alguma gravidade. Neste âmbito, o educador, como profissional e pessoa, deve ter também um papel de mediador junto destas populações.

Uma docente relatou-nos, por exemplo, algumas rivalidades existentes entre as duas aldeias onde exercia funções. A mesma delineou estratégias no sentido de atenuar estes conflitos. Assim, podemos afirmar que, teve um papel interventivo/mediador.

“ (...) aldeias lado a lado... andavam muito de costas viradas e com até alguma agressividade e conflitos. Nós temos que reflectir sobre isso e temos que encontrar estratégias também para unir as pessoas. O nosso papel também era muito comunitário a esse nível...mas naqueles anos conseguiu-se minorar;...eu tentei sempre mediatizar, uma vez que este era o meu papel...o objectivo era minorar os riscos... também eram famílias carenciadas, a maior parte delas. E o que eu senti é que nós fomos dar um contributo...” (S3).

“ (...) a ideia nova que constituiu impacto foi quando os juntei, o convívio, o convidar os meninos da outra aldeia para virem à nossa sala, partilhar as coisas...isso é que foi revolucionário...” (S3).

“Assim como as festas...ahhh! Fez história, digamos assim, porque as próprias mães diziam que há anos (vinte e tal anos, trinta anos) que não se juntavam as aldeias para um convívio, porque andavam sempre à “batatada”, diziam elas esta expressão... E eu até houve uma vez que lhes disse mesmo: “Atrevam-se, atrevam-se a acabar mal. “ No fundo, o que lhes faltava era realmente o mediador... de alguém na comunidade” (S3).

Relativamente a problemas/conflitos na Comunidade directamente relacionados com as educadoras, não houve situações significativas de registo.

“Nenhuns, nunca tive nada. Até pelo contrário...sabes que nestas localidades acabamos por ter outro estatuto...era a senhora professora dos filhos...impecáveis...só tenho bem a dizer” (S7).

Verificámos que estas profissionais têm a capacidade de intervir em problemas locais e que utilizam estratégias de mediação com o intuito de resolver conflitos. A atenção que concedem aos actores locais não as impede, no entanto, como veremos seguidamente, de perspectivarem o futuro das crianças numa lógica que transcende, claramente, o contexto imediato em que estas vivem.

4.5. Tema V: Transição para o 1º Ciclo

Quando se aproxima a entrada para a escolaridade obrigatória, colocam-se receios e ansiedades face às diferenças existentes nos dois níveis educativos. Enquanto que a Educação Básica se assume como um espaço privilegiado para o domínio de conhecimentos e competências entendidos como básicos, a Educação Pré-escolar corporiza-se como sendo complementar à educação veiculada da família, com a qual deve manter relações de proximidade.

A preocupação das famílias e dos educadores, no momento da transição para a Educação Básica, resulta numa tentativa de aproximação entre as duas instituições com o objectivo de preparar as crianças para as diferenças que se avizinham, quer a nível da organização dos espaços e dos materiais, quer a nível das práticas educativas. Tentámos, por isso, caracterizar esse processo. No mesmo sentido, procurámos saber como decorre o processo de despistagem de crianças com necessidades educativas especiais nesta modalidade (ver quadro nº21).

4.5.1. Identificação de crianças com NEE

4.5.1.1. Processo de despistagens das crianças com NEE

As entrevistas realizadas sugerem que o processo de despistagens das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) na EPEI não difere significativamente do processo realizado nos jardins-de-infância.

Quadro nº21: Identificação de NEE

Subcategorias	Indicadores	Nº de UR	Total
Processo de despistagens das crianças com NEE	O Processo é idêntico aos Jardins-de-infância de acordo com Portaria 611/93 de 29 de Junho	S3 (194,195,196) S4 (140,141,142,143) S5 (152,153,154) S6 (120,121,122,123,124) S9 (69,70) T: 17	1 (17)
Transmissão das sinalizações das crianças com NEE aos professores de 1ºCiclo	Entrega do registo de avaliação final de ano de cada criança. Maior facilidade de transmissão das sinalizações com a implementação dos Conselhos de Docentes/Agrupamentos.	S5 (155) S6 (125) S9 (71) T: 3 S4 (144)	3 (6)

	Continuidade do apoio educativo no 1º Ciclo.	T: 1 S3 (199,203) T: 2	
Total das unidades de registo da categoria: 23			

“O processo é idêntico aos Jardins-de-infância. Há uma conversa com o Encarregado de Educação, há uma transmissão à educadora dos apoios educativos que cobre aquela zona, há uma observação e registo efectuado por ambas as educadoras, entregue no Núcleo dos Apoios Educativos que, por sua vez, fará chegar ao Técnico competente, que emitirá o parecer final...havendo mais tarde o devido acompanhamento da criança” (S6).

Desta forma, as sinalizações das crianças com NEE partem da educadora titular de grupo. É esta que, mediante aprovação do encarregado de educação, inicia o processo de encaminhamento para os técnicos de apoio educativo.

“Em primeiro lugar falando com o Encarregado de Educação e depois com o médico de família ... com as equipas de apoio, consoante as necessidades educativas de cada criança. Mais tarde, na transição ao primeiro ciclo, há uma transmissão do processo à colega do 1º ciclo” (S5).

Contudo, no conjunto das entrevistas, registámos alguns casos de ausência de apoio educativo a crianças com NEE na EPEI. Esta situação verificou-se num concelho onde era dada prioridade aos apoios educativos no Ensino Básico, deixando a descoberto todas as crianças da Educação Pré-escolar que apresentassem NEE.

“No tempo em que estive na EPEI e depois no CAIC, nunca houve seguimento nenhum. Houve sempre a desculpa que os meninos do 1º Ciclo estavam sempre em primeiro lugar. Eu acho uma perfeita aberração! A intervenção precoce nestas idades é importantíssima. Se houvesse mais intervenção no pré-escolar, eles não chegavam ao 1º Ciclo com tantos

problemas....continuo a batalhar nisso e sinto-me triste por ver que nada se fez...estamos agora a dar uns passinhos....mas está muito complicado, as crianças chegam ao 1º Ciclo com dificuldades acrescidas” (S1).

Importa, por isso, relembrar a importância da intervenção precoce (dos zero aos seis anos de idade), no sentido de apoiar e encaminhar casos detectados. Se necessário devem ser estabelecidas parcerias com os centros de saúde e entidades de solidariedade social.

4.5.1.2. Transmissão das sinalizações das crianças com NEE aos professores de 1º Ciclo

A transmissão das “sinalizações” das crianças com NEE segue parâmetros similares aos que se verificam no II: entrega de relatórios e registos de avaliação final aos professores de 1º ciclo.

“ (...) na transição ao 1ºciclo há uma transmissão do processo à colega do 1º ciclo” (S5).

“A Terapeuta estava semanalmente no espaço educativo com a criança, no fim do ano seguiu relatório meu e da técnica no processo da criança, porque ela matriculou-se no 1º Ciclo “ (S9).

A maioria das educadoras mencionou que é do seu conhecimento, que algumas crianças sinalizadas na EPEI continuaram a ter apoio educativo no ensino básico.

“Eu sei que essa criança de que falei, teve depois apoio educativo no 1º Ciclo...” (S3).

Foi referido que com a constituição de agrupamentos há uma maior facilidade nos encaminhamentos e transmissões dos processos das crianças com NEE aos professores do 1º ciclo. Os momentos de encontro, partilha e discussão, no Conselho de Docentes (órgão que enquadra no seu funcionamento educadores e professores do 1º ciclo), são propícios à continuidade do apoio educativo das crianças sinalizadas na Educação Pré-escolar.

“ (...) hoje em dia já se faz outro tipo de trabalho. Há agora os Agrupamentos e os Conselhos de Docentes os encaminhamentos são mais espontâneos” (S4).

Registámos, ainda, alusões ao impacto dos agrupamentos na articulação entre EPEI e 1ºCiclo, através de reuniões de avaliação dos grupos, dos recursos e do trabalho desenvolvido. Assim, iremos agora conhecer melhor como é que se realiza a articulação entre a EPEI e o 1º Ciclo.

4.5.2. Articulação entre a EPEI e o 1º Ciclo

Na reflexão e análise que temos vindo a efectuar, reconhecemos a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação básica, devendo o educador motivar as famílias e crianças para a escolaridade obrigatória.

No entanto, para que essa motivação frutifique é necessário que se verifique uma comunicação entre educadores, professores de 1ºCiclo e famílias que facilite a transição e adaptação das crianças ao ensino básico.

Reconhecemos desta forma, a importância da ligação entre a Educação Pré-escolar e o 1ºCiclo. Para verificarmos como é vivida esta articulação entre a Educação Itinerante e o Ensino Básico agrupamos as unidades de registo em três subcategorias:

- Parcerias/Projectos entre a EPEI e o 1º Ciclo
- Dificuldades na articulação com o 1º Ciclo
- Reuniões de preparação para transição das crianças ao 1º Ciclo

Quadro nº22: Articulação entre EPEI e 1º ciclo

Subcategorias	Indicadores	Nº de UR	Total
Parcerias/Projetos entre a EPEI e o 1º Ciclo	Actividades comemorativas conjuntas entre EPEI e 1º Ciclo.	S1 (92,94) S2 (73,74,75) S4 (145) S5 (156,157,158) S6 (126,127,128,129) S8 (82,83) S9 (74) S10 (69,70) T: 18	2 (21)
	Deslocações das crianças da EPEI ao 1º Ciclo, no sentido da preparação, da transição à escolaridade.	S8 (81) S10 (71,72) T: 3	
Dificuldades na articulação com o 1º Ciclo	Dificuldades na articulação, resultado da distância física entre Educação Itinerante e 1º Ciclo.	S4 (84,88) S7 (60) T: 3	2 (4)
	Sala da Itinerância com dimensões reduzidas, condicionando as visitas do 1º Ciclo.	S4 (87) T: 1	
Reuniões de preparação para transição das crianças ao 1º Ciclo	Reuniões e diálogos com os EE ao longo do ano lectivo, registando-se esclarecimentos sobre o processo de transição ao ensino básico.	S3 (210,211,219) S5 (162) S6 (130,131) S7 (86,87) S8 (84,85) S9 (75,76) S10 (73,74) T: 14	1 (14)
Total das unidades de registo da categoria: 39			

4.5.2.1. Parcerias/Projectos entre a EPEI e o 1º Ciclo

Constatámos que a maioria das educadoras entrevistadas procuravam desenvolver formas de parceria com o 1º Ciclo, sendo prática corrente a comemoração conjunta de datas festivas e realização de passeios ao exterior.

“Os nossos projectos eram essencialmente direccionados para as datas festivas... festas de Natal, Carnaval, Santos Populares, etc...Primávamos pelo convívio, quer entre as crianças, quer entre a população...porque a socialização é extremamente importante no quotidiano de todos, e de cada um em particular. Por outro lado, estando em grande grupo, havia determinados temas que podíamos trabalhar de uma forma mais abrangente. Estou a recordar-me de um desfile de Carnaval em que as crianças foram mascaradas de trajes alusivos às vindimas. Como eram mais, houve uma maior variedade, o desfile foi mais rico” (S6).

Era, também, usual o trabalho em conjunto de alguns temas:

“ (...) estando em grande grupo, havia determinados temas que podíamos trabalhar de uma forma mais abrangente...estou-me a recordar de um desfile de Carnaval em que as crianças foram mascaradas de trajes

alusivos às vindimas...como eram mais, houve maior variedade, o desfile foi mais rico” (S6).

“ (...) projecto comum entre 1º Ciclo e Itinerância sempre que possível em parceria com a Comunidade” (S4).

Quase todas as educadoras referiram que efectuaram parcerias e projectos com o 1º Ciclo.

“Para já uma coisa muito importante é que na minha altura de Itinerância, visto ser nas salas devolutas do 1º Ciclo, nós fazíamos trabalho de articulação com o 1º Ciclo. Tentávamos fazer, mas em termos de reuniões ... tentávamos fazer todo um trabalho de observação e de análise com a colega vizinha. Não era só levar a escola ao meio, mas sim também viver e analisar e reflectir a escola toda que o meio tinha... e, aí ao falarmos nos nossos casos, estávamos a fazer articulação para depois dar seguimento” (S3).

“Com o 1º Ciclo também houve sempre proximidade...quando há visitas de estudo, por vezes, vamos juntos” (S4).

Constatámos, assim, que houve uma clara preocupação no contacto com as escolas do Ensino Básico, apesar dos problemas logísticos inerentes ao processo (inexistência de auxiliares de educação, espaços educativos distantes em relação às escolas do 1º ciclo).

Nestas “parcerias” havia, intrinsecamente, a procura de um trabalho de continuidade e de preparação das crianças da Educação Itinerante para o 1º Ciclo. Isto é, os projectos eram também desenvolvidos com o intuito de facilitar a adaptação das crianças na passagem à escolaridade obrigatória, através da sua familiarização aos espaços, colegas e professores.

“Desde pequeninos levávamos as crianças ao 1º Ciclo. (...) Chegavam ao ingresso na escolaridade obrigatória, já não era uma novidade tão grande aquele espaço” (S1).

“...as deslocações às salas de 1º Ciclo decorriam ao longo de todo o ano, numa tentativa de prepará-los para a transição à escolaridade” (S8).

“ (...) houve todo o trabalho, de ao longo ano, as crianças irem convivendo, da EPEI e do 1º ciclo, uma vez que algumas iriam transitar ao 1º ciclo (...) sendo minha intenção que os meninos se sentissem familiarizados com o espaço e os colegas, numa tentativa de e facilitar as suas adaptações “ (S10).

Apesar de todo o trabalho desenvolvido entre a EPEI e o 1º Ciclo (visitas, actividades, festas comuns, etc.), não encontramos registos de uma continuidade educativa onde se equacionem práticas de articulação curricular activa. A interacção verificada foi sobretudo de natureza social.

4.5.2.2. Dificuldades na articulação com o 1º Ciclo

No conjunto das entrevistas registámos algumas dificuldades na articulação com o Ensino Básico, resultado da própria distância física entre Educação Itinerante e 1º Ciclo. Foi referido que o trabalho perde alguma qualidade, no sentido em que se poderiam realizar mais alguns “mini-projectos”, por vezes efectuados, mas não na quantidade desejada.

“ (...) sinto que o facto de estar aqui e a colega do 1º Ciclo estar afastada, por vezes, minimiza o nosso trabalho, porque poderíamos desenvolver mini projectos...ou haver mais convívio. Mas esta sala é pequenina não dá para receber o 1º Ciclo...e ir com as crianças ao 1º Ciclo

não é fácil, porque a distância ainda é grande...mas acabamos por ir, embora não tanto como gostaríamos” (S4).

Neste âmbito foi ainda relatado, por uma docente, que as dimensões reduzidas da sala impossibilitam as visitas do 1º Ciclo. Este aspecto gerava dificuldades acrescidas no intercâmbio entre os dois níveis.

4.5.2.3. Reuniões de preparação para transição das crianças ao 1º Ciclo

Como já referimos, a comunicação que o educador estabelece com os pais é fundamental para facilitar a entrada na Educação Pré-escolar, para o desenrolar do processo educativo, e, para que os pais se sintam envolvidos no momento da transição. De igual modo, a transição das crianças para o 1º Ciclo, fica facilitada se existir acompanhamento familiar.

A maioria das entrevistadas referiu que efectuavam diálogos e reuniões com os Encarregados de Educação ao longo do ano lectivo e que também expunham no final de cada período a avaliação dos seus educandos. Eram, ainda, prestados esclarecimentos sobre o processo da transição ao Ensino Básico.

“No final do ano faço reuniões para a entrega das avaliações individuais, das crianças dos 3, 4 e 5 anos. Nesta altura, há uma preocupação dos pais sobre como é que eles irão ingressar no 1º ciclo e o meu papel é esclarecê-los e prepará-los para a transição” (S5).

“ (...) nos encontros de pais que promovia... a escolaridade obrigatória era um tema que, a partir do 2º período, era dominante. Dei o

meu melhor para que percebessem as diferenças entre o meu trabalho...e o das colegas do 1º ciclo” (S8).

Uma entrevistada referiu que o facto de trabalhar com uma filosofia de “escola de pais” nos encontros favorecia um trabalho continuado, com vista à preparação para o ingresso das crianças na escola e acompanhamento das respectivas famílias.

“ (...) eu como trabalhava muito em termos de filosofia de escola de pais...encontros que promovia...tinha sempre um carácter informal de relação entre as pessoas e depois um carácter mais formal de intencionalidade...à medida que o ano ia avançando também fazia a intencionalidade no sentido da progressão para a escolaridade” (S3).

Todos os aspectos que vimos referindo, ou seja, as relação entre educadores/professores e pais, a compreensão do que se realiza na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo e também a análise e discussão das propostas curriculares para cada um dos ciclos são facilitadoras da transição. Por vezes, algumas dificuldades na transição das crianças derivam, precisamente, do desconhecimento mútuo destes dois níveis de educação e dos factores que facilitam a continuidade.

Importa, ainda, conhecer como se processavam as avaliações das crianças na EPEI e se os seus processos eram dados a conhecer aos professores de 1º Ciclo.

4.5.3. Registo de avaliações das crianças na EPEI

Das unidades de registo agrupadas nesta categoria emergiram duas subcategorias, que apresentamos de forma sintética no quadro seguinte.

Quadro nº23: Registo das avaliações das crianças na EPEI

Subcategorias	Indicadores	Nº de UR	Total
---------------	-------------	----------	-------

Risco de descontinuidade pedagógica no início da EPEI	Transmissão oral das avaliações das crianças aos professores de 1º ciclo.	S5 (167) S7 (85) S9 (79) S10 (75) T: 4	2 (6)
	Transmissão das avaliações só de crianças com NEE.	S1 (141) S9 (78) T: 2	
Entrega das avaliações aos EE e professores de 1º Ciclo	Em grelhas de avaliação	S2 (84) S8 (86) T: 2	3 (9)
	Em portefólio	S3 (222) S4 (151) S5 (166) T: 3	
	Estes registos acompanham o aluno no seu percurso escolar	S2 (86) S3 (225) S4 (152) S6 (133) T: 4	
Total das unidades de registo da categoria: 15			

4.5.3.1. Risco de descontinuidade pedagógica (no início da EPEI)

Ao analisarmos o discurso das educadoras “mais antigas” na EPEI, constatamos que as avaliações das crianças que transitavam ao 1º Ciclo eram transmitidas oralmente aos professores. Não havia registos em suporte escrito, sendo, por vezes, só comunicadas as avaliações das crianças com dificuldades de aprendizagem ou outro género de necessidades educativas especiais.

“Inicialmente os registos que se fizeram foi só das crianças que denotavam alguns problemas, ou que necessitassem de acompanhamento psicológico ou terapia da fala, porque dos outros não era hábito fazer-se. Eu transmitia oralmente. Como convivíamos bastante Pré-escolar e 1º

Ciclo, as coisas eram transmitidas oralmente...ahhh.....e resultava. Mesmo quando havia mudanças de professores, era oralmente...as crianças eram poucas...” (S1).

“Não, na altura não fazíamos avaliações escritas...eram transmitidas aos pais verbalmente e aos professores da mesma forma” (S10).

Numa situação de grande mobilidade de professores, os processos utilizados para comunicação da avaliação das crianças poderão ter gerado alguma ausência de continuidade pedagógica na transição. Contudo, algumas educadoras tentaram contornar este problema entregando aos pais e aos professores algum suporte escrito:

“Que eu lembro-me perfeitamente da viragem, pelo menos na zona. De repente, passa a ser importante fazer uma organização formal em papel, de um testemunho, não é?! E quando eu e outras pessoas já fazíamos o testemunho, muito pequenino... um portfolio, não tem nada a ver com o que é hoje um portfolio... mas tinha algumas coisas... que passassem a nossa ideia, do que é que a criança pode dar como contributo para a transição, não é? Porque nós fazíamos uma reunião, reuníamos alguns materiais, alguns desenhos, e o nosso parecer que era partilhado sempre com os pais, que também é uma coisa importante. Não passávamos para a escola uma informação, pelo menos nós as três ali, não passávamos para a escola uma informação sobre o desenvolvimento daquela criança, sem o partilharmos com os pais, mas isso também era a nossa filosofia” (S3).

Estas afirmações levam-nos a concluir que as docentes tinham presente a importância da articulação curricular entre educadoras/famílias e professores de 1º Ciclo. Nem sempre conseguiram, no entanto, ultrapassar os constrangimentos culturais e administrativos existentes neste domínio.

4.5.3.2. Entrega das avaliações aos EE e professores de 1º Ciclo

Apesar dos problemas enunciados, o discurso das entrevistadas sugere que houve evolução na passagem de informação das crianças que transitam da EPEI para o Ensino Básico. As docentes salientaram que, actualmente, os registos das avaliações das crianças são realizadas em suporte escrito e entregues aos Encarregados de Educação e professores do 1º Ciclo sob formato de grelhas de avaliação ou em portefólio (dossier individual de cada criança onde constam os trabalhos mais significativos de acordo com as áreas de conteúdo e registos de avaliação), acompanham os alunos no seu percurso escolar.

“ (...) dava informações aos professores...Nós fazíamos, um registo de acordo com as orientações curriculares. Entregávamos aos Encarregados de Educação e seguia uma cópia para o agrupamento que, por sua vez, entregava aos professores do 1ºCiclo, dentro da capa castanha da matrícula” (S2).

“ (...) estamos a elaborar o chamado portefólio.(...) Irei entregar ao colega do 1º Ciclo e este daqui a quatro anos irá dar continuidade e transitar este portefólio e mais alguns trabalhos e avaliações aos colegas do 2º ciclo” (S4).

Esta mudança de atitude das educadoras em relação às avaliações das crianças parece ter ocorrido, sobretudo, após a publicação das Orientações Curriculares. A implementação dos agrupamentos e a publicação do Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância em 2001 veio reforçar a tendência para a formalização da avaliação.³³

Consideramos que esta é uma mudança muito importante, porque o acto da escrita favorece a reflexividade sobre os processos. Além disso, avaliar é um acto pedagógico indispensável à definição de estratégias educativas adequadas ao contexto de cada criança e de cada grupo.

³³ “Avaliar numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância, Decreto lei nº 241/2001, de 30 de Agosto)

Foi, também, neste sentido que considerámos imprescindível incluir no presente estudo a “avaliação” das nossas entrevistadas sobre a modalidade de Educação Itinerante.

4.6. Tema VI: Avaliação global sobre a EPEI

O tema VI engloba duas categorias que foram ordenadas pela seguinte ordem:

4.6.1. Leitura das educadoras sobre a sua profissão

4.6.2. Balanço global

Procedemos, de seguida, à análise das subcategorias que emergiram da análise e categorização dos elementos da pesquisa.

Reconhecendo a especificidade da Educação Itinerante, tentámos, através das entrevistas realizadas, analisar o significado que as nossas entrevistadas atribuem a este fenómeno. As unidades de registo registadas permitiram a definição das subcategorias, referenciadas no quadro nº24.

Quadro nº24: Leitura das educadoras sobre a sua profissão

Subcategorias	Indicadores	Nº de UR	Total
Sensibilidade face ao Isolamento/ capacidade de o superar	Contribui para a quebra do isolamento a presença dos professores de 1º Ciclo e a origem rural de algumas educadoras.	S2 (45,47) S5 (133,136) S6 (115) T: 5	2 (6)
	Transporte das crianças a outras realidades sociais (grandes centros populacionais).	S6 (114) T: 1	

<p>Visibilidade do educador na EPEI</p>	<p>A imagem do educador e a sua visibilidade depende da sua forma de agir e de ser.</p> <p>Profissão de visibilidade reduzida, pertencente a um micro-sistema da Educação Pré-escolar.</p>	<p>S3 (78,81,83,85) T: 4</p> <p>S4 (124) S6 (108,110) S9 (66,67) S10 (64) T: 6</p>	<p>2 (10)</p>
<p>Diferenças entre o educador na EPEI e no Jardim-de-infância</p>	<p>Educador da EPEI tem presente o trabalho comunitário, em todas as relações que estabelece, com os actores pertencentes ao processo educativo.</p> <p>Profissão encarada como sendo cansativa, por outros colegas, de acordo com as deslocações diárias e as especificidades da EPEI.</p> <p>Exercício de funções acrescidas pelo contexto em que se insere esta modalidade.</p>	<p>S8 (70,71,72,75) S9 (60) T: 5</p> <p>S4 (121,123) T: 2</p> <p>S5 (124) S6 (105,107) S10 (63) T: 4</p>	<p>3 (11)</p>
<p>Processo de acesso alargado a educadores contratados</p>	<p>O isolamento da profissão poderá ser factor condicionante de adaptação a quem está em início de funções. A falta de “saberes”, que se adquirem na formação ao longo da vida, poderá também constituir alguns contratemplos.</p> <p>Seleção de candidatos através de testes psicotécnicos.</p> <p>Outras opiniões: Quem inicia funções tem mais disponibilidade e condições físicas, para uma modalidade tão desgastante.</p>	<p>S5 (18,19,22,23) S8 (11,12,13) T: 7</p> <p>S6 (18,19) T: 2</p> <p>S3 (28,29,31,32,33,36) S6 (25) S9 (7) T: 8</p>	<p>3 (17)</p>
<p>Críticas ao processo de acesso actual</p>	<p>Falta de um órgão de gestão que coordene e dê apoio à Educação Itinerante.</p>	<p>S4 (12,13,19) T: 3</p>	<p>2 (5)</p>

	Não há divulgação do número de vagas e conhecimento da abertura de candidaturas para a EPEI, a todos os interessados.	S5 (15,16) T: 2	
Total das unidades de registo da categoria: 49			

4.6.1.1. Sensibilidade face ao isolamento/ capacidade de o superar

Sabemos que a Educação Itinerante procura ser uma resposta à desertificação do mundo rural, proporcionando, às crianças destas zonas, igualdades de acesso à Educação Pré-escolar. A presença diária dos colegas de 1º Ciclo, nalgumas localidades, e o facto de muitas educadoras serem oriundas de meios rurais (ou gostarem desses meios), foram as razões principais apontadas para explicar a fácil adaptação à situação de isolamento.

“Eu nasci numa aldeia e fiz o 1º Ciclo também lá...de modo que quando estava na EPEI reportava-me e revia-me em muita coisa” (S2).

“Eu lido bem com esta situação. (...) Tenho a sorte de poder estar com a colega de 1º Ciclo, lado a lado, praticamente. (...) Se estivesse sozinha nas duas localidades, para mim era complicado a nível pessoal...” (S5).

“ (...) foi fácil para mim esta modalidade, porque sinto-me muito bem a exercer a minha actividade no campo” (S6).

O registo das entrevistas demonstra, apesar disso, uma grande preocupação com as consequências que o isolamento pode ter no desenvolvimento das crianças:

“ (...) tentei, ao longo dos três anos de Itinerância, minimizar alguns deficits de ofertas e de conhecimentos que estas crianças tinham, com

actividades diversificadas e o máximo de visitas ao exterior, principalmente aos grandes centros, desde o CCB, o Centro de Arte Moderna da Gulbenkian, Teatros, Cinema no Colombo, etc...” (S6).

O recurso aos apoios institucionais (Autarquia/Junta de Freguesia), através da cedência de autocarros e outros recursos, são essenciais para quebrar o isolamento e diversificar as experiências educativas a que as crianças têm acesso.

4.6.1.2. Visibilidade do educador na EPEI

Da análise das várias opiniões recolhidas sobre a visibilidade dos educadores itinerantes, não resultam opiniões consensuais.

Contudo, uma grande parte das entrevistadas realçou que o facto de pertencerem a um micro sistema da Educação Pré-escolar, onde se verifica pouca divulgação da modalidade, não contribui para que o seu trabalho seja reconhecido.

“A visibilidade é reduzida...somos um micro sistema da educação Pré -escolar...somos poucos, estamos muito espalhados pelo país...quase que não se fala da EPEI...” (S6).

“ (...) tem muito pouca...porque mesmo entre colegas, há quem não conheça esta modalidade. Se formos a uma conferência de educação pré-escolar, nunca há painéis sobre a EPEI. É importante que se fale e que se divulgue...porque este trabalho merece” (S9).

Por outro lado, foi-nos referido que a questão da visibilidade do educador está, em grande medida, relacionada com a personalidade de cada um:

“ (...) está directamente relacionado com o tipo de educadora que se é...com a personalidade de cada um (...) conforme é a visibilidade que se dá ao Pré-escolar em si” (S3).

4.6.1.3. Diferenças entre o educador na EPEI e no Jardim-de-infância

Da análise que temos vindo a efectuar, reconhecemos através da voz das entrevistadas, diferenças entre a Educação Itinerante e a educação em Jardim-de-infância. Pretendemos, por isso, saber em que medida o papel do educador itinerante difere do papel do educador em Jardim-de-infância.

Neste sentido, foi referido pelas docentes que as diferenças entre educador na EPEI e no JI resultam essencialmente das especificidades da Educação Itinerante, onde assinalam todo o trabalho exercido pelo educador junto das famílias e da comunidade.

“As nossas práticas educativas são menos formais. Assentam no trabalho com a comunidade, desde os pais aos vizinhos, aos domicílios que por vezes fazemos. Há uma preocupação constante em ir buscar “saberes locais”, para desenvolvê-los em contexto de Educação Pré-escolar” (S8).

“No Jardim-de-infância as relações que se estabelecem com os pais não são tão intensas. Há também uma menor disponibilidade dos encarregados de educação, acontecendo algumas vezes serem outros familiares a levarem as crianças, ao pré-escolar ou até mesmo irem na carrinha” (S8).

Referiram também, que o educador itinerante tem um trabalho mais intenso, no sentido em que se desloca diariamente a mais do que um estabelecimento de educação, exercendo funções pedagógicas com dois grupos de crianças inseridas em comunidades diferentes.

“ (...) acresce o facto de trabalhar com duas comunidades, em dois espaços diferentes, com mais do que uma Junta de Freguesia...no fundo é um trabalho em que se é educador duas vezes” (S6).

“ (...) os nossos colegas, vêem-nos como tendo uma tarefa mais difícil, (...) com trabalho acrescido, por estarmos em mais do que uma localidade, (...) por serem comunidades e espaços diferentes, por não termos auxiliar” (S4).

Pelo trabalho que desenvolve junto das comunidades, o educador itinerante pode também ser visto como um profissional ligado à assistência social.

“ (...) por vezes era vista como, quase como que ... uma assistente social. (...) Exercia um trabalho muito próximo da comunidade e constantemente estava a viver os problemas deles e a tentar solucioná-los” (S8).

Concluimos das várias opiniões que ser educador itinerante implica uma maior entrega profissional. As deslocações diárias e os diferentes grupos com que trabalham, apesar de em menor número do que no Jardim-de-infância, implica maior responsabilidade, maior criatividade e sem dúvida um grande empenhamento e dinamismo enquanto profissional e pessoa. Importa, também, referir que o trabalho exercido junto das famílias e da comunidade acarreta, nas educadoras, uma diversidade de papéis e funções que contribuem para um acréscimo de competências profissionais.

4.6.1.4. Alargamento do processo de acesso

Já foi referido, neste estudo, que a colocação de docentes na EPEI funciona através de destacamentos de educadores de infância que pertençam aos Quadros de Zona Pedagógica e de Escola. Pretendemos saber qual a opinião das entrevistadas sobre uma eventual hipótese de alargamento de colocações a educadores contratados.

Ao analisarmos o discurso das entrevistadas sobre a situação atrás referida, apercebemo-nos que a maioria das opiniões é favorável ao alargamento das colocações dos educadores itinerantes. Referiram que, no início de carreira, há uma maior disponibilidade e dinâmica (características que o educador deve reunir na EPEI). Daí que concordem com o acesso a educadores contratados:

“ (...) a Itinerância é puxada! Quando estamos fresquinhas é que devemos ter a oportunidade de estar lá (...) acho que não tem nada a ver a situação na carreira” (S3).

“ (...) há educadores contratados muito bons...e que são contratados muitos anos...se a selecção for muito bem feita, não vejo porque não” (S9).

Contudo, algumas educadoras colocaram reservas face à referida possibilidade. Alertaram para o facto da Educação Itinerante ser uma modalidade que se desenrola em contextos isolados, podendo criar dificuldades de adaptação e insegurança a quem está no início de funções. A falta de “saberes” que se adquirem na formação ao longo da vida poderá, igualmente, trazer bastantes contratemplos aos educadores com menos experiência.

“ (...) isto é um trabalho solitário. (...) Provavelmente é complicado, porque actualmente não há acompanhamento a nível pedagógico. Quem começa pode sentir-se perdido” (S5).

Foi ainda referido, que a entrada dos educadores na EPEI deveria ser “melhorada”. Isto é, segundo as suas opiniões, não basta a formação profissional (curso de educador). A aptidão para a Educação Itinerante deverá ser testada, com recurso a testes psicotécnicos ou outros instrumentos de diagnóstico.

“ (...) em primeiro lugar o acesso à Educação Itinerante só para quem tem uma vontade muito grande em a exercer. O curriculum é muito importante, mas o perfil que o educador deve ter é fundamental. Deveriam ser efectuadas na selecção dos educadores entrevistados ou testes

psicotécnicos para que se pudesse apurar se de facto existe aptidão para esta modalidade. As especificidades inerentes a esta oferta de pré-escolar, exigem que a selecção seja muito cuidada, porque os lugares somos nós que os fazemos, não é? A entrega que depositamos, a envolvimento que conseguimos com os vários actores, depende, acima de tudo, de nós. (...) O processo ser alargado aos educadores contratados não vejo inconveniente, se o processo for criterioso...” (S6).

4.6.1.5. Críticas ao processo de acesso actual

No discurso das educadoras podemos encontrar algumas críticas ao processo actual da selecção dos educadores itinerantes.

Com a extinção do Gabinete Técnico Pedagógico, sector do pré-escolar no CAE (entidade responsável pelo processo de selecção dos educadores itinerantes), as educadoras referiram dificuldades em obter esclarecimentos sobre a continuidade e ingresso dos educadores nesta modalidade, não existindo actualmente uma entidade directamente responsável sobre a EPEI.

Por outro lado, o facto das vagas para a Educação Itinerante não terem sido divulgadas oficialmente, tal como se verificava nos anos anteriores, causou também algum “mal-estar” entre os profissionais, que referiram falta de transparência no processo.

“Até ao ano passado, tudo decorria no CAE...desde a sua extinção, sentimo-nos um bocado perdidas, porque não sabemos a quem nos dirigir...” (S4).

“ (...) no ano passado e neste, já foi tudo através da Câmara Municipal. (...) Não houve apresentação de currículo, foi apenas o preenchimento da proposta de mobilidade. Nos anos anteriores o CAE mandava às escolas um ofício circular com o número de vagas que havia, o

prazo do envio de currículo..., enfim havia um processo claro e com conhecimento a todos os interessados” (S5).

Neste contexto, podemos afirmar que, na perspectiva dos actores, a situação actual da EPEI está um pouco “conturbada”. As profissionais que já se encontram na modalidade há alguns anos lectivos sentem-se agora menos apoiadas, nomeadamente, depois da extinção do Gabinete que lhes dava apoio na sua zona pedagógica. Parece-nos que, hierarquicamente, esta modalidade merecia ter outro acompanhamento e deveriam ser definidas novas directrizes sobre o processo de acesso, de forma a clarificar toda esta situação.

4.6.2. Balanço global

Ao terminarmos a nossa investigação e depois de ouvirmos a opinião das educadoras sobre o funcionamento geral da Educação Itinerante, pareceu-nos oportuno questionar estas profissionais sobre qual o Balanço global que efectuam sobre a EPEI.

Nesta linha de pensamento, organizámos esta categoria em duas subcategorias que sintetizamos no quadro seguinte:

Quadro nº25: Balanço global

Subcategorias	Indicadores	Nº de UR	Total
Aspectos positivos	A EPEI funciona como complemento da família, de forma activa e participada.	S2 (28) S3 (139) S4 (60) S5 (181) S8 (87) T: 5	
	São conseguidos apoios entre os vários actores e parceiros no processo educativo das crianças.	S3 (227) S4 (158) T: 2	

	<p>Fomenta relações e troca de saberes entre profissionais e comunidade.</p> <p>Verificam-se vantagens no trabalho com pequenos grupos de crianças.</p> <p>Os grupos são disciplinados.</p> <p>O horário de funcionamento (2h30) dos espaços educativos, não constitui impedimento para o exercício das actividades pedagógicas.</p>	<p>S5 (168,169) S8 (87,88,89) T: 5</p> <p>S2 (79) S6 (104,137) S7 (66,67,68) T: 7</p> <p>S5 (179) T: 1</p> <p>S5 (178) S6 (103,135,136) T: 4</p>	<p>6 (23)</p>
Aspectos negativos	<p>Falta de apoio do sistema central.</p> <p>O exercício de funções docentes em mais do que um espaço provoca esquecimento de materiais para determinada actividade.</p> <p>A falta de uma auxiliar educativa contribui para a dificuldade nas limpezas dos espaços educativos.</p>	<p>S3 (229,232) S8 (92,93) T: 4</p> <p>S5 (70,71) S10 (15) T: 3</p> <p>S5 (171,172) S8 (90,91) T: 4</p>	<p>3 (11)</p>
Total das unidades de registo da categoria: 36			

4.6.2.1 Aspectos positivos

Tendo como base as afirmações das entrevistadas, a maioria das docentes referem que a Educação Itinerante consegue funcionar como um complemento da família, de forma activa e participada.

“ (...) há o grande contacto com as pessoas, com a população... o complemento que conseguimos ser da família” (S5).

Destacam, igualmente, as vantagens no trabalho com pequenos grupos de discentes, o que permite aos educadores um conhecimento aprofundado do grupo, contribuindo tal facto para a rapidez, eficácia e qualidade do trabalho desenvolvido.

“ Na Itinerância há um trabalho muito mais elaborado, desenvolvido e individualizado” (S2).

“O trabalhar com pequenos grupos traz vantagens: conhecer melhor as crianças e chegar até elas mais depressa...” (S6).

Constatámos, que os aspectos positivos da Educação Itinerante estão intimamente associados com o “ambiente” que as profissionais souberam implementar junto das comunidades. A riqueza das vivências locais, sem exclusão dos “saberes técnicos”, constitui uma grande fonte de satisfação para os educadores itinerantes.

“ (...) o ambiente familiar que se cria aqui, a relação entre o adulto e a criança é completamente diferente; (...) acho que não se pode falar em insucesso” (S4).

“ (...) os grupos têm aumentado em número... vou ter os dois grupos com lista de espera no próximo ano; (...) as crianças estão lá pela educação (...) pela valorização, porque realmente os pais ainda acreditam” (S5).

“Os pais vêm-nos como profissionais, cujos saberes não se resumem à nossa formação. Isto é, também temos a capacidade de os ouvir e de os observar e participar nas suas actividades...tendo a humildade de também aprender com eles” (S8).

O horário de funcionamento da Itinerância, na perspectiva das entrevistadas, não impede a qualidade desta resposta pedagógica. O facto da EPEI funcionar em 2h30, não constitui impedimento a que as várias actividades da Educação Pré-escolar sejam trabalhadas. O tempo é grandemente rentabilizado:

“A itinerância tem sucesso quando são bem vividas e aproveitadas as duas horas e trinta minutos diárias. O trabalho pedagógico acaba por ser semelhante ao do Jardim de Infância...” (S6).

“Sucesso educativo acho que temos...que funciona, (...) são 2h30; parece pouco tempo, mas é extremamente rentabilizado...” (S5).

Registámos, também, referências às relações que se estabelecem entre os vários actores e ao apoio de parceiros no processo educativo das crianças. Estes apoios são fundamentais para melhorar a qualidade da acção educativa.

“A Itinerância é gratificante, porque é ver nascer as coisas do nada; (...) construir depois com o apoio de todos... dá outro sentido às coisas, porque tudo isto é educar” (S5).

“ (...) o apoio dos vários parceiros nesta modalidade, (...) essencial para o seu sucesso. Sem eles estaríamos condenadas...ao terminus da modalidade. Por outro lado...os pais vêem-nos como profissionais, em que os nossos saberes não são só resumidos à nossa formação. Isto é, também temos a capacidade de os ouvir e de os observar e participar nas suas actividades...tendo a humildade de também aprender com eles.” (S8).

Foi-nos, ainda, transmitido, que nos grupos pequenos não se verifica indisciplina. O adulto tem uma maior percepção do grupo, o que contribui desta maneira para promover regras dentro e fora da sala com mais sucesso.

“ (...) há vantagens por estar em grupos pequenos, onde não se verifica indisciplina...” (S5).

Concluimos que o bom funcionamento desta modalidade está, em grande medida, dependente do educador. Ou seja, o empenhamento, a determinação, os conhecimentos, assim como as boas relações que consegue com os vários actores deste processo, são preponderantes para o sucesso.

4.6.2.2. Aspectos negativos

Apesar do entusiasmo com que a maioria das entrevistadas fala da EPEI, não deixam de existir aspectos negativos apontados à modalidade. Entre eles, é de realçar a falta de auxiliares de acção educativa e de apoio da administração central. Este ultimo elemento, ligado à falta de projecção e ao desaparecimento das redes de intercâmbio dos educadores itinerantes, constitui um factor de desgaste e desânimo para as profissionais.

“ (...) é desgastante, porque o sistema não está muito virado para quem é itinerante; (...) tem que haver mais incentivo, porque (...) para (...) estar longe do grande grupo de professores tem que se ter uma certa estrutura para se aguentar tudo sem motivação exterior” (S3).

“Acho que a Itinerância, deveria ter maior divulgação no sistema da educação; (...) os encontros entre educadoras itinerantes faziam todo o sentido...havia todo um trabalho comunitário, que era preparado de uma forma mais abrangente” (S8).

A falta de uma auxiliar educativa também se faz sentir no discurso das educadoras como um dos principais aspectos negativos da modalidade. Desta forma, as limpezas dos espaços educativos são asseguradas por tarefeiras, que se deslocam diariamente aos Pólos uma hora depois dos grupos terem saído. O valor monetário que recebem por este serviço é “irrisório”, o que funciona como uma condicionante a exigência de qualidade na prestação do serviço. As próprias docentes, por vezes levam para lavar em casa, algum material maior.

Outras profissionais optam por pedir a colaboração das mães nas limpezas mais difíceis e de maior envergadura.

“Um dos inconvenientes da Itinerância é a limpeza...temos tarefaira, mas elas ganham tão pouco que não podemos exigir muito (...) acabo por levar muita coisa para lavar em casa, porque aqui não há condições...” (S5).

“As limpezas maiores são feitas pelas mães: lavagem de paredes e carpetes por exemplo” (S8).

Foi, ainda, referido, que a mobilidade das educadoras, o transporte de materiais e o facto do contexto educativo decorrer em mais do que um espaço, podem causar inconvenientes:

“ (...) há sempre alguma coisa que falha... e então na Itinerância! Aquilo que se precisa, por vezes, está no outro espaço ou ficou em casa...” (S5).

Pela reflexão efectuada nesta subcategoria, podemos inferir que as condições logísticas de apoio à Itinerância devem ser melhoradas. Concluímos, em especial, que deveria ser repensado o não acompanhamento dos grupos de crianças por pessoal não docente. Existem, aliás, diversos projectos de intervenção comunitária, a nível nacional e internacional, onde o recurso a agentes locais é frequente

Como balanço final deste tema adoptamos a própria leitura que as educadoras fazem da EPEI: por ser um trabalho educativo e social de grande relevância deverá ser dado a conhecer a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciámos este estudo com o objectivo de analisar um programa de educação instituído para abranger crianças que vivem em zonas rurais de população dispersa, sem possibilidades de acesso ao jardim-de-infância formal: a modalidade de Educação de Infância Itinerante.

No sentido de enquadrar o aparecimento desta modalidade educativa, efectuámos uma breve retrospectiva histórica sobre a evolução da educação de infância em Portugal. Assim, constatámos que a implantação de espaços de acolhimento para crianças se realizou muito lentamente. O número de jardins-de-infância só se tornou verdadeiramente significativo na segunda metade do séc. XX, com a progressiva industrialização e o aumento do trabalho feminino. Contudo, a grande expansão da Educação Pré-escolar só começou a efectuar-se em Portugal a partir dos anos 70 e 80, altura em que grande parte dos países europeus já tinha atingido taxas de frequência que sugeriam uma universalização tendencial do sistema.

Na última década assistiu-se a uma clara valorização do estatuto da Educação de Infância em Portugal. Esta passou a ser considerada “*a primeira etapa da educação básica, num processo de educação ao longo da vida*” (Lei-Quadro da educação Pré – Escolar, Artigo 2º). As condições de acesso à profissão mudaram, também, dado que o grau de licenciado se tornou obrigatório em todos os níveis educativos. Foi, ainda, instituído o princípio da *Tutela Pedagógica Única*, por parte do Ministério da Educação, uma decisão importante para a afirmação de um subsistema educativo muito heterogéneo e caracterizado por uma prolongada separação entre a vertente da “educação “ e a vertente dos “cuidados para a Infância “. Além disso, houve uma significativa aproximação das taxas de “pré-escolarização” às verificadas na União Europeia.

O inegável progresso verificado no domínio da Educação Pré-escolar, na transição do século XX para o século XXI, não impede que diversos autores continuem assinalar a persistência de “*oferta escolar*” e “*não-escolar*” em Portugal, com os inevitáveis riscos de criação de “*uma educação segregada para os grupos desfavorecidos, paralela à das estruturas educativas para os mais favorecidos*” (Bairrão, 2005). Os próprios relatórios anuais de avaliação integrada das escolas, da Inspeção-Geral de Educação, referem a existência de problemas importantes quanto à

qualidade de atendimento nos estabelecimentos públicos, nomeadamente no tocante a uma intencionalização das aprendizagens nestas idades (Vasconcelos, 2005) Nestas circunstâncias, o estudo de modalidades de Educação Pré-escolar direccionadas para as populações mais carenciadas, como é o caso da Educação Itinerante, assume particular relevância.

Visando contribuir para esse objectivo, começámos por pesquisar e sintetizar os principais aspectos relativos à implementação da Educação de Infância Itinerante em Portugal: orientações legislativas, número de crianças abrangidas, número de Pólos e número de docentes. Essa caracterização permitiu-nos conhecer a especificidade e a expressão da Educação Itinerante no conjunto do sistema de Educação Pré-escolar. No entanto, os elementos recolhidos eram pouco elucidativos no que respeita às dinâmicas pedagógicas, sociais e organizacionais que prevalecem nesta modalidade educativa. Assim, para compreender melhor o objecto do estudo, considerámos pertinente utilizar um método de investigação que permitisse o contacto directo com a situação e com os respectivos actores. Optámos, por isso, por uma metodologia qualitativa, que nos conduziu à realização de entrevistas semi-estruturadas a dez educadoras de infância que exercem ou exerceram funções na Educação Itinerante, em quatro concelhos da Zona Oeste do distrito de Lisboa.

Através dos relatos das suas experiências profissionais, tivemos oportunidade de aprender e reflectir sobre as suas práticas, as suas relações, os seus saberes, os seus sentimentos e as suas concepções sobre a Educação Itinerante. Os elementos resultantes das entrevistas foram sistematizados e analisados no sentido de encontrar respostas para as questões colocadas no início do nosso estudo. Sintetizaremos, seguidamente, algumas das conclusões que resultaram da referida análise.

- **A centralidade da capacidade de iniciativa e de envolvimento comunitário do educador itinerante**

As entrevistas realizadas permitiram-nos constatar, em primeiro lugar, que a Educação Itinerante é uma modalidade de intervenção educativa que depende bastante

da iniciativa e da dinâmica implementada pelo educador. A importância destas características é visível no próprio acto de ingresso na modalidade, que depende quase exclusivamente da “manifestação de interesse” do candidato. Na maioria dos casos, este tem de desvendar sozinho, ou com a ajuda dos seus pares, o “discreto” processo de ingresso neste subsistema (número de vagas existentes, procedimentos, entidades reguladoras). Além disso, como ficou visível ao longo deste trabalho, os educadores de infância itinerantes não têm garantias à partida. É através da sua própria intervenção que garantem a constituição dos grupos, a conquista de espaços e recursos educativos, a concertação de apoios institucionais. Precisam de “cativar” crianças, famílias e comunidades para uma modalidade educativa que só recentemente começou a ser plenamente reconhecida em Portugal. Precisam de resolver, no terreno, uma grande diversidade de problemas “logísticos” que “afectam” a modalidade: transporte de material, limpeza e manutenção de espaços, ausência de serviços de apoio (reprografia, cafetaria, secretaria), acesso das crianças a actividades educativas e culturais fora da comunidade, inexistência de pessoal de apoio (auxiliares de educação), diversidade de órgãos de “tutela” (ministério, autarquias). Para a concretização dos objectivos é necessário espírito de autonomia e gosto pela participação social, a par de um forte investimento profissional.

- **Um perfil profissional complexo e multifacetado**

Verificámos, em segundo lugar, que a actividade do educador de infância itinerante é bastante multifacetada. Inclui trabalho pedagógico com crianças e adultos, animação comunitária, organização e gestão de recursos, articulação com órgãos de poder central e local, mediação sócio-cultural. Esta descrição contrasta com as funções mais restritivas que as educadoras de Infância, em contexto de JI, têm tendência a desempenhar:

*“Em maior ou menor grau, as três educadoras observadas parecem ter um papel **maternal**, em termos de satisfação das necessidades das crianças, de cuidados e de segurança (...); **educativo**, de transmissão ou desenvolvimento de conceitos,*

saberes-fazer, atitudes ou hábitos; relacional, como crucial, considerando a importância das formas de relação” (Trindade, 2002:193).

Importa ainda salientar que os programas de educação de infância, em áreas carenciadas, procuram ser promotores do desenvolvimento das crianças em simultâneo com o desenvolvimento das próprias comunidades. Desta forma, a função educativa dos educadores itinerantes só poderá ser concretizada caso consigam a “participação activa” de uma grande diversidade de actores locais (crianças, famílias, serviços sociais, autarquias, educadores não profissionais). As educadoras de infância entrevistadas pareciam estar bem conscientes das múltiplas exigências com que são confrontadas neste domínio: em primeiro lugar porque tinham experiência de vida em contextos rurais (em muitos casos); em segundo lugar porque o trabalho comunitário – tinha constituído uma das razões fortes na opção destas educadoras pela Educação Itinerante.

É, também, do contacto com as populações rurais e do reconhecimento que estas efectuam sobre o trabalho desenvolvido que as educadoras itinerantes retiram grande parte da sua gratificação profissional. Por isso, não se queixam da diversidade de funções que são chamadas a desempenhar, não lamentam a escassez de recursos educativos, nem a “distância” face aos símbolos da cultura erudita. Pelo contrário, não se cansam de valorizar a grande “riqueza “dos seus contextos de trabalho “*tinha tudo ao meu alcance, quase tudo... não tinha os museus, nem as bibliotecas, mas tinha as vivências, o ser humano” (S2).*

- **Uma regulação estatal fraca**

Apesar da pluralidade de funções e desafios com que o educador itinerante é confrontado, o Estado não tem feito depender o ingresso no sistema de um “perfil de competências” minimamente estruturado. Só durante um período bastante circunscrito se verificou a definição de critérios de acesso à modalidade. Existiu, no entanto, alguma preocupação com a formação destas profissionais. Isso foi visível, sobretudo, na fase de lançamento do Projecto (1988-1992), tendo alguma continuidade nos anos subsequentes através da realização de reuniões. Nestes encontros, as educadoras discutiam

planificações individuais e projectos conjuntos, esclareciam dúvidas e trocavam sugestões. Em suma, formavam uma espécie de rede de intercâmbio e formação pedagógica “³⁴ (Formosinho, 2000), fortemente centrada nas práticas e orientada para resolução de problemas. Esta rede, muito valorizada por todas as nossas entrevistadas, constituiu um forte apoio para as educadoras que ingressaram na modalidade depois de 1992.

Actualmente, quer a integração na modalidade, quer a formação para a mesma dependem, quase exclusivamente, do voluntarismo dos profissionais educativos que procuram esse subsistema. A própria divulgação da modalidade voltou a ser “remetida” para redes informais de conhecimento e comunicação que operam na esfera profissional. Além disso, mesmo a deficiente regulação que a administração central exercia sobre a Educação Itinerante ³⁵ parece estar em regressão: não existe qualquer avaliação credível do desempenho das educadores itinerantes e/ou do funcionamento da modalidade; são as autarquias que, administrativamente, procedem à renovação ou não dos destacamentos; o isolamento profissional só é atenuado pela participação em certos órgãos dos novos agrupamentos escolares ³⁶. As educadoras itinerantes lamentam o “abandono” a que são remetidas pela tutela e a pouca visibilidade que as funções que desempenham têm, quer no subsistema de Educação Pré-escolar quer no plano mais geral da Educação Pública Nacional.

A grande “autonomia “atribuída ao subsistema de Educação Itinerante contrasta com as preocupações com a qualidade da Educação Pré-escolar que a literatura da especialidade tem vindo a sublinhar desde meados dos anos 80. De facto, os benefícios sociais e cognitivos decorrentes do acesso à educação de infância parecem depender, em larga medida, da qualidade das estruturas de atendimento (Vasconcelos et al, 2003; Dias et al. 2005). Em Portugal esta qualidade é bastante variável: “ apenas 3% das estruturas de educação para os 3-6 anos demonstra “alta qualidade” e cerca de ¾ têm resultados de nível médio. Ora, só estruturas de “alta” qualidade podem ser significativas para as crianças em desvantagem” (Vasconcelos, 2005:93).

³⁴ Estas redes caracterizam-se pelo combate ao isolamento profissional e pela aposta na mudança, mesmo em contextos de trabalho dotados de grande dificuldade e especificidade (Formosinho, 2000)

³⁵ Esta regulação incidia sobretudo na exigência de vínculo profissional e na definição de alguns critérios para a formação e funcionamento de Pólos

³⁶ Embora a maioria dos estudos efectuados desde a publicação do Dec-lei N°115-A / 98 tenha realçado o carácter predominante retórico da referida participação

- **Uma modalidade educativa marcada por uma forte diversidade pedagógica e curricular**

A Educação Pré-escolar tem usufruído de uma grande autonomia pedagógica e curricular, situação que as actuais orientações curriculares não parecem ter alterado significativamente (Trindade, 2002). As entrevistas realizadas confirmam esta tradição e sugerem a existência de uma flexibilidade curricular acrescida neste subsistema, assim como o recurso a estratégias de trabalho pouco usuais em JI: animação de rua, visitas domiciliárias, participação em actividades comunitárias, contacto com situações de trabalho “real”, organização de encontros de pais.

As entrevistadas realçam, em particular, o carácter menos formal da intervenção educativa na EPEI e a forte ligação com a comunidade: *“as nossas práticas educativas são menos formais, assentam no trabalho com a comunidade. Há uma preocupação constante em ir buscar “saberes locais”, para desenvolvê-los em contexto de Educação Pré-escolar”* (S8).

As entrevistadas atribuem a “flexibilidade” micro-sistema às características específicas dos contextos onde a Educação Itinerante é implementada: reduzido número de crianças, persistência de formas de solidariedade tradicional, grande proximidade face a certas manifestações locais (trabalho, lazer, cultura), redes de sociabilidade e de inter-conhecimento mútuo. Consideram, ainda, que estas características contribuem, de forma muito significativa, para o enriquecimento do currículo.

Existem, no entanto, indícios de que a “flexibilidade curricular” poderá ter sido mais frequente na fase inicial do projecto. Quando o processo ganhou maior dimensão verificou-se uma certa tendência para a “institucionalização”, (proximidade face ao modelo de JI). Porém, as vozes críticas que esse movimento suscitou confirmam que a opção pela itinerância foi, para muitas educadoras, uma aposta bastante sentida e não apenas uma escolha “conveniente”.

- **Uma grande sensibilidade face às questões da transição para o 1ºCiclo**

A especificidade da intervenção educativa, em situação de itinerância, criou condições favoráveis a um desenvolvimento curricular centrado nas crianças e na comunidade. Contudo, isso não significou que as educadoras itinerantes subestimem as exigências do sistema formal de ensino e, em particular, as dificuldades na transição para o 1ºciclo. Pelo contrário, as entrevistas testemunham que as educadoras desenvolvem uma grande diversidade de iniciativas neste domínio:

- Desempenham um papel activo na mediação entre a cultura local e a cultura escolar;

- Facilitam o contacto das crianças com recursos educativos e instituições característicos da cultura erudita e urbana ;

- “Transportam” a cultura local para dentro da sala, de uma forma não reprodutora, recontextualizado-a através do recurso a novos instrumentos, estratégias e materiais;

- Promovem actividades sociais, recreativas, pedagógicas e culturais com as colegas do 1ºCiclo (visitas, passeios, comemorações, mini projectos);

- Procuram sensibilizar os pais para as diferenças entre a Educação Pré-escolar e escolar, de modo a que estes reforcem o apoio aos filhos na fase de transição;

A importância destes cuidados torna-se mais evidente se tivermos em consideração que as taxas de insucesso escolar em Portugal, sempre assumiram valores muito expressivos nos primeiros anos de escolaridade. Além disso, as camadas sociais mais desfavorecidas, com especial relevo para as ocupações sócio-profissionais ligadas ao mundo rural³⁷, são aquelas que apresentam valores mais reduzidos de sucesso escolar (Sebastião, 2000; Dias, 2005).

³⁷ operários agrícolas e pequenos agricultores

Importa, no entanto, salientar a existência de alguns factores culturais e administrativos que tem dificultado a “passagem do testemunho” entre as educadoras de Infância e as professoras do 1º Ciclo:

- A reduzida formalização escrita das avaliações das crianças, por parte dos educadores de infância;

- A existência de uma forte instabilidade profissional de educadores e professores;

Parecem, no entanto, estarem a ser desenvolvidas orientações gestionárias, que poderão contribuir para atenuar as dificuldades actualmente existentes na “passagem do testemunho” entre a educação escolar e pré-escolar (constituição de agrupamentos, fixação dos professores e educadores às escolas, reforço da avaliação institucional e pedagógica).

Esta é, no entanto, uma área que nos parece necessitar de maior investimento profissional, em virtude da confluência de vários factores de risco: características sociológicas das populações em causa; forte tradição em Portugal de separação entre II e primeiro ciclo; carácter pontual e “periférico” das actividades de transição que são desenvolvidas no terreno. Importa, por isso, que a sensibilidade das educadoras à problemática da transição evolua no sentido de desenvolvimento de “práticas de articulação curricular mais sistemáticas:

“a importância que assume, para esta faixa etária, a continuidade educativa leva a que se equacionem práticas de articulação curricular activa, nomeadamente através de uma convergência de âmbito curricular assente, sobretudo, no pressuposto de que a criança é um ser em desenvolvimento, o que leva a uma interpretação construtivista de aprendizagem e da própria actuação educativa, independentemente dos níveis educativos. Esta assunção pressupõe um trabalho a longo prazo, entre os docentes, ao invés das tradicionais actividades pontuais” (Serra, 2004:120).

Essas alterações não deverão, no entanto, ser efectuadas pondo em causa os elementos básicos e fundamentais da actual “identidade” da EPEI: a relação com as famílias e com a comunidade.

- **Uma colaboração intensa com os pais e comunidade**

Foi visível ao longo deste trabalho que a especificidade que caracteriza a Educação Itinerante (meios isolados, conquista de espaços, conquista de recursos, etc.), levou a que as docentes estabelecessem fortes relações/parcerias com as famílias e os restantes elementos da comunidade.

Sabemos que a comunidade contribui com os seus saberes para o desenvolvimento das crianças.

Registámos, por isso, com prazer, a grande diversidade de iniciativas através das quais as educadoras entrevistadas tentaram forjar laços com as famílias e a comunidade: animação de rua, visitas domiciliárias, co-educação, participação nas festas e outras actividades locais, valorização dos saberes dos mais velhos Neste sentido afirmamos que a interacção com o meio foi uma das estratégias, por excelência, a que as docentes recorrem para desenvolver os seus planos de actividades. Tal como refere Canário (1997a: 10) o *“saber não é redutível a um conjunto de saberes técnicos, linearmente transferíveis dos lugares institucionais da sua formação para a situação educativa. Como é amplamente referido as educadoras formam-se, construindo competências nos contextos de acção, aprendendo com as crianças e com as famílias.”*

As famílias e as comunidades não desempenharam, no entanto, apenas o papel de “co-educadores” na Educação Itinerante. Foram, também, directa e indirectamente, “objecto “ de intervenção educativa. De facto, este estudo revela que a preocupação com a educação de adultos está presente em diversas estratégias e modalidades de trabalho a que os educadores recorrem: reuniões, encontros de pais, visitas domiciliárias; palestras, parcerias com instituições e serviços da comunidade. *“Nesta preposição está contida uma das principais características da Educação de Infância*

Itinerante, o facto de desenvolver como um Projecto de Ecoformação” (D` Espiney, 1994:22).

Importa, ainda, realçar que os educadores de infância parecem assumir o seu papel de educadores de adultos numa perspectiva não etnocêntrica (ao contrário do muitos estudos sobre o ensino regular sugerem)³⁸. O contributo das famílias e da comunidades, é muito mais valorizado do que as “limitações” das mesmas. Além disso, os educadores itinerantes realçam as aprendizagens que realizam com a comunidade, não se limitam a tentar “ensiná-la” ou “modificá-la”. Seguem, assim, ainda que de forma não necessariamente consciente, um dos princípios fundamentais da educação comunitária: radicar a intervenção nos pontos-fortes das populações locais e não nos aspectos frágeis das mesmas.

- **Uma visão positiva sobre a Educação de Infância Itinerante**

A postura não etnocentrica das educadoras de infância itinerantes pode ajudar a compreender a razão porque estas revelam uma perspectiva tão positiva sobre esta modalidade educativa. De facto, *“ todo o percurso das entrevistadas sugere que estas consideram a Educação Itinerante uma opção educativa de qualidade e não uma solução de recurso “*, destinada às populações mais carenciadas. Acreditam que podem fazer a diferença em contextos sociais carenciados e contam com ajuda da comunidade para as facilitar esse processo.

A qualidade das relações com a família que este estudo expressa é, também, um bom indicador do elevado profissionalismo dos educadores que optam pela Educação Itinerante:

“...os pais tendem aproximar-se dos professores quando estes iniciam relações baseadas no respeito e na aceitação (...) O desenvolvimento de relações positivas, respeitosas e cooperantes entre educadores e pais que têm ambientes culturais diferentes requer, por parte dos educadores, um grande profissionalismo baseado num misto de

³⁸ Almeida et al, 1988; Gomes, 1986

experiência, formação, educação e valores pessoais” (Vasconcelos et al , 1998: 26).

Este estudo torna evidente que os educadores reconhecem as especificidades culturais dos contextos em que trabalham, mas apresentam uma atitude pró-ativa face às mesmas. Valorizam a cultura local sem subestimar nem a cultura escolar nem a cultura erudita. Manifestam um genuíno apreço pelo trabalho com comunidades rurais e isoladas parecendo acreditar, de forma muito especial, no contributo da educação de infância para a democratização da educação (acesso e sucesso) Por isso, não lamentam excessivamente os constrangimentos com que se defrontam no seu trabalho em termos de “recursos educativos”. Acreditam que as experiências “autênticas” que proporcionam às crianças não são de menor valia que as oportunidades educativas que os JI oferece.

Além disso, parecem ter conseguido ultrapassar, no plano pessoal e profissional, um dos mais difíceis desafios que o nosso sistema educativo tenta resolver: o da passagem de uma visão do mundo onde a “heterogeneidade” é considerada um problema, para uma forma de intervenção onde a heterogeneidade é perspectivada como recurso:

“...o grande desafio que se coloca, hoje, a qualquer política que vise a promoção do sucesso educativo, no contexto de uma sociedade democrática, obriga a reconhecer a heterogeneidade dos alunos como um valor estruturante do sistema educativo. Isto significa passar da “heterogeneidade como problema”, “à heterogeneidade como recurso”, o que implica uma profunda mudança cultural em todos os níveis da administração do sistema educativo e, em particular das escolas” (Barroso, 1998:23).

Neste sentido, será difícil não reconhecer que a opção pela Educação de Infância Itinerante que os nossos entrevistados efectuaram, corresponde a uma clara aposta destes profissionais numa Educação Pré-escolar de qualidade para todas as crianças.

Por todas estas razões, é nosso desejo, ao terminar esta investigação, que seja conhecida e reconhecida por educadores de infância, docentes de outros níveis de ensino e outros interessados no sistema público de educação, a merecida visibilidade para esta modalidade educativa pouco divulgada; uma maior projecção, pelos contextos em que decorre e pela multiplicidade de funções que foram aqui relatadas pelas educadoras itinerantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia de Suporte Temático

AFONSO, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A abordagem política em análise*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.

ALMEIDA, R. et al. (1988). *As Condições de Cumprimento da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: GEP/ME.

BAIRRÃO, J. & TIETZE, W. (1995). *A Educação Pré-escolar na Comunidade Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BAIRRÃO, J. & VASCONCELOS, T. (1997). A Educação Pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. In *Inovação* vol. 10, nº 1, pp.7-17. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BAIRRÃO, J., et al. (1997). *Desenvolvimento do Sistema Educativo Português: Educação Pré-escolar*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

BAIRRÃO, J. (1998). *Das Casas de Asilo ao Projecto de Cidadania: Políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal*. Porto. Ed. Asa.

BARROSO, J. (1998). *Escolas, Projectos, Redes e Territórios*. Lisboa: PEPT/ME.

BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

BREDEKAMP, S. (1992). *Reaching potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children*. Washington, DC: National Association for the education of Young children.

CANÁRIO, R. (1997). In MONTENEGRO, M. (org.), *Educação de Infância e Intervenção Comunitária*. Cadernos IC4. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.

CARDONA, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Porto Editora.

CERI/OCDE, (1976). In *Projecto de Educação Itinerante*. Divisão de Educação Pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação. (Texto policopiado).

COMITÉDE L'EDUCACION, (1981). In *Projecto de Educação Itinerante*. Divisão de Educação Pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação. (Texto policopiado).

CORREIA, I. & D'ESPINEY, R. (2004). *Inovação, Cidadania e Desenvolvimento Local*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CRUZ, I. (s.d.). *A Educação de Infância Itinerante no âmbito do Projecto ECO*. Ministério da Educação. Lisboa. (Texto policopiado).

CRUZ, I. (1994). Educação de Infância Itinerante: Especificidades de um Projecto Inovador. In: *Uma Escola em Mudança com a Comunidade, Projecto ECO, 1986-1992, Experiências e Reflexões*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. (Texto policopiado).

CRUZ, I (1995). *Um Programa de Intervenção Pré-escolar Centrado na Comunidade*. Lisboa: Faculdade de Psicologia. (Texto policopiado).

CRUZ, I. (1997). Perspectivas da União Europeia para o desenvolvimento da Educação Pré-escolar em meio rural. In *Inovação* vol. 10, nº1, pp.111-120. Ministério da Educação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

DAVIES, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidades e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

D'ESPINEY, R. & CANÁRIO, R. (1994). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. (Texto policopiado).

DIAS, M. (2003). As políticas locais de educação e a profissão de professor: novos contextos de trabalho, novas identidades profissionais. In: COSTA et al. (org.) *Políticas e Gestão Local da Educação*. Universidade de Aveiro.

DIAS, M. et al. (2005). *Concepção Estratégica das Intervenções Operacionais no Domínio da Educação*. Lisboa. CIED/DGDR.

DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO BÁSICO, (s.d.). *Projecto de Educação Pré-escolar Itinerante*. Ministério da Educação. Lisboa. (Texto policopiado).

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J. (1994). *Pareceres e Recomendações – a Educação Pré-escolar em Portugal*. Lisboa. Conselho Nacional de Educação.

FORMOSINHO, J. (1997). O contexto organizacional da expansão da educação pré-escolar. In *Inovação*. Vol.10, nº 1, pp.21-30. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FORMOSINHO, J. (1998). *Educação para Todos. O Ensino Primário. De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

FORMOSINHO, J., et al. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J., et al. (2000). *Educação para Todos, Estudos sobre a Mobilidade Docente*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

FORMOSINHO, J., (2000). *O Ensino Primário*. Lisboa: PEPT/ME

GASPAR, T & PEREIRA, F.(1997). A Educação Especial: a esperança sempre adiada. In: CUNHA, P. *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

GOMES, J. (1997). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.

GONÇALVES, V. (2004). *Educação Pré-escolar Itinerante: Abordagens e Perspectivas*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. (Texto policopiado).

HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.

ITURRA, R. (1996). *O Saber das Crianças*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.

KATZ, L. & CHARD, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LIENARD, A. & SERVAIS, J. (1987). *A Transmissão Cultural*. Lisboa: Livros Horizonte.

LIMA, L. (1998). *A Escola como Organização Escolar e a Participação na Organização Escolar*. Braga. Universidade do Minho.

LITTLE, J. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers Professional Relations. In *Teachers College Record*. Vol. 9, Nº 4. Summer.

MADEIRA, A. (1978). *Subsídios Para o Estudo da Educação em Portugal da Reforma Pombalina à 1ª Republica*. Lisboa: Editora Assírio e Alvim.

MENDONÇA, M. (2000). *A Educadora de Infância: Traço de União entre a Teoria e a Prática*. Porto: Edições Asa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1988). *Educação Pré-escolar Itinerante*, Relatório de Actividades. Divisão de Educação Pré-escolar. Ministério da Educação. Lisboa. (Texto policopiado).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1992). *Projecto de Educação Pré-escolar Itinerante*. Divisão de Educação Pré-escolar. Ministério da Educação. Lisboa. (Texto policopiado).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Departamento da Educação Básica, Núcleo da Educação Pré-escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1997b). *Legislação*. Departamento da Educação Básica, Núcleo da Educação Pré-escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MONTENEGRO, M. (org.), (1997). *Educação de Infância e Intervenção Comunitária*. Instituto das Comunidades Educativas. Cadernos do ICE nº4.

MOSS, P. (1994). *Valuing Quality in Early Childhood Services. New Approaches to Defining Quality*. London: Paul Champman.

NABUCO, M. (1997). In *Inovação* vol. 10, nº1, pp.73-76. Educação Pré-escolar. Ministério da Educação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

NÓVOA, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In: *Os professores e a sua Formação*. Nóvoa, A. (org.). Lisboa: Publicações D. Quixote.

REIMÃO, C. (1997). Cooperação entre a Escola e a Família. In: CUNHA, P. *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

REIS, I. (1991). Educação Pré-escolar e Sucesso Educativo. In *Revista Noesis* nº19. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SARMENTO, M. (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SARMENTO, M. (2003). Educação em meio rural: lógicas de acção e de administração simbólica da infância. In: *Revista Aprender*, nº 28, pp. 62-73.

SERRA, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Colecção Educação. Porto: Porto Editora.

SEBASTIÃO, A. (2000). Os dilemas na Educação. In: COSTA, A. VIEGAS, J. *Cidadania em Portugal*. Oeiras. Celta Editores.

SILVA, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada, Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Afrontamento.

VASCONCELOS, T. et al. (2000). *A Educação Pré-escolar e os cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.

VASCONCELOS, T. (2003). *Educação de Infância em Portugal*. Lisboa. Conselho Nacional de Educação.

VASCONCELOS, T. (2005). Educação de infância e promoção da coesão social. In: DIAS et al (2005.) *Concepção e Estratégias das Intervenções Operacionais no Domínio da Educação*. Lisboa: CIED/DGDR.

VASCONCELOS, T. (2005). *Das Casas de Asilo ao Projecto de Cidadania: Políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Asa.

VILARINHO, M. (2000). *Políticas de Educação Pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

VILLANUEVA, M. (s.d). *Europa/ Escola. Formacion Europea para Maestros de Escuela Infantil e Primaria*. Barcelona: Universitat Aut3noma de Barcelona. (Texto policopiado).

WOODHEAD, M. (1996). *In Search of the Rainbow. Paths Ways to Quality in Large-scale Programmes for Young Disadvantaged Children*. The Hague Brenard Van Leer Foundation.

TEODORO, A. (1976). *Perspectivas do Ensino em Portugal*. Porto. Ediç3es Cadernos do Professor.

TRILLA, J. (1996). *La Educacion Fuera de la Escuela*. Barcelona: Editorial Ariel.

TRINDADE, O. (2002). *O Curr3culo no Jardim-de-inf3ncia: As Concepç3es e as Pr3ticas dos Educadores*. Tese de Mestrado em Ci3ncias da Educaç3o. Universidade de Universidade de Aveiro. (Texto policopiado).

Bibliografia de Suporte Metodológico

ANGUERA, M. (1992). *Metodologia de la Observacion en las Ciências Humanas*. Madrid: Ediciones Cátedra.

BARDIN, L. (1988). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

COHEN, L et al. (1990). *Métodos de Investigation Educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.

DEWEY, J. (1991). *How we think*. Nova Iorque. Prometheus books.

DEROUT – BESSON, M. (1998). *Les Murs de L`école: Elements de Réflexion sur L`espace Scolaire*. Paris: Métailié.

GIGLIONE & MATALON (1992). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Lisboa: Celta Editora, Lda.

HUBERMAN, et al., (1991). *Analyse des Données Qualitatives*, (Remeil de Nouvelles Methodes). Bruxelles: De Boeck Université.

LESSARD-HÉBERT, M. et al. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

MARTINELLI, (1999). O uso das abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. In: MARTINELLI, (org.), *Pesquisa Qualitativa. Um Instigante Desafio*. Coleção Núcleos de Pesquisa, vol. 1. São Paulo: Veras Editora.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

TUCKMAN, B. (1994). *Conducting Educacional Research*. New York: Harcourt.

VALA, J. (1986). “ A análise de conteúdo”. In SILVA & PINTO (orgs) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

Legislação Consultada

Lei nº 5/77 de 1 de Fevereiro – Sistema Público da Educação Pré-escolar

Lei nº 6/77 de 1 de Fevereiro – Escolas Normais de Educadores de Infância

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-escolar

Decreto Lei nº 5425/79 de 31 de Dezembro – Estatutos dos Jardins-de-infância

Decreto Lei nº 286/89 de 29 de Agosto – Aprova os Planos Curriculares do Ensino
Básico e Secundário

Decreto Lei nº 319/91 de 23 de Agosto – Regula a integração dos alunos portadores de
deficiência nas escolas regulares

Decreto Lei nº 147/97 de 11 de Junho – Regime Jurídico do Desenvolvimento e
Expansão da Educação Pré-escolar

Decreto Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio – Novo Modelo de Gestão

Decreto Lei nº 241/01 de 30 de Agosto – Perfil Específico do Desempenho Profissional
do Educador de Infância

Despacho Conjunto nº 300/97 de 9 de Setembro – Normas que regulam as
comparticipações financeiras das famílias

Despacho nº 4734/97 (2ª série) – Apoio financeiro para aquisição de material nos
estabelecimentos públicos do Ministério da Educação

Despacho nº 5220/97 de 10 de Julho publicado no Diário da República (2ª série) de 4 de Agosto – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

Portaria nº 611/93 de 29 de Junho – NEE em Jardim-de-infância

Portaria nº 583/97 – Horário dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar

Preâmbulo à proposta de lei sobre a reorganização da Educação Nacional, Diário do Governo de 2 – VI – 293 (2ª série), nº 151 – Projecto de Reforma de Educação apresentada ao parlamento pelo Ministro João José Camoesas



Volume II

**Concepções e lógicas de acção de Educadoras de
Infância Itinerantes:
Aposta numa Educação Pré-escolar de qualidade?**

Ana Manuela Santos Louro

Orientadora: Professora Doutora Mariana da Conceição Dias

Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Lisboa, Fevereiro de 2007

Ana Manuela Santos Louro

Anexos

**Concepções e lógicas de acção de Educadoras de Infância
Itinerantes:
Aposta numa Educação Pré-escolar de qualidade?**

Sob a Orientação da Professora Doutora Mariana da Conceição Dias

Lisboa, Fevereiro de 2007

Anexos

Anexo 1. Guião do Projecto inicial

Anexo 2. Carta de apresentação

Anexo 3. Guião das entrevistas

Anexo 4. Entrevistas

Anexo 1. Guião do Projecto Inicial

DGEB

Educação Pré-escolar Itinerante – EPEI

Guião

Índice

- Introdução
- Momentos do processo de trabalho dos educadores

Momento A

Sensibilização/Reconhecimento

Fase 1ª – Integração do educador na EPEI

Fase 2ª – Inserção na Comunidade

Fase 3ª – Caracterização da realidade

- Dossier da criança e da família
- Dossier da comunidade
- Dossier das condições de funcionamento

Momento B

Planificação/Implementação

Fase 1ª – Integração do educador na EPEI

Fase 2ª – Inserção na Comunidade

Momento C

Avaliação final

Fase 1ª – Preparação do relatório final

Fase 2ª – Elaboração do relatório final

- Proposta de elaboração de um relatório síntese

Introdução

1. Natureza

Este documento resulta de uma reflexão e integração dos vários contributos que foram sendo dados ao longo destes primeiros anos de implementação do projecto, constituindo um guia de orientação e reflexão sistematizadas.

2. Finalidades

Apresentado sob a forma de guião prossegue as seguintes finalidades:

- Contribuir para uma planificação dos diversos momentos, fases e etapas de trabalho;
- Facilitar formas de registo estruturadas, conducentes a uma caracterização da realidade e a uma fundamentação da acção;
- Permitir a organização de momentos pontuais de reflexão sobre a acção, que se pretende continuamente realimentada;
- Possibilitar aos orientadores um processo de apoio pedagógico contínuo e articulado;
- Construir uma base de informação que, recolhida ao longo do ano, surja como facilitadora da elaboração do relatório final.

3. Recomendações

- Considerar o carácter flexível e dinâmico das várias fichas na sua intenção de orientar a recolha e registo da informação, não devendo ser olhadas como formas de prescrição absoluta e restritiva;

- Valorizar a natureza organizativa dos dados da realidade para uma melhor compreensão e interpretação e não para uma orientação classificativa;
- Salvarguardar que o preenchimento das fichas obedeça a princípios de respeito pessoal e deontologia profissional na intenção de um conhecimento que ajude a fundamentar a contextualização e não um instrumento de manipulação da informação;
- Enfatizar a perspectiva construtivista do processo de recolha nas suas dimensões de inter-acção e de desenvolvimento, opondo-se a estratégias de registo compartimentadas e mutuamente exclusivas;
- Preservar, no que respeita à grelha de desenvolvimento da criança, a intenção de uma leitura integrada dos diferentes aspectos observados, conducente a uma apreciação objectiva do perfil de competência da criança norteadora da acção pedagógica, que passa por:
 - a) Considerar os diferentes momentos de preenchimento da grelha direccionados para uma leitura do desenvolvimento, numa perspectiva dinâmica e questionante da própria acção educativa;
 - b) Atender a que cada um dos aspectos referidos, a listagem está em aberto (...) na intenção de ser continuada com a intervenção da educadora;
 - c) Assumir que cada um dos aspectos indicados de forma genérica, deverá ser especificado através de indicadores operacionais, relativamente à criança concreta, pessoalizando-a, opondo-se assim a uma caracterização abstracta, impessoal e inoperante.

A preservação destas condições, salvaguarda eventuais leituras classificativas e estigmatizantes contrárias às propostas e potenciais de desenvolvimento da criança.

Educação Pré-escolar Itinerante – EPEI

Momento A	Momento B	Momento C
Sensibilização Reconhecimento	Planificação Implementação	Avaliação final

Educação Pré-escolar Itinerante – EPEI

Integração na Educação Pré-escolar Itinerante

Momento A – Sensibilização/Reconhecimento

Fase 1ª – Integração dos educadores na educação Pré-escolar Itinerante

Objectivo geral – Integrar os educadores na EPEI

Etapas	Objectivos específicos	Processos	Instrumentos/Técnicas	Intervenientes	Tempo
1ª	Informar sobre os objectivos, estrutura e dinâmica da educação itinerante e perfil do educador	Participação numa Acção de formação de Lançamento do ano lectivo	<ul style="list-style-type: none"> • Documento base da Educação Itinerante • Folheto 	Educadoras pela 1ª vez na EPEI Educadoras Orientadoras	
2ª	Dar a conhecer experiências anteriores realizadas a nível nacional		<ul style="list-style-type: none"> • Vídeos • Diapositivos • Fotografias • Partilha de experiências 	Todas as educadoras da EPEI Educadoras Orientadoras	
3ª	Orientar para a metodologia geral de trabalho		<ul style="list-style-type: none"> • Guião de orientação do trabalho • Mapa coma constituição dos núcleos 	Todas as Educadoras da EPEI Educadoras Orientadoras	
4ª	Perspectivar a fase inicial do trabalho de campo preparando para a inserção na comunidade		<ul style="list-style-type: none"> • Guião de orientação do trabalho: Momento A- Fase2ª 	Todas as Educadoras da EPEI Educadoras Orientadoras	
5ª	Avaliar as etapas anteriores		<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de avaliação – Fase 1ª 	Todas as Educadoras da EPEI	

Educação Pré-escolar Itinerante

Ano lectivo 199---/9---

Data:

Ficha de avaliação

Etapas	Objectivos específicos pretendidos	O que se conseguiu	O que não se conseguiu	Obstáculos
1 ^a	Informar sobre os objectivos, estrutura e dinâmica da Educação Itinerante e perfil do educador			
2 ^a	Dar a conhecer experiências anteriores realizadas a nível nacional			
3 ^a	Orientar para a metodologia geral de trabalho			
4 ^a	Perspectivar a fase inicial do trabalho de campo preparando a inserção na Comunidade			

Objectivo geral pretendido	O que se conseguiu	O que não se conseguiu	Obstáculos

Comentários:

Educação Pré-escolar Itinerante – EPEI

Inserção na comunidade

Momento A – Sensibilização/Reconhecimento

Fase 2ª – Inserção na Comunidade

Objectivo geral – Sensibilizar a comunidade para a Educação Pré-escolar Itinerante e captar apoios

Etapas	Objectivos específicos	Processos	Instrumentos/Técnicas	Intervenientes	Tempo
1ª	Estabelecer contactos com elementos pertinentes da Comunidade	<ul style="list-style-type: none">• Contactos com entidades do poder local• Contactos com pais/família• Contactos com outros	<ul style="list-style-type: none">• Ficha de registo de contactos realizados• Pessoal• Correspondência• Telefónico• Porta a porta (...)		
2ª	Sensibilizar a Comunidade para a Educação Pré-escolar Itinerante	<ul style="list-style-type: none">• Conversas informais• Reuniões e acções de sensibilização	<ul style="list-style-type: none">• Documentação sobre educação itinerante (folhetos)• Diapositivos, fotografias, vídeo• Ficha de registo de contactos realizados		
3ª	Captar apoios que tornem possível a Educação Itinerante		<ul style="list-style-type: none">• Ficha de apoios comunitários• Mapa coma constituição dos núcleos		

Educação Pré-escolar Itinerante

Ano lectivo 199---/9---

Ficha de registo dos contactos realizados

Contactos realizados	Objectivos do contacto	Modalidade de contacto	Interlocutores	Resultado do contacto	Data

Educação Pré-escolar Itinerante

Ano lectivo 199---/9---

Ficha de apoios comunitários

Entidades que apoiam	Modalidades de apoio	Factores que dificultam o apoio	Factores que facilitam o apoio	Observações

Educação Pré-escolar Itinerante – EPEI

Momento A – Sensibilização/Reconhecimento

Fase 3ª – Caracterização da realidade

Objectivo geral – recolher, analisar e sintetizar dados que permitam a caracterização da realidade local

Etapas	Objectivos específicos	Processos	Instrumentos
	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados que permitam a identificação e caracterização da criança - sua situação na família e no grupo de crianças 	<ul style="list-style-type: none"> • Contactos e entrevistas aos pais/famílias (...) • Constituição de um dossier da criança e da família 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de identificação da criança • Situação da criança/agregado familiar • Habitat • Alimentação, higiene, vestuário • Saúde, aspectos médicos • Rotinas/ocupação do tempo • Observação do desenvolvimento (A e B) • Caracterização sócio-profissional dos pais • Opiniões e atitudes dos pais
	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados sobre a identificação e caracterização da comunidade, seus recursos, espaços e equipamentos e as condições de funcionamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento directo através de visitas às áreas comunitárias • Consulta de documentos e bibliografia • Contacto e entrevista a representantes/elementos da comunidade (...) • Constituição de um dossier da 	<p>Fichas de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação • Caracterização • Recursos comunitários • Caracterização do espaço de acolhimento • Caracterização dos equipamentos • Adequação dos espaços de acolhimento/equipamento • Frequência dos

		<p>comunidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constituição de um dossier das condições de funcionamento 	<p>espaços de acção pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inscrição • Grupo de crianças existentes e inscritas • Ritmos e horários • Frequência das crianças • Registo de variação de frequência • Registo da presença das educadoras • Registo das deslocações
	<ul style="list-style-type: none"> • Sintetizar os dados de caracterização parciais 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise e síntese dos dados de caracterização 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de síntese geral de caracterização

Educação Pré-escolar Itinerante – EPEI

Dossier da criança e família

Educação Pré-escolar Itinerante – EPEI

Fichas	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • Identificação da criança 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nome 2. Sexo 3. Idade
<ul style="list-style-type: none"> • Situação do agregado familiar 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Constituição do agregado familiar <ul style="list-style-type: none"> • N° de elementos • Parentesco • Localização na frataria
<ul style="list-style-type: none"> • Habitat 	<p>Localização</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo • Número de divisões • Indicadores de higiene • Indicadores de conforto do agregado familiar
<ul style="list-style-type: none"> • Alimentação, higiene e vestuário 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indicadores de alimentação <ul style="list-style-type: none"> • N° de refeições • Composição • Local 2. Indicadores de higiene pessoal 3. Indicadores de vestuário <ul style="list-style-type: none"> • Características gerais • Qualidade, estado de conservação
<ul style="list-style-type: none"> • Saúde e aspectos médicos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saúde e aspectos médicos <ul style="list-style-type: none"> • Peso • Altura • Visão • Audição • Doenças e handicaps • Internamentos hospitalares e intervenções cirúrgicas • Assistência médica regular • Elementos específicos fornecidos por relatórios
<ul style="list-style-type: none"> • Rotinas e ocupação de 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Horas de levantar e deitar <ul style="list-style-type: none"> • Actividades (dias úteis, fins de semana e férias)

<p>tempos livres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação do desenvolvimento da criança • Identificação dos pais/encarregados de educação • Caracterização sócio – profissional • Opiniões • Atitudes 	<ul style="list-style-type: none"> • Objectivos de recreação, lúdicos e culturais utilizados <p>Áreas de desenvolvimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nome • Idade • Grau de parentesco <p>Inserção sócio-profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilitações literárias • Profissão ou actividade predominante <p>O que pensam os pais (valores/opiniões...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dos filhos • Do que os filhos fazem • Do futuro dos filhos • Da escola <p>Atitudes e comportamentos relativos a</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação pais/filhos • Relação filhos/pais • Relação com o grupo da itinerância • Atitudes de afecto • Atitudes de autoridade • Atitudes de comunicação (conversam com os filhos...)
---	--

Fichas de observação do desenvolvimento

Normas de preenchimento e utilização:

1. Ter em conta o ponto 3 – Recomendações do texto introdutório ao Guião, relativamente à grelha de desenvolvimento da criança;
2. Fazer o registo da observação de cada criança no esquema circular (ficha A), apoiando-se em aspectos enunciados (ou a enunciar) para as diferentes áreas de desenvolvimento, constante da ficha B.
3. Dividir, no esquema circular, o espaço reservado a cada área do desenvolvimento, conforme os aspectos que quiser considerar;
4. Situar os comportamentos numa perspectiva gradativa de evolução (de 1 a 5), relativamente a cada um desses aspectos, em cada momento de observação;
5. Utilizar uma cor diferente para o registo de cada um desses momentos de observação;
6. Referir sumariamente, na ficha B, alguns indicadores observados mais expressivos para a fundamentação da sua acção pedagógica;
7. Comparar as fichas de todas as crianças para poder elaborar a ficha de síntese geral de caracterização que fundamentará a planificação; implementação da prática pedagógica

Educação Pré-escolar Itinerante – EPEI

Ficha de observação /desenvolvimento (B)

Áreas de desenvolvimento	Indicadores		
	Momentos de Observação		
	1º	2º	3º
<p>Construção da identidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autonomia • Segurança • Responsabilidade • Iniciativa • Solução de conflitos <p>Auto-descoberta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emoções • Gostos • Competências • (...) 			
<p>Relacionamento com os outros</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gosto • Partilha • Respeito • Colaboração • Valorização • Entendimento • (...) 			
<p>Cognição/Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionamento • Curiosidade • Descoberta • Intervenção 			
<p>Expressão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestual • Verbal • Gráfica <p>Criatividade</p> <p>Compreensão</p>			

Solução de problemas Estruturação do tempo Estruturação Espaço (...)			
Recepção/motricidade Domínio corporal Discriminação/perspectiva <ul style="list-style-type: none"> • Visual • Tátil • Auditiva • Gráfica Expressão gráfica Desenho, reprodução, contorno, elaboração de códigos			

Educação Pré-escolar Itinerante – EPEI

Dossier da comunidade

Educação Pré-escolar Itinerante – EPEI

Dossier da comunidade

Ficha	Indicadores
<p>1. Identificação da comunidade</p> <p>2. Caracterização</p> <p>3. Recursos Comunitários</p>	<p>1. Localidade</p> <p>2. Freguesia</p> <p>3. Concelho</p> <p>4. Distrito</p> <p>5. Distâncias respectivas</p> <p>1. Tipos básicos de habitação</p> <p>2. Estado de conservação das habitações</p> <p>3. Indicadores de desenvolvimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Água corrente • Esgotos/saneamento básico • Electricidade • Telefone • W.C. • Transportes públicos/modos de transportes mais comuns • Arruamentos <p>4. Principais actividades económicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agricultura/pesca • Comércio • Indústria <p>5. Deslocações diárias/periódicas da população para centros urbanos</p> <p>6. Número de habitantes/habitantes em idade escolar</p> <p>1. Equipamentos sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escolas • Clubes recreativos e desportivos, etc. • Igrejas • Cafés, lojas, etc. • Instituições de saúde <p>2. Recursos culturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feiras • Rituais, tradições religiosas • Sementeiras, colheitas

	<ul style="list-style-type: none">• Arraiais e festas populares• Dias comemorativos• Festas litúrgicas• Costumes (Natalícios, Carnavais, Pascoais)• Lendas e narrativas locais• Adivinhas e provérbios locais <p>3. Recursos naturais</p> <ul style="list-style-type: none">• Tipo de paisagem envolvente• Lugares típicos (moinhos, rios, lagos, rochedos)
--	---

Educação Pré-escolar Itinerante – EPEI

Ficha de síntese geral de caracterização

<p>O grupo de crianças</p> <p>A família</p> <p>A comunidade</p>	
<p>Nota: Esta síntese de caracterização fundamentará o planeamento da acção educativa.</p>	

Educação Pré-escolar Itinerante – EPEI

Dossier das condições de funcionamento

Educação Pré-escolar Itinerante – EPEI

Ficha de inscrição

Nome

Data de nascimento

Cédula nº

Residência

Nome do pai

Data de nascimento

Profissão

Local de trabalho

Nº de telefone

Habilitações literárias

Nome da mãe

Data de nascimento

Profissão

Local de trabalho

Nº de telefone

Habilitações literárias

Irmãos

Idades

Vacinas – Tríplice

Polio

Sarampo

BCG

Problemas de saúde

A quem fica confiada a criança durante o dia

Nº de telefone

Data

/ /

Assinaturas

Ficha de caracterização do espaço de acolhimento

Localidade			
Localização			
Caracterização			
<p>Área</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pavimento • Paredes • Tecto • Porta • Janela • (...) 			
<p>Saneamento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Água • Sanitários • Electricidade • (...) 			
<p>Salubridade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Humidade • Pó • Cheiros • Barulho • Luminosidade • (...) 			
<p>Acesso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escada • Entrada • Chaves • (...) 			

Educação Pré-escolar Itinerante – EPEI

Ficha de caracterização do equipamento

Localidade			
Localização			
Caracterização			
<p>Mesas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo • Revestimento • Número 			
<p>Cadeiras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo • Revestimento • Número 			
<p>Material de arrumação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo • Número 			
<p>Espaço de arrumação</p>			
<p>Outros</p>			

Educação Pré-escolar Itinerante – EPEI

Ficha de adequação do espaço de acolhimento/equipamento

Caracteri zação Locali zação	Tipo de espaço	Materiais de construã o	Saneamen to	Salubrida de	Acesso	Equipa mento

Não adequado
 Pouco adequado
 Adequado
Observação:

Ficha de frequência dos espaços de acção pedagógica

Localidades Espaços			
	⋮	⋮	⋮

Não adequado
 Pouco adequado
 Adequado
Observação:

Educação Pré-escolar Itinerante – EPEI

Mapa dos ritmos horário

Núcleo	Pólo	Educadora	Localidades	Nº de crianças inscritas	Ritmos				
					Seg	Ter	Qua	Qui	Sex

Assinalar: M (manhã) e T (tarde)

Manhã – das às

Tarde – das às

Nota: Este mapa pode ser utilizado para apresentar em conjunto todas as situações do núcleo

Educadora:

Ficha do grupo de crianças existentes/inscritas

Núcleo/Pólo	Localidades	Número de crianças												
		Existentes						Inscritas				Que transitam para o 1º ciclo do ensino básico		
		Meses	1 A	2 A	3 A	4 A	5 A	Total	3A	4A	5A		Total	
	Totais													

Nota: Estes dados podem também ser apresentados em conjunto – núcleo

Educação Pré-escolar Itinerante – EPEI

Mapa de frequência das crianças

Crianças inscritas	Idade																	Total de presenças
Observação																		

Educação Pré-escolar Itinerante – EPEI

Ano lectivo 199--/9--

Inventário do material

Educação Pré-escolar Itinerante – EPEI

Ano lectivo 199__/9__

Mês: _____

Mapa de presenças dos educadores

Nome:		
Núcleo:		
Localidades:		
Dias:	Manhã	Tarde
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24.		

25.		
26.		
27.		
28.		
29.		
30.		
31.		

Data ___/___/___

Assinatura

Observações

Rubrica do responsável

Data ___/___/___

Educação Pré-escolar Itinerante – EPEI

Momento B							
Planificação/Implementação							
Fase 1 ^a			Fase 2 ^a				
Formulação do Projecto Pedagógico			Implementação do Projecto Pedagógico				
Etapas	Planeamento da acção ao nível do grupo de crianças	Planeamento da acção ao nível da família	Planeamento da acção ao nível da comunidade	Implementação da acção pedagógica ao nível do grupo de crianças	Implementação da acção educativa com a família	Implementação da acção educativa com a comunidade	Avaliação Fase 2 ^a

Educação Pré-escolar Itinerante – EPEI

Planificação

Momento B – Planificação/Implementação

Fase 1ª – Formulação do Projecto Pedagógico

Objectivo geral – Formular um Projecto Pedagógico ao nível das crianças, das famílias e da comunidade

Etapas	Objectivos específicos	Processos	Instrumentos/Técnicas
1ª	Formular um projecto de acção pedagógica ao nível do grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none">• Trabalho individual de análise do dossier da criança• Trabalho de grupo	<ul style="list-style-type: none">• Fichas de planeamento da acção pedagógica ao nível do grupo de crianças
2ª	Formular um projecto de acção educativa ao nível das famílias	<ul style="list-style-type: none">• Trabalho individual de análise do dossier da criança e família• Trabalho em grupo	<ul style="list-style-type: none">• Ficha de planeamento da acção educativa ao nível das famílias
3ª	Formular um projecto de acção educativa ao nível da comunidade	<ul style="list-style-type: none">• Trabalho individual de análise do dossier da comunidade• Trabalho em grupo	<ul style="list-style-type: none">• Ficha de apoios comunitários• Mapa coma constituição dos núcleos

Educação Pré-escolar Itinerante

Ano lectivo 199---/9---

Ficha de planeamento da acção ao nível do grupo de crianças

Áreas do desenvolvimento	Aspectos a desenvolver	Objectivos específicos de desenvolvimento	Estratégias de acção	Recursos

Educação Pré-escolar Itinerante

Ano lectivo 199---/9---

Ficha de planeamento da acção educativa ao nível das famílias

Necessidades caracterizadas	Objectivos específicos	Estratégias de acção	Recursos	Prazos previstos

Educação Pré-escolar Itinerante

Ano lectivo 199---/9---

Ficha de planeamento da acção educativa ao nível da comunidade

Necessidades caracterizadas	Objectivos específicos	Estratégias de acção	Recursos	Prazos previstos

Educação Pré-escolar Itinerante – EPEI

Implementação

Momento B – Planificação/Implementação

Fase 2ª – Implementação do Projecto Pedagógico

Objectivo geral – Implementar um Projecto Pedagógico ao nível das crianças, das famílias e da comunidade

Etapas	Objectivos específicos	Processos	Instrumentos
1ª	Implementar o projecto de acção pedagógica ao nível do grupo de crianças	Aplicação da ficha de planeamento da acção pedagógica ao nível do grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none">• Fichas de registo da acção desenvolvida com o grupo de crianças• Ficha de observação/desenvolvimento (dossier da criança)
2ª	Implementar o projecto de acção educativa ao nível das famílias	Aplicação da ficha de planeamento da acção ao nível das famílias	<ul style="list-style-type: none">• Ficha de registo da acção desenvolvida com a família
3ª	Implementar o projecto de acção ao nível da comunidade	Aplicação da ficha de planeamento da acção ao nível da comunidade	<ul style="list-style-type: none">• Ficha de registo da acção desenvolvida com a comunidade
4ª	Avaliar o trabalho realizado com o grupo de crianças, a família e a comunidade	Consulta às fichas de: <ul style="list-style-type: none">• Síntese geral de caracterização• Planeamento da acção• Registo da acção desenvolvida	<ul style="list-style-type: none">• Ficha síntese geral de avaliação de trabalho com o grupo de crianças• Ficha síntese geral de avaliação do trabalho com a família• Ficha síntese geral de avaliação do trabalho com a comunidade

Ficha de registo da acção desenvolvida com o grupo de crianças

Intervenientes	Comportamentos das crianças observadas	Intervenção do educador (contexto de observação)	Reflexão sobre os resultados

Educação Pré-escolar Itinerante

Ano lectivo 199---/9---

Ficha de registo da acção desenvolvida com a família

Família (s)	Reacções (atitudes, participações)	Intervenção do educador	Observações/reflexão

Educação Pré-escolar Itinerante

Ano lectivo 199---/9---

Ficha de registo da acção desenvolvida com a comunidade

Entidades – Alvo da acção	Reacções (atitudes, participações)	Intervenção do educador	Observações/reflexão

Educação Pré-escolar Itinerante

Ano lectivo 199---/9---

Ficha síntese geral de avaliação do trabalho com o grupo de crianças

Objectivos pretendidos	O que se conseguiu	O que não se conseguiu	Obstáculos

Educação Pré-escolar Itinerante

Ano lectivo 199---/9---

Ficha síntese geral de avaliação do trabalho com a família

Objectivos pretendidos	O que se conseguiu	O que não se conseguiu	Obstáculos

Educação Pré-escolar Itinerante

Ano lectivo 199---/9---

Ficha síntese geral de avaliação do trabalho com a comunidade

Objectivos pretendidos	O que se conseguiu	O que não se conseguiu	Obstáculos

Educação Pré-escolar Itinerante – EPEI

Momento C				
Avaliação final				
Fase 1 ^a Preparação do relatório final			Fase 2 ^a Elaboração do relatório final	
Etapas	Recolha e análise da informação ao nível do grupo de crianças, da família e da comunidade	Organização e análise de informação relativa ao trabalho de núcleo, das acções de formação e acompanhamento pedagógico	Redacção do relatório de síntese	Organização dos anexos

Momento C – Avaliação final

Fase 1ª – Preparação do relatório final

Objectivo geral – Preparar materiais para elaboração do relatório

Etapas	Objectivos específicos	Processos	Instrumentos
1ª	Recolher e analisar a informação relativa ao grupo de crianças, à família e à comunidade	Trabalho individual	Fichas dos momentos A e B
2ª	Organizar e analisar a informação relativa ao trabalho de núcleo, ao acompanhamento pedagógico e às acções de formação	Trabalho individual Trabalho de grupo	Apontamentos de reuniões de núcleo e de acções de formação

Momento C – Avaliação final

Fase 1ª – Elaboração do relatório final

Objectivo geral – Elaborar o relatório final e avaliar o trabalho realizado

Etapas	Objectivos específicos	Processos	Instrumentos
1ª	Redigir o relatório final	Trabalho individual	Proposta de elaboração de um relatório síntese
2ª	Organizar os anexos	Trabalho individual Trabalho de grupo	Guião Episódios Outros materiais ilustrativos da acção

Educação Pré-escolar Itinerante – EPEI

Momento C

Fase 2ª

Proposta de elaboração de um relatório síntese

Introdução

- Circunstâncias que envolveram a participação no projecto de Educação Itinerante
- Expectativas, atitudes, receios, ... face à experiência da Educação Itinerante

Desenvolvimento da acção

- Síntese descritiva da experiência desenrolada
- Dinâmica do trabalho de Equipe e sua importância
- Participação em acções de formação
- Adequação do apoio e material pedagógicos

Avaliação final

- Resultados pretendidos e conseguidos - breve comentário às fichas de síntese geral de avaliação do trabalho com o grupo de crianças, a família e a comunidade.

Conclusão

- Balanço global
- Reflexões pessoais
- Desafios
- Sugestões

Anexos:

- Todos os elementos informativos elaborados no decorrer da actividade pedagógica desenvolvida, de acordo com as directivas do guião.
- Descrição de uma experiência pedagógica, considerada significativa

Observação: O relatório deve estar concluído no final do ano lectivo.

Anexo 2. Carta de apresentação

A/C de :.....

Assunto: Realização de uma Dissertação no âmbito do
Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Colega,

Sou, Ana Manuela Santos Louro, educadora de infância e encontro-me a frequentar o Mestrado em Administração e Gestão Educacional, na Universidade Aberta, sob a orientação da Professora Doutora Mariana Dias e estou a efectuar um estudo em Educação de Infância Itinerante.

Neste sentido venho solicitar a sua autorização para entrevistá-la de forma a obter dados sobre a modalidade de Educação de Infância Itinerante nas vertentes pedagógicas, sociais e organizacionais.

Todos os elementos obtidos serão tratados com o maior sigilo e comprometo-me a garantir a confidencialidade.

Agradeço desde já a sua colaboração e subscrevo-me com elevada estima.

Ana louro

Loures, Janeiro de 2005

Anexo 3. Guião das entrevistas

Guião das entrevistas

Objecto de estudo: Educadoras de Infância Itinerantes

	Blocos	Objectivos Específicos	Tópicos e formulação de questões
1.	<ul style="list-style-type: none">• Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">• Informar a educadora sobre os objectivos do trabalho• Solicitar a sua colaboração, evidenciando a importância do seu contributo• Assegurar a confidencialidade das informações prestadas	
2.	<ul style="list-style-type: none">• Motivações/ expectativas	<ul style="list-style-type: none">• Recolher dados acerca do interesse da educadora em exercer a sua profissão na EPEI• Recolher dados sobre a admissão na EPEI	<ul style="list-style-type: none">• Motivação para o ingresso na educação Itinerante• Processo de acesso (convite/iniciativa própria)• Formulário/ outro documento• Critérios relevantes para a admissão• Mudança no processo de acesso (Que tipo de concurso? Quem pode concorrer?)
3.	Contexto Institucional	<ul style="list-style-type: none">• Perceber a forma de como são efectuadas as inscrições na EPEI• Conhecer quais as motivações	<ul style="list-style-type: none">• Como se processa a “angariação” de crianças para a EPEI? (levantamento de dados; porta à porta; por outros EE)• Que motivações são apresentadas aos EE, para a inscrição/frequência das crianças na EPEI

		<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os contextos institucionais em que decorre a EPEI 	<ul style="list-style-type: none"> • Como é assumido e experienciado as distâncias/ deslocações entre os vários pólos da EPEI (Materiais/humanos das próprias e dos outros) • De que forma é apoiada a EPEI? (autarquias/ comunidades/outros)
4.	Contexto Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais os modelos curriculares e projectos que se estabelecem com os vários parceiros • Conhecer o trabalho realizado com a comunidade • Conhecer as parcerias que as educadoras estabelecem • Identificar os locais onde é implementada a EPEI e de que forma é desenvolvida 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais os modelos curriculares que estão implícitos nesta modalidade de educação? • Pedagogia de Projecto ou de situação? • Com a comunidade que tipo de projectos? Qual aceitação e envolvência? • Educação de adultos • Problemas/conflitos • Que parcerias são estabelecidas para a execução e concretização da planificação do trabalho a exercer? (outros colegas, do mesmo nível de ensino ou do 1º ciclo) • Onde é exercida a actividade pedagógica? Com que periodicidade? (domicílios/sala disponibilizada pela Junta de Freguesia, Paróquia, etc) • Estes espaços adequam-se aos objectivos pré definidos? • Que tipo de disposição tem as salas? Sofrem

		<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os materiais com que se desenvolvem as várias actividades • Objectivo específico • Conhecer as estratégias utilizadas na Educação Itinerante • Especificidades da Educação Itinerante • Saber a leitura que as educadoras fazem da forma como vivem e sentem a sua profissão • Identificar o papel da formação inicial dos educadores no contexto da EPEI 	<p>alterações ao longo do ano lectivo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que materiais utiliza no decorrer das actividades? São suficientes? Como são adquiridos? • Que função atribui à EPEI • Que formas/estratégias pedagógicas são usuais na EPEI • Diferenças entre educador da EPEI e educador do Jardim de Infância • De que forma trabalhar entre contextos de isolamento e a vida pessoal pode influenciar o desempenho da actividade profissional? • Que visibilidade tem o educador Itinerante • Já sentiu necessidade de formação específica/continua/permanente e em que áreas? • Onde e a quem recorreu?
5.	Transição ao 1º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o funcionamento dos Apoios educativos 	<ul style="list-style-type: none"> • De que forma são efectuadas as despistagens de crianças com dificuldades? Qual o acompanhamento que tem? Há transmissão destas sinalizações aos professores do 1ºCiclo?

		<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados que permitam contribuir para a caracterização da articulação entre a EPEI e o 1º CEB • Tomar conhecimento das avaliações 	<ul style="list-style-type: none"> • Projectos comuns entre Itinerância e 1ºCiclo • Reuniões/ diálogos com os EE • Registos de avaliação das crianças entregues aos EE e Professores • Avaliação do sucesso/insucesso da EPEI
6.	Avaliação global sobre a EPEI	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a avaliação global efectuada sobre a EPEI pelas educadoras 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação geral sobre a modalidade da EPEI

Anexo 4. Entrevistas

1ª Entrevista

Data: 01/02/2005 pelas 10h30 minutos

Local: sala de Jardim-de-infância

Duração: 55 minutos

Educadora de Infância: Leonor

Idade: 42 anos

Meio de onde é natural: aldeia

Residência actual: cidade

Situação Profissional: QE

Anos de serviço na admissão à EPEI: 14 anos

Anos de serviço na EPEI: 3 anos (na 2ª fase da EPEI)

Cargo ou função que desempenha actualmente: educadora de infância no ensino especial

Habilitações Literárias/Grau Académico: licenciatura

A: Qual a razão que te levou a ir para a educação itinerante?

L: Em primeiro lugar porque estava num distrito distante/(1) e convinha-me ter destacamento para mais perto/(2) /e foi-me proposto/(3)...isto é /tive que preencher determinadas perguntas/(4). Aliás /acho que tive que responder a um formulário/(5), /para ver se me ajustava àquela filosofia da EPEI/(6), até /porque ainda estava em projecto/(7) e /as coisas tinham em vista dar uma certa continuidade/(8). /Acabei por ficar cinco anos/(9) aqui no sobral, /apesar de já estar perto de casa/(10). Depois /gostei e continuei/(11)...ah../já tinha trabalhado em aldeias/(12) e gosto mais.../tem mais a ver com o meu espírito trabalhar com estas comunidades...(13)

A: Gostas de novos desafios?

L: Gosto muito...(14)

A: Quando estavas na EPEI, recorrias a algumas estratégias?

L: As estratégias /baseavam-se muito no trabalho fora da sala/(15).../com a comunidade/(16), /na exploração daquilo que as crianças tinham...(17)/na cultura própria da localidade/(18). /Que depois era levada para dentro da sala e explorava-se com outros materiais/(19) e /de uma forma diversificada ajustando até à cultura escolar/(20), só /para eles verem que o que tinham à

volta, vamos lá, podia ser explorado com outros olhos/(21). /Mesmo aquilo que íamos ver em conjunto, que estavam habituados a ver todos os dias com os avós/(23) e /com os pais/(24), /a maneira como viam connosco/(25), /a maneira como despertávamos-lhe a atenção para observarem as coisas/(26), /os pormenores/(27), sei lá /dados mais científicos, sobre o que estavam a ver/(28) /para terem outro tipo de experiência/(29) e /adquirirem conhecimentos/(30) que /só naquela prática diária com a família/(31), que /geralmente eram pessoas com pouca cultura.../(32)que no seu dia à dia rotineiro, /não se preocupavam em dar grandes explicações às crianças/(33).

A: Trabalhavas muito com projectos direccionados para a comunidade?

L: Sim muito. Era tudo baseado nisso. Depois /tínhamos um projecto conjunto das EPEIS/(34); havia um projecto que era explorado em conjunto e depois /fazíamos um ponto de encontro entre os dois pólos da EPEI/(35). Às vezes /uma festa anual(36), /um encontro/(37)... houve uma vez, na Serreira, relacionado com o tema das estufas; as mães fizeram uma sopa de legumes e nós fomos com as crianças apanhar os legumes à estufa. De seguida fizemos o Carnaval em que todos foram vestidos de legumes, na aldeia. Havia portanto /actividades comuns de acordo com o projecto/(38) e havia também aqueles /de acordo com a comunidade/(39) em que cada um estava inserido.

A: Acreditas que educar na EPEI é viver mais, saber mais, ser mais educador?

L: /É isso/(40), /sem dúvida/(41).../completamente(42).

A: Olha e quando estavas na EPEI sentiste necessidade de formação nalguma área?

L: Não(43). Não senti/(44).../já tinha doze anos de pré escolar/(45), já /tinha trabalhado nas aldeias/(46). /Porque aquilo que era conversado no CAE/(47), /com outras colegas/(48), /trocávamos ideias... sobre o que era o trabalho/(49).../não senti necessidade de formação específica/(50). /Como os grupos são pequenos/(51) /dá para fazer um trabalho mais individualizado/(52), /mesmo com aqueles que tem comportamentos mais difíceis/(53), /conseguimos dar um tipo de atenção mais individualizada/(54), que /num Jardim de Infância com vinte e cinco meninos. Não se consegue/(55). Depois temos aquele /contacto diário com as mães/(56), /muito próximo/(57), que /nos ajuda a conhecer melhor.../(58)e /estabelecer ligações entre elas e os filhos... para perceberem melhor os filhos/(59), /os seus comportamentos e a forma como devem actuar com eles/(60)...e este trabalho.../em que se gasta bastante tempo/(61)...pois /não há rigidez de horários por parte das mães/(62) /não precisavam de deixar os filhos à pressa para irem para o trabalho/(63). Por vezes /falava um bocadinho com elas/(64), /de coisas de casa/(65) e /dessas conversas surgia o trabalho para o resto do dia/(66). /As

próprias mães lucravam um bocado/(67) e /sentiam-se despertas/(68) e /por vezes vinham pedir conselhos/(69), do tipo o meu filho teve este ou aquele comportamento o que é que devo fazer... /outras vezes era mesmo eu que intervinha/(70) e /ia dando umas dicas como quem não quer a coisa/(71) e /acho que isto é muito proveitoso para os pais e para as crianças/(72).

A: Então o vosso trabalho passava também por uma passagem de continuidade e “trabalho de casa” para os Encarregados de Educação, davam como que formação a estes?

L: Era isso mesmo. Por vezes haviam aqueles pais que não valorizavam o contar uma história. As crianças levavam livros para casa da escola, ou jogos, aqueles que eles achavam mais graça...havia aquele sistema de levar um dia ou dois, o qual motivava mais a tenção dos pais para brincarem com eles...e estarem mais com eles. Em certas localidades nota-se muito que /os miúdos andam muito na rua uns com os outros/(73) /sendo pouco vigiados, porque as mães andam lá na lida delas/(74)...e isso acabava por criar também uma certa aproximação entre pais e filhos e valorizarem a aproximação entre pais e filhos o contar a história à noite, por vários motivos, pelo desenvolvimento da linguagem que às vezes não se faz neste meios em que /o vocabulário é bastante pobre/(75) e por tudo isto /acaba por ser uma escola de pais e de filhos/(76). Também para nós como educadores é bom, porque acaba por nos dar /uma perspectiva da realidade circundante/(77), em que /o contacto é tão próximo/(78) que /nos permite ter elementos tão válidos para podermos trabalhar./(79)

A: O facto de trabalhares no campo e viveres na cidade, deparares-te com contextos tão diferentes, de que modo é que influenciou o teu desempenho profissional?

L: Eu /valorizo muito as vivências que as crianças têm no campo/(80), /adoro/(81)...e /acho que as vivências da cidade fazem falta por outro lado/(82).../dá uma aproximação à cultura da escola que as crianças da EPEI não tem,/(83)e /que vai ser importante quando entrarem no 1º Ciclo/(84), porque a vida simples é muito engraçada mas há todo um contexto de sala de aula que vão enfrentar e que /se não tiverem minimamente preparados torna-se complicado/(85) e de modo que /essa parte era cultivada/(86). /Eu trazia de casa materiais dos meus filhos/(87), tanto na exploração de coisas do dia à dia como com coisas novas, para terem conhecimentos. /Criar estruturas nos bocadinhos em que estava na sala de maneira a sentirem que estavam numa escola/(88), /valorizando e enfeitando o espaço tornando-o bonito/(89), para que se sentissem bem...e era engraçado que passavam por lá pessoas, mesmo as que não tinham lá meninos e iam ver a sala e gostavam e achavam bonito, de maneira que também havia preocupação com o sentido estético. /Procurava que não houvesse distanciamento entre as vivências e a cultura escolar para que se integrassem melhor/(90) e/ sintissem a escola muito mais próxima/(91) /Desde pequeninos levávamos as crianças ao 1ºciclo/(92), /fazíamos muita coisa em

conjunto/(93), de maneira /que chegavam ao ingresso na escolaridade obrigatória, já não era assim uma novidade tão grande aquele espaço./(94)

A: Sei que foste pioneira aqui na zona, diz-me um pouco como é que era feita a angariação de crianças?

L: /Geralmente era porta à porta/(95), /perguntar se os pais estavam interessados.../(96) /fazer um pouco de propaganda/(97), vamos lá, /dizer que era importante os meninos frequentarem o pré escolar/(98), /preparando-os para o 1ºCiclo/(99), /terem outra vivências/(100)/ outro convívio com crianças./(101)

Tínhamos /outras localidades mais dispersas ou maiores, que era mais difícil andar de porta/(102) em porta então chegávamos a um café, /perguntávamos à senhora do café que conhece toda gente/(103), como é que era...então dizia - nos que as crianças ficavam com as avós porque as mães trabalhavam e que depois de almoço iam tomar café...então /chegávamos a fazer pequenas reuniões no café/(104). /As avós lá nos transmitiam as necessidades/(105), /davam sugestões de possíveis espaços disponíveis/(106) para a EPEI, ali na localidade.

A: Qual era a receptividade da autarquia quando era contactada no sentido da criação de mais um pólo?

L: Foram sempre muito receptivos e até o próprio vereador da educação foi mesmo à localidade. Mas as coisas não foram para a frente porque não havia mesmo um local devoluto, de maneira que optou-se pela criação numa aldeia a dois três quilómetros, só que o problema dos transportes para as crianças mantém-se.

A: Como eram as deslocações em termos materiais e humanos?

L: /Não tive problema/(107), almoçava na sede de concelho que ficava entre as duas aldeias, as vezes à pressa porque tinha uma hora de almoço...

A: Deslocavas - te no teu próprio carro?

L: Sim /tinha que ser no meu carro/(108), não tinha outra solução, /mesmo que quisesse não havia transportes públicos com ligação para as duas aldeias./(109)

A: A quilometragem era compensada de alguma forma?

L: Sim /preenchia um mapa mensal, depois a autarquia pagava os quilómetros que fazia/(110).

A: Em termos de materiais levavas alguns de uns pólos para os outros?

L: Sim /levava materiais, mas inicialmente mais/(111)...conforme fomos /adquirindo, também através das verbas do ministério como os jardins de infância/112). /Fazíamos também quermesses,/(113) /rifas...(114)/com a colaboração dos pais./115) /Aqui nas aldeias são muito participativos e conseguíamos angariar bastante dinheiro para equiparmos as salas,/ (116) valorizando-as...no início as salas eram muito pobres...ah...distanciava-se muito das salas do Jardins de Infância...

A: Sentiste muito essa diferença?

L: Sim muito. E acho que era importante apetrechar mais as salas e os próprios pais valorizavam mais os espaços.

As crianças adoravam ...e sentia e via que eles gostavam mais de estar na escola. Porque inicialmente a filosofia da Itinerância era a educadora andar no carro com os materiais, as crianças usufruírem. As primeiras educadoras itinerantes não iam todos os dias às mesmas localidades, era mais esporádico. Começou por ser uma solução, onde não havia nada até aí...o que é certo é que as coisas tem que evoluir e nós começamos a dar outro cariz, o facto de deixar de ser projecto e passar a ser modalidade do pré-escolar também influenciou bastante nesse aspecto. O material não fazia sentido ser em duplicado e cada sala acabou por ter as suas coisas. /A disposição dos espaços não era rígido/(117), /por vezes era de acordo com actividade do dia...(118) /havia uma sala que tinha pouca luz, que quando estava bom tempo, íamos para um átrio exterior/(119), estendia uma manta abria um chapéu de sol oferecido pela senhora do café, punha uma mesa e alguns faziam ali as actividades. Dava outra dinâmica e tornava-se engraçado.

A: Então as tuas salas não tinham disposições “estanques”, iam mudando consoante as actividades do grupo e as necessidades do grupo?

L: Não, mas mudava mais na sala maior...podia fazer outro tipo de dinâmica...na pequena também, porque já bastava ter poucos metros e se não sofresse alterações ainda mais pobre se tornava....

A: E os modelos curriculares trabalhavas com algum ou como é que desenvolvias a tua actividade?

L: /Trabalhava muito com pequenos projectos que iam surgindo/(120). Depois havia também /projectos entre pólos/(121) como já falei e depois havia também um /outro projecto entre a EPEI do Sobral e de Arruda/(122). Funcionava também entre /troca de ideias e experiências das colegas/(123).

A: Tinham algum dia para se encontrarem?

L: Sim /encontrávamo-nos as 4^{as} feiras de tarde(124) que acabaram por cair em desuso...pelo facto da EPEI deixar de ser projecto...foram muito benéficas /para o intercambio, para se planificar e organizar trabalho.../(125)

A: Já falaste das pedagogias que utilizavas. Queres salientar algum projecto?

L: Houve um muito engraçado que foi em articulação com o 1º ciclo. Foi na altura da mudança do século. Aproveitamos para falar sobre a passagem ao século XXI, e relembramos que na aldeia havia poucos cuidados com a estética e higiene. O lixo estava por todo o lado, mesmo o parque infantil, algumas pessoas deitavam lixo por uma parede de terra o qual caía no parque. Dava um aspecto horrível e era perigoso. Então resolvemos fazer um projecto relacionado com o ambiente, em que o nome foi discutido entre todos, então surgiu o nome “Aldeia XXI”. Como as casas estão muito juntas, aproveitámos os recantos, junto às casas que não estava cuidadas, trouxemos sementes que germinam depressa, e fomos com eles recanto a recanto. Acabámos por explorar depois a germinação das plantas na sala e o 1º ciclo também uma vez que se enquadrava no seu programa. Foi engraçado, porque à medida que íamos andando pela aldeia e falando com as pessoas sobre o que estávamos a fazer...houve uma idosa que nos disse “Há então o que pretendem fazer é alegretes”, tendo esta expressão figurado nos nossos registos. Os lixos foram trabalhados no parque infantil, fomos com os pequeninos colocar cartazes nas árvores do parque alertando para os cuidados a ter...uma das salas, que começou onde funcionou a EPEI foi numa associação recreativa e havia pouco cuidado nomeadamente com as instalações sanitárias, que eram à noite utilizadas por adultos...e o próprio espaço do hall de entrada que era comum onde havia muitas beatas e papeis no chão..ah começou a haver alertas para que os espaços estivessem mais cuidados...foi uma maneira de as pessoas reflectirem um bocadinho. Criámos um caixote do lixo, que foi uma mãe que nos forneceu um balde, decorámo-lo com um balão com dizeres. De início as mensagens foram retiradas, por adolescentes, mas pouco a pouco lá conseguimos passar a mensagem. No fundo através da educação das crianças chegávamos também aos adultos e população em geral.

A: Já falaste de algumas parcerias, colegas....

L: Também /Junta de Freguesia que nos fornecia materiais//(126) e /a própria associação que disponibilizava a sala de baile para podermos efectuar as nossas sessões de psicomotricidade...(127)ou .../disponibilizaram a TV e vídeo para as crianças verem filmes/(128), quando quiséssemos.../tinham um forno onde também cozemos bolos.../(129) os próprios pais e avós...chegámos a ir pastar as ovelhas com um avô....que tinha o espírito de

dizer quadras e adivinhas para os meninos...acabávamos para levar para a sala e trabalhar a matemática e outras coisas...

A: Falaste desse avô...levaste alguns elementos da comunidade à sala para contar histórias....

L: Levei uma senhora que ensinou os meninos a fazer tapetes...ela levou a serapilheira cortada em bocados para os meninos...e depois com um gancho do cabelo foi fazendo e ajudando as crianças...e contando histórias antigas....Mais tarde fomos a casa dela...uma casa antiga mas muito arranjadinha...

Fomos ver a ordenha das vacas...numa vacaria ali perto, fizemos com outra avó queijos frescos....Quando precisávamos de forno havia mães que se disponibilizavam...

A: Voltando aos espaços, que tipo de salas tiveste?

L: Tive /uma sala devoluta do 1º Ciclo/(130) que, /inicialmente, começou por ser num alpendre fechado da mesma escola/(131) e mais tarde, quando vagou uma das salas, mudamo-nos para lá. Noutra localidade foi numa /sala dispensada pela Associação Recreativa/(132), mais tarde eles precisaram do espaço e arranjaram-nos /uma junto à capela, que tinha todo o tipo de arrumações da catequese/(133), das procissões, mas lá se consegui que esses materiais fossem para outro sítio, porque o espaço não era muito....Nos dias que havia funerais tínhamos que arranjar outras alternativas, porque não podíamos lá estar com as crianças...mas também aconteceu poucas vezes...

A: Achas que estes espaços se adequaram aos teus objectivos pré definidos?

L: Ah, /perfeitamente.../(134)

A:E os materiais foram suficientes?

L: Foram...lá está, porque /criei uma determinada dinâmica para adquirir diversos materiais/(135), porque se estivesse à espera do que vem sem pedir...ou sem se fazer nada...Mas /com a colaboração dos pais/(136) e /com o envolvimento com as colegas...deu para arranjar algum dinheiro para investir da melhor forma.../(137)

A: Na altura estavas em Delegação Escolar ou Agrupamento de Escolas?

L: Começou por ser Delegação...

A: Tinham algum Centro de Recursos onde pudesses requisitar material?

L: Sim tínhamos /um CRE da ECAE, que tinha material muito bom/(138)...jogos mesmo bons...jogos simbólicos...material de psicomotricidade...que /podíamos requisitar para as salas.../(139)

A: E foi o que fizeste?

L: Sim muitas vezes... Até mesmo no início que tinha pouca coisa...foi onde /recorri para ter material de mais alguma qualidade./(140)

A: Falando agora das transições destas crianças, houve registos e avaliações destas crianças que passaste aos professores do 1º Ciclo?

A: Inicialmente os registos que se fizeram foi só /das crianças que denotavam alguns problemas./(141) ou que necessitavam de acompanhamento psicológico ou terapia da fala...porque dos outros não era hábito fazer-se eu /transmitia oralmente./(142) Como convivíamos bastante, Pré escolar e 1º Ciclo, as coisas eram transmitidas oralmente...ahhh.....e resultava mesmo quando havia mudanças de professores era oralmente...as crianças eram poucas...

A: E as despistagens que fazias, tinham seguimento...

L:/Não/(143)...olhando para trás estou nos Apoios Educativos e vejo a situação das crianças que passaram pela minha “mão”, ou que vi ao lado...e vejo que /houve problemas que se agravaram/(144) ou /que se podia ter ultrapassado./(145) porque não há passos. Mesmo o trabalho com os pais, aquela continuidade...porque eu acho que /no 1º ciclo cai-se naquela valorização excessiva do aprender a ler e a escrever/(146) e /desvaloriza-se outros contextos como o contacto com os pais.../(147) para que os pais ajudem também no trabalho a fazer com as crianças, que colaborem mais em procurar ajudas para os filhos. /Os professores não querem enfrentar os pais.../(148) eu sou um bocado firme naquilo que acho que deve ser feito... mas também lhes transmito que estou sempre pronta a ajudar /Às vezes há quebras na comunicação que motiva certos bloqueios/(149)...sei lá sentem que os professores se melindram ou então não dizem da melhor forma e acaba por haver chatices...Isso é uma coisa que de futuro, /deve ser muito trabalhado com os professores mesmo, como formação contínua./(150)porque não são só os pais que devem ser trabalhados, /os professores, para conseguirem um bom tipo de clima devem ser trabalhados.../(151) se os professores tiverem um contacto muito próximo com os pais dentro de um limite, em que uns não invadem o espaço do outro...há uma comunicação que é saudável para todos e como é obvio quem lucra são as crianças, porque podemos saber mais de cada um.

A: Em relação às crianças que sinalizaste, que necessitavam de acompanhamento psicológico ou de terapia da fala, que seguimento é que tiveram?

L: No tempo em que estive na EPEI e depois no CAIC, /nunca houve seguimento nenhum;/(152) /houve sempre a desculpa que os meninos do 1º Ciclo estavam sempre em primeiro lugar/(153). /Eu acho uma perfeita aberração. / (154) /Pois a intervenção precoce nestas idades é importantíssima./ (155) Se houvesse mais intervenção no pré escolar eles não chegavam ao 1º Ciclo com tantos problemas.(156) Continuo a batalhar nisso e sinto-me triste por ver que nada se fez. Estamos agora dar uns passinhos, mas está muito complicado, /as crianças chegam ao 1º Ciclo com dificuldades acrescidas./ (157)

A: Quais são as maiores dificuldades que as crianças desta zona denotam logo no ingresso do pré-escolar?

L: Dificuldades a nível da linguagem...problemas de articulação...pobreza de vocabulário. As crianças, por vezes, conhecem as coisas, mas não conhecem o vocábulo. São crianças que em casa há pouca comunicação, pouca conversa mesmo naquilo que é a conversa do dia à dia. E vemos, tanta vez, as crianças terem comportamentos bruscos, impulsivos Não estão habituadas a pensar...e em grupos de 25 meninos é muito difícil a educadora apanhar todas as situações e agir no momento certo. Pode eventualmente conseguir...

A: E na EPEI consegue-se?

L: Pode-se é verdade...consegue-se chegar. Como são menos crianças...

A: Leonor obrigada pela tua disponibilidade.

L: De nada.

2ª Entrevista

Data: 10/02/2005

Local: sala de pessoal docente pelas 16 horas

Duração: 40 minutos

Educadora de Infância: Ilda

Idade: 43 anos

Meio de onde é natural: aldeia

Residência actual: vila

Situação Profissional: QZP

Anos de serviço na admissão à EPEI: 14 anos

Anos de serviço na EPEI: 7 anos (na 2ª e 3ª fase da EPEI)

Cargo ou função que desempenha actualmente: Vice-Presidente num Conselho Executivo

Habilitações Literárias/Grau Académico: licenciatura

A: Porque razão é que foste para a EPEI?

I: Primeiro /porque era um desafio/(1)...não é?...pegar em dois grupos no mesmo dia em locais diferentes. Eram duas aldeias muito pequeninas, mas com realidades muito diferentes uma da outra. Por outro lado /porque gostava de experimentar/(2). Já estava há muitos anos em Jardim de Infância, há onze anos/(3)...com grupos sempre heterogéneos (3,4 e 5 anos). Depois de repente pegar em dois grupos no mesmo dia, ambos heterogéneos, com diferenças culturais entre as duas localidades.../foi assim um desafio que resolvi agarrar./ (4)

A: E foste convidada para exercer na Itinerância?

I: Não, /fiz uma proposta ao Director Regional/(5) em que as condições eram /ter mobilidade própria/(6) (tinha que já ter experimentado outras modalidades)/(7)...e eu /já tinha feito colónias fechadas/(8) com meninos no Caramulo e em Viseu. /Tinha que já ter participado em actividades extra sala./ (9)

A: Consideras-te uma pessoa dinâmica, inovadora, que gosta de novos desafios?

I: (risos).../acho que sim...pelo menos tento.../(10)

A: Estiveste quantos anos na Itinerância?

I: Estive sete anos na itinerância./ (11)

A: Com quantos pólos?

I: Dois, sempre nos mesmos lugares...e só sai porque passou a CAIC.

A: Que estratégias recorrias para educar na EPEI?

I: Para já /a Itinerância tinha muito a ver com o trabalho dentro da Comunidade; é diferente do Jardim de Infância./(12) /Nós éramos um interveniente dentro da Comunidade/(13)...e /estávamos lá para mexer um bocadinho as coisas...e acabávamos por fazê-lo/(14). Tal como o padre...nós também somos consideradas em que vamos fazer alguma coisa. /Fazíamos muito trabalho próximo com as famílias, com a comunidade/(15) lá na associação. /Íamos muitas vezes a casa dos meninos, fazer actividades./(16) Lembro-me que uma vez, que houve uma criança que trouxe salsa para a EPEI e nós fomos a casa da ama fazer uma omelete, pronto é uma coisa que numa vila não se faz em contexto de Jardim de Infância com vinte e cinco meninos. Depois /na Itinerância podemos pensar numa hora em fazer uma actividade e na hora seguinte ir fazê-la./(17) É só uma questão de falar com o vizinha do lado, se podemos lá ir. Claro que ela deixa, e até fica toda contente e até agradece....e as coisas tem um desenrolar diferente.../era um trabalho muito directo com a comunidade/(18) e eu conhecia lá as velhinhas todas. /Foi um trabalho que eu gostei muito, porque eu gosto muito de comunicar....e consegui uma relação muito boa/(19). Durante os setes anos que estive na EPEI nunca tive nada a apontar....eram comunidades muito diferentes. /Uns eram muito agarrados aos filhos, investiam muito/(20).../os outros investiam mais na parte laboral./(21) Trabalhavam muito e tinham pouco tempo para os filhos. Depois dava para ver as diferenças entre os grupos...a capacidade de resposta de um grupo e de o outro...

A: E o grupo que falaste em que os pais investiam mais na actividade laboral como é os caracterizas?

I: /Eram crianças com um vocabulário muito reduzido/(22), coisas que são do campo...por exemplo fomos uma vez a uma vinha, eles não sabiam distinguir uma vide de uma cepa, ou engajo da uva de um cacho./Não sabiam distinguir aquelas coisas que estão no meio em que vivem/(23). /Os pais quase que não tinham tempo para lhes explicar as coisas/(24), trabalhavam em talhos e matadouros e tinham muito pouco tempo para estarem com as crianças. /Quando saíam da EPEI iam para uma ama, quase todos que tinha estavam com a mesma ama./(25) /Na outra localidade, as mães estavam em casa, iam-nos buscar e depois iam com eles para o parque./(26) Tudo o que o Jardim solicitasse, /qualquer actividade que propunha e precisasse da ajuda delas, estavam sempre prontas para ajudar e intervir/(27). Sei lá, chegou a ir lá uma mãe que teve um bebé e nós acompanhamos a gravidez. Quando nasceu a criança a mãe foi lá mudar

a fralda, dar o leitinho na mama ao bebé. /Dava para trabalhar de perto com a realidade...depois partir para o mais subjectivo./ (28) Era um grupo que tinha um aproveitamento muito maior.

A: Acreditas que educar mais, viver mais, comunicar mais é ser mais educador?

I: Eu /acho que é/ (29), /é uma vivência que eu nunca vou esquecer./ (30) /Enriqueceu-me muito/ (31), ...é assim, eu saí porque quis, porque passou a CAIC e eu não me consegui decidir entre uma aldeia e outra, tinha que optar...eu sentia-me tão envolvida com aquelas pessoas todas que aceitar um lugar era estar a voltar as costas à outra...não consegui.../pomos muito de nós naquele trabalho./ (32)

A: Sentiste necessidade de formação específica nalguma área?

I: /Não, não senti/ (33). /A formação que tinha penso que era suficiente/ (34). Depois também tem muito a ver connosco... com aquilo que sentíamos humanamente...por um bocadinho de nós no nosso trabalho. Por outro lado o curso que tirei no Magistério Primário, abriu-nos muito. Eu lembro-me que dizíamos que quando saíssemos de lá não sabíamos trabalhar. Os professores diziam “nós não damos receitas, damos os caminhos e depois vocês seguem”, e muitas vezes falamos umas com as outras desse curso e aconteceu muito isso. Qualquer coisa que pegávamos estávamos muito à vontade para dar a volta. Não sabíamos tudo, mas conseguimos ir lá ao caminho...e /na Itinerância nunca senti necessidade de uma formação específica. / (35)

A: E no início da Itinerância enquanto Projecto....

I: Era ótimo, era muito mais acompanhado e foi pena porque perdemos.../juntávamo-nos no CAE toda a EPEI do Oeste/ (36), /falávamos umas com as outras/ (37), a Xinita e todas as colegas do Oeste. /Reuníamos todos os períodos/ (38) e /todas as semanas, às 4.ªfeiras, juntávamos as das zonas geográficas mais perto/ (39), neste caso Arruda e Sobral. /Tínhamos projectos comuns e isto tornávamo-nos ainda mais fortes/ (40), /uma forma de nós falarmos do nosso trabalho e elas do delas, tirar dúvidas/ (41). /Era um grande apoio, porque nós estamos sozinhas sem auxiliar/ (42)...depois /perguntávamos umas às outras se estamos a fazer bem ou ma/ (43)l. Porque /havia sempre as mais velhas que tinham mais experiência, que davam conselhos e sugestões/ (44)...tanto que quando nós entrávamos, comigo aconteceu porque fiz um ano de apoio à EPEI e quando entrei já estava dentro da Comunidade. Tanto que quando era primeira vez, eles queriam que quando assegurássemos o grupo fizéssemos a ponte, a colega do ano anterior fosse lá com a que ia entrar e a apresentasse aos pais.

A: Havia uma preparação...

I: Sim, porque se és educadora numa vila poucos te conhecem, podem passar por ti e não sabem quem és. Numa aldeia não é muito diferente, toda a gente vê quem passa...toda a gente se conhece.

A: Quando estavas na EPEI já vivias numa Vila. De que modo a tua vida pessoal podia influenciar o teu desempenho profissional.

I: /Eu nasci numa aldeia e fiz o 1º Ciclo também lá/(45). De modo que quando estava na EPEI reportava-me e revia-me em muita coisa/(46)...nas vivências das crianças. Por outro lado /a vila onde moro também ainda é muito rural. Não houve assim interferências./(47)

A: Como eram feitas as inscrições e angariações das crianças?

I Quando fazíamos as reuniões com no CAE em Abril tínhamos que dar o número de crianças para o ano seguinte, para saber se havia viabilidade de funcionar o pré escolar no ano seguinte. Normalmente o que eu fazia era /perguntar aos avós dos meus alunos, à senhora do café...sabiam sempre dizer a idade e o mês de nascimento/(48). /Nos casalis mais afastados, havia alguma avó ou mãe que ia lá perguntar e depois dizia-me./(49)

A: Fala-me das deslocações, como é que as fazias?

I: /Ia no meu carro./(50) aliás era um dos requisitos para poder trabalhar na EPEI.

/No final do mês havia um mapa dos quilómetros, que tinha que preencher e a Câmara pagava-me./(51)

A: E em termos de materiais, levava-los de um lugar para o outro?

I: /Às vezes levava, quando sentia necessidade/(52). /Quando comprava material, com o dinheiro do Ministério nunca comprava igual, para poder depois levar de um para o outro lugar. Para que houvesse mais variedade./(53)

A: Sentiste que os materiais que tinhas eram suficientes?

I: Há /sim...(risos)...tinha tudo/(54). /Fazia todos os anos rifas, cabaz do Natal, do Carnaval da Páscoa/(55)...sei lá.../tudo o que podia para angariar/(56)...e depois /os pais envolviam-se muito/(57).

A:A Junta de Freguesia contribuía com algumas verbas?

I: Sim, /dava-nos um fundo maneio que era anual./(58)

A: Quais os modelos curriculares implícito a esta modalidade de educação?

I: Bom os modelos curriculares.../devem-se adaptar às necessidades e às condições...o que serve a uns pode não servir a outros/(59), por isso /não acho que existe um específico/(60). Eu tinha dois grupos e o que fazia de manhã a maior parte das vezes não dava para fazer com o grupo da tarde. Eu pensava que era mais fácil já tinha isto ou aquilo pensado mas as vivências dos miúdos eram diferentes.

A: Trabalhavas mais com pedagogia de projecto ou de situação?

I: Bom, /tínhamos sempre um projecto, onde nos apoiávamos/(61), mas depois tentava adaptar às necessidades e à realidade. Tinha tudo ao meu alcance, quase tudo. Não tinha os museus, nem bibliotecas, mas /tinha as vivências, o ser humano, as velhotas/(62)...as avós que iam contar as histórias ao Jardim. Íamos ver os animais a pastar ou íamos a vacarias e depois explorávamos no Jardim.

Chegámos a ir a uma fábrica de confecções e depois fizemos uma passagem de modelos...junto com a fábrica...na Associação envolvemos a Comunidade.

Fizemos as marchas populares, para conseguir o dinheiro para os fatos, fizemos rifas, pedimos dinheiro a toda gente, todos se envolveram, as mães fizeram os fatos.../havia um calor humano muito grande/(63).

A: Que parcerias estabelecias para a execução e planificação do trabalho?

I: Geralmente era /com as colegas do 1ºCiclo/(64) porque estavam ao lado.

A: Que tipo de salas é que tiveste?

I: /Para uma, foi aproveitado um alpendre da escola, por trás. Foi fechado/(65) e funcionava aí a Itinerância. /A outra era numa escola com r/chão e 1ºandar e nós estávamos no 1º andar/(66)

A: Estes espaços adequavam-se aos teus objectivos?

I: /Na sala que funcionava no 1º andar, era complicado/(67) porque com meninos de 3 anos virem cá abaixo à casa de banho...Mas depois /a Xinita falou com a Câmara e conseguimos uma tarefa, que ficou lá a acompanhar. Dava jeito... tínhamos os meninos para irem à casa de banho/(68). Mas pronto, /o que tínhamos a fazer, fazíamos, não era por causa do espaço que deixávamos de fazer, nunca foi assim um obstáculo o espaço/(69).

A: As salas tinham uma disposição rígida ou ias fazendo alterações ao longo do ano?

I: /Ia adaptando consoante as necessidades das crianças/(70), /os materiais que íamos comprando, as actividades que íamos fazendo/(71)...

A: Havia projectos comuns entre a Itinerância e o 1º Ciclo?

I: /Havia...sempre/(72). /Uma relação muito próxima/(73). /Todos os dias íamos à sala deles e eles vinham à nossa/(74). /Os meninos quando começavam a ler, mesmo no primeiro ano vinham ler, para os mais pequeninos/(75).../os pequeninos iam lá ensinar lengas lengas e canções/(76). Claro que há colegas que são mais fáceis de trabalhar do que outras, mas /durante os sete anos nunca deixou de haver um intercâmbio./(77)

A: Estes meninos que iam ler tinham sido teus alunos?

I: Sim.

A: Eram crianças que tinham bom aproveitamento? Achas que tinham sucesso?

I: Eram.../olha sabia quais eram os que iriam ter melhor e menor aproveitamento...mas estava descansadíssima/(78)...sabia como é que eles estavam e dava informações aos professores. /Num grupo de 25 meninos é muito difícil estar em “cima” de todos. Chegamos a casa e mal me lembro se olhei para uma criança ou para a outra. Na Itinerância há um trabalho muito mais elaborado, desenvolvido e individualizado/(79).../é muito bom trabalhar em grupo mas depois temos que chegar ao individual, porque senão há sempre que se as anulam./(80)

A: Fizeste algumas despistagens no pré escolar?

I: Fiz, tive um menino que andou comigo desde os 3 aos 5 anos idade, tinha síndrome de Asper, e foi para a escola na idade regular, /teve sempre as terapias todas,/(81) a câmara também ofereceu psicólogo, terapia da fala(82) e /tive educadora dos apoios educativos/(83). Os pais foram impecáveis, foram sempre com ele a todo o lado, sempre que lhe dizíamos. No final até lhes dissemos que o menino conseguiu sucesso pela envolvimento deles.

A: Quando os meninos transitam ao 1º Ciclo há registos de avaliação?

I: Nós fazíamos, um /registo de acordo com as orientações curriculares/(84).../entregávamos aos Encarregados de Educação/(85) e /seguia uma cópia para o agrupamento que por sua vez entregava aos professores do 1ºCiclo, dentro da capa castanha da matrícula./(86)

A: Ilda obrigada pela tua disponibilidade.

I: De nada.

3ª Entrevista

Data: 15/04/2005 pelas 12h

Local: Jardim-de-infância

Duração: 60 minutos

Educadora de Infância: Isabel A.

Idade: 40 anos

Meio de onde é natural: vila

Residência actual: aldeia

Situação Profissional: QZP

Anos de serviço na admissão à EPEI: 14 anos

Anos de serviço na EPEI: 2 anos (na 2ª fase da EPEI)

Cargo ou função que desempenha actualmente: educadora de infância num jardim-de-infância da rede pública

Habilitações Literárias/Grau Académico: licenciatura

A: Porque que razão é que foste para a Educação Itinerante?

I: Olha em primeiro lugar /eu fui para a Educação Itinerante quase dez anos depois de ter sonhado com ela/ (1), porque eu já /quando tirava o meu curso, a meio dos anos oitenta, já me projectava numa perspectiva itinerante/ (2). Só que depois /fui confirmando que era impossível ser contratada a prazo e trabalhar em itinerância/ (3), /portanto logo aí foi a primeira frustração/ (4) ... e assim que /entrei para o quadro coincidiu a necessidade de colocação por perto e realizar esta vontade/ (5). E então pronto /fui logo, entusiástica para a situação que andava à espera há tanto tempo/ (6). No fundo foi logo ir para a itinerância... /porque acreditava que era uma mais valia, meios desfavorecidos terem uma oportunidade/ (7) ... que /se não houvesse itinerância não tinham/ (8), não é!? Porque havia esse conceito na altura, que já vinha desde o norte do país em que realmente /as pequenas localidades não tinham “direito” ao pré-escolar/ (9). E eu como fui /sempre sensível a conjuntos de risco e a minorias/ (10), /andava sempre com essa ansiedade de levar a escola a quem não a tinha/ (11) ... pronto e no fundo essa é a motivação primária.

A: Como tiveste realmente informação do projecto de Educação Itinerante?

I: Eu acho que /tive logo no meu curso,/ (12) se não estou em erro. Como eu fiz o curso lá em cima, em Aveiro e a itinerância lá em cima tinha um certo peso dado a desertificação geográfica

das aldeias, eu comecei a tomar contacto logo no meu curso. Depois como venho trabalhar cá para baixo... em termos de distritos comecei a andar à procura do Projecto da Educação Itinerante, porque não era tão falada. Mas acho que foi essencialmente durante o meu curso.

A: E a razão porque aceitaste a Educação Itinerante poderá também prender-se com novos desafios? Gostas de outras formas de trabalhar?

I: /Ah sim, sim...perfeitamente/ (13) ... /porque eu sempre fui uma pessoa ligada com o trabalho com a comunidade/ (14) ... /ao trabalho com a família e ao trabalho com os pais/ (15). E tanto que eu na altura não percebia muito bem a diferença dos CAIC's e das Itinerâncias mas achava que era tudo o mesmo... porque para mim tudo era trabalho com a comunidade./Dou muita importância ao trabalho directo com a comunidade/ (16) ... /Com a família com as pessoas que estão à volta dos miúdos/ (17).

A: Quando entraste para a Itinerância em 1997, qual é que foi a forma de admissão? Foi através de convite? Foi através de algum formulário?

I: Sim, olha foi um bocadinho confuso porque eu apercebi-me de que /foi um misto das duas coisas. / (18) Portanto /havia vagas, porque havia pessoas que estavam a deixar os lugares/ (19) e no fundo /foi um destacamento quase por convite,/ (20) portanto /não é um concurso,/ (21) nunca houve um concurso para esta modalidade do pré-escolar e...

A: E continua a não haver...

I: Pois e continua a não haver... e no entanto /as pessoas também eram um bocadinho auscultadas/ (22) porque também /havia a preocupação, pelo que eu percebi, de que as pessoas exercessem a itinerância porque gostassem,/ (23) porque /também é preciso alguns esforços... desde a deslocação, desde o angariar recursos. Ninguém nos dá os recursos/ (24) ... que é preciso ter para trabalhar com os miúdos, portanto eu também senti que foi um bocado isso... mas foi um misto, /foi um destacamento e ao mesmo tempo uma auscultação se realmente a pessoa estava interessada ou não. / (25)

A: Foi através de que entidade?

I: /Foi através do CAE. / (26)

A: Falaste que mesmo quando eras contratada já tinhas essa vontade em exercer a Educação Itinerante. No entanto ainda hoje, só depois de estarmos no QZP é que podemos concorrer a esta modalidade. Achas que esta angariação devia ser de uma forma diferente? Estender-se mesmo aos educadores contratados?

I:/Ai concerteza! / (27) /Não só pelo percurso que eu passei, mas como pela experiência depois vivida/ (28) /acho que é um retirar de oportunidades a quem vem com a ansiedade de praticar a educação pré-escolar/ (29) ... e /não tem nada a ver porque é-se educador de qualquer maneira, é-se educador fazendo parte dos quadros/ (30) ou não sendo dos quadros... e mais... e mais, e /eu senti na pele, porque foi já depois no meu nono ano ou décimo ano de exercício da função docente que entrei para a Itinerância/ (31) ... e /se calhar se fosse nos primeiros anos ainda mais “estaleca”/ (32) tinha, não é?! Porque eu acho também, que /é uma coisa a que se dá pouca importância, é que quando estamos fresquinhas, damos mais/ (33) ... e /a itinerância é puxada! / (34) /Quando estamos fresquinhas é que devemos ter a oportunidade de estar lá/ (35) ... a querer trabalhar com a comunidade. Por isso sem dúvida eu /acho que não tem nada a ver a situação na carreira. / (36)

A: Já exercestes a tua actividade profissional em Jardim-de-infância. Também em Educação Itinerante, utilizas o mesmo tipo de estratégias? O mesmo tipo de metodologias ou efectuas trabalhos diferentes?

I: Olha, essa é uma pergunta bastante pertinente, porque eu acho que /tem a ver não só com a altura em que eu pratiquei a Itinerância/ (37) como /com os recursos que eu já fui apanhar/ (38), pronto. Não sei se vais chegar a alguma pergunta dessas, mas há aqui uma coisa muito importante na Itinerância, que é: /a Itinerância passou por muitas fases/ (39) e eu /vivi o fim de uma etapa e o princípio de outra./ (40) /Fui parar à Itinerância na altura em que já havia Jardins, ou seja, espaços não ocupados/ (41), portanto /a escola já não era toda “trazida no carro” o que era a filosofia inicial/ (42) ... já não era “toda trazida no carro”, /para ser partilhada em qualquer espaço da comunidade/ (43) ... mas sim, eu já /tive oportunidade de ter um espaço próprio/ (44), que /foi criticado por muitas colegas que já vinham de há uns anos a essa parte na Itinerância/ (45) porque /já não consideravam isso Itinerância/ (46). No entanto, /seria sempre Itinerância no meu ponto de vista porque estávamos a levar a uma Comunidade qualquer coisa que não nasceu na Comunidade/ (47), portanto /não era um lugar criado./ (48) No fundo, /nós também levávamos a escola no carro, em parte/ (49) ...e como /tínhamos sempre orientação/ (50) e acreditávamos que também a base da nossa formação /era fazer um trabalho com a Comunidade e na Itinerância realmente tem que se fazer/ (51) ... porque o Pré-escolar ainda não é obrigatório. As pessoas quando não têm Pré-escolar acham que: “ela vem ali duas vezes por semana três vezes por semana...ah, hoje não vou, não me apetece”... e /se realmente houver um trabalho muito próximo com as famílias e com a rua/ (52), que eu acho que é uma questão do Pré-escolar da itinerância muito fundamental que é /o trabalho de rua, a animação na rua, trazer a escola para a rua dá-se mais visibilidade às coisas e sensibiliza-se mais a população/ (53), não é?! E eu penso que a metodologia... no fundo eu já tinha uma forma que acreditava muito que

/trabalhar no Pré-escolar era através daquilo que os meninos precisam/ (54), /através daquilo que os meninos são na família em que estão/ (55) ... e /vamos através do brincar chegar a qualquer aprendizagem/ (56). Agora, claro que eu nunca me podia esquecer que podia ter só um miúdo, podia ter só dois, podia ter famílias mais sensibilizadas ou menos sensibilizadas mas no fundo eu /não posso dizer que fui uma educadora diferente/ (57) ...porque eu /até fui criticada um bocado por isso/ (58), porque eu /quando depois tinha ali o grupo coeso e que como tinha um recurso estável... uma sala/ (59), /a meio do ano já estava a viver a metodologia de projecto/ (60) por excelência /e isso também é um bocado criticado porque já não tem a filosofia inicial da Itinerância/ (61), que é /viver a escola em qualquer cantinho da aldeia. / (62)

A: Suponho que o trabalho que fazias era essencialmente com a Comunidade segundo o que tens estado a falar. Como era o teu trabalho de sala? Partia das vivências da Comunidade?

I: Pois, como /eram aldeias muito fechadas entre si/ (63), que /tinham quase como que uma cultura adormecida/ (64) /havia pouco para ir buscar e trazer para dentro/ (65) ... digamos assim. No fundo, claro que eu /ia muito para a rua à procura da essência da cultura daquelas aldeias/ (66) mas /tinha que partir com muitas novidades da tal “escola no carro”. / (67) Depois a meio do ano, digamos assim, sentiu-se que houve uma intercessão das duas coisas e daí nasceram depois /os projectos de sala que são em simultâneo projectos também de Comunidade e de rua. / (68)

A: Na altura moravas numa vila, estavas a trabalhar num meio rural, estiveste em “aldeias adormecidas” portanto em contextos isolados não é? De que forma é que estes contextos tinham repercussões na tua vida? De que forma é que tu os vivias e gerias?

I: Olha, essencialmente houve uma questão que me fez pensar muito. Habitualmente pensamos que já não existe na nossa sociedade portuguesa... /aldeias lado a lado viverem de costas e viverem agressivamente. / (69)

A: A que distancia é que estavam uma da outra?

I: Um quilómetro, a um quilómetro e meio. Mas como a sua história era de concorrência em termos de sobrevivência, dado as áreas de produção e de subsistência que as alimentavam, /as pessoas andavam muito de costas viradas e com até alguma agressividade e conflitos./ (70) E isso /foi uma questão que mexeu comigo, porque eu pensava que isso já não existia/ (71), por um lado... E que possivelmente só existia nas áreas mais...mais interiores do norte ou do sul... e no entanto acaba por mexer connosco. /Nós temos que reflectir sobre isso e temos que encontrar estratégias também para unir as pessoas/ (72), porque /as aldeias faziam parte da mesma freguesia/ (73) e isso é uma condição que nem sempre se encontra na itinerância... mas

neste caso, as aldeias eram diferentes, mas tinham miúdos que até podiam vir de famílias de descendentes próximos que faziam parte da mesma freguesia mas não se davam, portanto /o nosso papel também era muito comunitário a esse nível. / (74)

A: Fazias também uma educação de adultos?

I: Essencialmente /uma educação de adultos... uma escola de pais/ (75) e foi muito interessante /porque ao contrário de muita gente que pensaria que não seria possível, / (76) cheguei a fazer se calhar mais em termos de substrato... /tive mais rendimento de trabalho de pais, nessa modalidade, do que às vezes em algumas aldeias vivas de educação Pré-escolar. / (77)

A: Que visibilidade é que tu achas que tem o educador itinerante? Não só na modalidade como perante os outros colegas?

I: Olha eu acho que isso está directamente, para mim, /está directamente relacionado com o tipo de educadora que se é/ (78) ... /com a personalidade de cada um/ (79). Isto é a minha opinião, porque nessa altura da EPEI, /nós trocávamos muito...encontrávamo-nos muito entre educadores itinerantes/ (80) e como nos encontrávamos muito tínhamos essa noção: “conforme a pessoa que se é... /conforme é a visibilidade que se dá ao Pré-escolar em si”/ (81). Porque, /pode-se estar na itinerância e não ter uma personalidade comunitária/ (82) não é? Pode-se acreditar que realmente é preciso o trabalho em comunidade, mas que a comunidade tem que ser mais aberta, /não tenhamos que ser nós a ir ter com eles... como se partir do princípio em que tu estás lá, já és deles/ (83) ... /Se permitirmos uma aculturação mútua, isso é logo um factor facilitador/ (84) e eu acho que isso tem muito a ver com a nossa personalidade. /Eu como sou uma pessoa que tenho alguma facilidade de entrar nas comunidades/ (85) isso também ajuda não é?! Pronto... agora... penso que tem muito a ver com cada um.

A: E que funções é que atribuis à Educação Itinerante?

I: Olha, essencialmente é o /não deixar perder a importância dos valores do Pré-escolar/ (86) que era uma coisa que eu ressaltava sempre, porque /não havendo Pré-escolar em si numa comunidade só se pensa em ensino – escolarizado/ (87). /Havendo pré-escolar não nos podemos esquecer dos direitos da criança/ (88) e havendo só itinerância duas ou três manhãs por semana temos um misto destas preocupações todas, mas /temos que dar um ênfase muito grande é ao tempo da infância/ (89) ... E eu acho que foi sempre isso...lá está, isso também tem a ver com o projecto de cada educador... isso também é subjacente à minha postura que é não fazer esquecer que a infância existe não é?!... e eu acima de tudo em todos os trabalhos que... e a sensibilização “provocatória” ou não que eu fazia com a Comunidade era sempre nesses termos ... que /só se é criança uma vez na vida, portanto o nosso papel aí é determinante./ (90)

A: Quantas crianças tinham em cada localidade?

I: Olha, recordei dois anos completamente diferentes. Porque no primeiro ano aconteceu uma coisa que já não era comum há muitos anos na zona, que é, eu vou para /uma localidade só com uma criança e estive quase três meses ou seja, de Setembro a Dezembro, praticamente com uma criança/ (91). O que foi muito complicado, porque era numa aldeia onde não havia recursos ao lado da escola, /nem a escola não tinha quase nada/ (92) ... portanto eu /passava mais tempo, quando o clima o permitia...passava mais a passear com ela e a fazer o percurso casa – escola/ (93) /que ainda era algum ou a descobrir a aldeinha, que não era a aldeia onde ela vivia, / (94) o recurso/espço não era no sítio onde a menina vivia. Portanto era mais /o estar com ela para lhe dar oportunidades para ela se perceber aonde é que residia/ (95), onde é que estava porque não era tanto o estar dentro do espaço como o tentar brincar com ela... porque ainda por cima era uma criança filha única, não tinha mais meninos ao lado, portanto era muito complicado e...

A: E o 1º Ciclo?

I: E o 1º Ciclo, nessa altura, só funcionava numa parte do dia, portanto /era um isolamento total. / (96)

A: Funcionava no período em que tu lá estavas ou que não estavas?

I: /O 1º ciclo funcionava quando eu não estava/ (97)... quer dizer é exactamente o ridículo, devia-se tentar fazer o contrário, de maneira que era complicado... tentar fazer com que as pessoas vissem esse lado humano da questão. E eu tanto virava palhaço, como virava irmã mais velha, como virava “trinta por uma linha”, porque realmente, aqueles dois meses e meio, talvez... acho que antes do Natal chegou a segunda criança. Portanto /foram ali dois meses muito duros/ (98) mas que... pronto e /a família fazia muito para estar/ (99) também, não é? /A mãe acabava por tirar uns bocadinhos da vida profissional dela para estar lá/ (100) mas... e /teve um peso extraordinário porque podia desistir/ (101) e no entanto ela foi... olha e uma mãe que agora me encontrou. É engraçado, agora /tantos anos depois a mãe encontrou-me e veio dar o contributo de como valeu a pena/ (102), é engraçado.

A: E tiveste essas duas crianças numa das localidades e na outra tinhas quantos?

I: Na outra localidade tinha um grupo de sete.

A: Tu chegaste a fazer levantamento do número existente de crianças ou mesmo “angariação” de mais crianças?

I: /Claro! Isso fazia parte do nosso trabalho, nós andávamos sempre a procurar mais/ (103)...

A: Como é que o fazias?

I: Ai, /era bater à porta/ (104). A itinerância tem este perfil, ou se tem ou não se tem por isso é que eu também acho que ainda há bocado estava a falar no recrutamento das pessoas. Não é fácil criticar como é que se recruta um educador para a itinerância, porque /se não tivermos o perfil de andar de porta em porta e de andar a falar com as pessoas como se fôssemos daquela aldeia, também não vale a pena lá estarmos. / (105)

E se nós formos muito fechados e não acreditarmos e não arranjarmos, pronto a simplicidade da relação ... também... eu lembro-me que havia uma aldeia distante porque era em termos de relevo... havia uma subida enorme e era difícil lá chegar e nós descobrimos lá uma criança a meio do ano.

A: Descobriste a criança e depois... que motivações é que tu transmitias aos pais para lebares as crianças para o jardim?

I: Então... e depois /começamos a proporcionar convites/ (106), /começámos a fazer brincadeiras e a fazer chegar à criança a imagem do brincar que nós tínhamos. / (107)

A: E em relação aos Pais?

I: Em relação aos pais /convidámos os pais a passar lá bocadinhos/ (108) e /conversávamos muito com os pais... e eu e as outras mães...nunca era eu sozinha/ (109) ...

A: Explicavas a importância da EPEI?

I: /Essencialmente a importância de ter amigos primeiro/ (110), porque a criança estava sozinha, a criança estava lá desterrada na outra aldeia... era uma criança até com uma personalidade já muito já virada para si e muito inibida, que foi uma criança que demorou muito tempo a adaptar-se.... ao estar em grupo. Primeiro foi isso, foi /o ter amigos e o brincar em conjunto/ (111) e depois devagarinho foi para /as vivências próprias do caminho que se fazia em termos de aprendizagens. / (112)

A: Portanto, já falaste que trazias muito material no carro. Tinhas alguns que só pertenciam a um local? Havia trocas? Como é que gerias?

I: Pelos vistos /agora neste momento está a ser muito complicado, essa questão/ (113). Na altura não, não, /não me pareceu nada complicada/ (114), não sei se tinha a ver com o tempo ou tinha a ver com as pessoas... mas isso é uma questão por acaso delicada, porque quando eu comecei, comecei com o espírito misto como eu te disse não é? Com a filosofia antiga... e ao mesmo tempo renovada porque havia um espaço fixo.... mas ainda /não havia nem recursos financeiros

nem materiais pedagógicos que fossem ou de uma aldeia ou de outra./(115) E mesmo nas aldeias, não acreditando na convivencialidade mútua de aldeias, /era nossa responsabilidade fazer-lhes perceber que nada era de ninguém e tudo era de todos/(116)... e era evidente, e também /faz parte da minha personalidade a partilha/(117)... e era evidente que tudo se partilhava. Por outro lado, portanto, /levava-se de um lado para o outro com facilidade/(118), /não havia problema nenhum/(119). /O material pedagógico que nós angariávamos era do Ministério, era da Delegação ou era pedido emprestado a outros lugares/ (120) ...também /foi uma questão que para algumas pessoas era admitido outras não era/ (121) ... /podíamos requisitar a um jardim-de-infância coisas e outro já não achava bem/ (122)...

A: Centro de recursos não tinhas na altura...

I: Não havia na altura, só havia algumas coisas do ensino especial, mas muito poucas.

A: Ludotecas...também...

I: Não, não na zona não havia nada disso, e, por outro lado, entretanto, à medida que o ano vai avançando como tínhamos um espaço próprio /começámos a construir as nossas coisas. / (123) Pronto.../à moda antiga do pré escolar./(124) E então /fomos construindo o nosso espaço com as coisas que ainda se partilhavam de espaço para espaço/(125), porque eu ainda fui promovendo. E eu digo ainda, porque isto é uma coisa que às vezes as novas famílias e gerações depois desfazem em vez de continuarem, que era, mesmo tendo um espaço próprio em cada aldeia /nós ainda partilhávamos momentos de brincar na aldeia vizinha/(126). Levou tempo a perceber que era importante e que era possível, mas concretizou-se. Assim como as festas...ahhh fez história, digamos assim, porque as próprias mães diziam que há anos (vinte e tal anos, trinta anos) que não se juntavam as aldeias para um convívio, porque andavam sempre à “batatada” diziam elas esta expressão... e eu até houve uma vez que lhes disse mesmo: “Atrevam-se, atrevam-se a acabar mal “... no fundo, /o que lhes faltava era realmente o mediador... de alguém na comunidade./ (127)

A: Já falamos dos materiais que tinhas, alguns até improvisaste e outros tiveste? De que forma os conseguiste?

I: Houve uma /tentativa da DREL em nos fazer chegar alguns jogos/ (128), o que já era uma prática histórica, uma preocupação em nos fazerem chegar especialmente alguns jogos. Depois tentava-se /através da Junta de Freguesia que era de onde vinha o fundo de manei/ (129)... que /não fosse o dinheiro só gasto em material de desgaste, compra-se alguma coisa em termos de material pedagógico./(130) Agora /havia muita coisa que era pessoal...o educador tinha que ter coisas suas. / (131)

Chegávamos /a fazer com os pais rifas e cabazes de natal em conjunto com a escola de 1º Ciclo e depois revertia para os dois./ (132)

A: Eram suficientes, esses materiais?

I: Sim, isso é sempre discutível...Eu acho que /foi suficiente na altura porque eu também parti muito da aprendizagem local/ (133) ou seja eu /dava muito valor a materiais de rua/ (134) ... eu apostei sempre muito na itinerância e se calhar no Pré-escolar devíamos pensar mais nisso. Eu /proveitei sempre muito o brincar deles/ (135), /o brincar de casa, o brincar de rua, os recursos que o meio tinha./ (136) Assim uma das duas aldeias tinha um recurso natural e nós tentámos sempre que pudéssemos /irmos para os recursos naturais./ (137) Portanto eu dei muita importância a isso, estávamos na sala com o que tínhamos e o que construíamos mas também tínhamos muito de rua... isto é uma mais valia.

A: Eles traziam também de casa?

I: /Traziam de casa/ (138), mas percebeu-se depressa que era diferente o brinquedo de casa e o brinquedo do espaço da itinerância, não é?! Eles queriam mais era que eu trouxesse a tal história de vir no carro, eu acho que /a itinerância trouxe uma imagem que eu acho que é cultural, / (139) isto é a minha opinião... eu acho que olhando para a nossa maneira de viver, quem tem famílias dispersas também sente isso... Quem traz qualquer coisa de novo tem que trazer muitas vezes, que é para cada vez que chega.” Trazes alguma coisa para nós?”

A: Que relação é que tinhas com a Autarquia e com a Junta de Freguesia? Que apoios é que tiveste ou que não tiveste?

I: Olha eu posso dizer que fui uma das privilegiadas, porque tive um apoio da Junta de Freguesia... excelente. /O senhor Presidente da Junta era um senhor muito dedicado à educação./ (140) Tinha uma consciência muito grande dos problemas histórico-culturais das aldeias e por outro lado, tinha consciência do isolamento de uma das aldeias e então estava lá todos os dias. Fazia confusão a muita gente mas a mim não fazia confusão nenhuma, porque eu percebi que a postura do senhor era mesmo ir ver se nos faltava alguma coisa, porque /nós estávamos sozinhos, nem tínhamos o telefone nem nada./ (141) /Estávamos num valezinho/ (142) que passado uns anos a gente volta lá parece que já não é a mesma coisa, mas que quando está lá pela primeira vez aquilo realmente é um valezinho sem nada...só com a escola centenária ali, e realmente eu acho que isso é fabuloso, porque para quem vai pela primeira vez e sente que há ali uma pessoa com quem se pode contar e com quem se pode trocar uma palavra a nível de gestão de recursos, de gestão das comunidades de alargamento de isto ou de aquilo é

de facto uma mais valia. /A nível da Câmara todos os apoios logísticos normais, / (143) nada de especial.

A: Os quilómetros que fazias eram pagos?

I: Parece que sim. Olha...já nem me lembro... /a quantia era tão irrisória/ (144) que uma pessoa já nem se lembra. Mas parece que sim, acho que sim, que /íamos lá entregar o boletim itinerário à Câmara mas como sempre aquilo levava meses e meses a chegar./ (145)

A: Quais é que eram os modelos curriculares que tu achas que estão implícitos ou que tu trabalhaste neste tipo de modalidade de educação? Há uma diferenciação de modelos da Itinerância para outro contexto de Pré-escolar?

I: Olha, isto à medida que os anos vão passando, a gente... pode reflectir isso melhor. Então agora se calhar já vejo as coisas de outra maneira...estamos mais velhas...já amadurecemos... mas eu acho que /a minha ansiedade para viver a infância e para lhes passar alguns valores do Pré-escolar era tão grande que, se calhar hoje, eu acho que reforçaria um pouco mais a filosofia inicial/ (146), porque eu acho que aquilo que o actual Bronfenbrenner diz, é muito verdade, que é o lado ecológico, não é? /O trabalhar ainda mais com as famílias, / (147) /o não aprofundar tanto algumas aprendizagens/ (148) mas fazer mais, um trabalho ainda mais... quer dizer ainda mais que é sempre difícil dizer quanto mais, ainda mais com as famílias, com a casa. Eu acho que é cada vez mais importante como modelo, quer dizer, isto é discutível como modelo porque o ideal, se calhar o melhor de tudo é reunir um pouco de tudo não é? Porque eu tanto /tinha presente o Modelo da Escola Moderna, em que acredito/ (149) ...como /tinha presente uma base, digamos sociológica, que eu acho que é imprescindível, / (150) não é... para trabalhar com a comunidade, como me lembrava que eles também /tinham que fazer algumas aquisições/ (151)... /pré requisitos para depois entrarem para a escola./ (152) Agora, não é fácil mas tem que se tentar não esquecer, é que é se calhar é a simbiose de tudo... mas se calhar, /pôr o reforço ainda mais no trabalho com a comunidade,/ (153) porque passado uns anos a gente vê que as comunidades têm sempre esta lacuna...parece que /nunca se esgota o trabalho de um mediador, o trabalho social nunca se esgota/(154)...

A: Trabalhavas essencialmente com a pedagogia de projecto, situação, de...

I: Claro /Pedagogia de projecto, por excelência/ (155) isto tem a ver com o meu perfil de educador.

A: Já falaste do trabalho com a comunidade, queres salientar algum projecto que trabalhaste?

I: Olha, essencialmente eu acho que uma das coisas que mais gozo me dá lembrar, passado estes anos 7 anos, 8 anos, mais ou menos... é pensar que o que ficou mais, o que ficou mais na aldeia e o que me ficou também a mim como vivência a lembrar, foram todos os bocadinhos que eu vivi com os pais dentro da sala e com os meninos na rua. É engraçado, porque /os passeios de bicicleta, / (156) /os pic- nics/ (157) /o trazer o material de dentro para fora da sala, o montar./ (158) Que é uma coisa que eu como tinha grandes salas e poucos miúdos, e como eu sou uma pessoa que vive muito o exterior, eu às vezes em duas horas eu nem sabia como é que eu tinha tido tempo para montar coisas cá fora, /viver as situações,/ (159) /brincar ,/ (160) arrumar e em duas horas e meia. Mas eu acho que isso é que me marcou muito também. Por outro lado era tentar trazer as mães e as avós para dentro da sala para fazer coisas para os filhos. Eu acho que ao lembrar estas são as duas...

A: São assim as recordações...

I: São as recordações que realmente... O organizar o dia da bicicleta em que todos os miúdos levaram bicicleta e fomos fazer um passeio de bicicleta... foi /o dia de pintar pedras que eu fui apanhar à praia, / (161) passávamos o dia de volta da lavagem das pedras e pintar as pedras e à volta do exterior, o que para eles parecia uma coisa de outro mundo....Foi /o ir à praia, coisa que muitos nunca tinham ido/ (162)...acho que mais isso as situações pontuais do que contínuas...

A: E problemas/conflitos com a comunidade...sentiste?

I: Efectivamente.../conflitos houve mas da parte deles./ (163) /Mas naqueles anos conseguiu-se minorar/ (164)...embora /sempre houvesse a tendência para criticas....do tipo os outros não fazem ou não vivem como nós./ (165) Mas /eu tentei sempre mediatizar, uma vez que este era o meu papel... o objectivo a alcançar era minorar os riscos./ (166) Agora criticas, criticas eu não tenha memória. Também eram famílias carenciadas, a maior parte delas. E o que eu senti é que nós fomos dar um contributo...era bem aceite.../esperavam pela educadora na rua, quando a educadora estava a chegar...aquilo era uma loucura...aquilo era muito esperado.../ (167)

A: E quando chegavas com novas ideias...

I: Não a ideia nova que /constitui impacto foi quando os juntei, o convívio, o convidar os meninos da outra aldeia para virem à nossa sala, partilhar as coisas/ (168).../isso é que foi revolucionário.../ (169)

A: Onde exercias a tua actividade, eram ambas salas devolutas de 1º Ciclo?

I: Eram....

A: Achas que estes espaços se adequavam aos teus objectivos?

I: /Ah perfeitamente. / (170) Isto comparando também com as outras realidades vizinhas, porque por exemplo umas das colegas do nosso grupo, porque tínhamos um grupo, /éramos três, um dia por semana encontrávamos – nos para partilhar/ (171) e /tentar encontrar coisas em comum e programar, para haver alguma intencionalidade geográfica. / (172) /Uma das colegas promovia a Itinerância numa entrada da escola isto é num hall da entrada, / (173) /outra num cantinho da Associação/ (174)...ou seja, isto não é comparável. Qualquer espaço que se dê durante um ano escolar...quer dizer a outra colega tinha que desmontar o espacinho que utilizava na Associação no final de cada semana...tinha que ser tudo arrecadado...porque depois aquele espaço virava outra coisa. Claro que depois /havia colegas que questionavam se aquilo que fazia era itinerância ou não era./ (175) Aquilo que eu acho é que /devemos valorizar os factores e contribuir para o melhor./ (176) Ora /se eu tinha um espaço que era uma mais valia não ia questionar se a filosofia está a ser adulterada ou não...devemos é contribuir para uma estabilidade./ (177)

A: As tuas salas tinham a mesma disposição ou ias fazendo alterações ao longo do ano?

I: Olha as salas eram completamente diferentes uma da outra, porque realmente, duas aldeias tão próximas eram realmente diferentes. Depois /à medida que os miúdos vão avançando vai-se fazendo algum trabalho de projecto de sala. / (178) E como /eu trabalho muito com metodologia de projecto, / (179) claro /ia transformando, porque tudo é flexível. / (180)

A: Tu, quando iniciaste as tuas funções, portanto a itinerância, ainda era projecto. Certo? Vocês tinham encontros no CAE?

I: Sim.

A: Fala-me um bocadinho de como é que eram esses encontros, que tipos de apoios tinham?

I: Não era bem no CAE. /Nós encontrávamo-nos esporadicamente em termos concelhios nos locais de trabalho umas das outras./ (180) Pronto, para /além de nos organizarmos entre o nosso concelho, o nosso grupinho semanal, / (181) /nós encontrávamo-nos não sei se mensalmente se trimestralmente, já não me lembro mas se calhar era mensalmente. / (182) Se calhar mais mensalmente, porque foram muitas vezes e rodávamos o espaço de trabalho que eu acho fundamental. Nós /partilhávamos as ideias nos espaços também das outras e ganhávamos em termos de ideias, / (183) práticas e /ganhávamos também o testemunho válido das dificuldades da outra pessoa, / (184) não é?! Que é diferente trabalharmos numa sala ou num vão de escada ...e eu penso que aquilo que /foi passado pela CAE, era por um lado não perder a filosofia

anterior, por um lado não saber perder as pessoas... ou seja, havia uma certa mediação do lado filosófico e do lado prático./ (185)

A: Quem é que vos dava esse apoio?

I: /Era mesmo a CAE. / (186)

A: Tinham técnicos?

I: Não, não... Era /quem estava no Técnico – Pedagógico do CAE e eventualmente havia o convite de uma colega que já tinha estado ou que tinha sido pioneira, / (187) era mais assim...

A: Vocês chegaram a ter algumas Acções de Formação ou chegaram-te a indicar alguma Formação que fosse importante para a tua actividade profissional?

I: /Não, era tudo em termos da troca de testemunhos. / (188) E depois é que aconteceu /o importante, que foi o Encontro Nacional de Itinerância, / (189) que eu na altura nem sabia da dimensão que a Itinerância já tinha no nosso país... que realmente, /esta coisa dos encontros dá visibilidade da dimensão das coisas. / (190) Então é que eu percebo que já não era o primeiro nem era o segundo encontro, era o décimo.

A: Então achas que deveria haver mais encontros a nível nacional?

I: Eu acho que se está a perder é isso mesmo...mesmo a nível do Pré-escolar, falando da área. /Está-se a perder o que nos ligava mais que é o encontro entre profissionais, em termos de testemunho / (191) Porque as pessoas encontram-se obrigatoriamente para avaliar, para programar, mas /não se encontram, eu penso, para o mais importante que é o lado subjacente a tudo isto que é aquilo que as pessoas sentem, o lado afectivo, / (192) /o testemunho afectivo das coisas e perdendo isto estamos a perder o lado mais delicado da profissão que é o lado humano, o lado sociológico da questão. / (193)

A: Em termos de apoios educativos de que formas é que foram efectuadas as despistagens de crianças com necessidades educativas especiais, não sei se tiveste alguma?

I: Não, eu tive! /Eu tive e não houve problema nenhum/ (194) porque também...essa área (não tinha ainda percebido antes de ir para a Itinerância... nunca tinha pensado que fosse diferente e efectivamente não foi diferente), portanto /quando eu comuniquei que tinha uma criança com dificuldades nomeadamente na linguagem, / (195) na articulação das palavras e possivelmente mais algumas lacunas em termos de desenvolvimento, /automaticamente a Delegação Escolar na altura organizou as coisas para que a educadora de Apoio da zona, desse apoio também à Itinerância./ (196)

A: Então a Educadora de Apoio ia à itinerância dar apoio à criança...

I: /Exactamente... exactamente/ (197)

A: Não tiveste qualquer tipo de problema?

I: Não...exactamente.

A: Essas sinalizações foram transmitidas ao 1º Ciclo? Houve seguimento?

I: /Sim, sim. / (198) Para já uma coisa muito importante é que na minha altura de Itinerância visto ser nas salas devolutas do 1º Ciclo, nós /fazíamos o trabalho de articulação com o 1º Ciclo. / (199) /Tentávamos fazer, mas em termos de reuniões./ (200) Portanto tentávamos fazer todo /um trabalho de observação e de análise com a colega vizinha, / (201) não é as colegas vizinhas, a colega inicialmente, mas depois também depressa passámos para /os Conselhos Escolares da altura. Portanto no fundo nós estávamos integradas/ (202) ...não era só levar a escola ao meio, mas sim também viver e analisar e reflectir a escola toda que o meio tinha ...e aí /ao falarmos nos nossos casos estávamos a fazer articulação para depois dar seguimento, eu sei que essa criança que falei que teve depois apoio educativo no 1º Ciclo, / (203) logo a seguir.

A: Havia projectos comuns entre a Itinerância e o 1º Ciclo?

I: Olha, as aldeias tinham, as duas aldeias tinham professores completamente opostos e, para não facilitar as coisas, ainda por cima, a aldeia que tinha um professor com perfil ainda mais próximo do Pré-escolar era a aldeia que tinha o turno na minha ausência. A Aldeia que tinha o professor com o horário...

A: Compatível com o teu...

I: Compatível que é o horário normal, era uma professora que realmente, pronto, não, não tinha muita disponibilidade para fazer uma articulação muito prática das coisas. Entrava-se e saía-se da sala mas não havia, para além das comemorações do dia A, B e C, não havia a efectiva articulação de trabalho de pré escolar e 1º Ciclo. Mas pronto, mesmo assim /tentou-se e nos Conselhos Escolares acho que tentou mais do que durante o dia é impressionante mas é verdade e ao menos partilhávamos, pronto, partilhávamos na teoria o que não conseguíamos partilhar na prática. / (204)

A: Portanto, não havia como que uma preparação para a transição para o 1º Ciclo?

I: /Não, não se conseguiu, não se conseguiu, / (205) e /se calhar também por questões de personalidade, / (206) isso é outra questão...

A: E com os Encarregados de Educação, houve uma preparação para a transição ao 1º Ciclo?

I: /Sim, sim, / (207) tanto houve que /eu como trabalhava muito em termos de filosofia de escola de pais, / (208) nos /encontros que promovia, / (209) (nessa altura não se chamava reuniões de pais) os encontros que promovia /tinham sempre um carácter informal de relação entre as pessoas e depois um carácter mais formal de intencionalidade/ (210) do que fazia, portanto /à medida que o ano ia avançando também fazia a intencionalidade no sentido da progressão para a escolaridade. / (211)

A: No fundo é um trabalho que quando passavas essa parte mais formal era bem aceite pelos encarregados de educação.

I: Tanto era, que me lembro que fiz uma coisa que realmente, se calhar hoje seria difícil, pelo menos nunca mais consegui fazê-lo, foi /a elaboração do Regulamento Interno experimental com os encarregados de educação. / (212) E realmente, uma pessoa olha para trás e diz – “E como é que é possível”? Aldeias que não tinham a noção do Pré-escolar...

A: Quanto te referes a Regulamento Interno, referes-te ao que chamamos hoje Regimento...

I: Quer dizer, /normas, exactamente, normas que ajudassem aquele grupo de crianças a ter condições de segurança, / (213) /condições de acesso ao próprio edifício, / (214) porque realmente isto surge da caracterização de um espaço à beira de uma estrada nacional, integrados com uma escola do 1º Ciclo que tem horários e regras diferentes, brincar diferentes. Então surge a necessidade de se encontrarem normas, chamemos-lhes normas chamemos-lhes o que se quiser, mas no fundo /são directrizes que ajudem a proteger os direitos da criança daquela idade. / (215) E isto /foi tudo feito durante uns meses a par e passo em encontro informais mães/ (216) /e foi engraçado porque realmente deu resultado/ (217) /porque ajudou a construir uma ideia de um espaço escola, / (218) sendo itinerante ou não, mas é um espaço escola, um espaço de aprendizagem que tem que ter normas... e incrivelmente nas aldeias onde não havia muita história, quer dizer, claro que havia a história da educação, porque há a escola... mas permitiu-se que na itinerância se fizesse essa reflexão. E também foi /uma preparação no fundo para o mundo escolar/ (219) em si, não é?!... que é claro pôr /os pais como agentes de alguma mudança./ (220)

A: As informação sobre as crianças era escrita...havia uma passagem de testemunho aos Professores do 1º Ciclo?

I: /Ah, sim/ (221) ... mas isso era de livre vontade minha, não era nessa altura ainda não era falada...

A: Em avaliações?

I: Não, não nesse sentido, não era tanto falado na organização biográfica do aluno. Que eu lembro-me perfeitamente da viragem, pelo menos na zona, de repente, passasse a ser importante fazer uma organização formal, em papel de um testemunho, não é?! E quando eu e outras pessoas já /fazíamos o testemunho, muito pequenino... um portfolio, / (222) não tem nada a ver com o que é hoje um portfolio... mas tinha algumas coisas... que passassem a nossa ideia, do que é que a criança pode dar como contributo para a transição, não é? Porque /nós fazíamos uma reunião, reuníamos alguns materiais, alguns desenhos, e o nosso parecer que era partilhado sempre com os pais, / (223) que também é uma coisa importante./Não passávamos para a escola uma informação, pelo menos nós as três ali,/(224) /não passávamos para a escola uma informação sobre o desenvolvimento daquela criança, sem o partilharmos com os pais,/(225) mas isso ainda também era a nossa filosofia.

A: E essa informação era também entregue aos encarregados de educação?

I: /Era, / (226) mas isso era porque eu assim o defendo e ainda hoje continuo a fazer... e que ainda há tempos estive a discutir isso com os colegas do Pré-escolar que acham que não se deve, e eu continuo a achar que se deve... lá está... isto somos todos diferentes.

A: Isabel será que consegues fazer uma avaliação do sucesso ou insucesso da Educação Itinerante?

I: Pois.../tive sorte porque a comunidade recebeu bem as ideias, tive uma Junta de Freguesia facilitadora, tive miúdos muito curiosos./ (227) Eu acho, claro, que /o balanço foi muito positivo / (228) Agora, claro que também /é desgastante, porque o sistema não está muito virado para quem é itinerante, / (229) e isto também vale a pena dizer... porque /qualquer profissional itinerante tem que ser muito mais motivado do que o que é/ (230) ... porque não são os tostões da vila sede, que não é da casa onde se mora, porque eu estava a fazer quarenta quilómetros por dia. De casa até ao local de trabalho e não é isso que ia subsidiar digamos assim. O incentivo em termos de ajudas de custo é da sede daqueles lugares ou seja, essa sede era a trinta e cinco quilómetros do meu local de residência e era o mais perto disponível na altura. No concelho onde eu residia não havia disponibilidade de vagas, que é uma coisa que elas tentavam, o CAE tentava fazer. Agora o que eu acho é que /tem que haver mais incentivo, porque estar-se longe do grande grupo de professores./ (231) Na altura não havia agrupamentos de escola, portanto as pessoas não se reuniam muito, e /tem que se ter uma certa estrutura para se aguentar isto sem motivação exterior. / (232) Claro que /aquelas reuniões periódicas já eram também uma tentativa de os educadores não perderem a motivação. / (233)

Há dias numa reunião de Pré-escolar no meu agrupamento, a educadora itinerante perguntou: "Puseste-me aí? – "Claro, até foste a primeira a aparecer!" Claro que é evidente que eu posso tirar daqui uma conclusão... Eu nunca me esqueceria dela, passei por lá, mas na altura a gente sentia que o itinerante vinha no fim, lá está, portanto, não havia responsabilidade de quem de direito de promover essa motivação também através da valorização do estatuto particular que é o educador que não está inserido no regular, não é? no fundo, porque é uma prática diferente.

A: Então tu tiveste dois anos na itinerância e depois saíste, qual foi a razão? Foi esse desgaste que se foi acentuando?

I: Olha, eu acho que essencialmente /a razão foi monetária./ (234) /Estava muito longe porque ao fim de dois anos os gastos/ (235)... /Se não continuaria, concerteza/ (236) .../continuaria e tenho saudades. / (237) É engraçado, porque embora eu tentasse fazer vingar os princípios da educação Pré – escolar... Tem outro cariz, tem outro carisma e depois é, /parece que é extenuante mas não é tão extenuante uma pessoa estar de manhã num sítio e à tarde noutro. / (238) /O ser itinerante também traz mais valias. / (239) Mas isso também tem a ver com cada um. Eu acho que é /uma mais valia, porque eu sou uma pessoa que também gosta de conhecer e gosto de estar em sítios diferentes, / (240) e acho que se pode ganhar muito em estar em sítios diferentes. Fazer comparações, provocar uns e outros e isto também tem a ver muito com cada um. Agora que sai dispendioso quando não se está no mesmo concelho a viver sai. O conta quilómetros ao fim de um ano é muito dispendioso, a gasolina, as refeições e depois isso pesa muito na vida pessoal de cada um.

A: Muito obrigada Isabel

I: De nada.

4ª Entrevista

Data: 03/06/2005 pelas 16h30m

Local: Uma sala de uma Colectividade onde funciona a Educação Itinerante

Duração: 45 minutos

Educadora de Infância: Nela

Idade: 45 anos

Meio de onde é natural: vila

Residência actual: aldeia

Situação Profissional: QE

Anos de serviço na admissão à EPEI: 10 anos

Anos de serviço na EPEI: 14 anos (nas 3 fases da EPEI)

Cargo ou função que desempenha actualmente: educadora de infância na EPEI

Habilitações Literárias/Grau Académico: licenciatura

A: Porque razão é que foste para a Educação Itinerante?

N: /Fui convidada/ (1) na altura...porque uma colega saiu e foi para a zona de Mafra abrir um Pólo...e /perguntou-me se eu estava disposta a vir para a Itinerância/ (2). /Na altura senti um bocado de medo, mediante a proposta/ (3). /Sabia que teria três localidades e que ia ser difícil. / (4)

A: Estavas longe de casa...

N: Não, não... sempre trabalhei aqui na zona. /Já era conhecida...penso que foi por isso que surgiu o convite.../ (5) sempre trabalhei por aqui à excepção do início da carreira em que tive três anos no Alentejo.

A: Tinhas quantos anos de carreira docente, quando vieste para a Itinerância?

N: Ahh...penso que já tinha dez anos...foi em 1992.

A: Depois do convite, tiveste que preencher algum formulário ou outro tipo de documento?

N: /Não, foi mesmo só convite.../ (6)

A: Apresentaste curriculum?

N: /Não, na altura não/(7)...isso começou a surgir depois...talvez cinco anos após./ Todos os anos nos perguntavam se queríamos continuar./ (8) /Mais tarde com a informação da abertura de novos lugares é que começou a ser exigido curriculum para a selecção dos candidatos. / (9) Embora /quem já estivesse em exercício de funções, tinha na mesma que apresentar o Curriculum tendo sempre prioridade, sobre os novos candidatos... (10)

A: Como é que se processa agora o acesso à Educação Pré - escolar Itinerante?

N: /Até ao ano passado...tudo decorria no CAE/ (11), /desde a sua extinção, sentimo-nos um bocado perdidas porque não sabemos a quem nos dirigir.../(12) /a quem pedir os destacamentos.../(13) /o ano passado foi na Câmara/(14) e /este ano também foi lá que tudo se processou./ (15) /A DREL questionou a Câmara se havia meninos que garantissem a continuidade da Itinerância e perante a resposta afirmativa continuamos nos Pólos./ (16) /Telefonaram-nos da Autarquia para irmos preencher o boletim da Mobilidade, / (17) que /depois foi remetido à DREL. /(18) Mas /antigamente era tudo mais fácil, mais simplificado com o CAE,/(19) qualquer dúvida era lá esclarecida...agora sentimo-nos inseguras.

A: Constatamos alterações no processo de acesso à Itinerância, no entanto continua a não haver concurso e só podem exercer funções Educadores dos Quadros. O que pensas disto, porque não “estender” a Itinerância aos educadores contratados?

N: Eu /penso que o pessoal contratado pode sentir-se perdido. / (20) Estou a lembrar-me que /nesta zona tem vindo para cá muitas colegas contratadas de vários pontos do país, uma do Porto, outra de Aveiro, outra do Alentejo. Nota-se que há uma dependência, uma nostalgia pelas terras que deixaram.../(21) /penso que poderia não haver uma entrega total, que este trabalho requer./ (22) /Todo o trabalho com a comunidade, com os pais...poderia falhar.../(23)

A: Como é que efectuas a angariação de crianças para a Educação Itinerante?

N: No início, numa das localidades havia poucos meninos e na outra não havia oferta de Pré escolar. Então eu /dirigi-me à Junta de Freguesia,/(24) depois /fui aos cafés,/(25) /mercearias/(26).../aos pontos principais,/(27) para saber se havia crianças ou não. /Apesar de ser estranha fui sempre bem recebida pela população./ (28) /Fiz vários levantamentos quer aqui na zona como noutros concelhos próximos,/(29) /em conjunto com outras colegas. Íamo-nos ajudando e ajudando quem estava a iniciar.../(30) /íamos batendo à porta/(31) e /perguntando se estavam interessados que os filhos frequentassem a Educação Itinerante./ (32)

A: E quais eram as motivações que apresentavam aos pais para que os seus filhos frequentassem a educação itinerante?

N: /Falávamos do ponto de vista do Pré - escolar dos benefícios que eles poderiam vir a usufruir.../(33) assim como de /uma boa integração e desempenho no 1º Ciclo que está implícito nos objectivos da educação Pré escolar./ (34) /Os pais aceitavam/ (35) e lembro-me que no início traziam os meninos para a Itinerância, /alguns deles moravam em locais distantes e isolados, não tinham transportes....mas mesmo assim não deixavam de os trazer./ (36)

A: Como é que se processam as vossas deslocações quer em termos materiais quer humanos?

N: No início /quando iniciei funções andava sempre com jogos, livros ou tintas no porta-bagagem do carro de uma localidade para a outra/(37)... /as deslocações são por nossa conta, temos que ter carro./ (38)/Os transportes públicos são escassos e de outra forma não conseguiríamos exercer este tipo de modalidade./ (39) de manhã numa localidade e à tarde noutra.

/Nos anos seguintes foi-se tentando recriar os mini Jardins de Infância e nós fomos investindo e apetrechando os espaços./ (40) /de forma a que ambos tivessem materiais variados para as diferentes áreas de expressões e comunicação/ (41)...no entanto /ainda hoje transportamos materiais./ (42)/Há livros que tenho numa localidade e não tenho na outra./ (43) /vou vendo os interesses dos grupos e vou alternando e trocando e o mesmo acontece com os jogos./ (44)

A: As vossas deslocações são remuneradas?

N: As minhas não, porque as minhas localidades são perto...são a 1,5Km, mas as outras colegas que chegam a percorrer 12Km de um lugar para o outro /são remuneradas pela Câmara./ (45)

A: Quais são os modelos curriculares que estão implícitos nesta modalidade de educação?

N: Eu /sempre gostei de trabalhar com os pais, com a comunidade. Aqui na Itinerância há um trabalho muito próximo./ (46) Nós vamos a casa das famílias...lembro-me que /fizemos pão...houve logo uma disponibilidade muito grande. Uns ofereceram a casa, o forno a lenha, deixaram-nos à vontade./ (47) Quando fizemos queijo, fomos há vacaria de um pai buscar o leite, na casa de outro /fizemos o queijo./ (48)/Quando há encontros com outras escolas há sempre mães que se oferecem para fazer uma sopa, ajudarem no que for preciso/(49)...mesmo /por vezes há pessoas da comunidade que se disponibilizam e no entanto não tem crianças a frequentar a Itinerância/(50)... /nos Jardins de Infância é diferente podem-se fazer actividades com a colaboração dos pais, mas são esporádicas... não são tão intensas./ (51)

A: O facto de estabeleceres parcerias com a Comunidade e com os Pais, no desenrolar das várias actividades que promove, poderás estar a contribuir também para uma educação de adultos?

N: Eu /penso que sim/(52)...porque /há actividades que fazemos... e estou-me a lembrar do tema da alimentação, em que, aqui com as crianças eu ensinei-lhes várias regras... desde o estar à mesa, comer de boca fechada, que tipo de alimentação se deve ter, etc...e depois como as crianças são os transmissores lá para fora, acabamos mais tarde por ter o feedback dos pais./(53) Já /chegamos também a fazer palestras para os pais e comunidade/(54)...ao fim da tarde, de acordo com a sua disponibilidade. /Trouxemos outros parceiros como a Nutricionista, Enfermeira, Delegada de Saúde,etc...e a percentagem que aderiu na localidade lá em cima foi bastante boa./(55) Estiveram presentes mesmo casais, o que normalmente não acontece porque são quase sempre as mães para tudo.

A: Ao longo destes anos já tiveste problemas ou conflitos por qualquer razão com os encarregados de educação?

N: /Não, não/(56)...o ano lectivo passado houve um menino que saiu e foi para um Jardim de Infância em Torres porque /a avó veio-me dizer que o menino precisava de aprender a comer e que como na Itinerância não damos almoços ele ia embora./(57) Depois ao longo do ano o menino veio-me visitar várias vezes, mesmo quando ficava em casa doente pedia para vir cá. /A mudança foi muito grande, foi para um Jardim com três salas./(58)... /75 As crianças, quando as educadoras faltam, são distribuídos pelas outras salas...é um choque muito grande./(59) Os laços nunca são tão intensos... /o ambiente familiar que se cria aqui, a relação entre o adulto e a criança é completamente diferente./(60)

A: Trabalhas mais com Pedagogia de Projecto ou de Situação?

N: Provavelmente mais com /Pedagogia de Situação/(61)...(risos). Aqui nesta localidade como as crianças são muito pequeninas e as mais crescidas muito “protegidas” é essencialmente o tipo de pedagogia que prevalece. Lá em cima na outra localidade não tanto e como estou a fazer formação no Método da Escola Moderna, tenho trabalhado e posto em pratica este Método. /Antigamente quando tínhamos as quartas feiras de tarde livres para prepararmos o trabalho, era diferente/(62).../juntávamo-nos para preparar projectos e discutir assuntos de interesse./(63) /Havia um elo de ligação uma sequência/(64)...agora /com os agrupamentos ainda se complicaram mais as coisas...há muita burocracia./(65)

A: Que parcerias é que estabeleces para a execução e planificação do trabalho a efectuar?

N: /Antigamente fazíamos os projectos em comum com as colegas da Itinerância/(66).../juntávamo-nos por proximidade...e desenvolvíamos projectos educativos/(67)...era muito giro porque /culminava sempre com um encontro comum, com os vários grupos que desenvolveram o projecto/(68)...lembro-me de um projecto sobre a água que

foi muito interessante. Um grupo fez livros sobre experiências relacionadas com... outro reuniu histórias sobre a água...ahhh... levámos as crianças a ouvirem a história da “Menina gotinha de d`água” e no encontro final representámos, nós os adultos, para as crianças, esta história, tendo como música de fundo o mar, e projecção de slides que foram feitos por outro grupo.

/Com o 1º Ciclo também houve sempre proximidade./(69) Mesmo /quando há visitas de estudo por vezes vamos juntos/(70), /quando os objectivos são comuns./(71) ou /mesmo para convivermos.../(72)

Agora /com o agrupamento, temos o Projecto educativo...é diferente, é num âmbito muito maior/(73)... eu /sinto que se acaba por perder em parte estes elos que nós tínhamos, mais “estreitos”/(74). Por outro lado o tema escolhido e a forma que está a ser trabalhado a nível local, não é o mais indicado. Por exemplo estamos a fazer a separação dos lixos... a ir levar aos contentores e eu aqui nesta localidade não tenho um Ecoponto...a visita que proporcionaram aos miúdos foi a uma ETAR, e não era atractivo, não resultou...no entanto com as famílias vou falando sobre a separação dos lixos, o não deitar o lixo para chão...

A: Onde exerces a tua actividade? Com que periodicidade?

N: Esta /sala pertence a uma Colectividade/(75) e na /outra localidade a sala situa-se no 1ºCiclo, sendo uma sala devoluta existente./(76) /Estou 2h30m em cada localidade (das 9h30 às 12h e das 13h30 às 16h),/(77) /o horário vai rodando semanalmente...esta semana estou aqui de tarde e na próxima estarei de manhã./(78)

A: Não se torna confuso?

N: /Não, tem sido sempre assim/(79).../a ideia é que eles se habituem a vir à Itinerância quer de manhã quer de tarde,/(80) /preparando-os para a permanência no 1º ciclo, em que aí irão ter um horário mais alargado./(81)

Voltando às salas...eu gosto muito de estar aqui. /Os pais dão muito deles, a colectividade está sempre pronta a colaborar/(82).../esta Junta de Freguesia também investe muito na Educação./(83) Por outro lado, /sinto que o facto de estar aqui e a colega do 1º Ciclo estar afastada, por vezes minimiza o nosso trabalho,/(84) /porque poderíamos desenvolver mini projectos/(85)...ou /haver mais convívio./(86) Mas /esta sala é pequenina não dá para receber o 1º Ciclo/(87)...e /ir com as crianças ao 1º Ciclo não é fácil, porque a distância ainda é grande/(88).../mas acabamos por ir, embora não tanto como gostaríamos./(89)

/Na outra localidade é diferente, porque as salas são lado a lado,/(90) /os recreios são comuns,/(91) /as crianças vêem filmes juntos,/(92) /partilhamos o computador do 1º Ciclo,/(93) /efectuamos passeios pela aldeia.../(94)

A: Embora sejam espaços diferentes em localidades com características diferentes, acredita que estes se adequam aos teus objectivos?

N: /Sim , sim/(95).../adaptam-se ao número de crianças e aos objectivos/(96).../na outra localidade gostaria de ter mais uma ou outra coisa,/(97) /mas também está bem apetrechado./(98)

A: Como é que adquires os materiais? São suficientes?

N: /No início do ano lectivo as crianças trazem algum material de desgaste para as suas actividades,/(99) /desde cartolinas, marcadores, colas,/(100) etc.../Também consigo algum material, com o apoio da Junta de Freguesia,/(101) /agora através do agrupamento/102).../através de rifas de cabazes de Natal,/(103) /da verba da DREL.../(104) vai-se fazendo “uma ginástica”, e com o apoio de todos vamos conseguindo...mas /sempre com um grande envolvimento dos Encarregados de Educação./(105) Embora o ano passado e este ano lectivo, começo a aperceber-me de mais dificuldades financeiras dos pais. Há vários casais que só um é que trabalha e o outro não, o pai está em casa e é a mãe que trabalha...isto está a complicar-se...

A: Fala-me da disposição das salas: é rígida ou sofre alterações ao longo ano?

N: /Este ano, fiz pequenas alterações,/(106) embora aqui não possa fazer muitas mudanças porque a sala é pequenina...

A: Porque o fizeste?

N: Mais /para os despertar, para lhes chamar a atenção./(107) É um grupo pequeno de crianças muito novinhas que precisam de muito estímulo. /Os pais quando vêm buscá-los entram...por vezes falam do espaço de como é agradável/(108) ou de materiais que ainda não conheciam.../houve uma avó que sentava-se e lia histórias.../(109) /outros fazem questão de trazer livros ou jogos para partilhar.../(110)

A: Os materiais que utilizas são suficientes?

N: /São...há uma continuidade, já cá estou há dez anos e todos os anos tenho a preocupação de ter mais alguma coisa./(111) Em /1997/98 concorremos a um projecto a nível de Itinerância.../(112) em que fizemos um trabalho para esse projecto que era sobre grupos pequenos em localidades isoladas. /Envolvemos também o 1º Ciclo/(113).../o dinheiro que conseguimos dividimo-lo pelos vários lugares/(114).../pudemos adquirir televisões, livros temáticos...enfim material melhor./(115)

A: De que forma vives estes contextos de isolamento, que repercussões pode ter na tua vida pessoal?

N: Esta localidade aqui em baixo é mais alegre, vive muito de festas da comunidade, de actividades recreativas desde danças de salão a folclore. A localidade lá de cima é mais fechada, e eu /este ano lectivo estou a levar para casa mais problemas... que vou descobrindo,/(116) do que nos anos anteriores. /Há situações que eu gostaria de ajudar, mas sinto que não consigo...ultrapassam-me...e está a preocupar-me muito,/(117) tudo isto. Tenho uma avó de uns alunos meus, que está com um problema de saúde eu até já me prontifiquei para ficar com os seus netos, para que ela se trate e vá ao médico...e depois vou para casa e acabo por transmitir toda esta ansiedade à minha família...Às vezes é difícil...e depois o clima de desemprego que se está a viver...sempre que posso tento compensá-los, levo-os aos passeios, para terem outro tipo de vivências e experiências.

A: Que função é que atribuis à EPEI?

N: /É levar algo às famílias...à comunidade e fazer com que se sintam envolvidos e valorizados. / (118) Ainda há pouco tempo cruzei-me com a mãe de um menino que frequentou a Itinerância já há alguns anos, e disse-me ela com alguma nostalgia “ ai que saudades que eu tenho dos passeios...nessa altura saía, divertia-me, agora olhe já estou mais por casa”.”/ O nosso trabalho é também proporcionar-lhes novas vivências, novos hábitos/(119)...desde as /idas ao circo, ao teatro, ao cinema...actividades que se não forem connosco, acabariam por nunca ir./ (120)

A: Que visibilidade é que tem o educador itinerante?

N: Olha /perante os nossos colegas, vêem-nos como tendo uma tarefa mais difícil,/(121) /com trabalho acrescido, por estarmos em mais do que uma localidade,/(122) /por serem comunidades e espaços diferentes, por não termos auxiliar,/(123) etc. /Outros colegas acham que estamos mais facilitadas porque temos poucos meninos./ (124)

A: E perante os pais, qual é a visibilidade que tem?

N: Acho que /a mesma que a dos educadores dos Jardins de Infância./ (125) Aqui /nesta localidade não poderia ser melhor, tenho tudo quanto peço/(126).../e estão sempre dispostos a colaborar./ (127)

A: No início da Itinerância, nos encontros que tinham no CAE, tiveram alguma formação específica?

N: /Mensalmente tínhamos uma reunião no CAE, nas últimas quartas feiras de cada mês./ (128) /Nós as educadoras e a técnica do CAE,/(129) em que /discutíamos vários assuntos, tirávamos

duvidas e ajudávamo-nos umas às outras, através da nossa experiência e do testemunho de cada um./(130) Por vezes /falávamos de algum caso problemático e do seu encaminhamento para a Assistência Social./(131) /No final de cada trimestre vinha alguém da DREL assistir às nossas reuniões./(132) /Mais tarde passámos a fazer reuniões nos Pólos./(133)

Agora /formação específica nunca me foi dada para esta modalidade./(134) Sei que /houve colegas, que estiveram na Itinerância anos antes, que foram à DREL ter formação na área de sociologia/(135)...agora eu não tive. /A minha formação passou essencialmente pela experiência e pelo apoio dado por outra colegas com mais anos de Itinerância que eu./(136)

A: Sentiste necessidade de alguma formação específica?

N: /As dificuldades que tinha...procurava sempre ajuda nas colegas e também no CAE./(137) /Havia uma grande entre ajuda, sentíamo-nos muito apoiadas./(138) de maneira que /não frequentei nenhuma acção de formação específica./(139)

A: Já tiveste crianças com NEE?

N: Sim, tive uma criança com três anos que tinha problemas a nível da linguagem, autonomia e a nível de socialização.

A: E como é que se procedeu o seu encaminhamento?

N: No /primeiro foi o tomar consciência dos problemas que tinha/(140).../encaminhá-lo para médicos especializados, que pudessem detectar eventuais causas./(141).../Conseguimos no Hospital da Estefânia consulta de desenvolvimento./(142) Depois /no ano lectivo seguinte eu saí de lá e a colega que entrou, deu seguimento ao processo, vindo a criança a ter educadora de apoio./(143)

A: Não sabes se houve uma transmissão desta sinalização ao professor de 1º Ciclo?

N: Não sei...na altura era tudo muito diferente. Tínhamos as reuniões de núcleo, mas era para tratar sobretudo das datas festivas...hoje em dia já se faz outro tipo de trabalho. Já há projectos com o 1º ciclo, /há agora os agrupamentos e os conselhos de docentes os encaminhamentos são mais espontâneos./(144)

A: Fala-me dos projectos comuns entre Itinerância e 1ºCiclo?

N: Eu aqui, apesar de estar afastada da escola de 1ºCiclo, faço visitas à escola com os meninos não com tanta regularidade como gostaria, mas enfim...a colega já conhece as crianças que vai receber e está a par de algumas dificuldades que possam ter...e depois há sempre as

/comemorações de datas festivas/(145) ou algum /projecto comum entre 1ºCiclo e Itinerância sempre que possível em parceria com a Comunidade. /(146)

A: Costumam efectuar reuniões ou diálogos com os Encarregados de educação no sentido de os preparar para a transição ao 1ºCiclo?

N: Este ano é diferente...nós agora /começamos a fazer avaliações por período/(147) ou seja, /no final de cada período os pais são chamados e nós entregamos e explicamos a avaliação que fizemos sobre os seus filhos./(148) /Nos outros anos havia um diálogo entre nós e os professores em que oralmente explicávamos como é que se encontravam os meninos/(149).../mostrávamos alguns trabalhos ou até mesmo através das visitas ou actividades comuns os professores iam-se apercebendo./(150) Este ano como estamos em agrupamento, combinámos que os meninos que transitam ao 1ºciclo levam uma pastinha com alguns trabalhos, alguns desenhos...nada muito extenso, mesmo só o principal, /estamos a elaborar o chamado portfolio./(151) Irá ser incluído também a avaliação do 3º período, depois serei eu que /irei entregar ao colega do 1º Ciclo e este daqui a quatro anos irá dar continuidade e transitar este portfolio e mais alguns trabalhos e avaliações aos colegas do 2º ciclo./(152)

A: Que avaliação podes fazer sobre o sucesso ou insucesso desta modalidade?

N: Eu /acho que não se pode falar em insucesso./(153) /É uma experiência que para mim tem sido muito positiva, já estou nesta modalidade há dez anos./(154)/As crianças, em termos de afectividade, criam connosco laços muito fortes e duradouros./(155) /Isso é bem evidente nas visitas que nos fazem depois de terem saído/(156) /ou ainda nos diálogos que mantemos com os pais quando nos encontram./(157) /Sentimos o apoio da comunidade, através do seu empenhamento, sempre que são solicitados./(158) Aspectos negativos não/(159).../temos que falar é no sucesso, porque se não fossemos nós, se não fosse a Educação Itinerante estas crianças não tinham Pré escolar./(160) Ou então o que é que poderia acontecer? Serem transportados para outras localidades...era o desenraizar...era o desertificar as aldeias, porque os pequenos cursos que se fazem, o barulho das crianças é que dá vida às localidades é que mantêm as aldeias “acesas.”

A: Obrigada Nela.

N: Nada.

5ª Entrevista

Data: 13/06/2005 pelas 16h30m

Local: Lavadouros públicos adaptados, onde funciona uma sala da EPEI

Duração: 55 minutos

Educadora de Infância: Isabel P.

Idade: 45 anos

Meio de onde é natural: vila

Residência actual: vila

Situação Profissional: QE

Anos de serviço na admissão à EPEI: 10 anos

Anos de serviço na EPEI: 15 anos (nas 3 fases da EPEI)

Cargo ou função que desempenha actualmente: educadora de infância na EPEI

Habilitações Literárias/Grau Académico: licenciatura

A: Porque razão é que foste para a Educação Itinerante?

I: /Na altura estava muito mal colocada,/(1) estava no Alentejo e tinha destacamento numa IPSS em Mafra. /Soube, entretanto, por duas colegas da existência deste projecto,/(2) /o qual pertencia ao Departamento de Educação Pré Escolar (DEPE)./(3) /Fui saber melhor como funcionava/(4)... /era oportuno para quem estava longe. Deste modo vim a integrar a equipa em 1990.//(5)

A: Preencheste algum formulário ou apresentaste curriculum?

I: Não me lembro bem. Sei que /para iniciar funções éramos nós que fazíamos a proposta, através do levantamento do número de meninos e das localidades onde nós achávamos que poderia haver este tipo de oferta de Pré-escolar.//(6) Se não estou em erro a proposta da Educação Itinerante, para o concelho de Mafra surgiu de nós.

/Não me lembro de entrevista nenhuma,/(7) no entanto /na altura falava-se muito do perfil do educador para esta modalidade,/(8) e como /estávamos em projecto havia um acompanhamento de perto pelo DEPE.//(9) Sei que /tinha reuniões todos os meses com os Técnicos sentíamos-nos muito acompanhadas no primeiro ano.//(10)

A: O processo de acesso à Itinerância continua a não ser através de concurso e só podem exercer funções Educadores dos Quadros. O que pensas disto? Poderia ser aberto aos Educadores contratados?

I: Eu penso que /como em tudo deve haver clareza./ (11) Nós até há pouco tempo, /quando tínhamos o CAE apresentávamos o Currículo todos os anos/ (12) e como é lógico /havia uma selecção./ (13) /O ano passado e este ano já foi tudo através da Câmara Municipal./ (14) /não houve apresentação de currículo. Foi apenas o preenchimento da proposta de mobilidade./ (15) /Nos anos anteriores o CAE mandava para as escolas um ofício circular com o número de vagas que havia, o prazo do envio de currículo, enfim havia um processo claro e com conhecimento a todos os interessados./ (16) Respondendo à pergunta, quem trabalha pela primeira vez.../isto é um trabalho solitário/ (17).../provavelmente é complicado porque actualmente não há acompanhamento a nível pedagógico./ (18) /Quem começa pode sentir-se perdido/ (19)...se bem que, /a educação Itinerante está a transformar-se em dois mini - jardins de infância./ (20) e isto claro depende da perspectiva com que se encara e se vai lidar com a Itinerância. /Se a entenderem como dois mini - jardins de infância qualquer educador tem preparação para estar./ (21) /Se for considerado como Itinerância, mais na perspectiva de apoio à família... aí será diferente/ (22)... nós /neste trabalho estamos muito sózinhas e é preciso algum “calo” / (23)/mas acima de tudo é preciso gostar, isso é fundamental./ (24)

A: Como é que efectuas a angariação de crianças para a Educação Itinerante?

I: /No início era andar a bater às portas. / (25) Abri Itinerância em Mafra e estes lugares aqui no concelho de Torres Vedras. /Fomos também às Juntas de Freguesia./ (26) /mas a angariação era essencialmente junto das famílias./ (27) /Umas indicavam as outras e era relativamente fácil porque as aldeias são pequeninas e todos se conhecem./ (28)

A: E quais eram as motivações que apresentavam aos pais para que os seus filhos frequentassem a educação itinerante?

I: /As motivações eram precisamente a escola/ (29).../as pessoas aceitavam perfeitamente e neste momento entendem que faz falta o pré escolar./ (30) No início, como fazíamos o levantamento do número de crianças e de espaços, /havia um trabalho muito próximo essencialmente com os pais, porque só avançávamos se os pais quisessem, caso contrário partíamos para outra localidade./ (31) Chegou a acontecer, mas raramente, chegar a uma casa bater à porta, ladrar o cão e a dona da casa mandar calar o cão e não nos responder, porque pensava que éramos testemunhas de geovás...mas maioritariamente fomos sempre muito bem recebidas. /Andávamos sempre em equipas de duas para nos apoiarmos./ (32) Depois havia /a sensibilização aos pais em reuniões./ (33) que /normalmente acontecia nas salas do 1º Ciclo./ (34)

mas /também chegámos a fazer reuniões numa garagem, porque não havia outro espaço/(35).../acabando este por ser adaptado para uma sala de educação itinerante./(36)/ pagando os pais uma renda à proprietária./(37)

A: Como é que se processam as vossas deslocações quer em termos materiais quer humanos?

I: Olha /em tantos anos já me habituei.../(38) (risos) .../Uma das condições que era imposta para trabalharmos nesta modalidade é que o educador tinha que ter carro por causa do transporte de materiais./(39)/ os quais eram fornecidos pelo DEPE/(40)...porque estes /eram de boa qualidade, mas poucos/(41)... e /tinham que ser utilizados em duas ou três localidades./(42)

Mas nada que não se faça, e até /serve de surpresa para os miúdos, porque um dia leva-se uns, noutra altura outros./(43) e até isso /serve para fomentar a curiosidade e o bem-estar... e eu gosto disto./(44)

A: Não sentes que transportar os materiais seja incomodativo?

I: Pronto /como tudo na vida também há inconvenientes/(45).../neste momento o meu carro tem mais são dossiers, trago também alguns jogos que vão rodando, desde jogos de mesa e de construções, porque quero./(46) Porque /ao longo destes anos os espaços já têm materiais suficientes./(47) mas sinto que /é necessário por vezes rodar para não cansar os miúdos./(48) Agora /se ao longo destes anos tivesse que o fazer por obrigatoriedade, concerteza que sentiria cansaço./(49) Depois /há também trocas de trabalhos de uns grupos para os outros./(50) /há actividades comuns de um modo geral conhecem-se todos./(51)

A: Quais são os apoios que tem, em termos de autarquia, comunidade, etc?

I: /Em termos materiais está igual aos jardins-de-infância./(52) temos /a verba da DREL, anualmente, que vem via agrupamento./(53) temos /o apoio dos pais que aqui pagam a electricidade/(54).../a junta de freguesia dá-nos fotocópias e verba para expediente e limpeza./(55)

A: As vossas deslocações são remuneradas?

N: /Sim são remuneradas através da autarquia/(56), há o /preenchimento de mapas mensais./(57)

A: Quais são os modelos curriculares que estão implícitos nesta modalidade de educação, serão os mesmos que em Jardim-de-infância?

I: Eu /acho que sim./(58)/Isto é educação de infância. Em termos pedagógicos há um encaixe em Jardim-de-infância./(59) penso que /não haverá distinções...tem que haver é adaptações./(60) /quer no horário quer no funcionamento./(61) Não é por acaso que no início

não se dava prioridade a uma casinha das bonecas porque partia-se do princípio que as crianças viviam em aldeias, são privilegiadas em termos de convívio...o que é um facto, e eu funcionei muitos anos sem estas áreas...

A: Uma vez que não tinhas estas áreas na sala, como é que atingias as competências inerentes?

I: /Ia a casa dos miúdos/(62).../íamos com muita frequência a casa dos miúdos mais do que vamos agora./(63) Por outro lado implicava que o facto de haver uma combinação da nossa ida, não promovia a espontaneidade intrínseca à brincadeira.

/Dávamos, essencialmente, prioridade ao que eles não tinham./(64) Constatei que brincadeira de rua eles tinham, provavelmente agora não tanto; brincadeira em casa também tinham; /o livro era muito raro assim como o jogo e o papel./(65) Deste modo /eram estes três tipos de recursos que eram mais explorados na sala, durante as duas horas e meia de funcionamento./(66) E resultava, a meu ver. Hoje em dia as salas começam a estar adaptadas, havendo oportunidade de se colocar as diversas áreas, como se fosse jardim-de-infância...e de facto a casinha das bonecas como sendo a área por excelência de brincadeira livre e da socialização é sempre uma das mais requisitadas.

A: Trabalhas mais com Pedagogia de Projecto ou de Situação?

I: /Pedagogia de Situação./(67)/Terminei há pouco uma formação no Método da Escola Moderna com o qual me identifico, e neste está implícito a pedagogia de situação, embora sinta que ainda tenho muito a aprender. É preciso o educador estar muito seguro para “apanhar” todas as oportunidades dos miúdos e desenvolver projectos/(68).../é preciso ter muitos materiais à mão/(69) e depois /há sempre alguma coisa que falha... e então na Itinerância!/(70) /Aquilo que se precisa por vezes está no outro espaço ou ficou em casa.../(71)

A: Com a comunidade tens desenvolvido projectos? Qual é que tem sido a sua aceitação e envolvimento?

I: /Aqui tudo tem sido feito com a participação dos pais/(72); estive a trabalhar 8 anos numa salinha da capela, ali em cima. Não é que isto seja um projecto pedagógico, mas /só com a ajuda deles é que têm sido possíveis estes anos de itinerância/(73); /o facto de estarmos aqui neste espaço (adaptação de uns lavadouros públicos), só foi possível com a envolvimento dos pais/(74) a junta de freguesia colocou o tecto, os pais fizeram a puxada da luz, pavimentaram, forraram as paredes com azulejo. No final do ano vamos sempre à praia de comboio com os pais. Ainda sou do tempo, em que quando fomos pela primeira vez à praia, mães novas não tinham fato de banho, ficavam em combinação...e no ano seguinte já levaram fato de banho. Isto é uma

conquista.../as datas de calendário são confraternizadas com os pais e há sempre uma grande adesão./ (75) /Tentamos sempre proporcionar-lhes nas nossas saídas, novas experiências.../ (76)

A: Poderás estar a fazer uma educação de adultos?

I: /Isso não sei bem/ (77).../educação de adultos é mais no porta à porta, nos esclarecimentos/ (78).../quando nos observam nas nossas relações com as crianças/ (79).../é muito importante os diálogos os contactos que estabelecemos com as mães isso dou muita importância./ (80)

A: E ao longo destes anos já tiveste problemas ou conflitos por qualquer razão com os encarregados de educação?

I: /Não felizmente não/ (81)...estou-me a tentar lembrar...(silêncio)... No ano passado, houve uma menina que precisava de terapia da fala. Fiz todas as diligências, os papeis foram para o ECAE ,mas deram prioridade a outros casos. Falei com a mãe para a menina ir para o particular. A situação arrastou-se e não houve qualquer apoio...era uma situação de falta de poder económico. A mãe tinha dificuldades e andou sempre a “enganar-me” a dizer que ia, depois dizia que tinha outros compromissos e não podia ir...foi uma pena...porque a menina não teve apoio e a mãe com a sua atitude só atrasou o processo....agora atritos mais graves não tive.

A: Que parcerias é que estabeleces para a execução e planificação do trabalho a efectuar?

I: /Dantes funcionávamos muito em moldes de Itinerância./ (82) /Juntávamo-nos consoante as realidades./ (83) /Como tínhamos as quartas-feiras à tarde livres para nos reunirmos, fazíamos um trabalho muito em comum./ (84) /Há cinco anos atrás decidiram que não era necessário estes encontros e tiraram-nos as quartas feiras, o que quanto a mim foi um erro./ (85) porque /preparávamos muita coisa, desde mini projectos./ (86) /construção de materiais/ (87), /intercâmbios/ (88), ./ (90) /Não sei se seria por isso mas resultava...tínhamos um olhar mais crítico sobre o nosso trabalho/ (91)... /Agora com os agrupamentos, fala-se de muita coisa e o que seria importante às vezes escapa.../ (92)

A: Onde exerces a tua actividade? Com que periodicidade?

I: /Esta sala é uma adaptação de uns tanques públicos./ (93) /a outra é um anexo de uma capela a que chamam sala da música./ (94)

A: Nessa sala decorrem também outras actividades?

I: /Não...a sala é de facto uma mini sala de espectáculos que foi criada para esse fim, mas nunca teve lá espectáculos./ (95) Tem um palco, está insonorizada, é muito acolhedora./ (96) Quando fui para a Ribeira já funcionava lá a educação itinerante, tendo funcionado anteriormente na casa mortuária (anexo da igreja), depois num anexo da escola de 1º Ciclo e foi aí que comecei. Acho que /as condições constroem-se e ali havia necessidade de mudar o espaço. Era demasiado pequeno, praticamente um corredor. Em conjunto com os pais, conseguimos mudar logo no ano seguinte./ (97) para a sala da música e ali estou até hoje.

/Em termos de horários vou 2h30 por dia a cada aldeia./ (98)

A: Estes espaços adequam-se aos teus objectivos?

I: Olha /eu dou prioridade ao limpo, ao bonito e ao acolhedor./ (99) /O bonito porque o sentido estético tem que estar presente e é uma forma de educar./ (100) Conseguindo isso...porque /eu mudo muito a sala./ (101)... /eu acho que o grande inconveniente não será propriamente o espaço, excepto se for como o outro que tive... o corredor.../ (102)

A: Porque é que fazes alterações na sala?

I: Porque /tento dar autonomia máxima aos miúdos em termos de se movimentarem nos espaços./ (103) Depois acho que /nem sempre as coisas funcionam e vai dependendo de grupo para grupo as alterações que vou fazendo./ (104).../Tento que exista uma democracia na sala e vou pedindo a opinião aos miúdos para as mudanças que vou fazendo./ (105)

A: Como é que adquires os materiais? São suficientes?

I: /Através de verbas da DREL./ (106) /Juntas de Freguesia./ (107) e /Encarregados de Educação./ (108) /Aqui os pais não dão nenhuma verba, mas se for preciso comprar alguma coisa basta falar com eles que imediatamente se prontificam./ (109) Estou-me a lembrar do armário, da alcatifa, que foram comprados com o dinheiro deles.

/Outras vezes fazem-se rifas./ (110) Aqui em baixo deu para comprar um leitor de cd's, na outra localidade juntamente com o 1º Ciclo fizemos rifas para comprar uma fotocopiadora. Não conseguimos a totalidade da verba, mas a junta de Freguesia deu o restante.

Felizmente não tenho tido problemas financeiros apesar das localidades serem pequeninas.

A: Que função é que atribuis à EPEI?

I: Em primeiro lugar /a função educativa, que está implícito no nome educação pré escolar./ (112)...Dentro desta educação incluo também a palavra formativa isto em termos de comunidade./ (113) /Porque ao efectuarmos contactos com os pais sentimos que há muitas lacunas em termos de educação./ (114) /Daí que dê muita importância à educação Pré-escolar

dentro das localidades/(115).../Cada vez se aposta nas escolas “megas” e jardins “megas”, nas vilas e cidades. Com isto perde-se tanta coisa a que eu chamo educação(116).../Desde os recados que são enviados pela auxiliar da carrinha que transporta os meninos e que se acabam por perder,(117) mas...eu sei que as coisas tem que tomar um novo caminho. Mas como sou educadora e não autarca vejo mais contras...

A: Que formas/estratégias são usuais na EPEI?

I: /Há grandes vantagens em trabalharmos com grupos pequeninos:/(118) /Facilita bastante o trabalho do educador...No meu caso consigo aperceber-me desde as conversas dos miúdos até a algum problema que surja;/(119) /há uma gestão dentro do próprio grupo que facilita.../(120) /há um bem-estar muito grande. Em tantos anos de Itinerância, não me lembro de por um miúdo de castigo.../(121) /Conseguimos chegar onde não chegaríamos com grupos de Jardins de Infância,/(122) porque trabalhar com 25 crianças é extremamente complicado e o ruído é uma coisa a que eu não estou habituada.

A: Que diferenças é que há entre um educador da EPEI e de Jardim de Infância?

I: /Diferenças não concebo./(123)/Agora as exigências são outras e o educador tem que se adaptar.../(124)/As 2h30 e as condições de trabalho é que fazem a diferença;/(125) o mesmo educador tem que funcionar de maneira diferente em EPEI ou em Jardim pelas condições que tem, porque o tempo é gerido de maneira diferente pelo número de crianças que tem.

A: Que visibilidade é que tem o educador itinerante?

I: /É a mesma que a de um educador de infância.../(126)/a credibilidade penso que também. Não há diferenças./(127)

/Agora, por vezes, há uma leveza da forma com que se comenta que temos poucos meninos./(128)/De facto é uma vantagem.../(129)Agora /devia-se comentar é que os jardins tem demasiados meninos,/(130) /que os grupos são demasiado grandes./(131) Mas há quem comente que quanto maior número, maior qualidade...Mas estes comentários verificam-se mais hoje do que quando comecei.

A: De que forma vives estes contextos de isolamento, que repercussões podem ter na tua vida pessoal?

I: /Eu lido bem com esta situação,/(132) mas /tenho a sorte de poder estar com a colega de 1º Ciclo lado a lado, praticamente./(133) /Se estivesse sozinha nas duas localidades, para mim era complicado a nível pessoal.../(134)/a distância física provoca separação na prática./(135) Eu, /de manhã, estou numa localidade em que tenho a colega do 1º Ciclo, ao lado, e consigo quebrar o

isolamento do dia todo.../(136) À hora de almoço, vou almoçar com a colega que está no outro Pólo da Itinerância, o que facilita o meu bem-estar. Depois, tenho os pais das crianças com quem estou todos os dias às entradas e saídas...e deste modo vou sabendo as novidades todas.

A: Fala-me da vossa formação ou apoio que tinham no CAE, no início da EPEI.

I: /Tínhamos reuniões em que discutíamos o trabalho,/(137) /praticamente todos os meses.//(138)/No início juntávamo-nos todas, devíamos de ser dezasseis, porque a Itinerância só havia aqui no distrito de Lisboa. No ano seguinte é que começou no Algarve.../(139)

A: Que técnicos é que estavam convosco?

I: /Duas educadoras que nos acompanhavam/(140) e /outra que era Coordenadora do Departamento assim como um Sociólogo e um Psicólogo.//(141) /O Sociólogo ajudou-nos imenso na elaboração dos relatórios, que justificavam precisamente a validade deste Projecto.//(142) /As reuniões eram mensais, em Lisboa.//(143) Todos /os projectos eram avaliados e preenchidos sobretudo sob forma de grelhas.//(144) Desde /a avaliação dos miúdos que era efectuada em ficha própria, criada por esta equipa.//(145)

Depois, /mais tarde, passou para a DREL. Mais tarde para o CAE, onde também houve algumas reuniões de acompanhamento.../(146)/Agora neste momento não há reuniões de Itinerância.../(147)

A: Fizeste alguma formação específica?

I: /Eu não,/(148) /mas as colegas do ano anterior fizeram.../(149)/Era tudo muito falado/conversado e explorado.../(150)e /com uma grande valorização baseado no que hoje escapa um bocadinho que são os valores e a aproximação à população.../(151)

A: De que forma são efectuadas as despistagens das crianças com NEE?

I: Em primeiro lugar /falando com o Encarregado de Educação/(152) e /depois com o médico de família/(153) e /depois com as equipas de apoio, consoante as necessidades educativas de cada criança.//(154) Mais tarde /na transição ao 1ºciclo há uma transmissão do processo à colega do 1ºCiclo.//(155)

A: Fala-me dos projectos comuns entre Itinerância e 1ºCiclo?

I: /Temos dentro do Projecto Educativo/(156) e depois /temos mini projectos/(157) e /datas festivas de calendário, como a festa de Natal de fim de ano lectivo, S. Martinho,etc.//(158) /Na outra localidade trabalhamos mais em parceria porque estamos lado a lado.//(159)

A: Costumam efectuar reuniões ou diálogos com os Encarregados de educação no sentido de os preparar para a transição ao 1ºCiclo?

I: /Com esse propósito não./ (160) /No final do ano faço reuniões para a entrega das avaliações individuais, das crianças dos 3,4 e 5 anos./ (161) /Nesta altura, há uma preocupação dos pais sobre como é que eles irão ingressar no 1º ciclo e o meu papel é esclarecê-los e prepará-los para a transição./ (162) /Tenho aqui uma menina que irá possivelmente precisar de apoio educativo no próximo ano lectivo(1ºCiclo) e já comecei a falar com a mãe sobre isso./ (163)

A: Os registos das avaliações são entregues aos professores?

I: /Começa a ser... não tem sido./ (164) /Aqui regista-se uma mais valia do agrupamento. Tentou-se uniformizar, desde a ficha de avaliação comum./ (165) que faz todo o sentido, até uma quantidade de /informação que fica registada no dossier individual do aluno, a que fazem parte as avaliações, trabalhos significativos, fotografia de grupo, mini projectos...que irá acompanhar os alunos até ao final do 2º ciclo./ (166)

/Havia muita informação que era passada oralmente até aqui./ (167)

A: Que avaliação podes fazer sobre o sucesso ou insucesso desta modalidade?

I: /A Itinerância é gratificante, porque é ver nascer as coisas do nada.../ (168) e /construir depois com o apoio de todos. Dá outro sentido às coisas porque tudo isto é educar./ (169)

/Um dos inconvenientes da Itinerância é a limpeza./ (170) /Temos tarefaira, mas elas ganham tão pouco que não podemos exigir muito./ (171) Os jogos temos que ser nós... e /acabo por levar muita coisa para lavar em casa porque aqui não há condições.../ (172)

Por outro lado /os grupos têm aumentado em número./ (173) /nomeadamente vou ter os dois grupos com lista de espera no próximo ano./ (174) porque realmente /as crianças estão lá pela educação./ (175) /pela valorização, porque realmente os pais ainda acreditam./ (176) porque não temos almoços nem prolongamentos.

/Sucesso educativo acho que temos...que funciona./ (177) /São 2h30. Parece pouco tempo, mas é extremamente rentabilizado./ (178) /Há vantagens por estar em grupos pequenos onde não se verifica indisciplina.../ (179) Depois /há o grande contacto com as pessoas, com a população.../ (180) /o complemento que conseguimos ser da família./ (181) não no sentido de apoio sócio educativo que eu também considero que é importante...mas no sentido de complementaridade, neste ponto de vista resulta bastante.

6ª Entrevista

Data: 24/10/2005 pelas 16h00m

Local: Um gabinete disponível do Conselho Executivo

Duração: 45 minutos

Educadora de Infância: Madalena

Idade: 38 anos

Meio de onde é natural: aldeia

Residência actual: vila

Situação Profissional: QZP

Anos de serviço na admissão à EPEI: 8 anos

Anos de serviço na EPEI: 5 anos (na 3ª fase da EPEI)

Cargo ou função que desempenha actualmente: Vice-Presidente de um Conselho Executivo

Habilitações Literárias/Grau Académico: licenciatura

A: Porque motivo é que foste para a Educação Itinerante?

M: Eu /fui para a educação Itinerante, porque tive conhecimento deste tipo de modalidade e de facto apaixonou-me.../(1) /No meu primeiro ano de rede pública, ainda como contratada, através de uma colega que exercia actividade no mesmo concelho onde eu estava colocada, consegui inteirar-me do funcionamento/(2) deste micro sistema da educação pré escolar. /O gosto pelo trabalho comunitário/(3)...ah..., /o facto de ser um trabalho diferente, levou-me a querer experimentar./ (4) /Não gosto de estar sempre a fazer a mesma coisa./ (5)

A: Como é que se desencadeou o processo de acesso à educação Itinerante? Preencheste algum formulário? Enviaste curriculum?

M: Bom.../aqui começaram as dificuldades, nesse mesmo ano lectivo, em que era contratada, /(6) /dirigi-me ao CAE, onde se processava a selecção das candidaturas, para manifestar o meu interesse em exercer esta modalidade. O facto de ser contratada foi impeditivo de poder apresentar qualquer proposta./ (7) /Fiquei a saber que só quem pertencia aos quadros é que se podia candidatar./ (8) / /Foi revoltante.../ (9) e ao mesmo tempo /despertou em mim um sentimento de injustiça. Já trabalhava há oito anos,/ (10) não era propriamente oito dias ou oito meses. Já não me considerava uma miúda.../já me sentia com maturidade suficiente para poder abraçar uma modalidade deste género./ (11) /No ano lectivo seguinte concorri à Região Autónoma da Madeira e vinculei./ (12) Na interrupção lectiva da Páscoa vim ao Continente e fui

novamente ao CAE. Soube que na semana seguinte ia começar o processo de acesso (como disseste) para o ano lectivo seguinte./O CAE já tinha enviado para todos os Jardins de Infância da zona Oeste, um ofício circular com as vagas dos locais para os quais os educadores se podiam candidatar através de curriculum e o prazo do “concurso”,/(13) digamos assim. Atendendo que nessa data já não estava no Continente, /enviei o meu curriculum por correio, juntamente com um ofício de apresentação e a razão pela qual concorria./ (14) /Em finais de Maio recebi um telefone-ma do CAE, em que me disseram que tinha sido seleccionada, dando-me a opção de escolha de três concelhos./ (15) Foi um dia muito feliz...ainda é com emoção que o recorde (quem vai para longe sabe como é), porque sabia que quando voltasse a casa ia finalmente poder fazer aquilo que há tanto tempo sonhara...

A: Sabes que o processo de acesso à Itinerância continua a não ser através de concurso e que realmente só podem exercer funções docentes, Educadores dos Quadros. O que te parece tudo isto? Deveria haver uma “abertura” aos educadores contratados?

M: É sem dúvida uma questão pertinente...eu que o diga. Vamos por partes. Em primeiro lugar /o acesso à educação itinerante só é para quem tem uma vontade muito grande em a exercer./ (16) /O curriculum é muito importante, mas o perfil que o educador deve ter é fundamental./ (17) /Deveriam ser efectuadas, na selecção dos educadores, entrevistas ou testes psicotécnicos, para que se pudesse apurar se de facto existe aptidão para esta modalidade./ (18) /As especificidades inerentes a esta oferta de pré escolar exigem que a selecção seja muito cuidada, / (19) /porque os lugares somos nós que os fazemos,/ (20) não é? /A entrega, a envolvência que conseguimos com os vários actores, depende acima de tudo de nós./ (21) E /se formos para lá só porque dá jeito e até ficamos ao pé de casa...é muito pouco.../ (22) /acabamos por ser mais uma educadora... É mais um número para a estatística,/ (23) /acabamos todos por perder e, principalmente, acabam as crianças por perder./ (24) Quanto ao /processo ser alargado aos educadores contratados não vejo inconveniente, se o processo for criterioso,/ (25) como já referi atrás. Agora /com esta politica de contenção, soube há poucos dias que com a redução de destacamentos, as vagas na EPEI só devem ser ocupadas por educadores do mesmo QZP.../ (26) /o que não é justo, porque lá se vai o perfil do educador itinerante (que era preponderante na EPEI enquanto Projecto)./ (27) /Acabamos por ter lugares preenchidos por colegas que, provavelmente, nem tinham conhecimento desta modalidade.../ (28)

A: Efectuaste a “angariação” de crianças para a Educação Itinerante?

M: /Sim faz parte do nosso trabalho./ (29) /Tive, no meu último ano de EPEI, que fazer um levantamento do número de crianças, numa localidade onde sabia que não tinham Pré - escolar./ (30) Um dos lugares onde estava consegui que passasse a Jardim de infância, porque as

inscrições aumentaram, nomeadamente havendo o transporte das crianças que estavam em lista de espera noutra Jardim da mesma freguesia. Como conhecia a realidade do Concelho, e só me restava uma localidade, /questionei o Agrupamento sobre um espaço devoluto onde pudesse vir a exercer a Itinerância/(31) em Fetais. Foi com relativa facilidade que /optámos por uma sala devoluta de 1º Ciclo./(32) /A recolha de datas de nascimento das crianças foi efectuada no Centro de Saúde./(33) /Eu e uma colega fomos a Fetais conhecer o espaço./(34) / falar com a população em cafés e nas ruas sobre abertura da EPEI/(35) e /sobre a existência de crianças em idade de pré escolar, onde estavam e com estavam./(36) /A receptividade foi boa, no entanto as 2h30 de funcionamento deixou os pais um bocadinho tristes./(37) /distribuámos ainda cartazes com o aviso de abertura de inscrições./(38)

/ Fizemos o projecto apresentámo-lo ao Agrupamento./(39) / ao CAE./(40) /à Autarquia./(41) No ano lectivo seguimento abrimos o pólo com oito inscrições.

A: Quais foram as motivações que apresentaram aos pais para que os seus filhos frequentassem a educação itinerante?

M: /Não foi necessário da nossa parte um grande leque de “razões”./(42) /A própria população foi receptiva à ideia da abertura, tendo mesmo algum conhecimento em termos de trabalho de Pré - escolar./(43) Da nossa parte o que /transmitimos e reforçámos foi a importância da socialização, o convívio./(44) / o conhecer novos amigos./(45) enfim /as competências gerais do pré escolar incluindo a estimulação e preparação ao 1ºCiclo./(46)

A: Como é que se processavam as tuas deslocações quer em termos materiais quer humanos?

M: /Numa primeira fase foi um pouco complicado./(47) /Tinha uma vontade e um desejo enorme de fazer tudo muito bem, então algum material básico acompanhava-me sempre (desde tesouras de recortes, canetas de acetato, livros de histórias com mais qualidade, o meu computador ,etc).../(48) /Gradualmente consegui apetrechar os espaços à minha maneira./(49) comecei a adaptar-me às 2h30 de funcionamento...As exigências e as actividades foram sendo adaptadas ao tempo de funcionamento. No entanto, /transportei sempre algum material de lugar para lugar./(50) /não só pela variedade que podia ir proporcionando às crianças./(51) mas /também pela transmissão dos valores: partilha, cuidado e respeito pelos materiais dos outros./(52)

A: As tuas deslocações eram remuneradas?

M: /Sim, pela autarquia.../(53) /os quilómetros que fazia eram mensalmente descritos num mapa e entregues no agrupamento, que por sua vez faziam chegar à câmara./(54)

A: De que forma é apoiada a EPEI pela autarquia, comunidade?

M: Bem, /o apoio que temos é semelhante aos dos Jardins de Infância, quer em termos de transportes para visitas de estudo, quer para natações, sessões de psicomotricidade, etc./ (55) /A manutenção dos espaços é também assegurada pela Autarquia./ (56) /A comunidade é o elemento chave do nosso trabalho./ (57) / Sempre que conseguimos uma boa relação, acabamos por ter todo o apoio possível./ (58) /quer em termos de parcerias para a dinamização de actividades, arranjos de electricidade ou pequenos consertos quer ainda em termos da compra de algum material didáctico./ (59)

A: Que Modelos curriculares estão implícitos nesta modalidade de educação?

M: /Os Modelos serão os mesmos que noutra modalidade de educação, / (60) porque quando falamos de itinerância, estamos a falar de educação Pré - escolar...de crianças com idades entre os 3 e os 5 anos.../havendo contudo algumas adaptações quer pelo horário, quer pelo funcionamento./ (61)

A: Trabalhas mais com Pedagogia de Projecto ou de Situação?

M: /Essencialmente com Pedagogia de Projecto, (62) no entanto, /por vezes, em conversa com as crianças, ou nos passeios pela comunidade, surgiam ideias que contribuíssem para o desenvolvimento de actividades na sala. / (63)

A: Com a comunidade desenvolveste projectos? Qual a reacção?

M: /Sempre tive o melhor feed back, o nosso trabalho passa acima de tudo pela interacção com a Comunidade.../ (64) /Os grupos de crianças são pequenos, não temos auxiliar, somos nós que recebemos e entregamos as crianças às mães. Daí que para além de educadoras, somos também assistentes sociais, amigas e ouvintes.../ (65) /Estas pessoas têm por norma algum tempo que reservam para pequenas conversas...Temos que saber filtrar, porque os lugares são pequenos e surgem algumas “cusquices”. / (66) Contudo /sempre que partimos para projectos a receptividade é grande./ (67) Quer seja a comemoração de uma data festiva, em que pedia a ajuda das mães para a confecção de alimentos para o lanche./ (68) /quer a ajuda para a confecção de trajes para o desfile de Carnaval./ (69) /quer a vinda dos avós às salas, que ao longo do ano foram contar histórias aos meninos./ (70) sei lá que mais.... /a dedicação destas pessoas é muito grande, é gratificante./ (71)

A: Sentiste que efectuavas uma educação de adultos?

M: Sim, /sempre foi minha preocupação que as actividades que fazia com as crianças, fossem transmitidas aos pais, quer através dos diálogos diários, quer através da exposição dos trabalhos

das crianças./ (72) Lembro-me que quando iniciei funções num pólo, os lanches das crianças eram péssimos, desde os bolicaos às batatas fritas, etc. /Trabalhei na sala o tema da alimentação, consegui algumas parcerias com o Centro de Saúde, elaborámos cartazes na sala e distribuímos folhetos aos pais. / (73) /Conseguimos, ainda, com a colaboração destes festejar um dia saudável na escola em que as mães fizeram uma sopa fresquinha com produtos das suas hortas./ (74) Pouco a pouco fomos conseguindo. /A educação de adultos é, também, a partir das crianças chegar aos pais./ (75)

A: Problemas ou conflitos tiveste com a comunidade?

M: /Tive um problema que me marcou./ (76) /No meu último ano de EPEI recebi uma criança, em que a sua mãe tinha alguns atritos com outras mães do 1º ciclo, por questões de terras e inveja, enfim típico dos lugares pequenos./ (77) /Esta senhora, no início do ano lectivo, pediu-me a estrutura de uma estufa que já tinha funcionado há uns anos atrás no recreio da escola, a qual tinha sido colocada pelo seu pai./ (78) /Questionei a Junta de Freguesia, uma vez que este material não estava inventariado, se por qualquer razão estariam interessados no referido equipamento. Como estava degradado, não houve qualquer interesse./ (79) /Dei autorização à senhora para o levar./ (80) /Qual não é o meu espanto quando surgem três mães do 1º Ciclo muito indignadas com a situação e todas muitas interessadas na estufa./ (81) /Foi de facto muito aborrecido. Das minhas mães tive sempre todo o apoio e inclusive alertaram-me que tudo não passava de inveja e de “guerrinhas” antigas./ (82) /Acabei por fazer uma reunião de pais expor a situação e o que é caricato é que a líder desta situação não compareceu.../ (83)

A: Quais as parcerias que estabelecias para a execução e planificação do trabalho, com colegas do mesmo nível ou até do 1º Ciclo?

M: Quando entrei na EPEI foi na altura em deixámos de ter as quartas feiras de tarde para planificações./ (84) De maneira que /o meu trabalho passou a ser elaborado por mim, enquanto projecto de grupo./ (85) / estabelecendo, no entanto, parcerias com as colegas de 1º ciclo e com as restantes educadoras do Agrupamento do qual fazia parte./ (86)

A: Onde exercias a tua actividade e a com que periodicidade?

M: Um dos lugares era /uma sala de 1º Ciclo devoluta/ (87) e a outra /era uma garagem de uma vivenda/ (88) na qual decorriam as aulas de 1º Ciclo. /Deslocava-me todos os dias a estas localidades estando de manhã das 9h30 às 12h numa e das 13h às 15h30 noutra./ (89)

A: Estes espaços adequavam-se aos teus objectivos?

M: /Sem dúvida/(90) /a sala de 1º Ciclo tinha uma boa área e um óptimo espaço exterior. Esta sala comunicava com a de 1ºCiclo e sempre que precisava de fotocópias ou de utilizar o computador estava tudo ali à mão./(91) / A outra sala era uma garagem, adaptada com casas de banho e tinha uma boa iluminação./(92) Fomos nós que a fomos estrear, juntamente com o 1º ciclo que estreou a vivenda (estes espaços foram alugados pela autarquia a um particular).

A: A disposição das tuas salas é rígida ou sofre alterações ao longo do ano?

M: /Vai sofrendo algumas alterações, /(93) /porque vamos conseguindo algum material, /(94) /porque nem sempre a disposição resulta e acabamos por ter que mudar./(94) /Os grupos de ano para ano mudam, as crianças crescem e há que fazer alterações para os estimular ou para os controlar. Depende. A ideia é sempre melhorar./(95)

A: Que materiais utilizavas? São suficientes? Como é que os adquirias?

M: Por norma /os mesmos de um Jardim de Infância./(96) porque acima de tudo trabalhamos com crianças que merecem o mesmo ou ainda mais materiais, do que os outros das vilas ou das cidades. Contudo, /em algumas actividades de convívio com a comunidade, acabava por utilizar os materiais destes, quer na colectividade ou em casa de uma avó no fabrico do bolo rei, ou na cozedura do pão,etc./(97)

/Nas actividades pedagógicas de sala, conseguia os materiais através das tranches da DREL./(98) / de verbas da Junta de Freguesia/(99) ou ainda /através de vendas de rifas para os cabazes de Natal./(100)

A: Que função é que atribuis à EPEI?

M: /Função educativa sendo esta extensível à comunidade, porque trabalhamos de perto com eles,/(101) /através da transmissão de conhecimentos e valores...que acaba por ser recíproco de ambas as partes./(102)

A: Que formas/estratégias pedagógicas são usuais na EPEI?

M: /As nossas estratégias acabam por ser mais diferenciadas e individualizadas, porque como os grupos são pequenos podemos conciliar as estratégias de forma mais diferenciada./(103) /Acabamos por ter a percepção e conhecimento de cada criança mais depressa...o que, quanto a mim, é uma vantagem, porque podemos dar quase que no momento a resposta a algumas dificuldades e necessidades das crianças./(104)

A: Que diferenças é que há entre um educador da EPEI e do Jardim de Infância?

M: /As diferenças resultam das especificidade da EPEI. /(105) /A carga horária é mais reduzida em termos de trabalho de grupo, acresce o facto de trabalhar com duas comunidades, em dois espaços diferentes, com mais do que uma Junta de Freguesia. /(106) /No fundo é um trabalho em que se é educador duas vezes./ (107)

A: Que visibilidade é que tem o educador itinerante?

M: /A visibilidade é reduzida.../(108) /somos um micro sistema da educação Pré –escolar./ (109) /Somos poucos, estamos muito espalhados pelo país...quase que não se fala da EPEI.../(110) e /aquilo que ouvimos pelas estatísticas é que grupos pequenos, isolados é sinónimo de insucesso...Esquecem-se de acrescentar, estes senhores, o contexto familiar e tudo o que é inerente desde alimentação, higiene, atenção, etc./ (111) /Em termos de colegas, dentro do Agrupamento senti que a nossa visibilidade era a mesma dos educadores em contexto de Jardim de Infância./ (112)

A: De que forma vivias estes contextos de isolamento, que repercussões é que tinham na tua vida pessoal?

M: /Encarei com naturalidade estes contextos. À partida, quando comecei a trabalhar, já sabia com o que é que contava.../(113) /Tentei, ao longo dos três anos de itinerância, minimizar alguns deficits de ofertas e de conhecimentos que estas crianças tinham, com actividades diversificadas e o máximo de visitas ao exterior, principalmente aos grandes centros, desde o CCB, o Centro de Arte Moderna da Gulbenkian, Teatros, Cinema no Colombo, etc.../(114) Tentei fazer a ponte ao outro lado, levá-los àquilo que não tinham em redor, porque o outro lado também existe, certo?! /O facto de ter trabalhado com colegas de 1ºCiclo ao lado também ajudou a quebrar o isolamento.../(115) mas acima de tudo /foi fácil para mim esta modalidade porque sinto-me muito bem a exercer a minha actividade no campo./ (116)

A: Sentiste necessidade de formação específica?

M: /Senti, no início, falta de alguém com quem conversar dentro da mesma área./ (117) A minha ansiedade era muito grande, como já referi atrás. /No Agrupamento não havia mais colegas em Itinerância...de modo que ia trocando impressões com uma colega que estava no CAIC e que já tinha estado na Itinerância.../(118) /Formação específica não senti propriamente, embora não ache de todo desadequado alguma informação que possa ser transmitida no início./ (119)

A: De que forma são efectuadas as despistagens das crianças com NEE?

M: /O processo é idêntico aos Jardins de Infância./ (120) /Há uma conversa com o Encarregado de Educação./ (121) /há uma transmissão à educadora dos apoios educativos que cobre aquela

zona./(122) /há uma observação e registo efectuado por ambas as educadoras, entregue no Núcleo dos Apoios educativos, que, por sua vez, fará chegar ao Técnico competente o qual emitirá o parecer final, /(123) /havendo mais tarde o devido acompanhamento da criança./(124)

A: Estas sinalizações são transmitidas aos professores de 1º Ciclo?

M: /Sim, fazem parte da avaliação final de cada criança./(125)

A: Fala-me dos projectos comuns entre Itinerância e 1ºCiclo?

M: /Os nossos projectos eram essencialmente direccionados para as datas festivas... festas de Natal, Carnaval, Santos Populares, etc.../(126) /Primávamos pelo convívio, quer entre as crianças, quer entre a população, porque a socialização é extremamente importante/(127) no quotidiano de todos, e de cada um em particular. Por outro lado, /estando em grande grupo, havia determinados temas que podíamos trabalhar de uma forma mais abrangente.../(128) /Estou-me a recordar de um desfile de Carnaval em que as crianças foram mascaradas de trajes alusivos às vindimas. Como eram mais, houve uma maior variedade, o desfile foi mais rico./(129)

A: Costumavas efectuar reuniões ou diálogos com os encarregados de educação no sentido de os preparar para a transição ao 1ºCiclo?

M: /Houve sempre um trabalho nesse sentido.../(130) /as reuniões da entrega das avaliações das crianças eram com esse intuito.../(131) /O encarregado de educação recebia informação de quais eram os níveis de conhecimentos que tinha o seu educando./(132)

A: Os registos das avaliações eram entregues aos professores?

M: /Sim através do agrupamento./(133)

A: Que avaliação podes fazer sobre o sucesso ou insucesso desta modalidade?

M: Penso que /poderá haver sucesso, quando há empenho e gosto naquilo que se faz./(134) /A itinerância tem sucesso quando são bem vividas e aproveitadas as duas horas e trinta minutos diárias./(135) /O trabalho pedagógico acaba por ser semelhante ao do Jardim de Infância.../(136) /O trabalhar com pequenos grupos traz vantagens em conhecer melhor as crianças e poder chegar a eles mais depressa.../(137) Não temos, felizmente, todos, que viver em grandes centros e sermos todos iguais...o lado de cá também existe... e também há quem se preocupe e eduque da melhor forma que sabe e que é possível.

A: Obrigada pela disponibilidade.

M: Com muito gosto.

7.ª Entrevista

Educadora de Infância: Paula

Data: 4/11/2005 pelas 16h30m

Local: Jardim-de-infância

Duração: 30 minutos

Educadora de Infância: Paula

Idade: 48 anos

Meio de onde é natural: cidade

Residência actual: cidade

Situação Profissional: QE

Anos de serviço na admissão à EPEI: 13 anos

Anos de serviço na EPEI: 1 ano (na 2ª fase da EPEI)

Cargo ou função que desempenha actualmente: Educadora de Infância num Jardim-de-infância da rede pública

Habilitações Literárias/Grau Académico: licenciatura

A: Porque razão é que foste para a Educação Itinerante?

P: Eu estava colocada no Distrito de Leiria...muito longe. Andava 100 Km para lá e 100Km para cá... era muito dispendioso... Íamos três colegas juntas... Entretanto uma das colegas conseguiu destacamento para um polo de itinerância, e seguir conseguiu destacamento para um outro mais perto de casa. Precisavam de uma educadora. Por conhecimento contactaram-me e eu aceitei.

A: Como é que se processou o processo de aceso à Educação Itinerante? Preencheste um formulário? Enviaste curriculum?

P: Foi tudo através do CAE Oeste, mas não preenchi nada... nadinha...

A: Sabes que o processo de acesso à Itinerância continua a não ser através de concurso e que só podem exercer funções docentes, Educadoras dos Quadros. O que te parece tudo isto? Deveria haver uma “abertura” aos educadores contratados?

P: Não vejo nenhuma razão porque os educadores contratados não possam concorrer... acho que se devia alargar sem dúvida, também são profissionais.

A: Efectuaste a “angariação” ou levantamento de crianças para a Educação Itinerante?

P: Fiz... ah, deixa ver se me recordo... Tinha duas localidades onde exercia a minha actividade e tive de fazer um levantamento do número de crianças numa outra localidade, para ver se se justificava abertura do terceiro lugar. Contactei o grupo desportivo e foram eles que me indicaram as crianças existentes na zona... Vim a abrir mais tarde... ficando a exercer em três localidades, portanto o pólo tinha três localidades.

A: Como é que gerias o teu horário?

P: Fazia rolman... dando sempre prioridade ao lugar que tinha mais crianças... De manhã estava numa localidade, à tarde noutra... no dia seguinte começava na localidade onde não tinha ido, voltando à tarde onde havia mais crianças... ou seja, todos os dias ia à localidade onde havia mais crianças e nas outras duas ia dia sim dia não. A que tinha mais crianças, tinha sete crianças, a outra quatro e a que abri mais tarde tinha três.

A: E como “chegaste” aos pais? Que motivações lhes transmitiste para que os seus filhos frequentassem a Educação Itinerante?

P: Que era importante o convívio com outras crianças e que a brincar também se aprende.

A: Que tipologia tinham os espaços onde decorria a tua actividade pedagógica?

P: Olha /um era num hall de uma sala de 1º Ciclo,/(17) a outra era /na sede do Grupo Desportivo, numa sala,/(18) e o outro era /no sótão de um grupo Cultural e Recreativo./(19) Curiosamente a sala mais pequena era aquela que tinha o maior número de crianças.

A: Estes espaços adequavam-se aos teus objectivos?

P:/Não, de modo nenhum.../(20) /nem me satisfazia andar sempre com o material pedagógico atrás./(21)

A: Porquê?

P:/ Porque era incomodo.../(22) e eu /acabei por fazer uma opção, que foi rodar o material de mês a mês./(23) /Aquilo que se pretendia era que andássemos com o material no nosso carro e descarregássemos cada vez que chegávamos a uma localidade./(24) /Era um transtorno muito grande. /(25) /O que eu fiz foi distribuir o material pelos três lugares e depois no final de cada mês rodava-o./(26)

A:O material que tinhas era suficiente?

P: /Não, era tudo muito escasso! /(27) /Acabava por comprar muita coisa.../(28) /fazia muita reciclagem./ (29) / Tínhamos um subsídio mas era muito pequeno. Eram as tranches da DREL.../(30) /Bem sei que as crianças eram poucas, mas qualquer das formas o dinheiro era muito pouco./ (31) /Os espaços também não eram confortáveis. /(32) /Numa das localidades estava num sótão...havia zonas que não podia andar em pé, porque senão batia com a cabeça, enfim havia algumas limitações./ (33) / Não é como estar num Jardim de Infância em que se tem quase tudo./ (34)

A: Como é que se processavam as tuas deslocações?

P: /Era em carro próprio...aliás era uma das condições para ser admitida nesta modalidade./ (35)

A: As tuas deslocações eram remuneradas?

P: Eram.../a câmara pagava os quilómetros...acho que era justo o que recebia./ (36)

A: Tinhas apoios da autarquia?

P: Tinha, quando queria realizar passeios, arranjavam autocarros. Quando fizemos o desfile de Carnaval e a feira infantil contribuíram com os materiais. Aliás cheguei a fazer parte da organização de uma das feiras. A Junta de Freguesia dava-nos algum material de desgaste e de limpeza.

A: Que Modelos curriculares estão implícitos nesta modalidade de educação?

P: Nenhum em especial, embora o meu método de trabalho se aproxime do Método da Escola Moderna, porque tem a ver comigo, seja em itinerância ou noutra contexto.

A: Trabalhavas mais com a Pedagogia de Projecto ou de Situação?

P: Era mais com pedagogia de situação, embora tivéssemos um projecto que era comum entre os dois pólos do Concelho.

A: E quando é que se encontravam para planificar e avaliar?

P: Era /sempre às quartas feiras de tarde que se realizava o encontro das educadoras dos dois pólos.../(44) portanto /tínhamos a tarde livre para realizar este tipo de trabalho./ (45)

A: Sentias que era importante o estarem juntas?

P: /Era, era...discutíamos, trocávamos ideias, tirávamos dúvidas.../(46) /sentíamo-nos muito sozinhas, de maneira que eram muito importantes estes encontros./ (47)

A: Apoios do CAE não tiveram?

P: /Tínhamos sim. Reuníamos-nos mensalmente, no CAE Oeste, todas as educadoras itinerantes da zona Oeste e os técnicos do CAE. /(48) /Era um espaço muito importante e mais alargado...onde eram discutidos assuntos de todos. Acabávamos por tomar conhecimento de todo o trabalho realizado a nível da zona Oeste./((49)

A: Com a comunidade desenvolveste projectos?

P: Desenvolvi alguns. Havia um enquadramento de projectos nossos em parceria com as festas da comunidade. Nós éramos também actores das festas locais... era muito giro.

Nas festas de Natal juntava as três localidades. Havia um convívio entre as famílias e as crianças. Havia da minha parte uma preocupação em quebrar o isolamento e em socializa.

No Carnaval juntava todas as crianças do pólo e participávamos no desfile carnavalesco de Mafra.

Por outro lado as limpezas eram efectuadas pelas mães. Não tínhamos auxiliares, de modo que eram as próprias famílias que cuidavam dos espaços.

Os pais eram sempre muito participativos. Sempre que se pedia alguma coisa estavam sempre prontos.

A: Sentiste que efectuavas uma educação de adultos?

P: Sim uma educação sempre presente nos nossos encontros, nas conversas, nos intercâmbios.

A: Problemas ou conflitos tiveste com a comunidade?

P: /Nenhuns, nunca tive nada. Até pelo contrário.../(57)sabes que /nestas localidades acabamos por ter outro estatuto...era a sra professora dos filhos. Impecáveis, só tenho bem a dizer./((58)

A: Com as colegas de 1º ciclo estabelecias parcerias para a execução e planificação do trabalho?

P: /Não. Só numa localidade é que houve um trabalho mais próximo, porque como fazia parte da organização da Feira Infantil e a professora dessa localidade também...de modo que houve uma aproximação./((59) Mas /nas outra localidades não. Aliás umas das localidades nem sequer tinha escola de 1ºciclo e na outra como não estávamos perto era cada uma por si, infelizmente./((60)

A: A disposição das tuas salas é rígida ou sofre alterações ao longo do ano?

P: /Alterações, sempre com alterações. Aliás é a minha forma de trabalhar./((61) /Adapto a sala às situações, às circunstância, àquilo que estou a fazer e na itinerância também o fazia.../((62)

A: Que função é que atribuis à EPEI?

P: /Dar oportunidade às crianças que estão longe de “tudo” em meios isolados, ou seja longe de um jardim de infância com tudo. /(63) /Proporcionar da melhor forma as mesmas oportunidades educativas./(64)

A: Que formas/estratégias pedagógicas utilizavas na EPEI? São as mesmas que utilizas num Jardim de Infância?

P: /Não. São diferentes, porque os grupos são pequeninos./(65) /Trabalhar com sete crianças é muito diferente do que trabalhar com vinte e cinco. Há muitas vantagens em trabalhar com grupos pequenos./(66) embora há quem não ache. /Cai-se no erro de dizer que com poucas crianças não se trabalha, não se concretiza. Eu acho que é extremamente gratificante trabalhar com um grupo pequeno, porque damos imensas oportunidades, as crianças exploram muito mais./(67) É evidente que /não tinha as áreas que tenho num Jardim de infância com tanta variedade, mas em contrapartida as áreas que tinha, os materiais que tinha eram muito mais aproveitados e explorados por todos./(68)

A: Há diferenças entre um educador da EPEI e do Jardim de Infância?

P: /Há. Tem que haver. São realidades muito diferentes. /(69) /Estamos muito perto da comunidade, há uma interação muito forte...é um trabalho e uma postura muito diferente porque a realidade também o é./(70)

A: Que visibilidade é que tem o educador itinerante?

P:/A mesma que os outros educadores. Não senti qualquer diferença, nem fui tratada de forma desigual pelos outros colegas. /(71) Aliás /quem conhece esta modalidade, valoriza o nosso trabalho...porque é diferente e nem todos têm a capacidade de adaptar./(72)

A: Estes contextos de isolamento tiveram repercussões na tua vida pessoal?

P: Olha /primeiro fiquei muito contente, /(73) mas /quando me vi sozinha...ai lembro-me tão bem, tão bem...foi uma tristeza tão grande! Porque eu estava habituada a trabalhar com um grupo de crianças grande, com auxiliar e ali estava completamente sozinha. /(74) /Estava sempre desejosa que chegasse a quarta-feira para poder conversar com a outra colega do pólo./(75) / A minha hora de almoço era para ir de uma localidade à outra e acabava por almoçar no caminho, sozinha. /(76) Lembro-me que /nos primeiros dias sentia-me a pessoa mais infeliz deste mundo. Lembro-me que nos primeiros dias vinha a descer a serra para ir de uma localidade para a outra e as lágrimas caíam-me. Não via ninguém, sentia-me mesmo isolada./(77) /Mas isto só nos primeiros tempos, porque eu comecei a procurar as pessoas, comecei a trabalhar com a comunidade./(78) /Quando uma criança estava doente nós íamos

visitá-lo, ou se queríamos ver um vídeo íamos a casa de uma criança, porque este tipo de equipamento não tinha./(79) /Tentava integrar-me na comunidade, e era extremamente bem recebida. Outras vezes recebia os irmãos no espaço onde estávamos e trabalhava com eles./(80) /Os avós eram impecáveis e houve uma vez que nos chamaram para irmos assistir ao nascimento de um vitelo e fomos, foi muito giro. São experiências que nunca conseguiria viver em Jardim de Infância./(81)

A: Sentiste necessidade de formação específica?

P: /Não a formação inicial bastou-me./(82)

A: De que forma são efectuadas as despistagens das crianças com NEE?

P: Eu /não tive crianças com NEE /(83) e, aliás, acho que não deve ser fácil integrar estas crianças neste tipo de modalidade, porque estamos muito sozinhas.

A: Registos de avaliação das crianças eram feitas na altura em que estiveste na EPEI?

P: /Sim, havia todo um trabalho de avaliação que fazíamos e entregávamos no CAE. Desde avaliações das crianças, do nosso trabalho, etc/(84)

A: Os registos das avaliações eram entregues aos professores?

P: /Não na altura não havia esse tipo de trabalho...era tudo transmitido oralmente./(85)

A: Fizeste reuniões ou diálogos com os Encarregados de educação no sentido de os preparar para a transição ao 1ºCiclo?

P: /Mais diálogos...em que ia falando do comportamento e do aproveitamento de cada criança./(86) /No final do ano transmitia aos pais como é que eles se encontravam, para integrar um primeiro ciclo./(87)

A: Que avaliação fazes sobre o sucesso ou insucesso desta modalidade?

P: Eu acho que /a itinerância tem sucesso. Pelo menos dá-se a oportunidade das crianças terem acesso ao pré escolar, uma vez que estão em aldeias isoladas. /(88) Ah... /coloca-se a hipótese dessas crianças serem transportadas para Jardins de Infância, mas enquanto isso não acontece acho que deve continuar a existir esta modalidade./(89) /Temos que ser nós, que estamos no terreno, a construir estratégias e formas de quebrar o isolamento e levar as crianças a conhecerem outras realidades e socializarem com outras crianças. Foi neste trabalho que apostei.../(90)e /acredito que contribui para o enriquecimento das crianças e bem estar das populações. Deste modo tenho que afirmar que a EPEI tem sucesso./(91)

8ª Entrevista

Data: 15/02/2005 pelas 12h10m

Local: Jardim-de-infância

Duração: 40 minutos

Educadora de Infância: Clara

Idade: 40 anos

Meio de onde é natural: aldeia

Residência actual: vila

Situação Profissional: QZP

Anos de serviço na admissão à EPEI: 14 anos

Anos de serviço na EPEI: 3 anos (na 3ª fase da EPEI)

Cargo ou função que desempenha actualmente: educadora de infância no ensino especial

Habilitações Literárias/Grau Académico: licenciatura

A: Porque motivo é que foste para a Educação Itinerante?

C: Essencialmente porque /gosto de trabalhar em meios rurais. / (1) Depois /fui observando o trabalho de uma colega que estava na EPEI ...achei muito interessante. / (2) /Questionei-a várias vezes. / (3) /Fui com ela a um encontro de educadores itinerantes, onde fiquei a saber mais sobre a EPEI. / (4) Consegui mais tarde entrar para a Itinerância com muita satisfação.

A: Como foi efectuada a tua admissão na EPEI?

C: /Recebi ofício do CAE, sobre o aviso de abertura das candidaturas./ (5)

/Os requisitos eram a formação académica e profissional. / (6) /Se tínhamos participado em projectos.../ (7) /se tínhamos carro.../ (8) e também/ se tínhamos experiências em outras modalidades de educação de pré-escolar. / (9)

Depois /fui questionada se pretendia dar continuidade à Itinerância, por mais alguns anos. / (10)

A: Sabes que o processo de acesso à Itinerância continua a ser exclusivamente para Educadores dos Quadros. O que te parece tudo isto? Deveria haver uma “abertura” aos educadores contratados?

C: /Penso que os educadores devem ter alguma maturidade em termos de trabalho.../ (11)
/terem experimentado outras modalidades./ (12) Enfim, /terem, também, algum à vontade em
termos de relações humanas. / (13)

A: Efectuaste a “angariação” de crianças para a Educação Itinerante?

C: Sim.

A: Conta-nos como foi?

C: Era através de /contactos porta à porta. / (14) /Com a comunidade em geral. / (15) /Desde
pais das crianças, vizinhos, no café, etc./ (16)

A: Que motivações eram transmitidas para a frequência das crianças?

C: Olha /acima de tudo transmitir o que é socializar. / (17) /Saber brincar e descobrir coisas em
grupo. / (18) /Regras de viver em sociedade.../ (19) e as pessoas estavam de facto receptivas.
De seguida /falávamos da preparação que fazíamos ao 1ºCiclo. / (20)

A: Como é que se processavam as tuas deslocações. Como é que as vivias quer em termos
materiais quer humanos?

C: Bom havia acima de tudo uma /preocupação para que nada faltasse em nenhum lugar./ (21)
De maneira que /os materiais rodavam com alguma frequência. / (22) As crianças também
estavam habituadas a esta dinâmica. Era um prazer vê-los receber e emprestar jogos ou livros.
/Eu era gestora deste processo e sempre o encarei pacificamente sem qualquer tipo de stress./
(23)

A: As tuas deslocações eram remuneradas?

C: Sim.../mensalmente a autarquia pagava-me os quilómetros que fazia. / (24)

A: De que forma a educação Itinerante era apoiada pela autarquia ou comunidade?

C: /O apoio que tinha da autarquia ou Juntas de Freguesia era o mesmo que os Jardins-de-
infância./ (25) /Faziam a manutenção dos espaços. / (26) /Contribuíam com verbas para material
de expediente e limpeza/ (27) e também /transportavam as crianças no decorrer das visitas de
estudo. / (28)

/A Comunidade....contribuía com tudo o resto./ (29) Apoio humano...e /sempre dispostos a
colaborar nos nossos projectos. / (30) /Sem eles o nosso trabalho, não era o mesmo. / (31)

A: Quais são os Modelos curriculares que estão implícitos nesta modalidade de educação?

C: /Os Modelos serão os mesmos que em Jardim de Infância./ (32) /Seguramente não poderá haver diferenciações, porque estamos a trabalhar em educação pré-escolar. / (33)

A: Com que Pedagogia trabalhas?

C: /Trabalhava essencialmente com Pedagogia de Projecto. / (34) /Através das conversas com as crianças, ou com a comunidade, partíamos para projectos de sala. / (35)

A: Com a comunidade desenvolveste projectos? De que tipo e que feedback tiveste?

C: /Desenvolvi sempre projectos com a Comunidade.../ (36) /Desde o ir à mercearia comprar os ingredientes para a confecção de bolos/ (37) e /de seguida ir cozê-los a casa de mães que se ofereciam. / (38) /Desde passeios ao exterior em que tinha sempre a colaboração das mães na vigilância das crianças. / (39) /Sempre tive o maior apoio e compreensão,/ (40) embora /existisse, evidentemente, um trabalho de retaguarda, em que a minha actividade pedagógica era-lhes transmitida. / (41) /As pessoas aceitam-nos e compreendem-nos quando lhes são explicadas os objectivos do trabalho. / (42)

A: Trabalhas-te no âmbito de escola de Pais?

C: Posso dizer que sim... /Alguns temas trabalhados na sala, como a alimentação saudável ou regras de estar à mesa, sabia que os pais iam ter conhecimento pelas crianças./ (43) De maneira que /tinha redobrado cuidado na forma como abordava os conteúdos. / (44)

A: Havia simultaneamente uma educação de adultos?

C: Sim, para além do que acabei de falar também /efectuava reuniões intercalares com os pais, onde discutíamos assuntos de interesse...tais como relacionados com a idade e desenvolvimento das crianças. / (45) Ah... /esclarecia-os nas dúvidas que iam surgindo. As observações que fazia dos seus comportamentos com os filhos ajudava na condução dos encontros de pais. / (46)

A: Problemas ou conflitos tiveste com a comunidade?

C: /Não...felizmente não tive. / (47)

A: Quais as parcerias que estabelecias para a execução e planificação do trabalho, com outros colegas do mesmo nível ou até do 1ºCiclo?

C: /Actualmente é tudo diferente...já não temos os encontros de educadoras, às tardes de quarta-feira./ (48) /Agora planificamos com as colegas do agrupamento. / (49) /Perdemos o simbolismo da Itinerância, do trabalho comunitário. / (50) /Ainda estamos mais isoladas. / (51) /As planificações em Agrupamento não têm nada a ver com o simbolismo da Itinerância.../ (52)

A: Onde exercias a tua actividade e a com que periodicidade?

C: /Os dois espaços eram em salas devolutas de 1º Ciclo. / (53) /Estava 2h30m por dia com cada grupo de crianças. / (54)

A: Os espaços adequavam-se aos teus objectivos?

C: /Sim de todo. / (55)

A: A disposição das tuas salas é rígida ou sofre alterações ao longo do ano?

C: /Nunca é igual no decorrer do ano lectivo. / (56) /Há mudanças que tem obrigatoriamente que ser feitas, para melhorar o rendimento do grupo. / (57) Por outro lado /os materiais que vamos conseguindo também interferem nestas mudanças. / (58)

A: Que materiais utilizavas? Como é que os adquirias? Eram suficientes?

C: /Os mesmos com que trabalho em Jardim-de-infância./ (59) /Por vezes em menor quantidade. Porque como os grupos são pequenos as verbas que temos também são mais pequenas./ (60) No entanto /com alguma criatividade e ajuda dos pais...através de rifas ou algum contributo voluntário, acabamos por ter o suficiente./ (61)

A: Que função é que atribuis à EPEI?

C: /Garantir o direito à educação a todas as crianças. / (62) Por outro lado...temos o /trabalho de formação com as famílias: ao longo do ano lectivo realizamos passeios e visitas de estudo onde as crianças e adultos, têm oportunidades de viverem situações de aprendizagem, alargando assim os seus universos culturais. / (63)

A: Que estratégias utilizavas com a comunidade?

C: /De parceria, no sentido de melhorar a performance do grupo, solicitando a sua colaboração.../ (64) ou então sermos nós a levar para a rua a escola./ (65) Por exemplo: /ia com regularidade a casa das crianças, porque havia uma mãe que nos emprestava o forno para fazermos o bolo rei.../ (66) ou /quando o João torceu um pé e não pôde ir à escolinha, lá fomos nós contar uma história, cantar umas canções para animá-lo um pouco. / (67)

A: Fazias animação de rua?

C: Claro./A animação de rua serve para socializar e dar vida à comunidade. / (68) /Faz parte do nosso trabalho. A escola e a comunidade tem que estar sempre de “mãos dadas”./ (69)

A: Consideras que há diferenças entre educador na EPEI e no JI?

C: Bem.../as nossas práticas educativas são menos formais. / (70) /Assentam no trabalho com a comunidade, desde os pais aos vizinhos, aos domicílios que por vezes fazemos. / (71) /Há uma preocupação constante em ir buscar “saberes locais”, para desenvolvê-los em contexto de educação pré-escolar. / (72)

/No Jardim-de-infância as relações que se estabelecem com os pais não são tão intensas./ (73)

/Há também uma menor disponibilidade dos EE, acontecendo algumas vezes serem outros familiares a levarem as crianças ao pré-escolar ou até mesmo irem na carrinha. / (74) /Deste modo o nosso trabalho é forçosamente mais intenso com as famílias. / (75)

A: O facto de a Itinerância se desenrolar em locais isolados e morando tu na cidade, que influencias poderá ter tido o teu desempenho profissional?

C: /Senti que mais que nunca, tinha que ser mais profissional - / (76) /foi ir procurar ajuda e colaboração de várias entidades, desde Junta de Freguesia, Câmara, pequenas empresas locais e outras que conhecia do meu percurso profissional - para que pudesse dar o melhor de mim a estas comunidades. / (77)

A: Que visibilidade tem o educador Itinerante?

C: Olha no meu caso.../por vezes era vista como quase que... como uma assistente social./ (78) /Exercia um trabalho muito próximo da comunidade e constantemente estava a viver os problemas deles e a tentar solucioná-los. / (79)

A: Sentiste necessidade de formação específica nalguma área?

C: /Não.../(80)

A: Tiveste crianças com NEE na Itinerância?

C: Não, não tive.

A: Projectos comuns entre Itinerância e 1ºCiclo, como que é que se desenrolavam?

C: Olha tínhamos.../as deslocações às salas de 1º Ciclo que decorriam ao longo de todo o ano, numa tentativa de prepará-los para a transição à escolaridade. (81) Depois, /havia alguns pequenos projectos.../ (82) /celebração do Natal em conjunto, festa final de ano lectivo...e sempre que possível, passeios ao exterior. / (83)

A: Efectuavas reuniões ou diálogos com os Encarregados de Educação no sentido de os preparar para a transição ao 1ºCiclo?

C: Sim.../nos encontros de pais que promovia. A escolaridade obrigatória era um tema que a partir do 2º período, era dominante. / (84) /Dei o meu melhor para que percebessem as diferenças entre o meu trabalho...e o das colegas do 1º ciclo. / (85)

A: Os registos das avaliações eram entregues aos professores?

C: Sim.../era colocada uma cópia no processo da matrícula do aluno. / (86)

A: Que avaliação fazes desta modalidade itinerante?

C: Bom considero que os aspectos positivos da EPEI /são todo o apoio dos vários parceiros nesta modalidade, sendo essencial para o seu sucesso. Sem eles estaríamos condenadas...ao terminus da modalidade. / (87)

Por outro lado.../os pais vêem-nos como profissionais, em que os nossos saberes não são só resumidos à nossa formação./ (88) Isto é, também/ temos a capacidade de os ouvir e de os observar e participar nas suas actividades...tendo a humildade de também aprender com eles. / (89)

Aspectos negativos saliente /as limpezas maiores que são feitas pelas mães - Lavagem de paredes e carpetes por exemplo. / (90) Como não temos auxiliar, temos que “sobrecarregar” as mães... de outra forma não conseguiríamos. / (91)

Em termos de projecção acho que /a Itinerância, deveria ter maior divulgação no sistema da educação. / (92) Por outro lado /os encontros entre educadoras itinerantes, faziam todo o sentido. Havia todo um trabalho comunitário que era preparado de uma forma mais abrangente. / (93)

9º Entrevista

Educadora de Infância: Luísa

Data: 16/02/2006 pelas 16h30m

Local: Uma sala disponível na sede do agrupamento

Duração: 40 minutos

Educadora de Infância: Luísa

Idade: 41 anos

Meio de onde é natural: aldeia

Residência actual: vila

Situação Profissional: QZP

Anos de serviço na admissão à EPEI: 12 anos

Anos de serviço na EPEI: 3 anos (na 2ª fase da EPEI)

Cargo ou função que desempenha actualmente: educadora de infância num jardim-de infância da rede pública

Habilitações Literárias/Grau Académico: licenciatura

A: Porque razão é que foste para a Educação Itinerante?

L: Porque /fiquei colocada no QZP de Viseu e de facto era muito longe de minha casa. / (1)
Depois uma colega que já estava na Itinerância falou comigo, porque havia vaga para um lugar ...não tinha educadora.

A: Como é que se efectuou o processo de acesso à educação Itinerante? Enviaste curriculum?
Foste entrevistada?

L: /Fui ao CAE Oeste.../ (2) /entreguei curriculum.../ (3) /respondi a algumas perguntas/ (4) e acabaram por me contactar.

A: O que é pretendiam saber?

L: Primeiro, /explicaram-me como é que funcionava a Itinerância.../ (5) e lembro-me que me /perguntaram se pretendia ficar na EPEI só um ano lectivo ou mais. / (6)

A: Sabes que o processo de acesso à Itinerância continua a não ser através de concurso e que só podem exercer funções docentes educadores dos Quadros. O que achas disto? Deveria ser extensível aos educadores contratados?

L: É assim, /há educadores contratados muito bons...e que são contratados muitos anos...se a selecção for muito bem feita, não vejo porque não./ (7)

A: Efectuaste “angariação” ou levantamento de crianças para a Educação Itinerante?

L: Sim...sim. Quando entrei na Itinerância um dos lugares tinha em frequência três crianças. /Falei com os pais, / (8) / /com o Presidente da Colectividade local, / (9) para me inteirar do número real de crianças em idade de pré –escolar./Depois foi ir mesmo ao terreno...bater à porta e falar com as famílias. / (10)

A: Que motivações lhes transmitiste?

L: /Explicar-lhes quem era, qual o meu trabalho/ (11 e /os benefícios que as crianças e pais poderiam ter, numa linguagem acessível. / (12) Ou seja /transmitia-lhes todo o trabalho de preparação para o 1º ciclo, que fazemos./ (13) /Que promovemos o desenvolvimento equilibrado da criança, para que esta faça parte da sociedade como um ser autónomo, livre e solidário. / (14)

A: Como é que foi a tua experiência em termos de deslocações materiais e humanas?

L: /As deslocações eram no meu carro, uma vez que não haviam transportes públicos com ligação às duas aldeias onde ia...embora ficassem só a seis Kilómetros uma da outra. / (15) Por outro lado, havia /o transporte de materiais, que era muito engraçado. Isto dava vida à Itinerância, / (16) embora /nos dias de chuva confesso que era aborrecido. / (17) Mas tudo se fez. /Conseguia uma melhor e maior variedade de livros, jogos e até mesmo material de desgaste./ (18)

A: Que apoios é que tinhas da Autarquia, Junta de freguesia e Comunidade?

L: Vamos por partes./Da Autarquia os apoios eram para as visitas de estudo, dispensavam-nos o autocarro. / (19) A /Junta de Freguesia acompanhou muito de perto a Itinerância, dava verbas para material de desgaste e limpeza, podíamos tirar as fotocópias que queríamos. / (20) Lembro-me que /a manutenção do recreio também era feita por eles, estando sempre em bom estado. / (21) /A Comunidade era muito participativa. Fazia parte do nosso trabalho e sempre que era pedido alguma coisa estavam sempre prontos. / (22)

A: Quais são os Modelos curriculares que estão implícitos nesta modalidade de educação?

L: /Especificamente nenhum./ (23) Acho que /cada educador deve saber de acordo com os grupos de crianças que tem, quais os modelos que deve trabalhar. / (24)

A: Trabalhavas mais com Pedagogia de Projecto ou de Situação?

L: /Pedagogia de Projecto.../ (25) acho que sem pensarmos nas coisas...sem as analisar, avaliar, etc...as coisas não resultam tão bem.

A: Que projectos desenvolveste com a comunidade?

L: /Desenvolvi vários, / (26) mas /houve um especialmente que me marcou. / (27) /Tinha, numa das salas, dois armários com muitos livros de literatura clássica, desde o Eça, Camilo Castelo Branco, literatura juvenil, etc...Sei que os livros pertenciam às Bibliotecas Itinerantes, mas estavam para lá há alguns anos, sem que ninguém lhes pegasse. / (28) /Pedi autorização à Delegação Escolar...e consegui junto das duas comunidades pôr o empréstimo de livros novamente em prática. / (29) /No final do ano juntei todos... e os pais fizeram para os filhos uma peça de teatro de uma das obras lidas. / (30)

A: Sentiste que efectuavas uma educação de adultos?

L: /Acho que sim... porque os resultados foram muito positivos. / (31) /Os diálogos que mantive com eles, sobre as várias etapas do desenvolvimento das crianças também contribuíram para que as atitudes fossem mais pedagógicas, mais correctas. / (32)

A: Tiveste Problemas/conflitos com a Comunidade?

L: Penso que /o maior problema foi talvez no início das minhas funções, convencer uma família a deixar frequentar a EPEI um dos seus filhos./ (33) /Moravam afastados da aldeia, era uma família muito rural que se dedicavam ao pastoreio e agricultura...de maneira que foi difícil convencer principalmente o pai a “libertar” a sua mulher a vir trazer e levar o menino à Itinerância. / (34) Mas /com alguma persistência, visitas domiciliárias e depois também com o apoio de outra mãe acabamos por conseguir. / (35)

A: Quais eram as parcerias que estabelecias para planificares a tua acção educativa?

L: /Tive a sorte de ter duas colegas itinerantes no mesmo concelho, de maneira que às quartas-feiras de tarde lá estávamos...a tirar dúvidas, / (36) /a trocar ideias...enfim a planificar pequenos projectos. / (37)

/Todos os meses tínhamos os encontros no CAE, toda a Itinerância.../ (38) /de onde vinha o apoio necessário dos seus técnicos para darmos seguimento a algumas situações e esclarecerem-nos sobre algumas dúvidas. / (39)

A: Qual a tipologia dos espaços onde decorria a tua actividade pedagógica? Qual o horário que fazias?

L: /Uma sala pertencia a uma colectividade/ (40) e /a outra era uma sala devoluta do 1ºCiclo. / (41)

/Estava duas 2h30 por dia em cada localidade. / (42)

A: Estes espaços adequavam-se aos teus objectivos?

L: /Sim. Eram espaçosos, tinham luz natural suficiente, estavam em bom estado / (43) ...acho que é o principal.

A: A disposição das tuas salas era rígida ou sofria alterações ao longo do ano?

L: /Faço alterações, consoante o grupo de crianças...a sua evolução natural.../ (44) ou /também, por vezes, quando sentimos que alguma coisa não está a resultar, temos que encontrar novas formas... que passam por alterações nos espaços. / (45)

A: Que materiais utilizavas no decorrer das actividades?

L: /Trabalho muito com área das expressões. A pintura, o barro, recortes, colagens, etc... estão sempre na base do meu trabalho./ (46) /Estimulo muito a criatividade das crianças. / (47) Penso que /quando estive na Itinerância foi talvez a área que mais tenha trabalhado...porque senti que era o que eles mais precisavam. / (48)

A: O material que tinhas era suficiente?

L: /Estive três anos na EPEI e sei que os primeiros meses foram mais difíceis porque o material não era muito. / (49) /Mas com o apoio dos pais, / (50) /algumas rifas/ (51) e /pedinchas que fiz nalgumas gráficas que conhecia, consegui melhorar significativamente o stock de material. / (52)

A: Qual é para ti a função da EPEI?

L: /Função educativa e formativa local,/ (53) /onde se estabelece constantemente parcerias com múltiplos actores da comunidade e “forças vivas”, inerentes a este processo educativo. / (54)

A: Que formas/estratégias pedagógicas utilizavas na EPEI? Serão as mesmas que utilizas num Jardim-de-infância?

L: Não. /São diferentes, porque a filosofia da Itinerância é para além do trabalho com as crianças, chegamos também às famílias. / (55) /Devemos ser agentes de formação local. / (56) /O nosso trabalho decorre muito na rua.../ (57) /a escola vem para a rua e aprende também muito com este processo...a comunidade é uma fonte de saberes. / (58)

A: Achas que há diferenças entre um educador da EPEI e do Jardim-de-infância?

L: Há./As atitudes e a forma de estar são diferentes./ (59) /Sentia-me mais próxima das famílias e da comunidade, porque elas próprias também tinham uma postura mais aberta. / (60) /No Jardim-de-infância por mais que queiramos as relações nunca são tão intensas...os grupos são maiores, por vezes nem chegamos a conhecer todos os pais. / (61)

A: O contexto de isolamento da EPEI teve repercussões na tua vida pessoal?

P: /No início foi um bocado difícil./ (62) /Vinha de uma IPSS onde estive doze anos e tinha tudo. Ir parar a dois lugares, isolados, com poucas crianças, sem auxiliar...não foi fácil...e eu que gosto tanto de ter alguém com quem conversar.../ (63) /ainda pensei se aquele trabalho seria para mim.../ (64) /mas como tive muito apoio das colegas...ajudaram-me a superar esta etapa e acabei por gostar da experiência. / (65)

A: Que visibilidade é que tem o educador itinerante?

L: Acho que /tem muito pouca, porque mesmo entre colegas, há quem não conheça esta modalidade./ (66) /Se formos a uma conferência de educação pré-escolar nunca há painéis sobre a EPEI. é importante que se fale e que se divulgue...porque este trabalho merece. /67)

A: Sentiste necessidade de formação específica?

L: /Não a formação de base foi suficiente.../(68)

A: Tiveste crianças com NEE?

L: /Só uma que teve terapia da fala e que já tinha acompanhamento do ano lectivo anterior./ (69)

A: Como é que decorreu o seu apoio?

L: /A Terapeuta estava semanalmente no espaço educativo com a criança, / (70) /no fim do ano seguiu relatório meu e da técnica no processo da criança, porque ela matriculou-se no 1º Ciclo. / (71)

A: Realizaste com os colegas de 1º ciclo parcerias para a execução e planificação do trabalho?

L: /Não tanto quanto gostaria. / (72) /Uma localidade não tinha 1º Ciclo. Na outra senti que não havia muita receptividade por parte da colega. em primeiro lugar estava sempre o programa, segundo dizia./ (73) /Mas ainda conseguimos festejar o dia de S. Martinho e o Natal em conjunto. / (74)

A: Fizeste reuniões ou diálogos com os Encarregados de educação no sentido de os preparar para a transição ao 1ºCiclo?

L: /Principalmente diálogos...sobre o seu comportamento e evolução no processo educativo./ (75) /No final do ano houve uma reunião em que falámos sobre a transição e diferenças de conteúdos programáticos no 1º Ciclo. / (76)

A: Havia registos de avaliação das crianças? Eram entregues a quem?

L: Sabes que /há dez anos atrás, que foi quando estive na EPEI, as fichas de avaliação eram pouco utilizadas./ (77) /Normalmente só fazíamos relatórios de crianças com NEE, que entregávamos aos professores de 1º Ciclo./ (78) /Sobre as outras crianças as avaliações eram orais. / (79)

A: Podes fazer uma avaliação desta modalidade?

L: Olha eu acho que /faz todo o sentido haver educação itinerante mesmo hoje em dia. / (80) Apesar de Portugal ser um país pequeno, a sua geografia de contrastes e o desenvolvimento da sociedade, fez com que algumas populações estejam muito isoladas. /As crianças destes lugares merecem todo o apoio... e o verdadeiro educador itinerante sabe melhor que ninguém trabalhar com estas comunidades./ (81) /Não é fácil, mas é um trabalho humanitário que deve ser feito. / (82)

10ª Entrevista

Educadora de Infância: Anabela

Data: 17/02/2006 pelas 17h00 minutos

Local: sala de Jardim-de-infância

Duração: 40 minutos

Educadora de Infância: Anabela

Idade: 40 anos

Meio de onde é natural: cidade

Residência actual: vila

Situação Profissional: QZP

Anos de serviço na admissão à EPEI: 15 anos

Anos de serviço na EPEI: 1 ano (na 2ª fase da EPEI)

Cargo ou função que desempenha actualmente: educadora de infância num jardim-de-infância da rede pública

Habilitações Literárias/Grau Académico: licenciatura

A L: Porque razão é que foste para a educação itinerante?

A: /Porque vim morar para esta zona e soube por colegas que já cá trabalhavam, que precisavam de educadoras itinerantes. / (1)

AL: Como é que decorreu o processo de acesso à EPEI?

A: /Fui ao CAE, para me inteirar dos procedimentos necessários/ (2). /Tive que entregar curriculum/ (3) e fiquei à espera de ser chamada.

AL: Quais eram os critérios de selecção?

A: Tínhamos que ter /autonomia nos transportes./ (4) Deixa ver se me lembro de mais.../Gostar de trabalhar em comunidades rurais/ (5) e /experiência noutras modalidades de educação pré-escolar. / (6)

AL: Chegaste a efectuar “angariação” ou levantamento de crianças para a Itinerância?

A: Como sabes só estive um ano na EPEI e para o meu Pólo não fiz, porque realmente não havia mais crianças nas aldeias onde ia. Agora ajudei uma colega a fazer alguns contactos para aumentar o número de crianças num dos seus lugares.

AL: Podes relatar-nos como é que isso se processou?

A: Então... /nós andamos pela aldeia a falar com as pessoas, / (7) /depois da colega já ter perguntado aos pais das suas crianças se havia mesmo mais crianças que não estavam a frequentar. / (8) /Fomos também ao centro de saúde, pedimos a colaboração da enfermeira chefe...que nos disponibilizou as fichas de nascimentos./ (9)

Ahh.../fizemos ainda, depois de termos o maior número de dados, uma reunião com alguns pais./ (10)

AL: Que motivações é que transmitiram aos encarregados de educação, para conseguirem mais inscrições?

A: /Que era importante que os meninos frequentassem o pré escolar...porque o seu desenvolvimento e os seus conhecimentos seriam muito maiores./ (11) Falámos também que os meninos deviam de /conviver com crianças da idade deles...que era importante a socialização, porque vivemos em sociedade. / (12)

AL: Como é que eram as tuas deslocações em termos materiais e humanos?

A: /Foi uma das coisas que não gostei. Tinha uma hora de almoço e era sempre uma correria./ (13) Almoçava entre as duas localidades, num restaurante onde se juntavam também outras colegas.

/No carro andava sempre com jogos ou livros que levava de um lugar para o outro./ (14) /Às vezes acontecia-me precisar de uma coisa que estava no outro espaço. Não era fácil, / (15) pelo menos para mim. Sou uma pessoa que gosta de ter tudo à mão e na Itinerância é preciso haver muita disciplina enquanto pessoa. / (16) A minha cabeça nesse aspecto falha...sou muito esquecida.

AL: Os quilómetros que fazias eram pagos?

A: Eram.../a câmara pagava. / (17)

AL: Que apoios é que a Itinerância tinha da Autarquia e da Junta de Freguesia?

A: Tínhamos / os arranjos dos espaços, / (18) /transporte dos meninos para visitas de estudo.../ (19) /verbas para materiais de limpeza./ (20) /No início do ano fazíamos uma lista com material de desgaste, acabando a Junta de Freguesia por comprar. / (21) /Os materiais de algumas crianças carenciadas... ou o pagamento das entradas nas várias visitas de estudo, era compartilhado pela Junta de Freguesia. / (22)

AL: Achas que esta modalidade tem implícito algum Modelo Curricular?

A: /Não. / (23)

AL: Trabalhavas com algum em particular?

A: /Trabalho muito com o Modelo da Escola Moderna. Provavelmente foi também uma das razões porque não me adaptei a 100% a esta modalidade./ (24) /É preciso disponibilidade, tempo para reflexão, muitos materiais...e na Itinerância as coisa não são assim. / (25)

AL: Desenvolveste projectos com a Comunidade?

A: Sim, /essa é a filosofia da Itinerância...trabalhar em parceria com a comunidade./ (26) /Os projectos eram a partir de temas vividos na comunidade, como as vindimas, o Pão por Deus./ (27) /Houve um tema trabalhado ao longo do ano lectivo, que partiu de nós que foram as histórias tradicionais./ (28) /Apercebi-me que as crianças gostavam muito de histórias, mas que em casa, os pais pouco lhes contavam. / (29) /O meu trabalho foi o despertar os pais para a importância do contar histórias, do clima afectivo, da oralidade, do enriquecimento de vocabulário, etc./ (30) Foi giro, porque /consegui desenvolver paralelamente uma mini biblioteca Itinerante dentro dos espaços educativos. / (31) /As crianças podiam levar os livros, que eram depois lidos pelos pais./ (32) /Mais tarde houve algumas histórias tradicionais que foram contadas pelas mães e avós dentro da sala para todas as crianças. / (33)

AL: Sentiste que estavas paralelamente a educar também os adultos?

A: Sim...de facto este trabalho não se fazia sem a colaboração dos adultos. Por outro lado /a forma como trabalhei era também para chegar aos pais./ (34) /O nosso trabalho é muito próximo das famílias./ (35) /Com facilidade inteiramo-nos das suas lacunas...e a ideia é ajudar a superá-las. / (36)

AL: Problemas/conflitos tiveste no teu ano de Itinerância com os pais?

A: /Não felizmente, não.../ (37)

AL: Estabeleceste parcerias para planificares o teu trabalho?

A: /Sim, com colegas também itinerantes. / (38) /Era às quartas-feiras de tarde. Juntávamo-nos e construimos juntas projectos que depois vínhamos a pôr em pratica nos nossos Pólos. / (39)

AL: Eram importantes esses encontros?

A: /Sem dúvida. Então eu, que andava sempre a contar os dias para nos encontrarmos, para falarmos, para tirar dúvidas. / (40) /Havia dias que me sentia muito sozinha. Fazia-me falta uma colega ali ao lado e não tinha.../ (41)

AL: Qual a tipologia das tuas salas? Qual o horário que fazias?

A: /As duas eram salas devolutas do 1º Ciclo. / (42) /Deslocava-me 2h30 a cada aldeia. / (43)

AL: Então estavas acompanhada?

A: Sim. Mas quando me referia a ter uma colega com que falar, estava a referir-me a uma colega educadora, é diferente...é a mesma linguagem. As colegas de 1º ciclo não nos tiram dúvidas.

AL: Os espaços educativos estavam de acordo com os teus objectivos?

A: /Mais ou menos./ (44) /Os espaços tinham área suficiente mas o mobiliário era muito pobre e o material pedagógico era pouco. / (45)

AL: A disposição das tuas salas teve alterações, ou manteve-se sempre igual?

A: /Teve alterações, porque de acordo com os projectos ou com o grupo acabamos por fazer mudanças. / (46) /Eu sou assim, não gosto de ter tudo sempre igual. As próprias crianças reagem às mudanças. Também é bom para eles, porque puxa por eles...há outro dinamismo. / (47)

AL: E os materiais que utilizavas eram suficientes?

A: /Fiz por isso...rodava-os entre os grupos. / (48) /Fiz ainda rifas com as colegas de 1º Ciclo.../ (49) e lembro-me que /com as colegas dos outros Pólos com quem reunia, também fizemos algumas trocas, temporárias, de jogos e livros. / (50)

AL: Qual é a função que atribuis à educação Itinerante?

A: /Levar a educação pré-escolar a sítios isolados...onde há crianças, não as retirando do seu ambiente familiar e da comunidade onde estão inseridos./ (51) /Levar ainda às comunidades sentimentos de partilha: escola/comunidade e comunidade/escola, respeitando os seus saberes. / (52)

AL: Quais eram as estratégias que utilizavas na educação Itinerante?

A: /As estratégias eram principalmente no trabalho com a comunidade./ (53) /Ou fora da sala, em animação de rua, / (54) como por exemplo quando /fomos cantar as Janeiras pela aldeia.../

(55) ou /pedir o Pão por Deus./ (56) /Foram actividades muito giras, que deixaram os velhotes muito contentes. / (57)

/Havia actividades que partiam da observação de acontecimentos da aldeia, que eram depois trabalhados na sala./ (58) /Porque os pais eram pessoas com pouca cultura./ (59) /Não sabiam explicar de uma forma técnica aquilo que faziam. O nosso trabalho é proporcionar aos meninos acréscimo de saberes. / (60)

AL: Quais são as diferenças entre o educador da EPEI e do Jardim-de-infância?

A: /O educador do Jardim-de-infância tem muito mais meios ao seu alcance./ (61) /A possibilidade de comprar maior variedade de materiais, porque há sempre mais verbas./ (62) /tem auxiliar, que faz muita falta na EPEI, porque quantas vezes era eu que arrumava e varria a sala.../ (63) era incapaz de deixá-la suja para a tarefaira que só vinha no final da tarde.

AL: Qual é a visibilidade do educador itinerante?

A: Acho que /é visto como aquele profissional que tem poucas crianças...que tem pouco que fazer./ (64) /O que é um grande erro, porque o trabalho é precisamente redobrado./ (65)

AL: Sentiste necessidade de formação específica nalguma área?

A: /Não. / (66) / Tive sempre ajuda das colegas com quem planificava/ (67) e depois /havia as reuniões mensais no CAE, que também ajudavam na melhoria do nosso trabalho. / (68)

AL: Tiveste crianças com NEE?

A: Não, não tive.

AL: Realizaste projectos entre a EPEI e o 1º Ciclo?

A: /Sim...as datas festivas eram sempre festejadas em conjunto. / (69) /A alguns passeios também fomos juntos. / (70) Depois /houve todo o trabalho de, ao longo ano, as crianças irem convivendo, da EPEI e do 1º Ciclo, uma vez que algumas iriam transitar ao 1ºciclo.../ (71) /sendo minha intenção que os meninos se sentissem familiarizados com o espaço e os colegas, numa tentativa de facilitar as suas adaptações. / (72)

AL: Reuniões e diálogos com os pais fizeste sobre as mudanças que estes também iriam sentir no ingresso dos filhos no ensino básico?

A: /Foram mais diálogos. / (73) /Onde ia falando sobre a evolução dos filhos, respondendo a algumas perguntas que me faziam...falava dos conhecimentos que os meninos tinham. / (74)

AL: Entregaste registos de avaliação aos pais e professores do 1ºCiclo?

A: /Na altura não fazíamos avaliações escritas. Eram transmitidas aos pais, verbalmente, e aos professores da mesma forma. /(75)

AL: Que avaliação fazes da modalidade de educação Itinerante?

A: Penso que /a educação Itinerante é importante, na medida que permite que todas as crianças possam usufruir de educação pré-escolar./(76) Depois /todo o trabalho que se faz com as comunidades é grandioso...penso que nenhum nível de ensino consegue igualar este trabalho. /(77)

AL: Anabela obrigada pela tua disponibilidade e por teres recordado este ano.

L: De nada.