



O lugar das atividades de complemento educativo na narrativa da gestão flexível do currículo, pelo Educador de Infância

The place of the activities of educational complement in the narrative of the flexible management of the curriculum, by Childhood Educator

Isabel Gouveia

CIE-UMa-Centro de Investigação em Educação
Universidade da Madeira
ana.isabel.gouveia@hotmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-8488-5453>

Gorete Pereira

CIE-UMa-Centro de Investigação em Educação
Universidade da Madeira
goret Pereira@staff.uma.pt
<http://orcid.org/0000-0002-1804-8104>

Nuno Fraga

CIE-UMa-Centro de Investigação em Educação
Universidade da Madeira
nfraga@staff.uma.pt
<http://orcid.org/0000-0002-3382-6357>

Resumo

Com a implementação da Portaria n.º 133/98 (atualmente, Portaria n.º 110/2002) que consagra as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico como *Escolas a Tempo Inteiro* (ETI), cujo objetivo era corresponder às necessidades educativas básicas e contribuir para a formação integral das crianças, assistiu-se a uma reorganização do sistema educativo na Região Autónoma da Madeira (RAM). Uma das alterações realizadas foi a integração das atividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo, sendo que o pré-escolar integrado nessas escolas passou a beneficiar das mesmas propostas, designadas de atividades de complemento educativo. Com este artigo pretendeu-se analisar o processo de integração e articulação das atividades de complemento educativo na narrativa da gestão do currículo, entendido como plano de ação flexível, pelo Educador de Infância. Esta investigação qualitativa, teve como público alvo um grupo de Educadoras de Infância de diferentes escolas da RAM. Para a recolha e análise de dados recorreu-se à técnica da entrevista estruturada e à análise de conteúdo. Conclui-se que as atividades de complemento educativo consolidam as aprendizagens das crianças, ocorrendo uma articulação entre estas e o currículo assumido como um domínio da autonomia construída pelo Educador de Infância.

Palavras-Chave: Atividades de Complemento Educativo; Gestão Flexível do Currículo; Educação de Infância



Abstract

With the implementation of Ordinance No. 133/98 (currently, Ordinance No. 110/2002), which establishes the schools of the 1st Cycle of Basic Education as Full-Time Schools (FTS), whose objective was to meet the basic educational needs and contribute for the integral formation of the children, there was a reorganization of the educational system in the Autonomous Region of Madeira (ARM). One of the changes made was the integration of curriculum enrichment activities in the 1st Cycle, and the preschool integrated in these schools started to benefit from the same proposals, known as activities of educational complement. This article intends to analyse the process of integration and articulation of activities of educational complement in the narrative of curriculum management, understood as a flexible action plan, by the Childhood Educator. This qualitative research was carried out by a group of Childhood Educators from different schools of ARM. For the collection and analysis of data we used the technique of structured interview and content analysis. It is concluded that the activities of educational complement consolidate the learning of children, occurring a link between these and the curriculum assumed as a domain of autonomy built by the Childhood Educator.

Keywords: Activities of Educational Complement; Flexible Curriculum Management; Childhood Education

Resumen

Con la implementación de la Ordenanza nº 133/98 (actualmente, Portaria nº 110/2002) que consagra las escuelas del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica como Escuelas a Tiempo completo (ETI), cuyo objetivo era corresponder a las necesidades educativas y contribuir a la formación integral de los niños, se asistió a una reorganización del sistema educativo en la Región Autónoma de Madeira (RAM). Una de las alteraciones realizadas fue la integración de las actividades de enriquecimiento curricular en el 1er Ciclo, siendo que el preescolar integrado en esas escuelas pasó a beneficiarse de las mismas propuestas, designadas de actividades de complemento educativo. Con este artículo se pretendió analizar el proceso de integración y articulación de las actividades de complemento educativo en la narrativa de la gestión del currículo, entendido como plan de acción flexible, por el Educador de Infancia. Esta investigación cualitativa, tuvo como público objetivo un grupo de Educadoras de Infancia de diferentes escuelas de la RAM. Para la recogida y análisis de datos se recurrió a la técnica de la entrevista estructurada y al análisis de contenido. Se concluye que las actividades de complemento educativo consolidan los aprendizajes de los niños, ocurriendo una articulación entre éstas y el currículo asumido como un dominio de la autonomía construida por el Educador de Infancia.

Palabras Clave: Actividades de Complemento Educativo; Gestión flexible del currículo; Educación Infantil.



Introdução

As Atividades de Complemento Educativo (ACE) surgem no âmbito da criação de um regime designado de *Escolas a Tempo Inteiro* (ETI), cujo objetivo primordial era corresponder às necessidades educativas básicas e contribuir para a formação integral e sucesso escolar das crianças (Portaria n.º 133/98).

As ACE são um instrumento político determinante ao sucesso deste regime e em que as atividades disponibilizadas em conformidade com a portaria supracitada deverão ser fixadas de acordo com dinamismos próprios significativos para o meio sociocultural e necessidades educativas. Este importante dispositivo de intervenção tem assumido diversas designações e enquadramentos legais, os quais têm proporcionado amplos debates acerca das suas vantagens e fragilidades.

A presente investigação que decorreu no ano letivo 2017/2018 pretendeu refletir sobre o processo de integração e articulação das ACE na narrativa da gestão do currículo, por parte do Educador de Infância. Logramos entrevistar 17 Educadoras de Infância em diversas fases da sua vida profissional e de diferentes escolas da RAM.

Além da introdução é apresentado um enquadramento teórico com os conceitos essenciais à compreensão e análise do tema em estudo. Este segmento inicia-se com as Políticas Educativas e Curriculares na Educação Pré-Escolar, a partir do estudo dos normativos: Lei-Quadro (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro) e Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho n.º 5220/97 de 4 de Agosto). Segue-se a definição e sistematização das Atividades de Complemento Educativo na Educação Pré-Escolar. Faz-se igualmente referência aos processos metodológicos com destaque para a contextualização e justificativa da opção pela entrevista estruturada (Bogdan & Biklen, 1994). Posteriormente, apresentamos a análise e a discussão dos resultados, assentes na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1995; Esteves, 2006), bem como as conclusões finais.

As Políticas Educativas e Curriculares na Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar, destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), sendo considerada a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, complementar à ação da família, com a qual se 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.

No plano curricular, o desenvolvimento do currículo tem como referência as Orientações Curriculares que concretizam uma das intenções referidas na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97) que atribui ao Estado um papel estratégico na definição de



“normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos organizativo, pedagógico e técnico e assegurar o seu efectivo cumprimento e aplicação, designadamente através do acompanhamento, avaliação e fiscalização” (artigo 5º alínea c.).

Nesse sentido, no Despacho nº 5220/97 (2ª série), de 4 de Agosto, são definidas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que prescrevem orientações globais para a intervenção do Educador de Infância designadamente: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular, enquadrando uma perspetiva de orientação/indicação, contrariando a ideia de programa prescritivo das aprendizagens a realizar pelas crianças. Reportam as competências a adquirir pelas crianças entre os três anos e a entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico, (1.º CEB) reconhecendo-lhes a primazia de todo o processo de educação e respetivas aprendizagens.

Volvidas duas décadas, a revisão das OCEPE pelo Despacho n.º 9180/016, de 19 de julho de 2016, resulta da necessidade de retificação do primeiro documento, conservando-se, todavia, os princípios e fundamentos iniciais, mas adaptando-os aos desafios atuais do sistema educativo e da própria evolução e transformação sociais. Este documento mantém, portanto, a perspetiva das primeiras OCEPE como instrumento de apoio ao desenvolvimento e gestão do currículo, contudo, materializa uma reformulação do respetivo texto.

Atualmente, a implementação das Orientações Curriculares pelos Educadores de Infância conhece diferentes formas, de acordo com os contextos e condições de trabalho, as características e desenvolvimento profissional, e ainda a sua maior implicação e conhecimento do processo.

É consensual que as OCEPE contribuíram para dar visibilidade à profissão do Educador de Infância assumindo-se como uma referência fundamental, enquanto documento orientador da prática pedagógica do Educador, essencial na gestão e organização do currículo, com vista à melhoria contínua e progressiva da sua ação pedagógica. Este espaço de autonomia pedagógica do Educador enquadra outros instrumentos de autonomia e identidade da escola, designadamente: Projeto Educativo da Escola (PEE) e Plano Anual de Atividades (PAA).

De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M de 21 de Junho, o PEE e o PAA Atividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo entendidos respetivamente como:

- a) Projeto Educativo da Escola - consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa;
- b) Plano Anual de Atividades - é o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola que define, em função do projecto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.



Já o Projeto Curricular de Grupo (PCG) e segundo o Ofício Circular n.º 5.0.0-548/07 de 08-11-07, é um “documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar e do Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo” (p. 1).

O PCG articula-se com o PEE do estabelecimento de educação e com o PAA e está em conformidade com as OCEPE em conexão com as especificidades do grupo. Integra as opções e intenções educativas do Educador, bem como as estratégias de orientação e oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças, após a realização da avaliação inicial/diagnóstica.

As Atividades de Complemento Educativo na Educação Pré-Escolar

A preocupação das políticas educativas em transformar a escola pública em *Escola a Tempo Inteiro*, “*tornando acessível a todos um serviço essencial para a compatibilização entre trabalho e família (...) foi o objetivo que deu sentido a um vasto conjunto de intervenções no 1.º ciclo do ensino básico*” (Rodrigues, 2010).

A Região Autónoma da Madeira foi pioneira na implementação deste modelo de funcionamento das Escolas do 1.º CEB vigente no panorama da Educação Pré-Escolar, denominada de *Escola a Tempo Inteiro*, e que surge como consequência do reordenamento da rede escolar objetivando o colmatar de necessidades sociais. Acrescente-se que este novo modelo, embora considerado inovador por muitos, veio exigir um repensar a organização da escola e das suas práticas pedagógicas.

Para a operacionalização deste novo regime de funcionamento das ETI, procedeu-se à construção de novas escolas e ao redimensionamento de outras, bem como a colocação de pessoal docente e não docente, e a disponibilização de novos recursos materiais. Deparamo-nos com mudanças organizacionais das escolas, tal como o regime de funcionamento cruzado, que segundo a tutela, seria determinante para o sucesso do modelo regional das ETI (DRPRE, 2003).

Este novo regime de funcionamento intensifica a dimensão escolar ao proporcionar uma visão globalizada da ação educativa, que contextualizada no espaço da escola pública, transforma-a numa *escola transbordante* (Nóvoa, 2009). Referimo-nos especificamente, ao alargamento do tempo escolar e à monopolização da prestação de serviços educativos pela escola pública. Surgem, portanto, as designadas Atividades de Complemento Curricular (ACC). Estas, integradas no desenho curricular do 1º CEB, e sendo de carácter facultativo, vêm contribuir para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras (Decreto-Lei n.º 91/2013, art.º 12, ponto 3). As atividades desenvolvem-se em dois períodos diários e em regime de alternância: metade do número de turmas da escola com atividades curriculares no turno da manhã, e atividades de complemento curricular no turno da tarde, e vice-versa (art.º 3).



Este modelo ao ser integrado e operacionalizado pelas políticas educativas regionais, pretendia a promoção da equidade, da eficiência e da qualidade (Rodrigues, 2010). Daí que, e após quatro anos da sua implementação, houve a necessidade de reformular este novo regime de funcionamento, face a uma nova realidade social e complexa que “*aposta em modos diferenciados de construir e realizar as finalidades educativas*” (Portaria n.º 110/2002, p. 2). Esta alteração justifica-se pelo reconhecimento da escola, não apenas como uma extensão da família e que envolve os pais, mas sobretudo, como um estabelecimento de ensino com uma matriz estrutural potenciadora do seu desenvolvimento enquanto escola, cuja finalidade assenta na construção de condições para a utilização e desenvolvimento dos saberes instrumentais básicos, pelas crianças.

Reportando para a realidade da Educação Pré-Escolar, e encontrando-se integrada nas escolas que agregam este novo modelo, a Educação Pré-escolar passa a usufruir desta nova modalidade, na medida em que é consagrada a sua universalidade para as crianças a partir dos 5 anos de idade, estando prevista abranger todas as crianças a partir dos 3 anos até ao final da atual legislatura no ano 2019 (Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto). Acrescenta-se que atualmente na RAM a Educação Pré-Escolar inserida nas Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico já abrange as crianças a partir dos 3 anos de idade.

A designação de ACE surge no âmbito da Educação Pré-Escolar, que apesar de não estar legislada, foi assumida pela tutela e adotada pelas Escolas com Pré-Escolar da RAM, passando a enquadrar a oferta educativa disponibilizada às crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar.

Neste contexto, a ETI ao incluir as ACE proporciona uma maior igualdade de oportunidades às crianças (Cardona, 2008), designadamente pela inclusão da Expressão Físico Motora, Expressão Musical e Dramática, Tecnologias da Informação e Comunicação e Inglês, consideradas um conjunto de ferramentas que contribuem para a promoção de competências. Para a operacionalização destas atividades, a Secretaria Regional de Educação assume a colocação de professores especializados nas respetivas áreas.

Atendendo a que as ACE na realidade da Educação Pré-Escolar, subentendem diferentes abordagens na ação pedagógica, tais como: o trabalho cooperativo/colaborativo, a flexibilidade do currículo, a transversalidade de saberes e o papel do Educador de Infância, é face a um cenário vivencial que a escola desvela o tipo de cultura que pratica. Torna-se indispensável a existência de uma cultura colegial que faça surgir atitudes de colaboração entre os Educadores de Infância e os Professores das ACE, atitudes estas que nos levam a perceber a identidade dos professores e a forma como estes atuam na escola (Hargreaves, 1998). Digamos que o trabalho colaborativo pressupõe o diálogo entre os diferentes docentes envolvidos no processo, sabendo que, “o diálogo que é sempre comunicação, funda a colaboração. (...) [sendo esta] uma característica dialógica entre sujeitos com diferentes níveis de função, só será realizável, na comunicação” (Freire, 2018, p. 161).

Uma outra abordagem essencial à articulação entre os conteúdos/objetivos definidos tanto pelo Educador de Infância no PCG e nas planificações da sua ação pedagógica, como pelos Professores das ACE, é a existência de flexibilidade no desenvolvimento curricular. Daí que, o



currículo como “*uma unidade integradora do que se quer fazer aprender a todos os alunos de forma eficaz (...) deverá equacionar os saberes específicos em função de finalidades curriculares e de articulá-las num projeto coerente*” (Roldão, 1999, p. 39).

Por seu lado, o Educador de Infância ao reconhecer a criança como sujeito e agente do processo educativo, constrói e gere um currículo adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo (OCEPE, 2016). O currículo proposto de cariz experiencial integra-se e articula-se aos objetivos delineados nas ACE, e vice-versa. O que nos leva a afirmar que esta articulação dos diferentes saberes que se efetivam nas aprendizagens das crianças, operacionaliza-se com a transversalidade entre as várias áreas do saber, integrando-as, senão em sua totalidade, pelo menos de forma muito mais abrangente.

Neste sentido, as crianças confrontam-se com diversas *janelas de oportunidades* de saberes, ao serem desafiadas por um currículo que se desenvolve em articulação plena das aprendizagens e cujos espaços são geridos de forma flexível (OCEPE, 2016).

Metodologia

Do ponto de vista metodológico optámos por um estudo descritivo/exploratório, com vista à descrição de “*fenómenos*” que nos levariam ao conhecimento dos processos de integração e articulação das Atividades de Complemento Educativo na narrativa da gestão do currículo, pelo Educador de Infância.

Esta opção pela abordagem qualitativa ficou a dever-se às suas potencialidades, pois como reportam Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa ao envolver a obtenção de dados descritivos, obtidos no contacto direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se mais em retratar a perspetiva e as experiências das pessoas estudadas.

Partindo dos objetivos e finalidades do estudo e no quadro de uma entrevista estruturada (Bogdan & Biklen, 1994), técnica utilizada para a recolha de dados, elaboramos um guião que nos possibilitou o conhecimento dos processos de integração e articulação das ACE, na gestão do currículo, perspetivado como plano de ação flexível pelo Educador de Infância, assente nas experiências e vivências das crianças. Logramos entrevistar um grupo de 17 Educadoras de Infância (designadas no texto por E#) de diferentes escolas da RAM, que estabelecem com esta Universidade uma relação de cooperação, por via da orientação de estágios.

Quanto ao processo de análise e interpretação dos dados, assumiu-se desde logo, como um grande desafio, pois tratava-se de “*dar sentido a quantidades massivas de dados, reduzir o volume da informação, identificar padrões significativos, e construir uma estrutura para comunicar a essência do que os dados revelam*” (Patton, 1990, pp. 371-372), com vista à construção de significados e conhecimento do real, para posterior extração de conclusões. Assumiu-se como dimensões de análise à entrevista estruturada as seguintes: 1. Construção e Desenvolvimento do Currículo na Escola; 2. Articulação das Atividades de Complemento



Educativo com o Projeto Curricular de Grupo; 3. Gestão do Tempo Pedagógico; 4. Organização do Trabalho Cooperativo.

Os dados recolhidos foram alvo de uma análise de conteúdo descrita por Ludke e André (1986) como “*uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto*” (p. 41). A análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento da informação recolhida (Esteves, 2006). No essencial, esta técnica procede à análise de material não estruturado de forma sistemática por meio de um sistema de categorias teoricamente orientadas. É uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que vivem.

Análise e Discussão dos Resultados

Com a aplicação de uma entrevista estruturada pretendíamos compreender o fenómeno das ACE na narrativa do currículo pelo Educador de Infância. Nesta secção do artigo, expomos os aspetos mais significativos dessa análise procurando salientar os aspetos da prática pedagógica do Educador de Infância que melhor retratam o processo de integração e articulação das ACE na narrativa da gestão do currículo, entendido como plano de ação flexível.

Realizamos um total de 17 entrevistas estruturadas a Educadoras de Infância na sua maioria, 64,7%, com mais de 26 anos de serviço e com idades a variarem entre os 36 e os 55 anos de idade, todos do género feminino.

Relativamente às habilitações literárias, a grande maioria das Educadoras possuem o grau de licenciado, sendo três delas, mestres em educação.

Quanto à situação profissional das entrevistadas, 76,5% (n=13) pertencem ao Quadro de Escola e 23,5% (n=4) ao Quadro de Zona Pedagógica.

Relativamente às Políticas Educativas e Curriculares, 64,7% (n=11) das Educadoras concordaram totalmente com o facto de ser importante a existência das Orientações Curriculares que referenciam as aprendizagens básicas fundamentais à Educação Pré-Escolar, de forma a garantir a igualdade de objetivos, áreas de conteúdo, valores e processos de aprendizagem.

Continuando a análise no domínio das Políticas Educativas e Curriculares verificou-se que quanto à categoria de análise - *Deve ser da competência do Ministério da Educação definir as aprendizagens básicas a adquirir pelas crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar* – as Educadoras apresentam posições dispersas. Muito embora 52,9% (n=9) manifestem a sua total concordância com a categoria, é facto que 35,3% (n=6) concordam de modo menos significativo com a afirmação e 11,8% (n=2) discordam dessa competência do Ministério.

Neste campo, importa reforçar a necessidade de o Ministério da Educação aproximar-se das escolas e em particular dos profissionais de educação que as corporificam, com o objetivo



de escutá-los e integrar as suas preocupações e visões da prática pedagógica nas propostas de trabalho que define.

O saber contextualizado da prática dos Educadores de Infância não pode ficar à margem do legislador e do texto legal que baliza a prática pedagógica destes profissionais. Este dado é relevante se analisarmos a posição das Educadoras face às OCEPE. Embora todas concordem com o facto deste documento político e pedagógico constituir uma referência norteadora do que deve ser experienciado/aprendido pelas crianças, não deixam de expressar que dado os contextos culturais de cada escola e por conseguinte de cada grupo, o Educador tem como dever ético da sua profissão, romper fronteiras do pré-definido e partindo das OCEPE, caminhar além do documento. Todavia, concordam (76,5% (n=13)) em afirmar que as OCEPE permitem dar uma maior unidade à Educação Pré-Escolar e atenuar a separação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As OCEPE são fundamentais à planificação das sessões pedagógicas, mais ou menos formais, mas não determinam por si só, todos os cenários pedagógicos possíveis. É fundamental ao Educador de Infância, no decorrer da sua prática, conhecer profundamente a realidade do educando (Freire, 2009) e a partir dela, em harmonia com as OCEPE, construir os seus espaços pedagógicos, os seus ambientes de aprendizagem.

No domínio de análise sobre *Projetos Educativos de Escola (PEE)*, *Plano Anual de Atividades (PAA)* e *Projeto Curricular de Grupo (PCG)*, as Educadoras, quando questionadas sobre se o PEE e o PAA são definidores da identidade da Escola face à política educativa nacional e aos programas nacionais, manifestaram, maioritariamente, concordância com esta observação. Todavia, assiste-se a uma construção de tais Projetos, cada vez mais tendo por base o diagnóstico dos contextos onde as escolas se situam em detrimento de especificações ou orientações da política educativa em geral. Na prática, tornam-se mais visíveis espaços pedagógicos resultantes de uma autonomia construída em detrimento de uma autonomia decretada, realidade que na Educação de Infância é mais visível do que em outros níveis de educação ou de ensino. Este cenário se desvela com naturalidade quando as Educadoras consideram que estes Projetos (PEE e PAA) são pertinentes e necessários face à ambiguidade e generalidade das políticas educativas nacionais e dos currícula, em particular, das OCEPE.

Por outro lado, embora todas as Educadoras manifestem que o PEE e o PAA são do seu total conhecimento, importa referir que nem todas foram incluídas no processo de elaboração destes documentos norteadores da escola, da sua visão curricular e pedagógica. Apenas 29,4% (n=5) teve uma participação direta na elaboração desses documentos.

Questionadas sobre se o PCG deriva do PAA, as Educadoras são expressivas a manifestarem que tal relação não é tão visível. Aliás, 47,1% (n=8) afirma que tal facto não acontece. Este dado talvez justifique a afirmação seguinte: as Educadoras na sua maioria registam que o PCG deriva das escolhas das crianças e do processo de aprendizagem das crianças, independentemente das opções do PAA, isto em conformidade com a Circular n.º 5.0.0 – 548/07 “Na elaboração do Projeto Curricular de Grupo deverá ter-se em conta as características do grupo e as necessidades das crianças” (p. 2).

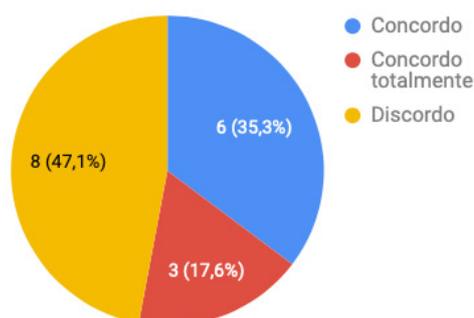


Figura 1.: Relação entre o PCG e o PAA

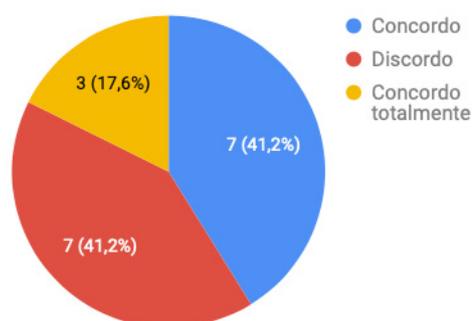


Figura 2.: Construção do PCG pela criança

Embora consideremos que tais documentos, o PEE e o PAA, sejam essenciais à identidade da escola, à sua visão e estratégia de atuação, não é menos relevante que nos seus processos de construção os profissionais de educação da escola sejam chamados a uma participação ativa. Se a construção destes documentos identitários da escola partir de processos do tipo *bottom-up*, da base para o topo, assentes numa liderança integradora, que assume o princípio da distribuição de poderes como essencial ao sucesso organizacional, o nível de implicação dos Educadores de Infância com a sua prática pedagógica é transformado positivamente (Fraga, 2014). Todavia, é relevante o facto de as Educadoras entrevistadas terem referido que a voz das crianças é considerada aquando da construção do PCG. Subentende-se, por esta via, que há a valorização dos direitos da criança, nomeadamente do artigo 13.º da Convenção sobre os Direitos da Criança.

Os dados recolhidos desvelaram algum desalinhamento de posições teórico-práticas entre as Educadoras quando chamadas a falar sobre tais Projetos e sobretudo sobre a sua utilidade, funcionalidade e intencionalidade. Decidimos, portanto, aprofundar tais domínios da Política Educativa e Curricular na Educação de Infância abordando-as sobre a flexibilização e a diferenciação curriculares e consequentemente pedagógicas.



Esta nossa constatação se revelou mais significativa quando questionamos as Educadoras sobre as margens de autonomia da escola. As entrevistadas consideram que a escola possui margens várias de autonomia e de flexibilidade curricular e pedagógica, mesmo perante a necessidade de fazer cumprir os pilares base das OCEPE.

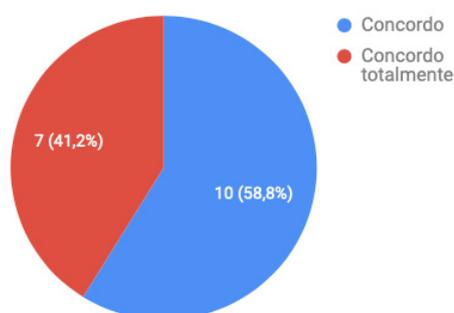


Figura 3.: Margens de autonomia e de flexibilidade curricular e pedagógica da escola

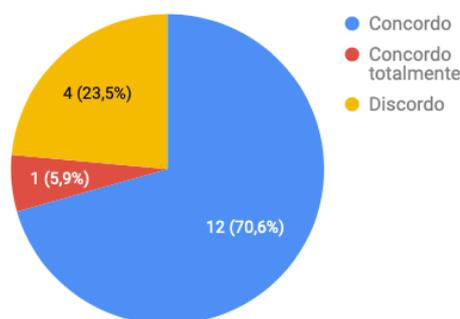


Figura 4.: Autonomia decretada e construída

Embora decretada, a autonomia não depende somente da ação política. Há uma dimensão pedagógica no exercício da autonomia que permite a sua construção e desenvolvimento a partir das práticas contextualizadas. Neste quadro, as Educadoras ao concordarem que, muito embora o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M trouxesse à escola outros espaços de emancipação, nomeadamente quando nos referimos ao Projeto Educativo de Escola, ao Plano Anual de Atividades ou ao Regulamento Interno, é facto, porém, que internamente, há a necessidade de um trabalho colaborativo assertivo para que tais requisitos legais, essenciais à gestão e administração das escolas, possam surgir. E é neste cenário que as Educadoras concordam em enfatizar a necessidade de o conceito de autonomia escolar ser trabalhado e construído diariamente, no contexto onde as práticas reais acontecem: na escola, nos seus diversos ambientes educativos e pedagógicos e na comunidade, território onde as aprendizagens se prolongam e consubstanciam funcionalidade e utilidade.



Atendendo a esta necessidade expressa pelas Educadoras e que reforçamos: a autonomia constrói-se no quotidiano da ação educativa e pedagógica da escola, onde a liderança educacional é preponderante, justifica-se o nível de concordância quanto ao facto das escolas terem autonomia para organizar os tempos letivos das ACE. Estes *tempos letivos*, no discurso de uma autonomia construída, devem resultar do nível de conhecimento que a escola possui do seu território educativo e das pessoas que o constituem, sejam crianças, encarregados de educação, pais, educadores, tecido associativo local e demais organizações com potencial educador.

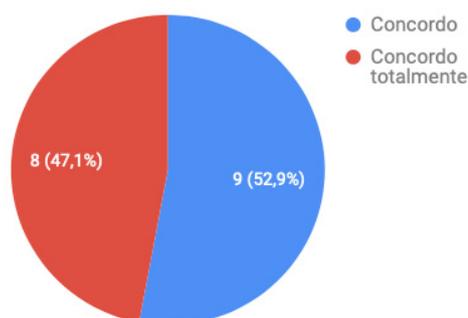


Figura 5.: Construção e desenvolvimento do currículo pelo Educador de Infância

Com este enquadramento compreende-se a posição das Educadoras ao considerarem que devem ser agentes diferenciadores e gestores do currículo na escola, para o qual se exige maior participação ativa na sua construção. É um lugar comum afirmar esta necessidade constante de participação ativa dos Educadores na gestão do currículo.

Subentendemo-lo, anteriormente, quando se referiram à construção do PCG como um exercício participado em que Educadores e crianças desvelam temáticas e ao seu modo, despoletam cenários de aprendizagem, que se tornam mais significativos quanto maior a sua proximidade com a realidade dos atores que os vivenciam.

Ainda relativamente à construção e ao desenvolvimento do currículo na escola procuramos compreender como é que as Educadoras determinavam os níveis de influência de determinados grupos e/ou entidades. Constatou-se que, para as Educadoras, os grupos/entidades que detêm maior influência nas decisões que se tomam na Escola são: o Conselho Escolar, os Professores/Educadores, a Direção e o Ministério da Educação, respetivamente. Os grupos/entidades com pouca influência na construção e o desenvolvimento do currículo na escola são: os Encarregados de Educação, a Autarquia (Poder Local) e os Assistentes/Técnicos Operacionais (funcionários).

Se para os primeiros, aqueles que detêm maior influência, é compreensível o seu destaque na construção e desenvolvimento do currículo na escola por se tratarem de agentes com papéis essenciais nas dimensões política e/ou pedagógica da gestão curricular e na liderança dos



processos, para os segundos, os que detêm menor influência, fica o alerta: tais agentes, em especial os encarregados de educação e as autarquias, são essenciais ao desenvolvimento curricular. Os encarregados de educação pela continuidade das aprendizagens fora do ambiente escolar e como consequência para o sucesso educativo. As autarquias, porque no discurso dos territórios educativos, poderiam exercer um papel significativo nas ACE concertando com a escola as principais áreas de intervenção. Não se trata, aqui, de municipalizar o processo, mas antes reforçar o potencial educador na cidade enquanto território onde *habitam* as escolas (Fraga & Correia, 2013).

Foquemo-nos, entretanto, na influência do Educador de Infância na tomada de decisões na escola. Para as Educadoras entrevistadas o nível de influência é maior quando se fala na construção, planificação e desenvolvimento do PCG (*muita influência*, 100% (n=17)), na avaliação das aprendizagens das crianças (*muita influência*, 94,1% (n=16)) e na gestão da sua sala de atividades (*muita influência*, 88,2% (n=15)). Por outro lado, as Educadoras afirmaram que têm menos influência na escola quando o tema é a organização do seu horário (*pouca influência*, 29,4% (n=5)). É evidente que a voz das Educadoras é preponderante nos processos de liderança pedagógica e em particular na sua relação com o grupo de crianças. À medida que os temas de decisão se expandem para situações que dizem respeito ao grande grupo, à comunidade escolar e à gestão da escola, o seu nível de influência tende a diminuir.

Recuperando o foco da análise, propusemo-nos compreender, na narrativa das Educadoras como desenvolvem a planificação das sessões com as crianças, enquanto dimensão onde referiram exercer muita influência. Neste sentido procuramos enquadrar os seguintes aspetos: como Educador de Infância; 1) modifica e adapta os objetivos e as aprendizagens propostas nas OCEPE? 2) estabelece objetivos e competências modificados e adaptados das OCEPE? 3) estabelece outros objetivos e competências que não os referenciados nas OCEPE?

Verificou-se que *quase sempre* (70,6% (n=12)) ou *sempre* (17,6% (n=3)), as Educadoras modificam e adaptam os objetivos e as aprendizagens propostas nas OCEPE. Este é um exercício que emana da autonomia construída e que consubstancia o PCG. Esta prática implica, naturalmente, que as Educadoras estabeleçam objetivos e competências modificadas e adaptadas das OCEPE, o que não acarreta, obrigatoriamente, estabelecer outros objetivos e competências que não os referenciados nas respetivas Orientações. Sobre esta possibilidade a dispersão de posições é notória: 41,2% (n=7) das Educadoras afirmaram que raramente estabelecem outros objetivos e competências que não os mencionados nas OCEPE, enquanto o mesmo número de Educadoras afirma que *quase sempre* o faz.

Em síntese, é perceptível que muito embora as Educadoras tenham expressado a ideia de que as OCEPE não determinam por si só, todos os cenários pedagógicos possíveis de construção e desenvolvimento curricular na Educação de Infância, estes profissionais de educação, no momento da planificação das sessões, encontram neste documento o ponto de partida para as suas práticas. As OCEPE assumem-se, portanto, como uma âncora às práticas pedagógicas dos Educadores de Infância, um ponto de reencontro com os fundamentos epistemológicos da Educação de Infância.



Anteriormente percebeu-se que os níveis de influência dos Educadores de Infância na escola são mais elevados quando centrados na gestão da sua prática pedagógica. Para as Educadoras esta prática é corporificada na gestão do currículo na Educação Pré-Escolar, nas seguintes dimensões do seu trabalho: na orientação e acompanhamento do grupo de crianças (*muita influência*, 100% (n=17)), na avaliação das aprendizagens das crianças (*muita influência*, 100% (n=17)), na gestão autónoma do ambiente educativo da sala ou das atividades educativas/pedagógicas da sua responsabilidade (*muita influência*, 94,1% (n=16)), na escolha e organização dos materiais pedagógicos (*muita influência*, 94,1% (n=16)) e na adaptação das competências, objetivos e conteúdos às crianças (*muita influência*, 88,2% (n=15)).

Analisando ainda a influência dos Educadores de Infância na gestão do currículo na Educação Pré-Escolar, verificou-se uma dispersão de posições quanto à definição de competências, objetivos e conteúdos a nível nacional e local.

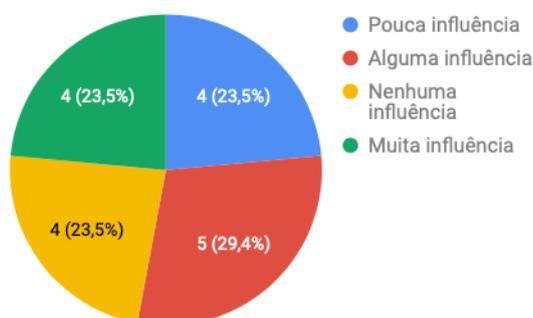


Figura 6.: Influência dos Educadores de Infância na Gestão do Currículo a nível nacional

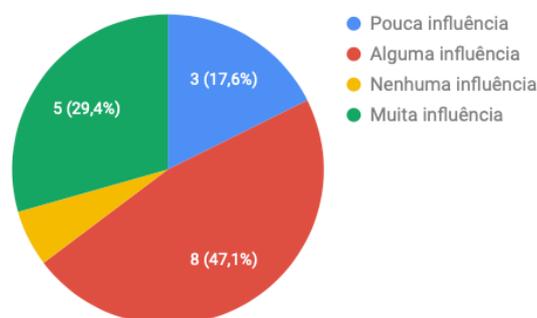


Figura 7.: Influência dos Educadores de Infância na Gestão do Currículo a nível local

Destacando a gestão autónoma do ambiente educativo da sala ou das atividades educativas/pedagógicas da responsabilidade do Educador de Infância, procuramos compreender o grau de importância, bem como o lugar que as ACE ocupam na Educação Pré-Escolar e



a respetiva articulação com o PCG. Estas atividades funcionam de acordo com o Projeto Educativo de Escola e são designadamente de carácter desportivo, de carácter artístico, de carácter tecnológico, de formação pluridimensional e de ligação da escola com o meio.

Sobre a importância das ACE na Educação Pré-Escolar, 94,1% (n=16) das Educadoras respondeu considerarem importantes e de complemento à sua prática pedagógica. Afirmam que essas “atividades de complemento poderão proporcionar momentos diferentes de aprendizagem que bem orientados poderão ser uma mais valia para o desenvolvimento das crianças” (E1). Um aspeto importante que realçam é o facto dessas atividades serem realizadas por “profissionais competentes e qualificados”, contribuindo “para o desenvolvimento integral da criança” (E3). As Educadoras consideram, também, que a escola ao proporcionar às crianças um leque diversificado de atividades, que complementam a prática pedagógica da sala, enriquecendo-a, contribui para a socialização das crianças e para a sua interação com outras metodologias, para a aquisição de novos conhecimentos, de regras sociais e para o desenvolvimento da autonomia (E5, E8).

Por outro lado, a existência destas atividades no PEE “permitem a algumas crianças o acesso a algumas atividades que caso não estivessem ao seu dispor na escola as mesmas não teriam oportunidade de experimentar e desenvolver várias competências nas diferentes áreas” (E15).

Todavia, é relevante analisar a partir das práticas das Educadoras, o modo como as ACE se integram no currículo, entendido como plano de ação. Uma primeira condição necessária para o sucesso desta integração é o diálogo que as Educadoras estabelecem com os “professores responsáveis pelas atividades de complemento educativo”, possibilitando a inclusão “dos objetivos delineados na planificação mensal”, nas estratégias a desenvolver nesses espaços de atuação das atividades de complemento (E1).

Para as Educadoras as ACE “enriquecem as aprendizagens se forem feitas em cooperação com os diferentes docentes” (E9) e são parte integrante do PCG, numa ação articulada com as temáticas da sala” (E10).

Embora, pouco significativo, importa referir o descontentamento de uma Educadora quanto ao facto de “raramente” haver “articulação de conteúdos entre o educador e os docentes das referidas atividades” (E4). Em contrapartida, outras Educadoras referem que essa articulação é respeitada e trabalhada “dia a dia... quer seja nos diálogos em grupo ou individuais, do que as crianças aprenderam, quer na repetição de algumas atividades por mim presenciadas” (E1), na medida em que “tudo é tido em conta e falado com os docentes de complemento educativo”, uma vez que “na sala tentamos consolidar o que aprendem no complemento educativo” (E2).

Para as Educadoras, no geral, “existe uma preocupação dos professores da ACE em acompanhar as temáticas trabalhadas na sala de atividades” (E5, E6), sendo que “geralmente, existe uma parceria educativa entre os docentes do complemento educativo e a minha ação pedagógica através do diálogo, reuniões e planificações” (E7). No geral as Educadoras também reforçam a importância das reuniões mensais do Conselho de Grupo onde avaliam as estratégias implementadas e repensam a prática pedagógica articulada.



Em traços gerais, uma ampla maioria das Educadoras considera que as ACE enriquecem o seu PCG e permitem às crianças um contacto com experiências e metodologias diversas que lhes empoderam o seu conhecimento do mundo.

A importância destas ACE reside e é otimizado, naturalmente, no trabalho cooperativo entre os docentes destas atividades e o trabalho de sala do Educador de Infância.

Todavia, esse trabalho cooperativo também apresenta algumas fragilidades no entender das Educadoras quando afirmam que “existe pouco trabalho cooperativo entre as duas realidades. As ACE são realizadas, na maioria das vezes, sem diálogo prévio com o Educador (E4), ou quando expressa que sentem que esse trabalho é incompleto, pois “falta muitas das vezes a vertente avaliativa. Além disso, a planificação é muito básica, verifica-se mais num plano temático” (E7).

A análise permite-nos aferir que há um esforço conjunto, de Educadores e Professores das ACE, com o objetivo de gerir o tempo pedagógico sem prejuízo de ambas as práticas. Todavia, algumas Educadoras expuseram fragilidades desse processo, nomeadamente a aparente falta de autonomia das Educadoras na integração das ACE no plano de ação o que prejudica a gestão do currículo, uma vez que “nem sempre o tempo é o mais adequado porque interrompe por vezes as atividades da sala, mas tento gerir de forma a que possam usufruir de ambas” (E16). Neste cenário é fundamental uma liderança de escola que valorize os processos participativos na construção das dinâmicas de administração educacional, que não excluam a gestão do currículo, nem tão-pouco as dimensões que no terreno corporificam a prática pedagógica.

Independentemente destas fragilidades, os pontos fortes, já mencionados, e que destacam a mais-valia da relação entre o trabalho de sala e as ACE, reforçam ainda a perspetiva do desenvolvimento integral da criança, contribuindo, uma vez mais, para o aprofundamento dos pilares das OCEPE. No entender de uma das Educadoras, “quando as crianças estão a desenvolver uma atividade numa determinada área de desenvolvimento, muitas vezes, estão a ser alvo de aprendizagens em outras áreas, domínios e subdomínios” (E1) e há nisso um contributo elevado para o seu desenvolvimento integral.

Verifica-se que estas Atividades ao facultarem “uma variedade de propostas, dentro das diversas áreas de desenvolvimento” vão “ao encontro das necessidades e consequentemente do desenvolvimento harmonioso da criança” (E7). Embora, reconheçam que “são mais um veículo de aprendizagem”, é fundamental que “não se sobreponham abusivamente aos horários disponibilizados para os educadores” (E8).

Em termos gerais, estes são os pressupostos que corroboram, na voz das Educadoras, a ideia de que as ACE contribuem para o desenvolvimento integral da criança. O contributo das ACE para o desenvolvimento integral da criança é, para a maioria das Educadoras, uma realidade, na medida em que amplia e diversifica as suas possibilidades de aprendizagem. Para que este cenário se verifique é fundamental que o PCG as incorpore de forma harmoniosa sem prejuízo do desenvolvimento do projeto de sala e das competências e aprendizagens específicas àquele contexto.



Neste sentido, as Educadoras consideram que as ACE contribuem para a consolidação dos objetivos traçados no seu PCG na medida em que, consolidam (E1, E7, E14) e reforçam (E6, E7, E14) os "objetivos traçados no PCG através das diferentes experiências que os professores das diferentes atividades proporcionam" (E1); "desenvolvem habilidades físicas e sensoriais, novas perspetivas transversais aos conhecimentos, o "saber fazer" e o "saber ser" (E8).

Por outro lado, as ACE têm, nos temas trabalhados, uma ligação direta com as OCEPE e, desse modo, estão em "sintonia" com o PCG (E10). Como afirma outra Educadora, "estas Atividades vão ao encontro dos objetivos das diferentes áreas e diferentes domínios operacionalizados nas diferentes atividades desenvolvidas" (E15), expandido, desde modo, os ambientes de aprendizagem e os temas trabalhados. Todavia, as Educadoras reforçam a necessidade de articulação destas Atividades com a realidade da escola e em particular com o PCG (E11, E12). É reforçado, uma vez mais, a necessidade de aprofundar o trabalho cooperativo, as suas metodologias e estratégias para que este processo participado possa funcionar. Este cenário é bem retratado por uma Educadora quando afirma que as ACE contribuem para a consolidação dos objetivos traçados no seu PCG, desde que, "haja um clima de escola que propicie a partilha de experiências e a valorização do que se faz na pré-escolar, neste sentido se houver esta colaboração entre pares será uma mais valia para a consolidação dos objetivos" (E17).

Conclusões

Após a análise dos dados obtidos da entrevista estruturada às Educadoras de Infância, procedemos a uma reflexão triangular a fim de responder à questão principal a que nos propusemos neste estudo. Assim, e tentando perceber como se concretiza a integração e articulação das ACE na narrativa da gestão do currículo, sendo este reconhecido como plano de ação flexível na perspetiva da Educação Pré-Escolar, reconhece-se que não existem muitos estudos que nos elucidem sobre a integração das ACE na RAM. Não obstante, e sendo uma política educativa e curricular esta nova medida é decidida e aplicada num conjunto complexo de relações entre a escola, a experiência individual e a vida pública.

Neste alinhamento, conclui-se que as OCEPE como documento político e pedagógico que norteia a ação educativa do Educador de Infância, permite não apenas que este possa construir o seu currículo, como ainda proporciona cenários pedagógicos possíveis que rompem além do que está estabelecido neste documento. Significa que existe uma maior autonomia na realidade da Educação Pré-Escolar comparativamente aos níveis de ensino, cabendo aos "atores sociais docentes um papel substantivo na confirmação ou desconstrução dessa pedagogia burocrática" (Formosinho, 2013, p. 21).

Percebeu-se igualmente que o PEE e o PAA são tidos como documentos pedagógicos e definidores da identidade da Escola, sendo fundamentais à construção e gestão do currículo. Contudo, o PCG embora seja construído em articulação com os outros documentos atrás referidos, os Educadores de Infância dão ênfase aos interesses e necessidades das crianças partindo dos saberes já adquiridos.



Confirma-se a existência de flexibilidade curricular e pedagógica não apenas na construção do currículo, como também na sua operacionalização, que ao ser realçada pelas entrevistadas, indica a reflexividade que reveste a sua intervenção pedagógica e a abertura à integração de novas perspetivas, tais como a necessidade de reinvenção de novos cenários de aprendizagem, inovadores e profundos, essenciais a uma mudança consistente das práticas pedagógicas (Pereira, 2015).

A gestão flexível do currículo e pedagógica encontra-se ainda intimamente interligada com as ACE ao considerar a articulação de conteúdos de aprendizagem, cujas relações de colaboração profissional entre os Educadores de Infância e Professores transparecem o bom entendimento no interior da escola. Ainda a respeito da presença destas atividades na Educação Pré-Escolar, mesmo sendo opções curriculares, estas são reconhecidas como significativas para as crianças e complementares às suas aprendizagens. Destaque-se a presença de profissionais especializados nas diversas áreas das atividades propostas que pretendem consolidar a qualidade educativa, mas para que tal aconteça é fundamental o trabalho colaborativo/cooperativo entre os docentes.

Ainda discorrendo da reflexão dos dados obtidos, as Educadoras entrevistadas referem como fragilidade o pouco trabalho colaborativo/cooperativo, a falta de diálogo e assinalam que a vertente avaliativa deverá ser discutida e refletida em equipa. Deste modo, cabe ao Educador de Infância criar as condições necessárias para a efetivação dessa participação colaborativa, encontrando as formas de comunicação e articulação mais adequadas, acreditando que é importante esbater barreiras em busca de uma cultura colaborativa/cooperativa que contemple a coadjuvação do elo de ligação entre o Educador de Infância e os seus pares pedagógicos, sendo na base da relação dialógica, e aqui olhando “o diálogo como encontro dos homens para a tarefa comum do saber agir” (Freire, 2018, p.86), que esta se concretiza.

A gestão dos tempos pedagógicos, no âmbito das dinâmicas organizacionais, é apontada como uma fragilidade, ao interferir na atividade pedagógica do Educador, por não ser o horário mais conveniente, situação esta que tem a ver com a organização dos horários dos professores especializados. O facto é que ainda existem muitas peças do *puzzle* organizativo a serem ajustadas, visto transparecerem indícios de comportamentos fragmentados e de isolamento.

Conclui-se que na voz dos Educadores, apesar de todas as fragilidades que ainda persistem, as ACE contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (1995). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, J. (2008). A principal dificuldade em Portugal. *Revista Animação e Educação*. ISSN 1647-0311



- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Fraga, N. (2014). As lideranças e os processos participativos: uma reflexão em torno da cidadania democrática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 151-171.
- Fraga, N. & Correia, C. (2013). O Projecto “Eu Participo”: A Participação Infantil e Juvenil como Ferramenta de Empoderamento da Gestão Participada nas Escolas. In A. Mendonça (Org.). *O Futuro da Escola Pública* (pp 223-239). Funchal: CIE-UMa. (ISBN: 978-989-97490-4-7).
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. (3.ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. Temas Básicos de Educação e Ensino*. São Paulo: EPU.
- Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks Sage.
- Pereira, G. (2015). Da escola que temos à escola que queremos. In N. Fraga, A. Kot-Kotecki (Orgs.). *A Escola Restante* (pp. 100-113). Funchal: CIE-UMA. (ISBN 978-989-95857-6-8). <http://hdl.handle.net/10400.13/1829>
- Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública pode fazer a Diferença*. Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Legislação

- Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro – [Lei Quadro da Educação Pré-Escolar]
- Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto – [Estabelece o regime de escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da Educação Pré-Escolar para crianças a partir dos 5 anos de idade]
- Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M de 23 de Junho de 2006 - [Altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira]
- Despacho n.º 5220/97 de 4 de Agosto – [Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar]
- Despacho n.º 9180/016 de 19 de julho – [Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE]
- Portaria n.º 133/98, 14 de Agosto de 1998 - [Define o regime de criação e funcionamento das



[Escolas a Tempo Inteiro]

Portaria n.º 110/2002, 14 de Agosto de 2002 - [Define o regime de criação e funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro]

Ofício Circular n.º 5.0.0-548/07 de 08-11-2007 da Direção Regional de Educação