

**Consultoria para elaboração de uma Proposta Curricular para a Educação  
de Infância, em São Tomé e Príncipe**

**RELATÓRIO FINAL**

**e Proposta de Testagem do Referencial Curricular**

**nos contextos de educação de infância**

**de São Tomé e Príncipe**

1

---

Gabriela Portugal  
Departamento de Educação  
Universidade de Aveiro  
CIDTFF

**26 de Julho de 2012**



## Introdução

Neste relatório final, pretendo retomar as principais ideias já apresentadas nos dois relatórios precedentes, relativamente a (1) análise da situação e (2) propostas de melhoria da educação de infância em São Tomé e Príncipe, bem como apresentar uma (3) proposta de um projeto de testagem do referencial curricular no terreno da educação de infância santomense.

Concomitante à elaboração deste relatório final, procede-se ao envio da versão final (6ª versão) do Referencial Curricular para a Educação de Infância em São Tomé e Príncipe e respetivos anexos, integrando as recomendações constantes dos dois Pareceres Técnicos produzidos pelo Departamento de Educação Pré-Escolar do Ministério de Educação, Cultura e Formação (MECF) de São Tomé e Príncipe (STP), o último tendo-me sido enviado em 18 de Julho de 2012.

Neste último Parecer Técnico é dito que está em falta a apresentação de orientações didático-metodológicas para os educadores de acordo com o currículo. Acerca deste aspeto, entendo ser pertinente esclarecer o seguinte: o Referencial Curricular apresentado envolve orientações pedagógicas e didáticas globais, incluindo a abordagem de princípios educativos, objetivos da educação pré-escolar, posicionamento relativo a dimensões de qualidade em educação de infância, papel do educador e práticas educativas, organização do contexto físico e social em creche e jardim-de-infância, finalidades, áreas e metas de aprendizagem, e ainda um capítulo sobre planificação e avaliação. Articulado com este e outros capítulos, encontram-se sete anexos, com exemplos de preenchimento que procuram apoiar o educador na tarefa de organização e desenvolvimento do currículo em educação de infância.

Anexo I - Roteiro de desenvolvimento (0-5 anos)

Anexo II - Indicadores e escalas de envolvimento e de bem-estar emocional

Anexo III - Ficha de Apoio à observação e melhoria da organização do espaço físico e social

Anexo IV - Ficha de análise e de avaliação individual da criança

Anexo V - Esquema de análise das potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento de espaços de brincar

Anexo VI - Exemplos de organização da rotina diária no jardim-de-infância

Anexo VII - Exemplos de planificações de atividades

Acresce referir que ao longo de todo o referencial, houve a preocupação de introduzir sugestões para análise e avaliação do desenvolvimento das crianças e organização de situações que propiciem o desenvolvimento das diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem.

Considero, assim, que a observação feita no Parecer Técnico relativamente à ao facto de estar em falta a apresentação de orientações didático-metodológicas, não tem sentido.

Qualquer profissional de educação, com uma boa formação de base, saberá mobilizar conteúdos deste documento para a organização e melhoria da sua prática pedagógica, cabendo-lhe a necessária tarefa de contextualização do referencial curricular à sua realidade educativa. Olhando o que se passa no mundo da educação de infância, encontramos em diversos países (incluindo os mais desenvolvidos) orientações curriculares globais e metas a atingir no final da educação pré-escolar (EPE), assumindo-se um desenvolvimento curricular que não é uniforme mas flexível e adaptável aos diferentes contextos. Naturalmente, esta posição implica uma aposta forte ao nível da formação de educadores que lhes permita desenvolver um espírito questionador, inovador e “resolvedor” de problemas, distanciando-se da rigidez do técnico aplicativo, transmissivo e pouco focado no vivido e experiências das crianças.

Para além da assunção desta visão de referencial curricular, por uma questão de honestidade e coerência científica nunca poderia aprofundar áreas de conteúdo e respetivas didáticas e metodologias específicas que não domino. Esse aspeto foi sobejamente referido e explicado no decurso de todo o trabalho de consultoria junto de diversos interlocutores. O trabalho em torno de didáticas específicas necessita de ser aprofundado com formação especializada a efetuar quer ao nível da formação continuada quer ao nível da formação inicial. Serão aspetos a considerar na proposta de implementação e testagem do Referencial Curricular, seu acompanhamento e monitorização a apresentar mais adiante.

### **1. Análise da situação**

A Declaração do Milénio, adotada em 2000 por todos os Estados Membros da Assembleia Geral das Nações Unidas, identifica de entre os desafios centrais a enfrentar pela humanidade o assegurar que, até 2015, todas as crianças, rapazes e raparigas, possam completar a escolaridade primária (Objetivos de Desenvolvimento do Milénio 2). No que respeita a STP, torna-se necessário o desenvolvimento de mais esforços que assegurem que as crianças permaneçam na escola e nela recebam uma educação de qualidade. A aposta na educação pré-escolar, assegurando condições propedêuticas ao desenvolvimento e aprendizagens escolares básicas, surge absolutamente integrada neste desiderato.

Podendo a Educação de Infância contribuir para a melhoria das condições de vida das crianças em vários aspetos, desde a educação propriamente dita (nas suas diferentes vertentes de aprendizagem e desenvolvimento - cognitivo, linguístico, social, etc.) até à saúde, nutrição e proteção em geral, em STP a educação de infância encontra-se

numa fase incipiente de desenvolvimento. **Falta formação, orientações curriculares, espaços e materiais pedagógicos condignos.** Junto da comunidade dos profissionais, sejam eles responsáveis do MECF, coordenadores, metodólogos, educadores ou auxiliares (a maior parte destes dois últimos sem qualquer formação e/ou qualificações adequadas), grassa o desalento e frustração, auferindo os profissionais da educação de infância salários muito baixos. As creches e jardins-de-infância estão, em grande parte dos casos, numa condição pobre, degradada e impropriamente apetrechados ao nível de equipamentos básicos e recursos educativos, materiais didáticos ou brinquedos. Os materiais são escassos, não diversificados, deteriorados e não acessíveis às crianças (alguns materiais permanecem empacotados, fechados em armários, arrecadações ou colocadas em prateleiras altas). Uma boa parte dos contextos dispõe de salas pequenas, não suficientemente iluminadas, demasiado ocupadas com mesas e cadeiras, sem espaço para outras atividades e movimentações mais amplas. Sobretudo em contexto urbano, o número de crianças por sala é demasiado elevado (ex. cerca de 60 crianças por sala). Ainda, em muitos contextos, verificam-se situações precárias no que respeita à garantia de condições de saúde, higiene e segurança das crianças. Contudo, alguns jardins dispõem de boas infraestruturas (edifício, salas, jardim ou espaço exterior, hortas,...).

Apesar das muitas dificuldades, em STP encontrei **profissionais alegres e afáveis na interação com as crianças e muito interessados na mudança e melhoria das suas práticas pedagógicas.**

5

---

As famílias valorizam a educação de infância, considerando particularmente a sua importância na preparação para a escolaridade subsequente.

Nas práticas pedagógicas existentes, verifica-se preocupação com a educação da cortesia, conhecimento e respeito pelas regras sociais mas, a atividade pré-escolar mais valorizada é, sem dúvida, a escrita de grafismos, letras e números. As atividades disponíveis não são suficientemente desafiantes (ou são demasiado fáceis, ou demasiado repetitivas ou não existem tarefas suficientes para realizar) e as atividades escolarizantes (sobretudo desenho ou cópia de caracteres escritos) predominam. Existe, ainda, uma prevalência de atividades dirigidas a todo o grupo, apelando essencialmente à reprodução, repetição em coro e homogeneização das expressões. O grau de passividade e de atitudes de “espera” nos jardins-de-infância é muito elevado, permanecendo as crianças em filas ou sentadas em frente às mesas durante períodos longos.

Não me apercebi de estímulo à autonomia ou iniciativa da criança, na escolha de atividades, na discussão de ideias, na expressão de opiniões, na resolução de problemas. Livre iniciativa e brincar, atividades de descoberta e de expressão divergente parecem não ser muito valorizadas educacionalmente e os níveis de envolvimento das crianças são na generalidade pouco elevados. Predomina uma

intervenção do adulto de natureza prescritiva, diretiva e transmissiva (“dá aula”), em torno de temáticas pré-definidas para todos os grupos de crianças, de diferentes idades. Na prática, a mesma temática, sem grau de complexificação significativo, é repetidamente trabalhada com as crianças, três vezes, ao longo do seu percurso pré-escolar (aos 3, 4 e 5 anos).

**Embora esteja instalada uma prática (excelente!) de reunião quinzenal de todos os educadores/auxiliares e de discussão e planificação conjunta, tendo por base uma proposta emanada pelo gabinete de EPE do MECF, a maioria das práticas e rotinas dos contextos de infância está instalada por hábito, as pessoas não refletindo ou questionando a sua manutenção.** Muitas planificações são pouco funcionais e muito pobres, predominando o aspeto formal em detrimento dos aspetos de conteúdo ou essência da planificação, sendo evidente a importância de um referencial curricular que dê sentido às práticas pedagógicas. A melhoria das planificações e da intencionalidade educativa é uma necessidade sentida por todos os envolvidos - saber *porquê fazer, como e o quê* em contextos de infância.

## 2. Propostas de melhoria

Na linha do já referido nos anteriores relatórios produzidos, concomitante ao desenvolvimento de um referencial curricular para a EPE, evidencia-se a necessidade de formação inicial e continuada, acompanhamento e supervisão pedagógica junto dos profissionais que já estão no terreno. Trata-se de uma ideia que vai ao encontro de sugestões já produzidas em outros relatórios sob responsabilidade de outras equipas de trabalho, no âmbito da educação de infância em STP (ex. Cardona e Will, 2010) – “a definição de orientações curriculares é apenas a primeira parte de um processo, que tem de prever a sua concretização e generalização: através de formação, materiais e documentação de apoio; ao apoio a nível de supervisão e da planificação” (p.25), “para além das reuniões de apoio metodológico, a implementação destas orientações exige formação e apoio local” (p.36).

Efetivamente, trabalhar com qualidade em educação de infância requer conhecimentos específicos e uma planificação apropriada, sustentada no conhecimento do desenvolvimento nos primeiros anos de vida e das finalidades educativas de todo o trabalho em creche e jardim-de-infância. Requer ainda atitudes de respeito, compreensão, muita flexibilidade para responder às necessidades de cada criança e família, reflexão crítica e questionamento continuado de práticas, indispensáveis à resolução de problemas. Observar, perguntar, flexibilizar são atitudes básicas num atendimento de qualidade, que não se coaduna nem com uma abordagem baseada no senso comum, nem com uma abordagem técnica e aplicativa,

envolvendo, portanto, profissionais de educação de infância bem formados e que devem ser devidamente valorizados.

**Claro que se a formação ou a existência de bons profissionais é determinante, o número de crianças por sala e por adulto, a qualidade e quantidade dos espaços, equipamentos e materiais por criança, as condições de saúde, higiene, segurança são dimensões que não podem ser descuradas num processo de melhoria do atendimento a crianças em idade pré-escolar.**

Se, em algumas creches/jardins-de-infância, parece ser possível diversificar e enriquecer atividades, alargar espaços e materiais educacionais pela exploração e utilização de recursos naturais locais (recreios e jardins, hortas, visitas de campo, etc.), esta abordagem também pressupõe formação e acompanhamento.

Sem acompanhamento e formação concomitante, na maior parte dos contextos, com ou sem novo referencial curricular, continuar-se-á a trabalhar da mesma forma. Retomo, aqui o já anteriormente referido: “Mesmo com formação, sabemos que mudar mentalidades é difícil e moroso, mas, também sabemos que a formação se torna imprescindível num contexto de mudança e de melhoria das práticas pedagógicas! Não há outra forma. No contexto de STP, práticas pedagógicas respeitadoras, atentas e significativas para as crianças, suas famílias e comunidades, requerem uma formação de base que, para além da formação pedagógica e científica, envolva uma forte componente de intervenção e educação comunitária. Assim, torna-se imperioso, que associado a dinâmicas de formação e supervisão aos educadores que já estão no terreno, se responda a esta necessidade de formação inicial de educadores capazes de criar condições facilitadoras do desenvolvimento global de crianças respeitando as suas particularidades, contexto familiar e comunitário”.

Ao nível da formação, poderá fazer sentido o estabelecimento de acordos ou protocolos de cooperação com instituições de formação de educadores e professores (ex. com a Universidade de Aveiro) que enquadrem ações de apoio e acompanhamento à consolidação de um programa de formação adequado.

A constituição de um centro de recursos educativos, eventualmente, com um serviço itinerante às comunidades mais longínquas, bem como a presença de educadores de infância portugueses apoiando as equipas locais de supervisão e o trabalho direto com as crianças, providenciando e modelando adequadas experiências para as crianças, não parece ser nenhum luxo mas, antes, possíveis estratégias para consolidação de mudanças qualitativamente desejáveis e enriquecimento mútuo.

Ao longo do trabalho de consultoria realizado também se tornou clara a necessidade de articulação e comunicação entre educadores e professores da 1ª classe (educação básica), nomeadamente através de trabalho de equipa com vista a assegurar continuidade educativa e facilitar a transição da criança para a escolaridade

obrigatória. Significa que ambos, educadores e os professores, deverão conhecer quer o referencial curricular para a educação de infância quer o programa curricular em vigor para a 1ª classe, partilhar informação pertinente e desenvolver atividades conjuntas.

Também, claramente se percebeu que a implementação no terreno do referencial curricular requer um acompanhamento e monitorização continuados bem como formação complementar, em vários domínios, destacando-se para além de formação educacional geral (prática pedagógica geral) formação em áreas de conteúdo e de didáticas específicas (matemática, conhecimento do mundo, expressões, linguagem).

### 3. Proposta de um projeto de testagem do referencial curricular

Traçado o contexto de implementação do referencial curricular, é desejável que haja lugar a uma monitorização do processo de apropriação do referencial por parte dos educadores, que vá registando sugestões de melhoria do documento a efetuar por parte dos profissionais do terreno e identificando necessidades de formação particulares.

Efetivamente, se a elaboração do Referencial Curricular contou com os dois Pareceres da equipa técnica do gabinete de EPE do MECF de STP e com os contributos da formação, discussão e reflexão realizadas em Abril-Maio de 2012, junto dos principais protagonistas da educação de infância de STP (coordenadores, metodólogos, educadores e outros profissionais), importa acompanhar e conhecer de forma mais sistemática as opiniões e experiências de uso das orientações curriculares no terreno de uma comunidade mais alargada de educadores.

De acordo com o já assinalado no último relatório de progresso e na reunião final junto de membros da UNICEF e MECF, **o processo de acompanhamento e monitorização beneficiará em muito com a prática já existente de reuniões quinzenais de planificação e apoio aos profissionais do terreno**. Tal prática configura-se como uma importante mais-valia no processo de consolidação de mudanças, acompanhamento e melhoria das práticas à luz do novo referencial curricular. Nestas reuniões, a regulação entre pares representa uma estratégia crucial a todo o processo permitindo que a troca de experiências e conhecimentos facilite a mudança e melhoria das práticas. **Para além desta dinâmica de trabalho entre pares, é de assinalar também a necessidade de constituição de uma equipa de supervisores internos (elementos da equipa de EPE do MECF e coordenadores) e externos (outros consultores/formadores portugueses) que acompanhem e apoiem a implementação do referencial curricular e avaliem o seu impacte**. Naturalmente, será importante que o referencial curricular seja disponibilizado a todos os educadores logo no início do ano letivo (setembro).



Apresentam-se três estratégias complementares de acompanhamento e testagem do processo de implementação do referencial curricular:

#### Estratégia 1

- Durante o mês de outubro, o coordenador de cada JI e um elemento da equipa do ME, promoverá reuniões com todos os educadores e auxiliares do JI, com vista a discutir e partilhar ideias em torno do documento, as reuniões assumindo um formato criativo na conceção de diferentes formas de trabalho.

- Nas reuniões quinzenais ao longo do ano letivo, utilizam-se e discutem-se as fichas e abordagens sugeridas nos anexos do referencial curricular (ex. ficha de observação do contexto e grupo, organização da rotina e planificação quinzenal, quando pertinente explorar também a ficha de avaliação individual das crianças)

- À medida que decorre o processo, vai sendo feita a compilação de todos os registos escritos do trabalho resultante das reuniões de planificação, em cada JI – constituição de dossiers onde se arquivem os produtos resultantes do trabalho dos educadores.

- Simultaneamente, o coordenador vai analisando e registando no dossier as dinâmicas e experiências individuais e de grupo, atendendo, por exemplo, aos níveis de bem-estar e de envolvimento dos profissionais; mudanças ocorridas nas práticas; dificuldades, lacunas e necessidades a satisfazer.

**A análise processual e final de todos estes registos e dinâmicas desenvolvidas servirá de base a uma apreciação do processo de implementação do referencial curricular.**

#### Estratégia 2

Paralelamente e para além desta abordagem a adotar em todos os contextos e reuniões quinzenais, será importante levar a cabo um estudo de casos com características de investigação-ação junto de um número restrito de jardins-de-infância (2 ou 3) a realizar ao longo de um ano letivo, podendo vir a ser prolongada e aperfeiçoada em anos letivos subsequentes e alargada a mais contextos Este estudo de casos envolverá uma forte componente de formação em contexto, de acordo com os seguintes momentos:

1. Identificação de 2 ou 3 jardins-de-infância piloto e integração da EFOPE

Para melhor se perceber as forças e fragilidades do documento é pertinente eleger dois ou três jardins-de-infância, com características distintas, para que junto dos seus coordenadores e educadores possa ser feito um acompanhamento de maior proximidade. Será importante que docentes e responsáveis da EFOPE possam associar-se e acompanhar este projeto, para além da equipa de EPE do MECF.

2. Formação e acompanhamento em contexto

Este processo envolverá num primeiro momento uma formação dinamizada por uma equipa de formadores/supervisores externos que incidirá sobre áreas de conteúdo e didáticas específicas no âmbito da EPE, para além de formação educacional geral, seguindo-se formação e acompanhamento em contexto. Sugere-se o seguinte faseamento:

- I. Início do processo de formação e acompanhamento em contexto – Formação educacional geral – setembro/outubro 2012
- II. Formação e acompanhamento em contexto – Formação em áreas de conhecimento do mundo e matemática – novembro/dezembro 2012
- III. Formação e acompanhamento em contexto – Formação em áreas de expressões e linguagem – janeiro/fevereiro 2013
- IV. Acompanhamento em contexto e avaliação final – junho 2013

A formação e acompanhamento junto dos 2 ou 3 jardins-de-infância procurará induzir mudanças nas rotinas, atividades e organização do JI e dotar de competências os coordenadores dos JI de forma a estes assumirem um papel determinante no processo de melhoria das práticas pedagógicas, nomeadamente na dinamização das reuniões quinzenais de discussão em torno das práticas pedagógicas e multiplicação da formação junto de outros JI e grupos de educadores. Neste mesmo processo o papel da equipa de EPE do MECF e de docentes da EFOPE é igualmente importante.

Sempre que possível, os formadores/supervisores externos participarão nas reuniões quinzenais com o objetivo de apoiar e recolher informações que possam melhorar e agilizar a utilização do referencial curricular.

**A avaliação processual e final deste estudo de casos, atendendo ao ponto de partida e ponto de chegada, permitirá coligir importantes informações para a melhoria das orientações curriculares e respetivas práticas pedagógicas.**

### Estratégia 3

A fechar este ciclo de acompanhamento do processo de implementação do referencial curricular, no final do ano letivo (Junho 2013), importa **coligir informações pertinentes através de um questionário** a ser respondido pelo maior número possível de educadores do país. Com este questionário pretende-se:

- Obter uma caracterização dos profissionais de educação de infância de STP (ex. sexo, idade, experiência profissional, tempo de serviço na atual instituição, habilitações, escola de formação)
- Perceber a eficácia de divulgação do referencial curricular (todos os educadores conhecem e têm acesso ao referencial curricular?);

- Conhecer as opiniões dos educadores sobre a utilidade do referencial curricular (vantagens, grau de utilização, dificuldades, entendimento das diferentes dimensões ou capítulos do referencial curricular);
- Identificar as necessidades formativas assinaladas pelos educadores para uma implementação adequada do referencial curricular.
- Recolher propostas de melhoria do referencial curricular.

A terminar, realço que a proposta agora apresentada é isso mesmo, uma proposta. Como tal, a sua concretização estará sujeita a alterações, mais ou menos substantivas, em função daquilo que venha a ser considerado exequível e pertinente. Trata-se, portanto, de uma base de trabalho a ser assumida e contextualizada pelos responsáveis pelo acompanhamento do processo de implementação do referencial curricular, atendendo a recursos humanos, materiais e financeiros envolvidos.

## **Conclusão**

Apresentadas as principais ideias que o trabalho de consultoria que agora termina suscitou, gostaria de referir uma vez mais que uma prática de qualidade em educação de infância só é possível através de uma formação que não ignore os princípios ou fundamentos do referencial curricular, atualmente consensuais em educação, mas cujo sentido não parece ser claro para um grande número de educadores e profissionais da educação em STP. Uma apropriação desse sentido passará por formação teórica mas também por um entendimento das implicações desses fundamentos educacionais para a prática pedagógica. As palavras de ordem são, assim, FORMAÇÃO, acompanhamento e supervisão.

Não resisto a transcrever um outro trecho do documento de Cardona e Will (2010): “a elaboração de orientações pedagógicas sem formação e documentação de apoio tem poucas implicações na melhoria das práticas educativas. E são muitos os problemas que afetam o trabalho pedagógico realizado nas creches e jardins-de-infância: um excessivo recurso ao grafismo escrito, à cópia de letras e números, mas sem envolvimento das crianças que proporcione a aquisição de verdadeiras aprendizagens; o pouco trabalho a nível da oralidade e da livre expressão; uma excessiva uniformização que não tem em conta a especificidade cultural do país.” (p.18)

Registe-se naturalmente a importância de investir na requalificação de muitos jardins-de-infância/creches bem como no seu apetrechamento com materiais e equipamentos adequados, sem esquecer a disponibilização de guiões didáticos para áreas específicas.

Para acontecer inovação e melhoria das práticas é indispensável um clima de confiança e articulação de serviços e de pessoas – MECF, UNICEF, Gabinete de EPE, Inspeção,

EFOPE, ATEI, professores do ensino básico, etc... Parece ser mais que altura de se passar dos “relatórios” e “diagnósticos” a ações consequentes, distinguindo-se o essencial do acessório.

Ultrapassar todos os problemas que se levantam à educação de infância é um desafio hercúleo que só poderá ser superado, num ambiente colaborativo e encorajador. Isso implica vontade e empenho político.

### **Agradecimentos**

Às Dras. Mariana Rute Leal e Tanya Radosavljevic, da UNICEF, pela confiança e vontade de melhorar a vida das crianças de São Tomé e Príncipe.

A toda a equipa de EPE do MECF, coordenada pela Dra. Ana Luzia Zink, pelo companheirismo e espírito de abertura.

A todos os educadores e profissionais de educação que tive oportunidade de conhecer, pela sua coragem e vontade de mudar.

Ao Senhor Pires, motorista incansável do MECF, pela gentileza e simpatia constantes.

Aos colegas e serviços da Universidade de Aveiro, pelo apoio e estímulo no abraço a esta oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Universidade de Aveiro, 26 de Julho de 2012

Gabriela Portugal

(Professora Associada)

