

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A IMPORTÂNCIA DE UM AUTO-CONCEITO POSITIVO
NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DAS CRIANÇAS NO
JARDIM DE INFÂNCIA

Maria Luisa Rangel Pamplona Barbosa
1995

110/96

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A IMPORTÂNCIA DE UM AUTO-CONCEITO POSITIVO
NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DAS CRIANÇAS NO
JARDIM DE INFÂNCIA

Maria Luisa Rangel Pamplona Barbosa
1995

TE-223

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação

N.º de Entrada 6912

Data 96/04/22

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

Maria Luisa dos Santos Rangel Pamplona Barbosa

**A IMPORTÂNCIA DE UM AUTO-CONCEITO
POSITIVO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE
DAS CRIANÇAS NO JARDIM DE INFÂNCIA**

Dissertação de mestrado em Ciências da Educação na especialidade de
Educação de Infância apresentada à Universidade do Porto

Orientador - Prof. Doutor Agostinho Ribeiro

AGRADECIMENTOS

Ao terminar esta dissertação de mestrado reconheço que o devo ao contributo e empenhamento de algumas pessoas.

Quero deixar o meu reconhecimento a todos, colegas e amigos, que prestaram apoio, científico ou afectivo, ajudando a dar vida a este projecto.

Uma palavra muito especial é devida :

- Ao Doutor Agostinho Ribeiro, orientador deste trabalho, pela paciência, a disponibilidade, a compreensão colorida de exigência, com que acompanhou a sua elaboração e pelos ensinamentos oportunos e a confiança, durante todo o percurso;
- Aqueles a quem mais horas tirei da minha atenção. Ao meu marido pelo apoio e encorajamento. Aos meus filhos pela paciência e tolerância;
- Às educadoras dos dois Jardins de Infância e às crianças que constituíram a amostra, pelos momentos divertidos que passamos juntas;
- À minha filha Isabel, pela dedicação, desde o início deste trabalho, no processamento do texto;

Termino, reconhecida :

A todos, familiares, colegas e amigos, professores, alunos e pais, Jardins de Infância que, com grande abertura, colaboraram - a minha sincera gratidão.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO GERAL DA PROBLEMÁTICA A ABORDAR

1 - REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE

- 1.1 - Noção de identidade
- 1.2 - Diferentes perspectivas
- 1.3 - Desenvolvimento da identidade

2 - AUTO-CONCEITO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

- 2.1 - Relação entre identidade e auto-conceito
- 2.2 - Noção de auto-conceito
- 2.3 - Diferentes perspectivas
- 2.4 - Formação do auto-conceito

3 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

- 3.1 - Identidade e representações sociais
- 3.2 - Noção de representação social
- 3.3 - Diferentes perspectivas
- 3.4 - Aquisição das representações sociais

CAPÍTULO II - O JARDIM DE INFÂNCIA

1 - PERCURSO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

- 1.1 - Contextualização do sistema educativo Português
- 1.2 - O início de educação pré-escolar em Portugal
 - 1.2.1 - Objectivos e orientações pedagógicas
- 1.3 - Situação actual da educação em Portugal

2 - CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DAS CRIANÇAS NA FAIXA ETÁRIA DO JARDIM DE INFÂNCIA

- 2.1 - Desenvolvimento cognitivo
- 2.2 - Desenvolvimento sócio-afectivo
- 2.3 - Desenvolvimento moral
- 2.4 - Formação da identidade nesta faixa etária
- 2.5 - Formação do auto-conceito no jardim de infância
- 2.6 - Aquisição da representação social na criança desta idade

3 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM JARDIM DE INFÂNCIA

- 3.1 - Relação educativa
 - 3.1.1 - Especificidade da relação educativa no jardim de infância
- 3.2 - Concepções científicas e modelos de acções
 - 3.2.1 - Paradigma psicométrico
 - 3.2.2 - Paradigma fenomenológico
 - 3.2.3 - Modelos de acção educativa, com mais expressão em jardim de infância

4 - O MEIO SOCIAL EM ESTUDO

5 - COMPETÊNCIAS SOCIAIS

CAPÍTULO III - AUTO-CONCEITO E COMPETÊNCIAS SOCIAIS NO JARDIM DE INFÂNCIA: ESTUDO EMPÍRICO

INTRODUÇÃO

1 - METODOLOGIA

1.1. - Opções de base.

1.2. - Procedimentos.

1.2.1. - Caracterização da amostra.

1.2.2. - Observações naturalistas.

1.2.3. - Análise de conteúdo.

2 - PRIMEIRA FASE DO ESTUDO.

2.1. - Ficha individual de cada criança.

2.2. - Nível sócio-económico.

2.2.1. - Análise do jardim de infância A.

2.2.2. - Análise do jardim de infância B.

2.3. - Primeiro questionário às educadoras.

2.3.1. - Análise dos dados recolhidos no jardim de infância A.

2.3.2. - Análise dos dados recolhidos no jardim de infância B.

2.4. - Comparação dos dois jardins de infância

2.5. - Conclusões da primeira fase do estudo.

3 - SEGUNDA FASE DO ESTUDO.

3.1. - Aplicação do instrumento - What face would you wear ?

3.2. - Segundo questionário aos educadores.

3.3. - Análise dos dados recolhidos no jardim de infância A.

3.4. - Análise dos dados recolhidos no jardim de infância B.

3.5. - Comparação dos resultados dos jardins de infância A e B

3.6. - Conclusões da segunda fase do estudo.

4 - TERCEIRA FASE DO ESTUDO

4.1. - Categorização e elaboração de grelhas para a observação das crianças.

4.2. - Observações de oito crianças.

4.3. - Análise das observações das crianças do jardim de infância A.

4.4. - Análise das observações das crianças do jardim de infância B.

4.5. - Comparação das crianças dos Jardins de Infância A e B.

4.6. - Conclusões da terceira fase do estudo.

CONCLUSÕES FINAIS

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS : (1) Ficha individual (por criança).

(2) Tabela de participações usada nos jardins de infância

(3) Questionário às educadoras sobre o auto-conceito das suas crianças.

- (4) Questionário às crianças sobre o seu auto-conceito
- (5) Gráficos com os resultados individuais do questionário às crianças sobre o seu auto-conceito.
- (6) 2º questionário às educadoras, sobre o auto-conceito das suas crianças.
- (7) Gráficos com os resultados individuais do 2º questionário às educadora sobre o auto-conceito das suas crianças.
- (8) Grelhas

"...A criança aprende a ser Homem vendo-se ao espelho do que os adultos fazem e não apenas ouvindo as coisas que eles dizem. Há palavras que se dizem, lançam e palavras que se oferecem".

(João dos Santos)

INTRODUÇÃO

Enquanto "formadora", numa sociedade em que a tarefa de Educadora é algo de problemático e desafiador, as possibilidades de escolha de um tema para o trabalho assentam na reflexão sobre os conhecimentos adquiridos, na consciência crítica que venho desenvolvendo e na experiência profissional. Dando continuidade a essa reflexão, consciência e experiência, também este trabalho é suposto ajudar-me a reequacionar o posicionamento, não só como agente educativo, mas também como elemento integrante de uma sociedade.

Gostaria de reflectir sobre o papel do jardim de infância na formação da Identidade das crianças. Um pressuposto básico de tal reflexão é que o desenvolvimento da identidade, que é um aspecto importante do desenvolvimento humano, começa desde a mais tenra idade.

Justificar a escolha deste tema será reflectir algumas das preocupações e necessidades de estudo que ao longo dos anos venho sentindo. Acreditando no Jardim de Infância como um espaço que deve promover e valorizar todas e cada uma das crianças, valorizando e utilizando como um recurso as diferenças entre elas, como explicar que algumas crianças comecem logo a ser marginalizados, assim crescendo com um auto-conceito negativo que em nada as ajudará a construir a sua identidade.

O Jardim de Infância, pela ausência de programa obrigatório, não deveria apresentar-se como um local de "reprodução" como tantas vezes o vemos.

Consciente de que o Educador é um permanente alvo de tentativa de modelação, desde o seu próprio processo de socialização, até aos processos de avaliação do exercício da sua actividade profissional (pelas famílias, pelos colegas, pelos professores do ensino básico, etc...), tentarei fundamentalmente perceber quais as razões das "incoerências" entre os discursos teóricos de um grupo de educadores de infância e as práticas efectivamente vividas por eles. Nos primeiros advogam-se avaliações que permitem recolher toda a informação necessária para apreciar e ajustar a acção educativa, clarificando o tipo de intervenção que é preciso para estimular o progresso de todas as crianças. Nas segundas assiste-se a "avaliações" tais como "és sempre o mesmo", "este nunca mais vai dar nada", "este é esperto em tudo", etc...

Sabendo por outro lado que o Educador é sempre um "modelo", isto é, um agente, influenciador, positiva ou negativamente, da estruturação da personalidade das crianças com quem lida, procurarei ver quais as atitudes dos Educadores que contribuem para a formação dum auto-conceito positivo. Irei reflectir e analisar (desconstruindo) construções que empiricamente fui assumindo ao longo das intervenções profissionais, na expectativa de tornar mais claros fenómenos invisíveis, não palpáveis, com vista a acção-decisão para propôr, ou sugerir novas formas de intervenção.

Partirei para este trabalho de pesquisa situando-me numa matriz teórica primordialmente psicológica, mas sempre numa perspectiva crítica. Sabendo que ao longo da minha história da vida também eu fui construindo diversas representações sobre o tema, terei de assumir a minha implicação durante todo o processo de pesquisa, tentando controlar as subjectividades.

Assim, no capítulo I, apresentarei uma pesquisa bibliográfica sobre o tema - Identidade - na sua complexidade e pluridimensionalidade, no sentido da compreensão do conceito.

No capítulo II, tendo em vista as interrogações levantadas, contextualizarei o campo de observação - o Jardim de Infância - referindo-me à sua inserção no sistema educativo português, às características da população infantil que os frequenta, e ainda às práticas pedagógicas que nele são utilizadas.

No capítulo III, apresentarei as hipóteses de trabalho e os procedimentos metodológicos seguidos.

Dentro deste capítulo são ainda apresentadas as três fases do estudo, no qual foram comparadas as crianças de dois jardins de infância relativamente a variáveis relacionadas com a identidade.

Nas conclusões finais dá-se conta das ideias fundamentais referentes às orientações pedagógicas a tomar numa perspectiva de formação dos educadores, e levantam-se ainda hipóteses de trabalho, para investigações futuras.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO GERAL DA PROBLEMÁTICA A ABORDAR

1 - REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE

1.1. - Noção de identidade

Identidade em filosofia é a propriedade de um indivíduo de manter-se o "mesmo" nos diferentes momentos da sua existência (Enciclopédia Universal Melhoramentos, vol 2).

Ao pensar-se em identidade é forçoso falar-se de Erikson, que com a sua teoria sobre a identidade teve o grande mérito de provocar avanços significativos nas ciências psicológicas, apesar de algumas carências metodológicas.

Erikson construiu uma teoria da Identidade a partir da sua prática clínica na linha psicanalítica, de pesquisas longitudinais realizadas e de investigação antropológica.

Podemos encontrar em Erikson (1976) uma teoria de identidade que é uma teoria do desenvolvimento. Baseia-se na segunda teoria freudiana do aparelho psíquico que se caracteriza pela "introdução da noção de id (1) como instância separada da qual as outras emanam por diferenciação, (e por) uma evolução da noção de ego que acentua, quer as identificações de que saiu quer a sua função adaptadora como aparelho diferenciado" (Laplanche e Pontalis, 1985, p.367).

Erikson vai fazer do ego o fulcro da sua teoria, chamando a atenção para a sua autonomia e abertura à realidade externa, ao mesmo tempo que a alarga ao contexto familiar e social.

(1) - Uma das 3 instâncias da personalidade na 2ª descrição, dada por Sigmund Freud, do aparelho psíquico escapando totalmente à consciência, o id é formado pelas representações psíquicas das pulsões, assim como pelos elementos recalcados pelo eu, no decurso do desenvolvimento.

O id não tem em consideração a realidade. O seu funcionamento visa a satisfação imediata das pulsões. Fazendo isso, entra em conflito com as outras instâncias (*eu e superego*).

Para Erikson, identidade é um conceito que engloba várias dimensões: a de permanência e de continuidade no tempo e a de coesão e integração dinâmica numa unidade funcional. Mas, trata-se de um processo sempre inacabado de elaboração permanente de uma construção de EU.

Erikson vai reformular a tarefa do ego, reflectindo-a como um dos três processos: o processo biológico, o processo social e o processo do ego, processos que serão interactuantes e que vão tornar a existência humana "contínua no tempo e organizada na forma" (Erikson, 1976, p.72).

O processo do ego é "o processo organizacional pelo qual o indivíduo se mantém com uma personalidade coerente" (Erikson, 1976, p.73) tanto para si como para os outros.

O "estilo de individualidade" é em cada pessoa uma qualidade do ego, que determina o modo uniforme e contínuo como o ego põe em acção os seus métodos de síntese.

A identidade do ego em conjunto com outro elemento que é a identidade do Eu, vai contribuir para a formação da identidade. Considerando o ego como inconsciente e o eu como consciente. A identidade do Eu é a identidade pessoal, ou seja um sentimento de continuidade e uniformidade que tem a ver com a percepção do próprio e a percepção do reconhecimento dos outros.

Por identidade pessoal, Pierre Tap entende em sentido restrito que ela diz respeito ao sentimento de identidade, é o que faz o indivíduo se perceber o mesmo, permanecendo idêntico a ele mesmo no tempo.

Num sentido mais lato, ela pode assimilar o sistema de sentimentos e representações pelas quais o "Soi" se especifica e singulariza (Pierre Tap 1979, p.8).

O sentimento de continuidade (dimensão temporal) e o sentimento de unidade ou coerência, são as dimensões participantes na estruturação da identidade pessoal. As dimensões da identidade pessoal não são independentes da forma como a pessoa é definida pela cultura de pertença em termos de ideal, de direitos e deveres.

Para Paul Mussen, a identidade é uma estrutura mental composta de características cognitivas e afectivas que abrangem a percepção que o indivíduo tem de si mesmo como um ser distinto, separado dos outros e cujo comportamento, necessidades, motivações e interesses têm um grau razoável de coerência (Mussen 1979).

Na medida em que o indivíduo participa na vida social e se começa a identificar com os outros, vai construindo a sua identidade social. Todos os indivíduos ou comunidades, reais ou imaginários com os quais nos sentimos bem porque partilhamos características e propósitos, vão ser os que nos reconhecem um lugar social.

Cada sujeito para se identificar tem de utilizar esquemas de identificação que foi interiorizando e que lhe foram fornecidos pela sociedade e pelos grupos com os quais vai interagindo ao longo da sua vida.

Os valores, os estatutos, os papéis, as regras, etc...são património dos diferentes grupos sociais (por exemplo, escola; família; etc) que através do fornecimento de modelos de identificação os passam para os novos membros. A identidade social é, então, considerada uma parte do processo do self e representa as cognições formadas durante os deslocamentos do indivíduo no seio da ecologia social (Deschamps, 1980; Bagnet, 1991).

1.2. - Diferentes perspectivas

As ciências humanas avançam várias hipóteses, onde se reflectem alguns dos grandes conflitos epistemológicos contemporâneos sobre a identidade.

- A sociedade é alternadamente a origem de divisões e reunificações do sujeito.

Os trabalhos dos etnólogos mostram que as sociedades têm elaborado sistemas de oposição mitológicos onde cada termo tem significado conforme o lugar que ocupa. No entanto, os indivíduos não se definem apenas pelo seu lugar no sistema: vemos com frequência que encarnam os princípios que lhes são opostos. "A identidade é um misto de singularidade dentro de complementariedade" (Calame - Griaule 1965, cit in Pierre Tap 1979, p. 42).

Os sociólogos definem a sociedade como um sistema de instituições, umas vezes solidárias outras vezes conflituosas, convidando a compreender a pesquisa da identidade como uma actividade pela qual o indivíduo se situa num sistema, em função das representações sociais nas quais ele participa. Para estas representações o indivíduo é levado a organizar as suas condutas conforme normas que lhe são dadas.

" Ele deve encontrar o sentido dos modelos que são oferecidos, pô-los à prova nas suas participações, nos empreendimentos e nos debates da sua sociedade" (R. Bastide, 1967, cit in Pierre Tap 1979, p. 42).

Nestas perspectivas a identidade de um indivíduo é compreendida pela sua situação na totalidade das relações que forma com os membros da sociedade.

- A identidade tem o seu fundamento nas actividades em que o indivíduo se compromete em função de uma estrutura da subjectividade.

Esta concepção tem a sua base filosófica no existencialismo.

A perspectiva individualista, em psicologia, assume formas diversas:

- Para os biólogos é como a expressão duma estrutura orgânica reguladora dos ritmos de aquisição e funcionamento das condutas (W.M. Sheldon, 1951, cit in Pierre Tap 1979).

A identidade deste sistema de acção, de disposições, manifesta-se na reacção à atenção dos objectos, das pessoas, do corpo próprio, do tempo de vida: ela surge duma constituição singular.

- Para os psicólogos sociais anglo-saxónicos, a identidade é encarada como uma organização de atitudes. Ela constitui-se a partir de experiências, de avaliações, nas relações com as pessoas, como fonte de valorização ou desvalorização do sujeito diante de si. A identidade é fundamentalmente cultural (J.M. Newcomb, R. Turner, P. Converse, 1970, cit in Pierre Tap 1979).

- Para os psicanalistas parece essencial o poder resumir-se na noção de um drama, drama de infância reflectido ao longo da existência, factor duma primeira identidade. Mas, drama também, onde a consciência da nossa condição deve às ciências - à física de Galileu, à biologia de Darwin, à psicanálise de Freud - de se desfazer da ilusão que eu sou Deus ou seu filho (S. Freud, 1978).

- Nesta perspectiva refere-se a interestruturação da identidade individual e das identidades sociais (P. Malrieu, 1976).

A criança não se pode constituir como autor autónomo dos seus actos, consciente dos seus efeitos e significações, dotado de uma história original e de um projecto de si, na medida em que tem modelos (pessoas, instituições) com os quais se identifica. A criança tem um nome, uma classe escolar, uma nacionalidade. Estas são identidades exógenas. As identidades exógenas são avaliadas em função duma identidade própria que o indivíduo elabora na sua relação com os outros e com as instituições.

Ao diferenciar entre identidade e individualidade, podemos atribuir à identidade, as divisões internas e os esforços por defender a unidade do *eu*, e à individualidade, os actos de avaliação das condutas, interrogações sobre as suas finalidades, mesmo os seus significados nos meios sociais de que o indivíduo depende e que dele dependem. Mas, as operações de identidade e individualidade são inseparáveis.

1.3. - Desenvolvimento da identidade

O desenvolvimento da identidade tem sido reconhecido como um importante aspecto do desenvolvimento humano ao longo dos anos (Bourne, 1978; James, 1890).

É entre os 10 e 20 meses que a criança começa a ter uma noção, ainda muito vaga, da sua identidade. É nesta idade que ela conhece o seu nome e se reconhece no espelho ou numa fotografia.

Pelos 3 anos, vai afirmar-se empregando o *eu* e o *mim*, opondo-se às pessoas que a rodeiam. Mais tarde terá então consciência da sua identidade única e permanente.

A percepção pelas crianças da sua própria identidade desenvolve-se gradualmente e de forma contínua, por uma sucessão de etapas bem definidas, em relação com as etapas do desenvolvimento.

Cada estágio da vida do indivíduo vai deixando um sentimento de identidade no sujeito (Erikson 1976).

Erikson afirmou que a personalidade se desenvolve de acordo com passos pré-determinados pela disposição do organismo humano.

Estes passos são, o desenvolvimento do sentido de si mesmo, e a formação do sentimento de identidade.

Erikson discípulo de Freud, modernizou a teoria do mestre tornando-a numa teoria de desenvolvimento. Prolongou os estádios de desenvolvimento para um ciclo de vida mais lato e encontrou dimensões positivas e negativas para cada um dos períodos. Erikson vê o desenvolvimento contínuo durante toda a vida, embora dê mais importância ao desenvolvimento até à idade do ensino superior.

Para Erikson a personalidade passa por elaborações estruturais de acordo com um plano base, o desenvolvimento faz-se de acordo com uma sequência. A criança passa de um estágio a outro quando a sua (da criança) interacção com o meio for saudável e a crise básica correspondente a cada estágio estiver resolvida.

Cada estágio de desenvolvimento pessoal é caracterizado por certos aspectos que podem ser afectados de uma forma positiva ou de uma forma negativa. Por isso cada passo sucessivo é, uma crise potencial, uma vez que há mudança de perspectivas. A forma como cada pessoa resolve a crise de cada estágio é que vai ajudar o estágio seguinte, os estádios são interdependentes.

- O primeiro estágio - dos 0 aos 6 anos- Erikson subdivide-o em três etapas: a primeira etapa (dos 0 aos 24 meses) , foi chamada confiança versus desconfiança, onde é dada importância ao acto de comer, chupar, morder babar. O cuidado e o afecto que acompanham os actos de tratar do bebé vão desenvolver nele sentimentos de confiança ou desconfiança, o bebé precisa de contacto físico e conforto afectuoso durante as várias actividades de tratar dele.

Para a criança nesta idade, a mãe é praticamente o mundo todo, a partir da regularidade e da qualidade da experiência, a criança desenvolve a sua forma de ver o mundo e prepara-se para outro estágio.

A segunda etapa designada por autonomia versus vergonha (dos 2 aos 3 anos), período onde se dá importância ao desenvolvimento emocional e pessoal. Nesta altura, a criança sai de uma dependência quase total da pessoa responsável por si e começa a andar pelo seu pé, a maturação física vai ajudá-la a dar um grande salto no sentido da autonomia pessoal. É uma fase de exploração intensa, de grande desenvolvimento emocional, a criança nesta altura precisa de ser independente e o modo como esta necessidade é ou não satisfeita, afectará o sentido de autonomia pessoal. A criança deverá ir desenvolvendo um crescente controlo sobre si própria, que não deve ser prejudicado.

Existem estudos, entre os quais referimos o de White (1968, in Sprinthall, N. e Sprinthall, R. 1993) que mostram como um ambiente interessante e estimulante em que os pais falam com os filhos, lhes proporcionam um ensino indirecto, tem um efeito positivo no desenvolvimento de competências para os seus filhos.

A terceira etapa chamada iniciativa versus culpa (dos três aos seis anos) é uma etapa onde a identidade da criança como rapaz ou rapariga é fortemente marcada. As crianças começam a reflectir alguns aspectos da identidade sexual, começam a identificar-se com o adulto e a imitar aspectos do comportamento do adulto. Nesta idade é vulgar os rapazes dizerem que é bom o pai não estar em casa e as raparigas quererem andar de carro só com o pai. Castigar a criança ou ridicularizá-la por causa destes comentários, vai deixar a criança com fortes sentimentos de culpa e prejudicar a formação da sua identidade. No jardim de infância, é comum nesta idade as crianças brincarem aos casamentos e a colocarem nessas brincadeiras os seus sentimentos e emoções, que precisam de ser aceites pelo educador. O próprio tamanho da criança em termos físicos, comparado com o adulto faz por vezes surgir nesta idade algumas ansiedades, pois as crianças têm medo de não crescerem e não ficarem adultas.

Na escola e em casa também é essencial ajudar a criança a ficar independente dos adultos, na medida que a ajudamos a ultrapassar a necessidade que têm de nós estamos a contribuir para a formação da identidade pessoal. Se os adultos conseguirem reforçar a identidade masculina ou feminina nesta fase, ajudam a construir uma sólida passagem para o estágio emocional seguinte, e ajudam a criança na caminhada da dependência para a independência.

Será muito importante nesta idade que a criança tenha tempo para brincar, é bom que não se tente nesta altura avançar rapidamente para uma educação formal precoce das crianças, o que viria a restringir o desenvolvimento da sua criatividade.

Esta fase que decorre no tempo de jardim de infância, vai ser pois, uma fase primordial para a criança brincar, período em que Erikson recorda ser bom para desenvolver o seu sentido de humor, a capacidade de se rir de si próprio. O segundo estágio - dos 6 aos 12 anos - corresponde à segunda infância, e é designada por mestria versus inferioridade, período em que o desenvolvimento pessoal e emocional vai estar virado para o exterior. A criança entra para o correspondente ao 1º ciclo, para um mundo novo com as aulas, novos grupos que passam a ser outros palcos para o desenvolvimento, embora a família continue a ser uma base importante de onde a criança sai para os outros palcos que têm agora um significado especial. Nesta altura a criança vai substituir os seus monólogos colectivos pelas discussões e pode assim construir novos grupos que vão de encontro aos seus interesses. Os grupos nesta fase são constituídos apenas por rapazes ou raparigas. E na perspectiva de Piaget, este é o estágio do pensamento concreto, a criança separa os bons, os maus, acredita em todos os adultos, não tem posições ambíguas, o que lhe proporciona sentir-se estável do ponto de vista emocional. A criança, além das competências mais orientadas para a escola, aprende muitas actividades (nadar, patinar, futebol, etc.), o que a ajuda a desenvolver uma mestria pessoal. Como é uma fase de grande energia, esta grande quantidade de energia pode ser posta ao serviço da motivação para a competência pessoal. Erikson diz que se não se encorajar a criança a envolver-se activamente com o meio circundante, o seu sentido de mestria pode ser substituído pelo de inferioridade pessoal. Será pois importante que, os educadores e professores estejam atentos, já que a criança passa muitas horas na escola, a terem um ensino capaz de promover o sentido da mestria e se conseguirem afastar-se de um ensino em que a criança é um receptor passivo, para um ensino aberto onde a criança participe, os educadores estão a ajudá-la no desenvolvimento da mestria pessoal.

O terceiro estágio - dos 12 aos 18 anos - corresponde à adolescência, e é chamado por identidade versus difusão, é um estágio central para Erikson. As mudanças que se fazem sentir na adolescência nos sistemas fisiológico, psicológico, glandular, vão ajudar o adolescente a experimentar o mundo de outra forma.

O adolescente desenvolve a capacidade de perceber sentimentos e emoções em si e nos outros, ou seja, o sistema de pensamento que começa a ter, vai dar um novo significado às suas experiências e fazê-lo compreender a sua identidade. Para Erikson a forma como nos vemos a nós próprios e como os outros nos vêem, vai formar os alicerces da personalidade adulta; logo se os alicerces são sólidos e fortes resulta uma identidade pessoal sólida, senão, resulta uma identidade difusa, ou seja, ser-se um estranho na própria terra, sem raízes, nem história. O prolongar demasiado a adolescência nas sociedades ocidentais prejudicará o alcançar uma personalidade estável.

A fase da adolescência é para este autor o ponto fulcral da concepção do eu. Certas características atribuídas ao eu começam a desenvolver-se muito cedo na vida das crianças "resultado" de experiências, de aprendizagens, de identificações, de avaliações da criança por ela mesma e de comparações que ela estabelece inevitavelmente entre ela mesma e os outros (Paul Mussen, 1979, p.14).

Alguns factores genéticos e biológicos vão alterar as características atribuídas ao eu. O temperamento, a sua actividade, a sua aparência física, etc, vão influenciar o modo como os outros reagem à criança.

O indivíduo conforme se vai diferenciando e tomando consciência da separação dos seus pais tem necessidade de adquirir uma identidade.

O crescimento é uma sucessão de mudanças tanto dentro da própria criança, como dos outros em relação a ele, torna-se necessário que ela vá tendo uma certa consciência do que permanece estável mesmo com as mudanças. A criança tem de ir adquirindo a consciência de "quem sou eu".

O adulto adquire a noção de identidade a partir das suas ideias, crenças, conhecimentos, desejos, ambições, das suas possibilidades, etc.

A criança adquire a sua identidade a partir da confiança e solidez dos objectivos externos, principalmente dos que são dados pelos pais e educadores, e dos internos, o decidir, as representações mentais conscientes e inconscientes que fazem referência a si mesmo. As atitudes dos adultos, com respeito a ele, são de grande importância (Martinez Muñiz, 1980).

As crianças sentem as atitudes dos outros sobre elas, se são amadas ou rejeitadas e vão adoptar como suas, avaliações que os outros fizeram a propósito delas.

Os pais e Educadores que duvidam das suas crianças, vão inibir a sua curiosidade e investigação e tendem a produzir na criança, uma dúvida de si (uma insegurança).

Inversamente, os adultos que confiam na criança e nas suas atitudes, comunicam confiança à criança e esta adquire segurança em si.

Para a formação do sentimento de identidade vai contribuir a avaliação correcta por outros, das capacidades próprias de um indivíduo.

Na procura da identidade são necessários os conceitos de: auto-conceito, auto-estima e auto-imagem, que embora relacionando-se com o conceito de identidade não o podem substituir.

Após reflexão do conceito de Identidade, será importante analisar o auto-conceito, uma vez que os psicólogos contemporâneos acham que ele desempenha uma função importante na integração da personalidade, na motivação do comportamento humano e na saúde mental dum indivíduo, e que está intimamente ligado ao conceito de identidade.

2. AUTO-CONCEITO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

2.1. Relação entre identidade e auto-conceito

Para alguns, a identidade é uma componente do auto-conceito (Turner, 1987; Yardley, 1987).

O auto-conceito é "um conjunto lato de elementos em função dos quais os indivíduos se definem a si mesmos, tais como atitudes, crenças, valores e experiências, (e seus) componentes valorativos e afectivos" (Gecas e Mortimer, 1987, p.265).

A identidade e a auto-avaliação (valor dado ao auto-conceito como um todo ou às suas componentes particulares) são as duas grandes dimensões que contém o auto conceito para esses mesmos autores.

A auto-avaliação centra-se nos valores, a identidade centra-se nos significados, diz respeito à forma como a pessoa se significa a si mesma a partir do seu self e dos outros. A identidade dá conteúdo, estrutura e continuidade ao auto-conceito e ancora o self no sistema social (Amélia Lopes 1993, p.102).

Após ter reflectido na identidade será importante analisar o constructo auto-conceito e a sua formação.

2.2. Noção de auto-conceito

Em psicologia, a reflexão do constructo auto-conceito surge da análise da velha questão filosófica " quem sou eu ? "

Aparece o conceito de self - si mesmo - como o único atributo próprio do homem, que o distingue dos demais animais, (mais que a própria linguagem) ou como disse Fromm (1976), " o homem transcende todas as formas de vida desde que somente ele é vida e está atento a esse caminhar vital " .

O conceito de self vai ser o objecto mais importante da experiência de cada indivíduo " a causa da sua primazia, continuidade e ubicuidade em todos os aspectos do comportamento " (Burns,1979)

O self é um conceito complexo com distintas fontes e diversidade de significados. Por exemplo na psicologia da personalidade, as discrepâncias entre o self ideal e o self real, e seus aspectos avaliativos vão ser fulcro dos seus estudos.

No Interaccionismo simbólico da escola de Chicago, o self é um conceito chave.

O auto-conceito vai encontrar as suas raízes na Psicologia do Eu e particularmente em William James (1890). E desde essa época se considerou que o auto-conceito tem ligado a si aspectos cognitivos, afectivos e motores, que o definem.

O homem tem tantos selfs sociais quantos os indivíduos que o reconhecem e lhe deram uma imagem dele. William James em 1890 afirmaria que as imagens que os outros têm se reflectem nele e essas imagens se incorporam formando o auto-conceito.

O auto- conceito é definido por Ausubel (1952) como " a combinação de três elementos em cada pessoa: a aparência física, as imagens sensoriais e as recordações pessoais ".

Para Deutsch y krauss (1965) o auto-conceito consiste nas representações simbólicas, que uma pessoa faz das suas características físicas, biológicas, psicológicas, éticas e sociais, e também a organização das qualidades que a pessoa atribui a si mesmo.

Gecas (1982) definiu o auto-conceito, como o conceito que o indivíduo fez de si próprio, como ser físico, social, espiritual e moral.

O auto-conceito, toda a gente sabe o que é... no senso comum, mas sendo ele multidimensional a sua definição é sempre imprecisa, diferindo de investigador para investigador.

O auto-conceito é um conceito global, que integra diferentes domínios (social, emocional, físico ou académico) com uma estruturação de modalidade em função do grupo etário.

Shavelson et al. (1976) considera existir um auto-conceito geral, subordinado a este um auto-conceito académico, que engloba as competências mais académicas e um auto-conceito não académico, que engloba o aspecto físico, emocional e social.

Auto-conceito académico	matemática inglês verbal etc...
Auto-conceito não académico	físico (aptidões;aparência física) emocional (estados emocionais que o indivíduo desenvolve) social (relações com pais; pares; educadores,...)

O auto-conceito vai ser construído a partir das várias auto-imagens que o indivíduo percebe. A auto-imagem será o conjunto de percepções, quando a pessoa se constitui ela própria, o objecto percebido.

A parte afectiva do auto-conceito em que a pessoa faz julgamentos de si próprio é a auto-estima, que consiste no processo avaliativo que o indivíduo faz àcerca das suas qualidades ou desempenhos.

Para Adriano Vaz Serra (1985) o auto-conceito é um constructo integrador que leva a reconhecer a unidade, a identidade pessoal e a coerência do comportamento de um indivíduo independentemente das influências do meio ambiente.

2.3. Diferentes perspectivas

Para os cientistas da corrente interaccionista simbólica o auto-conceito vai tornar-se uma espécie de fenómeno do espelho, em que um indivíduo tende a observar-se como os outros o olham (Vaz Serra, 1985).

Para Cooley (1902) e Mead (1934) o conceito que uma pessoa faz do seu self, surge da interacção com outros e reflecte as características, expectativas e avaliações que os outros dão à pessoa.

Para os condutistas o self não é considerado uma estrutura unitária da personalidade.

Para Skinner (1977) a suposição tradicional do "si" como sistema director unitário responsável pela função psicológica de integração, "o si é simplesmente uma concepção para representar um sistema de respostas funcionalmente unificado".

No ponto de vista dos condutistas o self trata-se em termos de "como se mede", o auto-conceito define-se como "os tipos de apreciações verbais que tem uma pessoa com respeito a si mesma" (Staats y Staats, 1968 y 1979); consideram que o self está constituído por medidas ou qualificações em si mesmas; sendo assim um auto-conceito alto supõe avaliações positivas na escala de medidas.

Para os condutistas só se deviam usar os processos internos para explicar condutas, quando estes podem ser observados e medidos cientificamente.

Os neofreudianos Sullivan e Adler, segundo Musitu (1982) teorizaram sobre a origem do auto-conceito. Sullivan (1955) aprofundou o auto-conceito no processo interpessoal; Webster y Sobieszek (1974) consideraram que na evolução do indivíduo vai estar presente numa forma muito importante o conhecimento de outras pessoas; Adler (1979) dá grande ênfase às doenças e debilidades pois elas podem produzir uma baixa auto-estima.

Na psicologia social, Coopersmith (1967) vai analisar o termo "êxito", em que aspirações e valores se transmitem e as diferentes respostas têm a ver com experiências familiares e outras dando importância à formação da auto-estima da criança.

Na teoria da Aprendizagem Social, Bandura (1969) introduz no estudo do self a variável do auto-reforço, fazendo depender da frequência deste o auto-conceito ou qualquer conceito do self.

Os processos de mudança de atitude como o condicionamento clássico e operante têm a ver com o desenvolvimento do self.

No condicionamento clássico o self compara-se a um sucesso ou um objecto que provoca uma reacção de emoção. No operante, o reforço das diferentes manifestações do self aumentará ou diminuirá a frequência da sua aparição. O auto-conceito de cada pessoa é constituído pela natureza e frequência destas manifestações ou respostas.

A psicologia cognitiva tem algumas conexões com o interaccionismo simbólico, assumindo que, para perceber a conduta de um indivíduo se deve primeiro perceber como esse indivíduo representa ou estrutura cognitivamente o mundo, para compreender o seu marco de referência.

Cada indivíduo desenvolve estruturas cognitivas para representar o mundo exterior e sem uma organização dessas estruturas, nem a percepção nem o pensamento seriam possíveis (Pilar Oñate, 1989, p.229).

Neisser (1976) chama esquemas a estas estruturas, que são as bases de selectividade que operam no processamento da informação, existem em interdependência dinâmica com o meio envolvente, de tal forma que os esquemas mudam e são actualizados continuamente.

As análises cognitivas do auto-conceito assinalam a ideia de que os indivíduos são diferentes porque as suas estruturas cognitivas também o são. Assim, em termos de auto-conceito, teremos esquemas só daqueles aspectos da nossa conduta que são importantes para nós ou distintos, de algum modo (Markus, 1977).

2.4. Formação do auto-conceito

Para estudar a evolução do auto-conceito, estuda-se a formação progressiva da capacidade de introspecção com a consciência das capacidades próprias, tendo presente as similaridades e as diferenças próprias na relação com os outros.

A partir dos três anos, a criança vai tomando posição consciente de si mesmo, através das suas actividades e curiosidades, tratará de explicitar a auto-avaliação que foi interiorizando positiva e negativamente na imagem que de si mesmo foi formando, no eu, e no auto-conceito.

L'Ecuyer (1981) descreveu a evolução do "eu" em seis fases sucessivas:

- a) 1ª fase, entre os 0 e os 2 anos - emergência do eu compreendendo a formação de uma imagem corporal;
- b) 2ª fase, entre 2 e os 5 anos - é a afirmação do eu, em que se constroem as bases reais do auto-conceito;
- c) 3ª fase, entre 5 e 12 anos - é onde se produz a expressão do eu;
- d) 4ª fase, entre 12 a 18 anos, supõe a diferenciação do eu;
- e) 5ª fase, entre os 20 e 60 anos, desenvolve-se a maturidade do eu;
- f) 6ª fase, entre os 60 e 100 anos, o eu intensifica o declínio geral, derivado em um auto-conceito negativo.

A formação do auto-conceito sabemos que se dá fundamentalmente pela socialização entre o mundo dos pais, etc, e dos iguais, tendo grande importância os primeiros anos de vida.

A estrutura do auto-conceito de cada um, depende do modo como se organizam as diversas auto-imagens, com origem no conjunto das percepções quando o sujeito se constitui o objecto da sua própria observação. Assim, o auto-conceito constitui uma estrutura complexa e as suas auto-avaliações são constituídas a partir de hetero-avaliações reflectidas, ou seja, das avaliações que os outros formulam ao seu próprio comportamento específico, tornando-se uma espécie de fenómeno de espelho em que um indivíduo ao ver-se a si próprio, tende a observar-se como os outros o olham. Se percebemos que as avaliações que um indivíduo faz ao seu comportamento dependem das avaliações que lhe são feitas pelos outros, começamos a compreender o seu significado na Educação em geral, no atendimento escolar e na interacção social de uns com os outros.

O conjunto de estimulações e possibilidades de desenvolvimento a que as crianças estão sujeitas desde o nascimento, vai influenciar o auto-conceito da criança que, segundo Selman (1980) "só na adolescência começa a tornar-se consciente".

O auto-conceito vai-se construindo, tem um carácter desenvolvimentalista passando por vários estádios.

Para Selman (1980) existem 5 estádios de tomada de perspectiva social, onde vai evoluindo a estrutura do auto-conceito.

Os sujeitos não manifestam o mesmo desenvolvimento em relação a todos os conteúdos.

A construção do auto-conceito é caracterizável a partir das vivências do dia-a-dia, resolvendo-se a partir de acontecimentos pessoais de continuidade do comportamento e de identidade pessoal, de consistência e de coerência da forma como o sujeito se percebe e se avalia condicionando a forma como se relaciona com os outros, as tarefas que executa e o feedback que recebe e reconhece, as tensões emocionais que experiencia e a forma como as identifica e interioriza.

A criança constantemente se interroga "o que é que os outros pensam de mim?", depende muito da aprovação do grupo para se sentir bem acerca de si própria, cria padrões internos muito dependentes dos outros" (Kohlberg, 1984).

Beltran (1984) conclui que as teorias diversificadas sobre o auto-conceito coincidem ao afirmarem que o auto-conceito se desenvolve e se mantém na dependência do grupo social a que o sujeito pertence.

O papel dos educadores (pais e educadores profissionais) é importantíssimo, pois é o momento preciso de ajudar a criança na formação de um auto-conceito claro, preciso, diferenciado, valorativo, equilibradamente positivo, nem melhor, nem pior que o outro sexo, distinto e com aspectos complementares importantes.

Nas fases iniciais de desenvolvimento da criança, o auto-conceito é percebido como uma realidade ainda global, começando a especificar-se em função das experiências vividas, da sua estrutura e da sua realidade.

A criança, que se encontra nesta faixa etária já experienciou inúmeras dificuldades/sucessos e insucessos na realização de pequenas tarefas com que foi confrontada.

Nesta fase, a criança tem um auto-conceito a que podemos chamar concreto, ela sabe o que os outros dizem que ela sabe, faz o que os outros dizem que faz, ocupa o lugar que os outros lhe legam; como não é ainda capaz de reflectir sobre os seus actos, as suas acções, o que faz está estritamente dependente do outro.

A influência na formação do auto-conceito dos factores sociais levam-nos à necessidade de conhecer as normas do grupo de pertença do indivíduo, enquanto padrões que o grupo considera desejáveis socialmente.

O educador não pode fazer a criança sentir-se sempre inferior por não conseguir realizar uma tarefa ou ultrapassar uma situação, pois isso iria afectá-la na capacidade de sentir os seus limites e de se sentir uma pessoa apreciada, ou seja, na construção duma auto-imagem e auto-estima positivas.

O educador pode ajudar a criança a reconhecer o seu valor e as suas possibilidades e isso pode contribuir para que a criança enriqueça o seu auto-conceito.

As respostas reais que os outros indivíduos dão, vão ser importantes para determinar como o sujeito se percebe a si mesmo, e esta percepção vai influenciar o seu auto-conceito que por sua vez guiará a sua conduta.

3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

3.1 Identidade e representações sociais

O termo representação é utilizado em psicologia social para designar o modo de apreensão de um dado objecto social por um indivíduo ou grupos de indivíduos.

É uma " construção mental do objecto, concebido como não separável da actividade simbólica de um indivíduo no campo social " (C.Herlich, citado por Postic, 1990, p.99).

As representações sociais guiam-nos na forma como nomear e definir, em conjunto, os diferentes aspectos da nossa realidade de todos os dias (Jodolet, 1989).

Porque não vivemos isolados num vazio social (neste mundo temos de partilhar com os outros, de nos apoiarmos sobre os outros, por vezes na convergência, por vezes no conflito, para o compreender, o gerir, ou o afrontar) estas representações sociais são muito importantes na vida corrente. A teoria das representações sociais tem como objectivo fundamental, saber como se cria informação nova, nestas sociedades actuais marcadas mais pela transformação que pela reprodução social.

As representações sociais, ao integrarem cognitivamente a novidade, ao interpretarem a realidade e ao orientarem condutas e interacções, vão manter ou mudar as identidades sociais.

A teoria das representações sociais enfatiza o aspecto cognitivo da vida social apresentando uma nova perspectiva das possibilidades cognitivas dos indivíduos e dos grupos humanos (Doise, Palmonari, 1986) .

Será importante pensar nas representações sociais como integrando; papéis e pessoas, estatutos e saberes e como sendo importantes na produção de mudanças.

É pertinente estudar as representações sociais uma vez que elas contribuem directamente para a formação da Identidade social e logo da Identidade pessoal.

Devemos compreender a pesquisa da identidade como uma actividade pela qual o indivíduo se situa num sistema em função das representações sociais, nas quais ele participa.

E para estas representações o indivíduo tem de organizar as suas condutas seguindo normas que lhe são prescritas, mas nem sempre ele o faz passivamente, "ele deve encontrar o sentido dos modelos que lhe são oferecidos, pô-los à prova nas suas participação, nos empreendimentos e nos debates na sua sociedade (R.Bastide 1967, cit in Pierre Tap 1979, p. 42) .

3.2. Noção de representação social

Há mais de vinte anos que a noção de representação social tem suscitado inúmeros debates em Psicologia Social, tendendo a ocupar uma posição cada vez mais central nas Ciências Humanas, podendo destacar-se como muito significativo o movimento impulsionado por Serge Moscovici, em França.

O estudo sobre as representações sociais apresenta um carácter simultaneamente fundamental e aplicado, e faz apelo a métodos variados: experiências em laboratório, experiências no terreno, questionário, observação participante, análise documental e de discursos. Por outro lado, diz respeito a objectos e domínios diversos: domínio científico, das ciências, cultura, social e institucional, psicológico e do ensino.

Situado na interface do psicológico e do social o conceito encontra aplicação em todas as ciências humanas.

A principal justificação para a existência deste constructo reside, logicamente, no facto de não vivermos isolados e de termos necessidade de saber como actuar com o mundo que nos rodeia, de termos necessidade de nos ajustarmos a ele, de identificar e resolver os problemas que ele nos coloca. E por isso fabricamos representações.

Doise, (1986, p.85) define as representações sociais como " princípios geradores de tomada de posição ligados às inserções específicas num conjunto de relações sociais organizando os processos simbólicos que intervêm nestas relações".

As representações sociais são formas de pensamento (natural, espontâneo ou social) que se distingue do lógico e racional, embora estabeleça relações com ele.

De acordo com Jodelet (1989) as representações sociais são realidades mentais pelas quais os sujeitos se relacionam simbolicamente com os objectos e correspondem à interiorização de experiências práticas e modelos de conduta e pensamento, são partilhadas nos grupos sociais que as criam a partir de estilos de interacção, comportamento e comunicação próprios.

As representações sociais têm um carácter dinâmico e móvel, unem "conformidades e inovação, resistência à mudança e mudança, relações dentro e entre os grupos" (Moscovici, 1988, p.219) .

Marisa Zavalloni (1984) introduz o termo identidade psicossocial referindo-se às " modalidades de organização para um dado indivíduo, das representações que tem de si mesmo (...) e das representações dos grupos aos quais pertence".

O acordo da comunidade científica vai em primeiro lugar, para a constatação de " uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, portador de uma visão prática e conducente à construção de uma realidade comum a um conjunto social " (Jodelet,1989, p.36).

3.3. Perspectivas

As representações sociais são, pela sua natureza, fenómenos complexos permanentemente activos na vida social.

Moscovici (1986) afirma ser o termo representação social conceito-chave das várias ciências sociais.

A investigação científica tem vindo desde Durkeim (1895) o primeiro a identificar tal objecto de estudo, a Moscovici (1961) que retomou e renovou a sua análise, a desenvolver significativos estudos que realçam a especificidade destes fenómenos representativos - nas sociedades contemporâneas.

O mesmo autor destaca no domínio da psicologia social as relações que a teoria das representações sociais cria com o interaccionismo simbólico, a fenomenologia e a etnometodologia, acentuando a componente cognitiva das representações sociais.

Moscovici (1986; 1989) coloca na psicologia social a teoria das representações sociais salientando que os objectos são sociais pela relação que temos com eles, e não pela sua natureza.

As relações que a teoria das representações sociais cria com o interaccionismo simbólico têm a ver com dar uma ancoragem (2) explícita à acção humana. As suas ligações com a fenomenologia tem a ver com o interesse que esta dá à subjectividade e que vai ser fundamental para a clarificação da construção da realidade.

Tomando por ponto de partida a sociedade de hoje, marcada por diversificados valores e ideologias e, onde já perderam o sentido as categorias sociais tradicionais, Zavalloni estuda a identidade social, " enquanto noção que visa exprimir a interacção entre os componentes sociais e pessoais da identidade" (1984, p.17). Zavalloni inclui na psicologia social do indivíduo, a sua teoria porque a vê inserida na ecologia social: uma vez que o indivíduo é obrigado constantemente a (re)situar-se, vai ser fulcral estudar os substratos cognitivo e afectivo que vão presidindo às suas escolhas.

A representação social, ainda que impregnada de senso comum e distinta do conhecimento científico, é tida como objecto de estudo tão legítimo como este último, pela importância que ocupa na vida social e pela elucidação que permite sobre os processos cognitivos e as interpretações sociais.

Parece decorrer deste conjunto de enunciados o interesse altamente significativo desta noção nos vários domínios das ciências humanas não só pelas inúmeras discussões que suscita como também pela complexidade que encerra.

(2) Ancoragem (uma das dimensões da noção de representação social) integra o objecto representado no quadro de pensamento pré-existente, transformando-o; simultaneamente enraiza socialmente a representação, dando-lhe uma significação e uma utilidade no mundo natural (Amélia Lopes, 1993).

Aliás, a sua especificidade parece continuar por estabelecer apesar do imenso esforço que tem sido desenvolvido no último quarto de século, afirmam-nos Sousa (1991, p.25-32), salientando, também, que as ambiguidades no plano teórico não deixam de se reflectir nas estratégias de investigação que raramente visam testar os mecanismos postulados; e diz ainda " não obstante o seu número, os estudos raramente procuram aprofundar a noção de representação social" (Sousa,1991, p.29).

A teoria das representações sociais resulta num sistema teórico complexo tornando-se necessário estudá-las, "articulando elementos afectivos mentais e sociais integrando ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a tomada em consideração das relações sociais que afectam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual ela têm intervenção" (Jodelet, 1989, p.41).

3.4. Aquisição das representações sociais

Padecendo ou não de alguns defeitos, tendo em atenção muitas das críticas que possam ser feitas, parece lícito afirmar que se está perante um conceito sobejamente importante nas investigações que, têm como campo de estudo abordagens psicológicas e sociológicas na medida em que esta noção procura articular processos cognitivos com processos grupais e inter-grupais, e na medida em que constitui uma forma de conhecimento que permite a apreensão pelos sujeitos sociais dos acontecimentos da vida corrente.

Embora não existam muitos estudos no campo da educação, Gilly (1989) diz parecer que " o campo educativo será um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e transformam, as representações sociais no seio de grupos sociais e esclarecer o papel destas construções nas relações destes grupos, com o objecto da sua representação" (p.264).

Pelas representações sociais é possível relacionar intelecto e afecto, saberes abstractos e vida concreta dos indivíduos (Moscovici,1986).

As representações sociais vão ter desde cedo um papel muito importante no desenvolvimento humano, uma vez que pelas diversas instituições (família, jardim de infância, escola, associações, etc.) por onde o indivíduo passa, vão-

-lhe inculcando normas e valores que o vão moldando e o levam a comportar-se de um modo determinado, iniciando os indivíduos um modo de significados sociais profundos que resultam imprescindíveis para a ordem social.

CAPÍTULO II - O JARDIM DE INFÂNCIA

1 - PERCURSO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

1.1. Contextualização do sistema educativo português

Começarei por contextualizar o sistema educativo num Estado e numa sociedade para depois posicionar a Educação Pré-Escolar no Sistema Educativo Português, pois esta aparece remetida para uma "posição determinada", a qual penso ser necessário compreender. E reflectirei as suas funções na actual Lei de Bases do Sistema Educativo.

O sistema educativo vinculado a um Estado, numa estrutura social típica, da sociedade capitalista, tende a exercer pressões no sentido da acumulação do capital, reproduzindo-a. Como dizem Bowles e Gintis, é a força de trabalho necessária àquele processo e são as relações sociais de produção que o sustentam.

O desenvolvimento humano é aferido e avaliado, tomando como padrão o desenvolvimento económico.

Segundo Dale, o Estado capitalista é um Estado de classes devendo sempre tender a assegurar a manutenção do domínio capitalista. Ainda o mesmo autor, identifica três problemas centrais sempre incluídos na ordem do dia do Estado capitalista e são eles: o apoio ao processo de acumulação capitalista, a garantia de um contexto para a sua expansão continuada, e a legitimação do modo de produção capitalista incluindo a própria parte do Estado neste processo (Dale, R. 1988).

Assim, os sistemas educacionais resolvem este problema, contribuindo com novos membros da força de trabalho que possuam os níveis apropriados de conhecimentos e habilidades, garantindo o controle social; mantêm as crianças fora das ruas para a não perturbação do contexto social e ao mesmo tempo, na escola, ficam expostas a formas socializantes compatíveis com a manutenção daquele contexto.

Também as escolas reforçam e consolidam a hegemonia através dos seus próprios procedimentos, e do seu próprio sistema de recompensa.

Reforçam os valores do individualismo possessivo e da motivação pelo rendimento e, pela sua atitude os estudantes conformam-se com as exigências do local de trabalho. Com esta socialização tornam-se bons consumidores e bons cidadãos.

Assistiu-se ao longo dos tempos à transformação da educação em bem de consumo, situando-se nela a aposta dos países em "vias de desenvolvimento", pois através daquela se acredita ser possível a auto-suficiência, primeiro intelectual e depois total (Dale, R. 1982). À educação é dado um papel prioritário em termos de investimento, pois irá permitir substituir mentalidades, passando da racionalidade tradicional à técnica, produzindo homens modernos.

Problematizando a situação em Portugal, enquanto país semi-periférico, com base na perspectiva de Boaventura Sousa Santos, que afirma ser corrente caracterizar a sociedade portuguesa como uma sociedade intermédia, semi-periférica, não pertencendo nem ao primeiro nem ao terceiro mundo, coexistindo no seu interior um conjunto de características atribuíveis aos Estados e Sociedades Centrais e Periféricos, as quais se misturam de forma complexa.

Assim, caracteriza-se a estrutura da sociedade portuguesa por uma heterogeneidade de classes, tanto no que respeita à burguesia com um sector mais moderno e outro mais retrógrado, como ao operariado que surge fragmentado pela existência de formas não capitalistas, como a pequena agricultura familiar.

Num contexto europeu, pode pensar-se em Portugal como país semi-industrializado, campo permeável à entrada das multinacionais, interessadas na internacionalização acelerada do processo produtivo.

O Estado português no seu processo de adesão à CEE, integra o movimento interestatal europeu, no qual vem apostando, como diz Boaventura Sousa Santos, no regresso do capital variável ou seja, do capital investido na força do trabalho, passando esta a estar vinculada às leis do mercado.

A crise do "fordismo" nos países do centro, para um país semi-periférico como Portugal, pode apresentar-se de duas formas diferentes: ou agravar a situação de periferia fazendo expandir indústrias de tipo fordismo ou, através da instalação de nichos tecnologicamente avançados, modificar esta mesma situação de periferia.

Num processo de "normalização" política e educativa de Portugal, surge uma estratégia modernizadora de um Estado semi-periférico, tentando promover a oferta de certas qualificações gerais e específicas, de acordo com o aparecimento da procura daqueles sectores da economia, identificados, como "pós-fordistas", isto é sectores baseados na tecnologia de ponta e altos níveis de qualificação (Stoleroff, A.; Stoer, S. 1986).

A partir dos anos oitenta, o Sistema Educativo Português tem dado prioridade à promoção de uma educação para o trabalho. Todos os discursos apelam às "necessidades de modernização", quer de natureza social, económica, ou educativa.

O apelo constante a um discurso da modernização é a palavra de ordem comum aos projectos de reforma do sistema educativo e do sistema de formação profissional, é o que vai congrega projectos de grupos sociais com interesses potencialmente conflituosos. A modernização vai apelar para transformações sociais produzidas pelo determinismo tecnológico.

Este discurso da modernização contém um apelo à mudança e ao consumo social, o que oculta que a definição de uma política educativa é sempre uma escolha entre opções existentes e que essa escolha em última análise é baseada em valores referenciáveis a interesses económicos.

O discurso e a prática na educação em Portugal tem partido do apoio e da intervenção das organizações internacionais e estas desde 1976 têm tido como objectivo principal a extensão das relações de produção capitalistas, através da reprodução mais correspondente às necessidades do sector produtivo, o que tem vindo a acentuar a necessidade de, através da escola, criar quadros médios e fornecer qualificações.

1. 2. O início da educação pré-escolar.

Em Portugal, o problema da educação das crianças, antes da sua entrada no ensino elementar, percorreu as mesmas etapas que nos outros países da Europa, embora com um grande atraso em relação ao calendário e ao número de estabelecimentos.

Mas, entre nós como noutros países, as instituições que acolhiam crianças em idade pré-escolar começaram por ter objectivos predominantemente sociais e de assistência.

Durante o terceiro quartel do séc XIX na Europa e Estados Unidos foi sentida uma enorme influência de Froebel. Em Portugal essa influência também se faz sentir embora só nos finais do século. Existe legislação recomendando a criação pelas juntas gerais do distrito de "asilos de educação como auxiliares da escola primária" com o objectivo assistencial e é inaugurado em 1882 o primeiro Jardim de Infância português, em Lisboa, como homenagem a Froebel.

Uma revisão da legislação e projectos situados em finais do séc.XIX mostra um crescente interesse das entidades oficiais e particulares pela educação de infância, remodelando as instituições de assistência, procurando adoptar objectivos mais pedagógicos, embora em termos práticos estes interesses não sejam acompanhados por realizações concretas, e por isso, quando foi implantada a I República (1910) só existiam dois Jardins de Infância em Portugal; (um oficial em Lisboa, e um particular no Porto, fundado por João Diogo do Carmo).

Nesta altura, surgiu a iniciativa dos Jardins-Escola João de Deus, tendo por objectivo criar "um modelo português de escola infantil", onde se aplica o método de ensino e leitura pela Cartilha Maternal. Esta obra de carácter associativo foi bastante apoiada pelas entidades oficiais.

Os responsáveis pelos vários governos republicanos dedicaram grande interesse ao problema da educação, aparecendo na legislação, entre 1910 e 1926, o ensino infantil equacionado de acordo com as correntes pedagógicas mais actuais, mas o poder de realização não acompanha a legislação elaborada.

O orçamento do Estado não chega para resolver todas as exigências postas pela Educação e Instrução dos Portugueses e a ideia de criar classes preparatórias para o ensino primário como alternativa aos jardins infantis (que não existiam) também não foi avante.

O pessoal responsável pelo Ensino Infantil foi escolhido entre os professores do Ensino Primário que mostravam capacidades para este fim, mas também foram concedidas bolsas, a algumas senhoras, para estudar no estrangeiro os métodos mais modernos para o ensino infantil (Froebel, Montessori, Decroly...).

Mais tarde, as Escolas Normais habilitavam para o Ensino Primário e para o Ensino Infantil.

O advento do Estado Novo não traz mudanças de fundo à política desenvolvida pelo sector público no âmbito da Educação de Infância, nem ao número reduzido de escolas infantis existentes em 1926: 55 escolas no

Continente, onde 83 professores orientavam um total de 2784 crianças, concentrando-se metade destes efectivos na cidade de Lisboa.

Como se lê na legislação promulgada, entre 1926 e 1937 continua a existir grande interesse pela educação de infância.

Em 1937, vários factores vão fazer o governo decidir extinguir os Jardins de Infância, remetendo para a Obra das Mães pela Educação Nacional a responsabilidade de "promover e assegurar em todo o país a educação infantil, pré-escolar, em complemento da acção da família" e fazendo uma promessa de apoio à iniciativa privada, para promover assistência educativa pré-escolar.

Podem referenciar-se entre estes factores, a baixíssima taxa de cobertura das crianças em idade pré-escolar (cerca de 0.70% na década de 30); o facto de se tornar impossível a expansão acelerada deste nível de educação, por falta de verbas para o efeito, e ainda o princípio de que à família cabe o "encargo primordial da acção formativa".

Embora a educação pré-escolar deixe de estar na tutela do Ministério da Educação, outras entidades oficiais começam a interessar-se pelo seu desenvolvimento, tais como o Ministério do Interior, o Ministério das Corporações e Previdência Social, o Ministério da Saúde e Assistência e o Ministério dos Assuntos Sociais (Ferreira Gomes, 1977).

Face a isto até 1973, a iniciativa no sector infantil vai ser exclusivamente dos particulares, quer com intuito benemérito quer com fins lucrativos, prosseguindo objectivos assistenciais ou pedagógicos ou reunindo ambos. As iniciativas têm o apoio dos Ministerios da Saúde e Assistência, e das Corporações e Previdência, da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa e da Inspeção do Ensino Particular. Nesta época abrem as primeiras escolas de formação para educadores de infância criadas por associações privadas com fins pedagógicos e sociais.

Na década de 60, não houve alterações de maior na forma como é encarada a Educação de Infância. Mesmo atendendo aos trabalhos promovidos com vista à elaboração do "Estatuto da Educação Nacional", ela é vista como apoio à iniciativa particular, colaboração com a família e acção directa do sector público "à medida que as circunstâncias o possibilitem".

Embora a educação pré-escolar deixe de estar na tutela do Ministério da Educação, outras entidades oficiais começam a interessar-se pelo seu desenvolvimento, tais como o Ministério do Interior, o Ministério das Corporações e Previdência Social, o Ministério da Saúde e Assistência e o Ministério dos Assuntos Sociais.

O período que vai de 1963 a 1973 corresponde em Portugal a um certo desenvolvimento, por isso torna-se necessário recorrer de forma crescente à mão de obra feminina; também, devido à emigração e à guerra de África, muitas mulheres portuguesas têm de educar sózinhas os seus filhos. Surgem então a creche e o Jardim de Infância como um apoio necessário.

Em 1973, uma Reforma do Ensino é aprovada pela Assembleia Nacional e é de novo oficializada a Educação Pré-Escolar, por ser sentida como necessidade premente. Desta forma, a lei de 5/73 prevê a acção directa do Estado na criação de Jardins de Infância e na formação de Educadores.

Em Abril de 1974 com a mudança de regime, o problema da educação de infância volta a ser equacionada; por um lado é criticada e rejeitada a Reforma de 1973, por outro lado aumenta a necessidade de apoio à família e à criança. Surge um conjunto de interesses e iniciativas concretas em relação à Infância, relacionados com o basismo e o associativismo locais.

Mas em 1975 o ensino infantil abrangia apenas cerca de 10% das crianças dos 0 aos 6 anos e volta a sentir-se a necessidade de o oficializar. Nesta mesma data foi lançada a experiência em Escolas do Magistério, de formação conjunta de professores do Ensino Primário e Educadores de Infância, assim como criadas duas Escolas Normais de Educadores de Infância (Coimbra e Viana do Castelo).

Após a elaboração de várias propostas é finalmente debatida e aprovada a Lei 5/77 que cria o sistema público de Educação Pré-Escolar, preconizado na Constituição de 1976.

Esta lei permite ao Ministério da Educação criar Jardins de Infância, pois os poucos à data existentes pertenciam ao Instituto de Obras Sociais, ao Instituto da Família e Acção Social e à Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. A mesma lei cria as Escolas Normais de Educadores de Infância e permite regularizar a situação das duas Instituições (Viana e Coimbra) criadas anteriormente, abrir mais duas e mais alguns Cursos de Formação de Educadores de Infância integradas nas Escolas do Magistério Primário.

No ano lectivo de 1977/1978 foi criado o ano preliminar a funcionar em algumas Escolas de Ensino Primário.

1.2.1. Objectivos e orientação pedagógica

Em Dezembro de 1979, o Ministério da Educação e Ciências publica o Decreto-Lei 542/79, contendo o estatuto de Jardim de Infância que se encontra ainda em vigor e é a lei pela qual se regem todos os Jardins de Infância, sendo mais tarde regulamentada (1984) pelos normativos emanados pela Direcção Geral do Ensino Básico para funcionamento dos Jardins de Infância.

Em Junho de 1981, período já de "normalização" com o Estado a pender para a capital, realiza-se em Lisboa a 12ª sessão da Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação, que foi dedicada à educação das crianças dos 3 aos 8 anos.

Na conferência participam, para além dos países membros do Conselho Europeu e dos delegados da Finlândia e da Santa Sé, representantes de organizações internacionais (Unesco, CEE, Conselho da Europa, Assembleia Parlamentar e Conselho de Cooperação Cultural do Conselho da Europa, OCDE e Conselho dos Ministros Nórdicos, etc.).

Nela, foi analisada a situação portuguesa e de uma grande parte do sul da Europa, onde as necessidades da Educação Pré-Escolar constituem um problema social e político urgente. Assim, na sua comunicação o então Ministro da Educação e Cultura, Dr. Vitor Crespo disse: "Numa perspectiva de igualdades de oportunidade tem a nossa legislação de favorecer o desenvolvimento harmónico da criança, contribuir para a correcção dos efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais no acesso ao sistema escolar; estimular a plena realização da criança como membro útil e necessário ao progresso espiritual, moral, cultural, social, e económico da comunidade. Compete ao Ministério da Educação definir as normas gerais e orientações da Educação Pré-Escolar e fomentar, em articulação com as famílias e os outros sectores interessados, actividades de informação educativa, permitindo no âmbito da Educação Pré-Escolar que a prática educativa tenha um carácter flexível que possibilite a sua adequação às diferentes realidades económicas, sociais e culturais dos Pais". É valorizada a promoção e apoio das iniciativas locais, com o objectivo de desenvolver e fomentar as práticas de entre-ajuda no seio das populações.

O Ministério fará a expansão e funcionamento dos Jardins de Infância em zonas rurais tentando a inserção da escola no meio e pedindo grande participação dos Pais.

Aos Educadores são pedidos modelos flexíveis de intervenção adaptados às necessidades quotidianas das crianças e das famílias.

Desta Conferência saiu uma declaração adoptada pelos Ministros Europeus, da qual se pode salientar o interesse demonstrado em que se continuem os estudos sobre política pré-escolar e os problemas financeiros que esta põe.

A cooperação internacional traz vantagens não para unificar os diversos sistemas existentes, mas como meio para melhorar cada sistema. A política pré-escolar deve fazer parte integrante de outras políticas.

Em 1982 realizou-se o concurso para o 1º quadro de Educadores de Infância efectivos.

Desde 1977, tem o Ministério da Educação vindo a abrir um número crescente de lugares de Jardim de Infância em colaboração com as autarquias locais, sendo notório que os anos de eleições coincidiram com um maior número de lugares criados.

Desde 1989, que não abrem novos lugares na rede pública, só alguns ligados às autarquias, a funcionar com Educadores em regime de destacamento.

Desde essa data têm vindo a ser concedidos subsídios para a frequência nos estabelecimentos particulares e cooperativos.

A partir de 1984, passam a ser as Escolas Superiores de Educação a fazer a formação que habilita para o Ensino Básico e Pré-Escolar.

Em 1986, é promulgada a segunda Lei de Bases do Sistema Educativo Lei 46/86 de 14 de Outubro aprovada pela Assembleia da República, onde são expressos os seguintes objectivos para a Educação Pré-Escolar:

- Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;
- Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
- Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;

- Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

A Lei de Bases do Sistema Educativo é, segundo Bártolo Paiva Campos(3), um documento clarificador, flexível e em simultâneo norteador da coerência necessária à realização de projectos nacionais, com a actual Reforma do Sistema Educativo, cujo teor resulta basicamente de soluções de compromisso, num esforço de congregação da pluralidade dos projectos políticos em presença no momento da sua discussão e aprovação.

Este documento apresenta como ponto de partida, um conjunto de oportunidades intencionais de Educação, que precedem a Educação formal ao qual se convencionou chamar Educação Pré-Escolar, definida em termos de um discurso no âmbito de Políticas Educativas assentes na igualdade de oportunidades e educação para todos.

Na Lei de Bases vão-se encontrar implícita e explicitamente orientações definidoras de um determinado modelo de cidadão, consequentemente do correspondente modelo educativo.

O lugar que o pré-escolar ocupa neste documento é de educação não-escolar, pela autonomia relativa à Educação Escolar ao nível dos objectivos, conteúdos, métodos e técnicas não submetida a uma organização curricular formal. É uma educação facultativa, em articulação com o meio familiar, devendo a este, ser cometido o papel prioritário na Educação das crianças, logo deverá o pré-escolar exercer funções de complementariedade e ou supletividade. A educação pré-escolar pode ser não gratuita o que põe em causa possibilidades reais de concretização de uma educação para todos, universal, em igualdade de circunstâncias.

O mesmo documento aponta para que o pré-escolar deva ser tutelado por um único Ministério, o da Educação, devendo assumir objectivos de índole educacional, abandonando a função assistencial que lhe é atribuída. Mas, analisando dados referidos a 1993, apenas cerca de 35,6% das crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos são abrangidas pela educação pré-escolar e, dessas, apenas 12,5% são atendidas pela rede pública do Jardins de Infância do Ministério da Educação. Ao verificar estes dados, nota-se que o ensino pré-escolar continua tendo várias tutelas tais como entidades públicas (Ministério do emprego e Segurança social, autoridades locais), entidades privadas, (empresas).

(3) - Pires, E.L. (1987) A Lei de Bases do Sistema Educativo (Prefácio p.5, 13).

Algumas destas tutelas têm consequências negativas, uma vez que os objectivos educativos são, na grande maioria dos casos, relegados para segundo plano, continuando a verificar-se a prioridade dos objectivos assistenciais, facto que, de certa forma, subverte a tendência actual, de valorizar a função essencialmente educativa das instituições de apoio à infância.

Estudos realizados noutros países, permitem concluir que "a educação pré-escolar de qualidade é um dos maiores investimentos que uma sociedade pode fazer".

1.3. - Situação actual da Educação Pré-Escolar

Até 1994 a Educação Pré-escolar pouco avançou, alguma polémica, no entanto, tem sido levantada neste sector, principalmente no que diz respeito ao papel do Estado. Coincidindo com esta polémica foi publicada no D. R., II série, nº 135 de 14/06/94 um parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a educação pré-escolar, aprovado em 27/04/94 por unanimidade, sobre a situação do pré-escolar em Portugal.

Este parecer apresenta um estudo importante para a educação pré-escolar, e está estruturado a partir de algumas linhas de força, das quais irei destacar alguns pontos:

1 - Em Portugal as políticas educativas e os investigadores não têm dado a importância devida à educação pré-escolar, embora a partir de estudos realizados em vários países mostrem que a educação pré-escolar de qualidade é um dos maiores investimentos que uma sociedade pode fazer.

2 - A importância deste sector é reconhecida consensualmente nos discursos, o que não explica a falta de investimento nele. Mas, são apontadas algumas razões para esta falta de investimento, tais como: os problemas dos serviços de atendimento às crianças estarem muito ligados a outros problemas sociais, o que dificulta que se intervenha no pré-escolar; a ideia de que as crianças devem ser educadas no meio familiar; ter a educação pré-escolar um carácter de assistência e o pouco impacto político que este nível de educação tem.

3 - O parecer ainda define três tipos de serviços existentes neste campo em Portugal atendendo às suas finalidades: serviços de cuidado e guarda, serviços de cuidado e assistência social e serviços educativos.

4 - Para ajudar a contextualizar a realidade portuguesa o Conselho Nacional de Educação recorreu a diversos estudos feitos sobre os serviços de atendimento à criança e educação pré-escolar na Europa Comunitária chegando às seguintes conclusões: exceptuando Portugal e Grécia a taxa de cobertura é normalmente elevada, existe uma grande diversidade de serviços, a educação pré-escolar tende a aproximar-se da educação básica. São as autarquias locais que asseguram em grande parte a administração, existem várias tutelas ministeriais, o que provoca problemas de clarificação da intervenção do Estado, este tenta promover directivas, mas falta uma definição clara de critérios de qualidade.

**QUADRO COMPARATIVO SOBRE AS DIFERENTES ENTIDADES
RESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NOS PAÍSES DA
CEE**

ENTIDADE PAÍS	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	ENTI.PÚBLI. MINIS.EMP. SEG. SOCIAL	AUTORID. LOCAIS	ENTIDADES PRIVADAS	EMPRESAS
BÉLGICA	x	-	x	x	-
DINAMARCA	x	x	x	x	-
ESPANHA	x	x	x	x	x
FRANÇA	x	-	x	-	-
GRÉCIA	x	x	-	-	-
HOLANDA	x	x	-	x	-
IRLANDA	x	x	-	x	-
ITÁLIA	x	-	-	-	-
LUXEMBUR.	x	-	x	-	-
PORTUGAL	x	x	x	x	-
REIN. UNID.	x	x	x	-	-
ALEMANHA	-	-	x	x	-

5 - Embora existam tendências comuns, a diversidade sociopedagógica e sociopolítica dos serviços de educação pré-escolar é grande na Europa Comunitária.

O parecer conclui, depois de reflectir nos mecanismos de redução dessas diversidades, " a diminuição da diversidade sociopedagógica fez-se pela progressiva predominância da lógica educacional, pela ligação à rede do ensino básico, pela inserção da educação pré-escolar numa lógica da educação básica e pela profissionalização do trabalho no sector". A diversidade sociojurídica mantém-se, embora com tendência para uma "orientação pedagógica única, no âmbito dos Ministérios da Educação".

A situação portuguesa é identificada com algumas características tais como: a taxa de cobertura é a mais baixa da Europa Comunitária; a existência de uma grande cisão entre a educação pré-escolar e o ensino básico; grande variedade de tipologias, mas predominando os contextos assistenciais; é feita adequadamente a formação de educadores, mas não do restante pessoal; grande diferença de estatuto e remuneração entre os educadores pertencentes aos jardins de infância da tutela do Ministério da Educação e os tutela do Ministério do Emprego, Segurança Social, Particulares; pouca coordenação entre os diversos níveis e áreas da Administração Pública que têm neste campo competências; embora haja alguns projectos, está pouco desenvolvida a investigação neste campo.

O Conselho Nacional identificou sete problemas que foram objecto de discussão e são eles: a rede da educação pré-escolar; os horários dos jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação; novas modalidades de serviços educativos; diversidade de serviços de atendimento à criança; qualidade dos serviços de atendimento; formação, papel e estatuto dos educadores de infância e linhas orientadoras das actividades educativas pré-escolares.

Este parecer ainda tem um capítulo que trata das " considerações para a definição de uma política de educação pré-escolar " onde o papel do Estado é o tema mais desenvolvido, e onde se defende uma política integradora da família (aspectos do emprego, da habitação, da saúde, do trabalho, e da fiscalidade) tendo o Estado que apoiar as opções da família na educação da criança; que a educação pré-escolar não seja estatizada, mas que o Estado exerça os seus deveres de "fomento, apoio técnico e legal " ; deve-se investir na "generalização progressiva da oferta de educação pré-escolar". O parecer ainda se debruça sobre outros aspectos e são eles: a articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico; a formação dos educadores de infância, defendendo a licenciatura e o acesso às mesmas oportunidades de progresso na carreira e de desempenho de outras funções especializadas.

Este parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a educação pré-escolar termina com 31 recomendações para o sector. Ainda não é visível nenhuma medida que vá de encontro a estas recomendações, dadas por este parecer.

2. CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DAS CRIANÇA FAIXA ETÁRIA DE JARDIM DE INFÂNCIA

A faixa etária das crianças no Jardim Infância, o período dos 3 aos 6 anos, é marcada por rápidas mudanças no crescimento e desenvolvimento (capacidades motoras, de linguagem e funcionamento cognitivo inserido num contexto de socialização) que vão determinar as características das crianças destas idades.

Em psicologia existem dois grupos principais de teorias que explicam o desenvolvimento:

- As teorias estruturalistas ou organicistas afirmam que as mudanças nas condutas são o resultado de processos internos do indivíduo; este selecciona, estrutura, organiza e constrói os comportamentos que determinam as mudanças (Piaget, Erikson, Chomsky, etc.).

- As teorias condutistas ou mecanistas supõem que as mudanças de comportamento são o resultado de mudanças produzidas no ambiente. Explicam o desenvolvimento como um máximo de respostas aprendidas (Skinner, Bandura, etc.)

Cada teoria explicativa do desenvolvimento origina "modelos" diferentes que determinam em si mesmos uma concepção educativa distinta.

Para J. Piaget (1969), o indivíduo, intrinsecamente activo, interacciona com o ambiente e vai mudando desenvolvendo-se. O conceito básico é a da auto-organização activa do sujeito que vai passando uma série de etapas, mas cada uma das quais implica as anteriores.

2.1. Desenvolvimento cognitivo

A idade dos três anos corresponde ao período pré-operatório de Piaget, período que se inicia com o aparecimento da primeira representação simbólica, que consiste em elaborar um "pensamento", isto é, imagens a partir de objectos ausentes.

Segundo Piaget, aos três anos existem essencialmente duas formas importantes na maneira como a criança concebe o mundo, são elas o realismo e o animismo.

O primeiro, caracteriza-se por uma confusão entre o mundo exterior e o pensamento infantil, e o segundo, corresponde à tendência para considerar as coisas como vivas, principalmente as que se movem. Tudo à volta das crianças é objecto de reacções afectivas.

No início deste período (três anos), a criança tem uma forte necessidade de não ficar no mesmo lugar muito tempo; mexer-se, é para a criança, expressão da sua necessidade natural de explorar o mundo.

O olhar simplesmente para um objecto não satisfaz uma criança, ela deseja segurá-lo, atirá-lo, virá-lo, observando tudo o que acontece.

O ponto de referência da criança é ela própria. A criança transfere para os objectos o que ela própria sentiu, tudo existe em função do "eu" da criança, cada coisa é dotada de sentimento. O real e o imaginário confundem-se. Já que tudo existe em função do "eu" e a apreensão que a criança vai fazendo progressivamente do mundo exterior é considerada por ela como única e absoluta, não compreendendo que esta não é senão parcial e momentânea, temos de considerar o pensamento nesta idade como egocêntrico. O pensamento é egocêntrico, porque a criança vê a realidade em função da sua própria lógica, do seu próprio pensamento, não considerando que algo tenha uma existência própria independente da sua.

Para Piaget (1963), de acordo com a sua teoria, o desenvolvimento da inteligência da criança será feito a partir das suas próprias acções, realizando-se por conseguinte de dentro para fora. A inteligência é então o resultado da experiência da criança; é através da experiência (acção e movimento) que a criança simultaneamente incorpora o mundo exterior e o vai transformando.

Além de egocêntrico, o pensamento desta idade é também sincrético, ou seja, sob a forma de apreensão global. A criança não é capaz de proceder por análise ou síntese, confunde a parte com o todo, o objectivo com subjectivo, o acessório com o essencial. O pensamento da criança é transductivo, ela passa de um particular para outro particular sem passar pelo geral.

Aos poucos, terá controle do seu próprio corpo, começando pelos grandes grupos musculares responsáveis pela postura, a marcha e acabando nos pequenos músculos que permitem uma actividade mais fina e precisa. A criança progressivamente tem o domínio da representação corporal e do espaço-tempo em que as suas acções ocorrem.

O egocentrismo desta idade é facilmente referenciável na linguagem. Encontrando-se várias crianças numa roda, falam aparentemente em conjunto, mas observando as suas conversas verifica-se, que nenhuma de entre elas concede a menor atenção ao que os outros dizem, falam alternadamente ou simultaneamente sem se dirigirem a outrem, cada uma mantém um solilóquio seguindo o seu próprio pensamento, são os chamados monólogos colectivos.

Aos poucos, a criança vai tendo uma representação mais objectiva, ordenada e coordenada com a realidade que conhece. Relativamente à linguagem, é estimulado o acesso à convencionalidade (léxica, gramatical, sintática) e a criança vai interiorizando a linguagem como instrumento de reflexão, planificação e avaliação da acção.

A criança passa dum período sensório-motor ao simbólico, do intuitivo ao lógico, do pré-operatório ao operatório, da mesma forma passa do pré-verbal ao verbal, duma linguagem tipicamente infantil a uma linguagem em muitos aspectos igual à dos adultos que a rodeiam.

A função simbólica repercute-se com muita clareza, nesta idade, no chamado jogo simbólico. Através dele, a criança assimila o real aos seus interesses, aos seus desejos e pode reviver ficticiamente situações desagradáveis, dominando-as.

Uma vez que a realidade é transformada em função dos interesses do "eu", existe uma preponderância da assimilação sobre a acomodação (4).

(4) Assimilação: consiste na integração dos elementos externos do objecto nos esquemas e estruturas pré-existentes no organismo;

Acomodação: consiste nas modificações introduzidas nesses esquemas e nessas estruturas, em consequência do processo de assimilação dos ditos elementos externos.

À semelhança de Piaget, Vygotsky (1976, in Cueva Bartolomé & al, 1993) considera o desenvolvimento mental uma sequência de mudanças qualitativas na organização da experiência; mas, enquanto em Piaget a influência dos factores biológicos é primordial, sendo a criança inerentemente egocêntrica e o desenvolvimento um processo de socialização, para Vygotsky a influência cultural é determinante no processo de desenvolvimento, sendo a criança inerentemente social e o desenvolvimento consiste num processo de individualização (in Alves, M. 1991).

As crianças no Jardim de Infância apresentam-se como "grupo informal" de funcionamento espontâneo, criam temporariamente as suas regras, integram ou excluem membros. Constituem um grupo específico que, ora se apresenta com nuances de grupo, ora se apresenta como um conjunto de pessoas individualizadas.

As suas representações espelham necessariamente as relações e os valores da família e do educador, e constroem-se nas interacções em que estão envolvidas

2.2. Desenvolvimento sócio-afectivo

É através do contacto alargado com os outros, através de brincadeiras, que a criança começa a aprender os motivos sociais. Nesta idade, a solidão é rara e diminui à medida que a criança cresce; ela tem preferência pelo grupo de três elementos, (embora de duração efémera), vai aumentando a participação em grupos maiores "...o grupo aumenta com a idade. Dos 3 aos 7 anos a criança tem uma preferência marcada para o grupo de três elementos. A solidão é rara e diminui de ano para ano " (Bergeron, 1977, p.34).

Para o desenvolvimento da criança, os jogos vão ter um valor imenso, uma vez que ela adquire conhecimentos e experiências com eles. Através do jogo a criança pode derivar na ficção as actividades que não pode na realidade exercer. "O material, os objectos constituem igualmente um centro de agrupamento" (Bergeron, 1977, p.35). Assim, como têm companhias preferenciais, sucede que também têm actividades ou brincadeiras preferenciais.

O jogo infantil, visto como interacção em grupo, pré-figura as interacções sociais futuras. Com ele a criança tem oportunidade de ensaiar os papéis sociais, coordenando-se esta aprendizagem com as que se fazem por imitação e identificação

Uma das tendências da infância é a imitação. Mas a capacidade de reproduzir um modelo não é inata, revela modificações qualitativas no desenvolvimento cognitivo da criança.

O modelo é percebido, para se ausentar depois com o aparecimento da função simbólica. O meio vai desempenhar um papel fundamental.

Para Piaget, o jogo simbólico aos três anos representa a manifestação do egocentrismo puro, "a sua função consiste em satisfazer o eu através de uma transformação do real em função dos desejos...e uma assimilação deformante do real ao eu" (Piaget, 1946, p.32).

A simpatia e a distinção entre o *eu* e o *outro* desenvolvem-se. No início dos quatro anos a criança atinge a fase das personalidades intermutáveis (descrita por H. Wallon, 1941), como estrutura mental que está pronta para o jogo.

As relações inter-individuais manifestam-se sob a forma de simpatia e de antipatia.

Sigmund Freud foi um autor que deu relevante importância ao desenvolvimento afectivo e psíquico global ligado ao desenvolvimento da sexualidade.

Freud veio revolucionar os conhecimentos da época ao afirmar a existência de uma sexualidade infantil. Esta sexualidade, ao contrário da do adulto, é auto-erótica, isto é, está virada para o próprio sujeito.

Esta faixa etária é caracterizada pela fase fálica, na qual a sexualidade infantil marca o seu apogeu. A zona erógena dominante de investimento das pulsões sexuais, por parte da criança, são os órgãos sexuais - o pénis no rapaz e o clitóris na rapariga. "A curiosidade pelos órgãos genitais torna-se manifesta nas crianças desta idade" (Tran-Thong, 1981, p.130). É frequente as crianças demorarem imenso tempo na casa de banho, os rapazes comparam-se na casa de banho, e os mais velhos intimidam-se com a presença dos adultos.

A tomada de consciência do pénis provoca no rapaz um sentimento de orgulho que se transforma em angústia quando descobre que as raparigas não o têm, fica então dominado por aquilo, a que Freud chama complexo de castração. No caso da rapariga, esta descoberta provoca-lhe a inveja do pénis, um desejo de ser rapaz e o sentimento de ter sido castrada.

O aspecto principal do estágio fálico, é que a partir de agora, a sexualidade infantil torna-se objectal, isto é, a criança deixa de se satisfazer em si própria passando o desejo sexual (líbido) a ser investido nos pais.

A forma como estas relações objectais se organizam na criança constitui o "complexo de Édipo", em que a escolha amorosa incide sobre o progenitor do sexo oposto, sendo acompanhada de sentimentos ambivalentes, onde coexistem sentimentos opostos de carinho, de simpatia, de ódio, de competição em relação ao progenitor do mesmo sexo.

"A resolução ou a liquidação do complexo de Édipo produz-se no fim deste estágio sob influência do medo da castração que provoca no rapaz o renunciar à possessão da mãe e o abandonar a atitude hostil em relação ao pai. O renunciar da filha ao pai resulta do medo de perder o amor materno" (Tran-Thong, 1981, p. 131). A resolução positiva do complexo de Édipo dá origem a duas identificações ao pai e à mãe, tornando-se estes os modelos ideais das crianças desta faixa etária.

"No fim do estágio fálico, as 3 instâncias do aparelho psíquico estão constituídas" (Tran-Thong, 1981, p. 133). São elas o *ego* que é uma instância reguladora que tende a conjugar as pulsões libidinais à procura de satisfação do *id*, e o *super ego* (forma-se neste estágio) que é o herdeiro da autoridade paternal, representa o sistema de interditos e normas ético-sociais próprias do meio social ambiente.

Além de Freud que estudou a sexualidade como o desenvolvimento afectivo da criança, outro autor teve neste campo uma relevante importância - Henri Wallon. Segundo este autor, na faixa etária dos três aos seis anos, a criança encontra-se na fase do personalismo. Esta fase é caracterizada pelas aquisições fundamentais da noção do próprio corpo e a tomada de consciência de si. Esta fase realiza-se através de três períodos fundamentais tendo em comum o objectivo da independência e do enriquecimento do *EU*.

"A primeira é sobretudo, de inibição e de oposição... A este período de defesa e de reivindicação sucede um outro, em que o *eu* tende a fazer-se valer e a recolher aprovações: e a idade da graça (Homburger) que sucede ao embaraço, à imperícia e em que a criança quer ser sedutora... é um período de narcisismo...seguido pela necessidade de adquirir novos méritos pela imitação de um ser preferido e, muitas vezes, invejado " (Bergeron, 1977, p. 68).

Neste período, existe a preponderância da construção do Eu como distinto dos outros que com a criança agem, bem como a construção das relações afectivas com o meio humano.

O processo de imitação (fase final do personalismo) é uma forma de admiração ou substituição da terceira pessoa, a criança porque se quer valorizar aos olhos dos outros vai procurar imitá-los, ela imita modelos, imita as pessoas que mais gosta ou que teme. Nesta fase o relacionamento e o contacto com os outros é crucial para a vivência da criança.

O *eu* começa a tomar posição em presença do outro. Ele afirma-se opondo-se. O *eu* é, pois, a afirmação da identidade consigo mesmo e o *outro* é o que é necessário expulsar desta identidade para a conservar. A oposição da criança nesta fase é um esforço para se individualizar.

Piaget, entende por egocentrismo o facto de a criança já não sentir necessidade de comunicar ao outro o pensamento, nem de o conciliar com o dos outros; Wallon atribuí esta atitude à falta de meios da criança.

Nesta faixa etária, as relações interpessoais e a inserção social possibilitam o desenvolvimento individual.

Segundo Piaget(1969), "as transformações da acção provenientes dos princípios de socialização não dizem respeito apenas à inteligência e ao pensamento, mas repercutem-se também,...na vida afectiva".

" O desenvolvimento social é um processo de socialização...através do qual o indivíduo adquire...padrões de comportamento, crenças, normas,...que são valorizadas por seu próprio grupo cultural e familiar..."

2.3. - Desenvolvimento moral

Focarei um pouco mais o desenvolvimento sócio-moral das crianças nesta faixa etária, visto enquanto processo de adaptação das crianças aos grupos e instituições (J.Inf., família, grupo de pares, etc), às normas em que estão inseridas e como conjunto de relações interpessoais que a criança mantém com os que a rodeiam.

É através do âmbito relacional-social que a criança vai estabelecendo os padrões gerais da sua personalidade enquanto "ser individual". Assim o desenvolvimento social de um indivíduo deve significar não só a sua adaptação ao grupo a que pertence mas também a capacidade de se separar do mesmo" e configurar, autonomamente, um estilo diferenciado de ser " (Maslow, 1973)

"Na criança, o desenvolvimento da personalidade é essencialmente uma descoberta progressiva de si por reacção em relação aos outros e destacando-se pouco a pouco deles" (Gesell, 1977).

O sentido da responsabilidade, conseguido por volta dos 5/6 anos, vai-se reflectindo na conduta social da criança que vai ajustando o seu comportamento a determinadas normas. Tem noção do que está bem e mal, embora esta normatividade não corresponda ainda a uma "autonomia moral". Os autores que estudaram o desenvolvimento da consciência moral coincidem em localizar a sua aquisição nos 6/7 anos, mas as opiniões divergem ao interpretarem o fenómeno.

Segundo Vygotsky a criança desenvolve a sua consciência convivendo com os outros: "somos conscientes de nós próprios porque somos conscientes dos outros"; "a consciência é como o contracto social connosco próprios, é o resultado da relação social com os outros" (cit.M.Alves, 1991, p.17).

Para Freud e a sua escola a consciência moral representa a identificação com a figura do pai, para os teóricos da aprendizagem ela é explicada pela assimilação da norma a partir da formação de hábitos por condicionamento ou outras formas de aprendizagem social. As teorias cognitivo-evolutivas afirmam que o comportamento moral é um ajuste inteligente às situações de vida, a aplicação dos princípios racionalmente elaborados de moralidade, às acções concretas. Mas, seja como for, parece claro que, a aparição do desenvolvimento de princípios preceptivos está ligada, num primeiro momento à presença física e imitação daquelas pessoas que representam para a criança a fonte de autoridade, autoridade extrínseca, que mais tarde evoluirá interiorizando-se mediante a consciência.

Para Piaget existem dois estádios de desenvolvimento moral tomando por base o raciocínio que a criança utiliza em determinada situação e não no comportamento moral propriamente dito.

O primeiro estádio é o de realismo moral ou de moral heterónoma que abrange a faixa etária das crianças no jardim de infância: as regras são externas, inalteráveis, uma acção é boa ou má conforme as consequências e conforme está ou não de acordo com as normas. Coincide com a pré-operatividade.

Segundo Piaget (1932) realismo moral é "a tendência na criança em considerar os deveres e os valores com eles relacionados, como subsistindo em si, independentes da consciência, e como impondo-se obrigatoriamente sejam quais forem as circunstâncias nas quais o indivíduo esteja implicado". O "dever" tem na origem sentimentos de obrigação que dependem das regras ditadas pelo meio ambiente e pelas relações que a criança estabelece com os adultos. Os valores e as obrigações adquirem um marcado carácter realista.

Um segundo estádio, de moral autónoma: as regras perdem o carácter sagrado e transcendente, passando a basear-se em critérios de justiça. Ao julgar como bom ou mau um acto, têm já peso as intenções da pessoa que o praticou.

Na passagem do estádio de heteronomia para o de autonomia, Piaget considera o desenvolvimento cognitivo (passagem à operatividade) e a interacção com o grupo, como dois factores essenciais.

Em 1976 Kohlberg sintetiza e amplia, em novos moldes, os pontos de vista de Piaget sobre o desenvolvimento moral.

Segundo Kohlberg o desenvolvimento moral faz-se ao longo de 3 níveis com diversos estádios: 1º nível, pré-moral ou pré-convencional; 2º nível, convencional; 3º nível, pós-convencional.

No nível I, as normas são ditadas a partir de acontecimentos exteriores, o poder dita a lei e as razões do comportamento de acordo com os imperativos do poder, que são evitar o castigo e obter o poder.

O julgamento moral na infância situa-se neste nível e implica dois estádios, no 1º - Moralidade heterónoma - o indivíduo não considera os interesses do outro nem vê que podem ser diferentes dos seus, não relaciona dois pontos de vista. No nível II - Individualismo e troca instrumental - o indivíduo sabe que todos têm interesses a alcançar e que os interesses podem entrar em conflito. Aquilo que é correcto do ponto de vista moral é relativo.

O nível II - convencional, traduz-se na moral da conformidade. A ordem social é mantida pelas boas relações e a imagem pública de valores.

Neste nível, consideram-se o 3º e o 4º estádios. No estádio 3º a moralidade impõe-se com aspirações mútuas interpessoais. A regra genérica é " não faças aos outros o que não queres que façam a ti". O estádio 4º é caracterizado pelo respeito pela lei e pela ordem. O respeito pela autoridade mostra-se cumprindo o dever.

O nível III - pós-convencional - o juízo moral baseia-se em valores e princípios aplicados independentemente do nível da autoridade e das regras impostas; quando assumido, liberta o indivíduo de condicionalismos. O 5º e 6º estádios, 5º refere-se ao contacto social e aos direitos individuais; quando estão na base do contrato social as regras devem ser respeitadas, mas as acções são avaliadas por critérios que podem envolver críticas, conforme os grupos as opiniões e as regras variam.

O 6º refere-se a princípios éticos universais, consideram-se os valores morais universais, e o bem é definido pelos juízos morais de cada um em função dos seus princípios éticos.

Para Kohlberg (1984) estes três níveis tem a ver com a postura diferente da relação entre indivíduo as normas morais.

No nível I as regras e as expressões sociais são externas ao self. No nível II as regras e as expressões sociais são identificadas com o self. No nível III o self distancia-se das regras e das normas e define os seus valores de acordo com as suas opções pessoais.

Retomando as perspectivas de Piaget para a faixa etária no Jardim de Infância as crianças consideram bom o que os seus pais e educadores permitem e mal, o que proibem, movem-se por prémios, castigos e repressões (quando fazem o bem procuram manifestações de carinho, temem com o seu comportamento perder o amor dos adultos que os rodeiam).

J. Beltrán (1984) resume o comportamento aos 6 anos caracterizando-o, por uma moral normativa autoritária.

O bom identifica -se com o mandado, com o legalmente estabelecido, o tipo de sanção é externo. A consciência do bem e do mal vai -se desenvolvendo, referido o critério dos pais, educadores, a lei, etc.

Os prémios e os castigos são elementos motivacionais de primeira ordem.

Para Gesell (1943) os primeiros anos da formação de valores e critérios de bondade e maldade são determinados pela necessidade de contar com o carinho e protecção dos pais.

2.4. Formação da identidade

Desde a mais tenra idade que as crianças começam a formar a sua identidade. A partir dos nove meses os exercícios sensório-motores começam a ser sistematizados e o comportamento da criança passa a ser motivado por objectos exteriores.

A criança nesta fase, manipula e explora os objectos, a marcha vai ajudá-la e facilitar a exploração de tudo o que a cerca. A preparação da linguagem vai ajudar a criança a evoluir, imitando modelos.

" Pela imitação, e sob o controle constante do meio ambiente, a criança abandona pouco a pouco as reacções espontâneas e adopta as das manifestações que vê repetir, frequentemente, à sua volta.

A imitação permite-lhe assim uma adaptação social cada vez mais completa, uma aquisição rápida, geradora de conhecimentos.

A criança possui então "consciência... de reproduzir as acções e os gestos dos que a cercam e tira daí uma satisfação muito viva" (Bergeron,1977, p.107).

A aquisição da marcha e a "maior diversidade de relações que consegue estabelecer com aquilo que a rodeia graças à aquisição da palavra vão-lhe permitir uma afirmação mais vincada da sua própria pessoa" (Borges, 1987 , p.97).

O período do jardim de infância (3 a 6 anos) - estágio de personalismo (período onde há uma preponderância das actividades pessoais de construção do eu e das relações afectivas com o meio humano) segundo Wallon, - é caracterizado por aquisições fundamentais, tais como, a noção de corpo próprio e a tomada de consciência. É um período de actividades pessoais de construção do *Eu* e das relações afectivas com o meio.

O estágio do personalismo é dividido em três períodos, todos caminhando para o enriquecimento do *EU*.

- o período de oposição em que a criança, porque já adquiriu alguma consciência própria, passa a utilizar os pronomes pessoais e possessivos.
- o período de valorização própria, do narcisismo (Wallon , 1941), onde a criança, porque tem já um maior controle dos seus movimentos, vai fazer-se admirar através da exibição das suas capacidades..
- o período de imitação ou substituição pela terceira pessoa, em que a criança vai procurar imitar os outros, vai imitar uma personalidade ou alguém de quem tem ciúmes.

Nesta faixa, etária o "contacto com os outros é uma necessidade fundamental da criança que aparece na sequência do estágio emocional" (Borges,1987, p.99).

Na valorização pessoal, é importante o desenvolvimento da auto-estima da criança, e para isso vai ter grande influência a maneira como os pares, os educadores e os pais actuam, nas suas expectativas sobre ela e como ela interioriza os julgamentos que lhe são feitos.

2.5. Formação do auto-conceito

Nos grupos etários de Jardim de Infância, o auto-conceito encontra-se em construção, sendo os actores responsáveis pela sua incrementação: a família, o Jardim de Infância, os pares, o meio social - interagindo globalmente sobre o Eu da criança - uma globalidade em formação.

As crianças são condicionadas pelo seu meio de origem, que pode ser mais ou menos estimulante e criativo, facilitador e/ou inibidor do desenvolvimento de capacidades e gerador de motivações de realização ou de frustração etc, fazendo variar o tipo de exigência pedida e respectivo desabrochar de competências diversificadas.

Esta realidade é vivenciada por cada criança de uma forma individual e original e cada uma vai respondendo de forma diferenciada ao longo de todo o processo educativo, de acordo com a interiorização do Eu que foi formando.

Para Selman (1980) existem 5 estágios de tomada de perspectiva social, onde vai evoluindo a estrutura do auto-conceito.

Muito mais do que descobrir "o que uma criança faz", o interesse dos educadores deveria estar em descobrir "como a criança faz", tentando compreender o modo como o sujeito constrói os seus conceitos. Trata-se de compreender como funcionam os mecanismos que permitem a construção dos conceitos e que se modificam em função do desenvolvimento.

Será importante que os juízos de valor dos Educadores não recaiam apenas sobre os produtos das crianças, pois através deles não se podem conhecer as características dos processos, que variam em função do desenvolvimento.

Para alguns autores, desenvolvimento e aprendizagem são processos independentes e não têm conexões internas(Piaget, Gesell); para outros os dois processos identificam-se (Behavioristas); e para outros ainda, os dois processos apresentam uma certa unicidade e diversidade simultaneamente(Vygotsky).

Qualquer que seja a posição assumida, terá de estar sempre presente a ideia de que o desenvolvimento psico-intelectual da criança se realiza no processo de interacção com o ambiente natural e social, terá de estar presente a ideia de que as componentes motivacionais da actividade mental não podem ser ignoradas.

Entre o educador e as crianças há necessariamente uma distância social, cultural, psicológica, ligada à diferença de idades, a desigualdades do saber, à relação de poder, à distribuição dos papéis.

A sua variação, no interior de um grupo é geradora de desigualdades de tratamentos que, pelo facto de não serem desejadas nem sequer conscientes, não deixam de produzir os seus efeitos.

Os educadores eventualmente gostam mais dos que mais próximos estão da sua própria imagem.

A criança, qualquer que seja a idade, tem necessidade de se afirmar por vitórias de construir uma imagem positiva de si mesmo e o educador é sem dúvida um factor estimulante ou inibidor do processo de seu crescimento global.

O educador não pode esquecer que todos os dias, de mil e uma formas, está a contribuir positivamente ou negativamente para aquilo que a criança é, e há-de ser, contribuindo, não só por aquilo que diz e faz, mas ainda por aquilo que é.

2.6. Aquisição das representações sociais

Os juízos de valor são resultados duma construção intelectual, cultural e social. Vão ser os procedimentos que fazem parte da organização do próprio jardim de infância e os criados por cada educador baseados nos seus critérios e valores pessoais de ordem filosófica, social e política, e os dominantes da sociedade em que vive e pela qual tantas vezes é influenciado, que irão fabricar os juízos de valor.

O educador tende a ajuizar, valorativamente, as crianças de acordo com as imagens mentais construídas e socialmente exigidas.

Será sempre o elemento desencadeador do processo educativo tendendo a encaminhá-lo e regulá-lo segundo a sua concepção de criança, finalidades de aprendizagem, etc.

Alguns trabalhos experimentais mostram que as informações de que o educador dispõe à priori provocam-lhe expectativas específicas, a partir das representações que forjou dos alunos na base das suas características pessoais ou de pertenças sociais (Bonniol, Noizet, Caverni, 1978, in Reis, I.; Salgado, L.1991, vol 4 nº1).

Através do seu currículo oculto, (currículo não escrito, latente, o implícito, e que se produz através das práticas com que o currículo explícito se desenvolve), o jardim de infância vai inculcando normas e valores que vão moldando as crianças a um conformismo, a uma ausência de preocupação pelo outro; vão recair sobre as crianças pressões que as levam a comportar-se de um modo determinado, aprendendo o conteúdo de noções, como o jogo, o trabalho, o que é e não é importante, o que é normal, etc., iniciando a criança num modo de significados sociais profundos.

As representações sociais vão ter um papel importante no desenvolvimento humano desde as mais tenras idades.

A forma como os pais, educadores, etc., se relacionam com as crianças (nas suas práticas), está muito ligada a este conceito de representação social, os critérios que usam nos seus "juízos de valor" têm a ver com a representação que fazem da "boa" ou "má" criança dum "bom comportamento", do "bom" ou dum "mau aluno" , de empatia, dos hábitos ligados à pertença de classe, etc., e vão ter um crucial significado no desenvolvimento da criança.

Na evolução ético-social, o Jardim de Infância vem desempenhando um papel essencial, pois possibilita a educação no interior de um grupo e a aprendizagem de certas normas colectivas necessárias para desenvolver actividades lúdicas partilhadas.

Neste período, pela ausência de um sistema pessoal de valores, a criança submete-se aos princípios de autoridade externa, e vai reger-se pelas consequências que se seguem aos seus actos, tendo um valor primordial os reforços positivos ou negativos que lhe são dados.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM JARDIM DE INFÂNCIA

3.1. A relação educativa

O universo da educação é, nos nossos dias, um dos mais motivadores e apaixonantes espaços de intervenção social e de reflexão científica (Nóvoa, 1991, pág.63).

E, quando se pensa no "Universo da Educação", a Escola surge como um dos contextos mais importantes de transformação social, pois, embora não se admita uma transformação radical da sociedade através da Escola, pode-se admitir esta, como um dos instrumentos da transformação social e pessoal do indivíduo pelas relações que se estabelecem e intervenções que se praticam.

Para Postic (1984), relação educativa "é o conjunto de atitudes sociais que se estabelecem entre educador-educando-educandos, para atingir objectivos educativos numa dada estrutura institucional, relações que possuem estruturas cognitivas e afectivas identificáveis, que têm um desenrolar e vivem uma história".

Esta definição de relação educativa sugere uma relação triangular onde todos se influenciam reciprocamente, educador-educando-educandos (grupo). É pensar na relação, inserida numa sociedade estratificada que tende a reproduzir as relações de poder que tem e na instituição (jardim de infância) inserida num sistema educativo, com objectivos implícita ou explicitamente determinados, com regras, exercendo pressão para a transmissão e reprodução de valores ligados às relações de poder.

É pensar no jardim de infância, como espaço-tempo com ritmos próprios, onde a organização vai determinar a actividade dos que nela trabalham. Numa escola, a organização e as formas de inserção na comunidade vão ser factores que directa ou indirectamente influenciam a relação educativa. Cada um com as suas características de personalidade, ritmo e posições negociais diferenciadas interage com os parceiros. Em cada conjunto de pessoas desenvolve-se uma dinâmica muito própria que resulta do entrosamento dos vários ritmos individuais.

"...A relação educativa será um jogo de forças complexo em que vários parceiros interagem, onde cada um nas relações sociais vivenciadas se descobre, evolui e se estrutura" (Postic 1984).

Cada um dos parceiros nas relações sociais vivenciadas descobre-se, evolui e estrutura-se, contribuindo assim para a formação do seu auto-conceito e por isso para a formação da identidade.

Pode-se afirmar que qualquer sistema escolar mostra marca da sociedade que o produziu e, que a escola é na maioria das vezes encarada como uma instituição destinada a socializar formalmente as crianças encontrando-se impregnada de valores do estrato social com poder para os impor, pré-determinando o tipo de socialização pretendida, veiculando normas socialmente institucionalizadas através da organização escolar e da relação educativa. Assim a relação educativa ajuda a transmissão e produção de uma cultura dominante, estando ao serviço da divisão social do trabalho.

Encontramo-nos numa sociedade estratificada que determina desigualdades no acesso ao sistema escolar. As condições sócio-económicas e culturais distintas, que colocam crianças de estratos diferentes em situações de desigualdade.

Estas questões e outras que ficam por abordar, influenciam tanto as famílias, como os professores, crianças, condicionando representações e expectativas diferentes, bem como a natureza das interacções em quantidade e qualidade.

Muitas vezes, as classes sociais desfavorecidas querem que as regras da relação educador/criança sejam explícitas, elas preferem uma relação directiva. Ao contrário, classes favorecidas no plano cultural preferem um clima liberal, incentivando a participação da opinião das crianças.

Terá de se enquadrar sempre a relação educativa numa escola em interacção com uma sociedade, onde ambas se condicionam mutuamente.

Conforme já abordei, embora de forma sumária, um modelo social reflecte-se na escola, influenciando-a. Pode-se reflectir se através das relações educativas haverá possibilidades de modificar a estrutura social.

Sumariamente abordei a questão de como um modelo social se reflecte na escola e a sua influência, pode-se pensar se através das relações educativas haverá possibilidades de mudar a estrutura social.

Tem sido reflectido como políticas educativas assentes no princípio da igualdade de oportunidades, que atribuíram à escola a função de veículo privilegiado de mobilidade social, falharam redondamente, pois as desigualdades subsistem, continuando a escola a exercer a sua função selectiva, muito embora tenham aumentado as oportunidades educativas.

O sistema escolar tal como está organizado define e hierarquiza estatutos e papéis, que são condicionados pelas suas representações mentais e se vão enraizando na criança.

A organização da instituição impõe o aparecimento de um educador elemento essencial ao grupo, existe pelas crianças e estas por ele. Aparece-nos a relação educativa como uma relação complementar.

3.1.1. A especificidade da relação educativa no jardim de infância

Se não há relação que não seja de imediato afectiva, nem sentimento que não seja relacional, então falar em relação educativa em Jardim de Infância, será como em qualquer outra situação falar no seu contexto de inserção e nos seus parceiros.

O seu contexto atrás foi sumariamente referido, relativamente aos constrangimentos que vão exercendo pressões no jardim de infância e no educador.

O que de específico vai aparecer no jardim de infância são as representações, expectativas e características, dos educadores, educandos e grupo, e as diversas formas de interacção.

O educador terá de estabelecer e manter uma relação familiar com cada uma das crianças, fraseando Pagés, estar em estado permanente de não indiferença, de disponibilidade, de receptividade.

A relação educativa em jardim de infância, sendo chamada de relação familiar, é por vezes uma relação de autoridade, onde existe uma hierarquia absoluta a priori, ou uma relação de permissividade (pais que assumem uma atitude tolerante e de aceitação face aos impulsos das crianças) mas existindo sempre concentrações de afecto e um mecanismo psicológico de ambivalências.

O educador, porque tem de criar um ambiente de calma e ordem, "para que as crianças se sintam bem...", aparece a assumir, muitas vezes em simultâneo, os padrões de relação interpessoal, definidos por Mehrabian.

Estarão presentes, relações de domínio, autoridade, e agrado sob formas mais ou menos positivas.

O educador é socialmente pressionado a assumir funções familiares (no sentido de exercer controle sobre as crianças), assumindo-se como entidade superior, que terá de guiar e encaminhar os "pequeninos" na vida.

Assim, nas suas práticas educativas institucionais, os educadores alternam nas várias situações vividas, momentos em que afirmam o seu poder, recusam o amor induzindo os "bons comportamentos", ameaçando, etc.

Um aspecto primordial é o papel do educador enquanto referência na padronização das interações, pois a sua influência é marcante, já que a idade que as crianças têm quando frequentam o jardim de infância é uma idade de múltiplas aprendizagens, e na qual se realizam os primeiros ajustamentos no estabelecimento de relações; é uma idade na qual se vai construir, com maior profundidade e clareza, a percepção de si e do outro.

Outro aspecto marcante é a influência que o educador vai ter, enquanto modelo na padronização das interações.

O educador terá de permitir o contacto físico, o que nesta etapa de desenvolvimento é vital, pois as crianças ainda não possuem, muitas vezes, outros instrumentos de comunicação.

Como tal, o grande suporte da comunicação será o não verbal, que o educador deverá ser capaz de desenvolver, no sentido de ir permitindo a partilha do prazer que será a base de toda a experiência social e de toda a mudança.

O Educador como informado, deve estar consciente de criar na relação com cada criança possibilidades em que o desejo, o prazer e a sociabilidade tenham reais possibilidades de desenvolvimento.

As crianças são os outros parceiros na relação que se apresentam no jardim de infância:

- Afectivamente instáveis, uma vez que têm de se submeter a modelos diferentes dos familiares e pela necessidade de fazerem novas relações. Inseguras por deixarem pela primeira vez o ambiente familiar.
- Integradas, ou a integrar um grupo de pares. Precisando dos outros iguais, para poderem estabelecer uma relação simétrica.
- Padronizando novas formas de relação, diferentes das familiares, num espaço-tempo diferente onde procuram e encontram novas referências (afectivas, físicas, etc.).

Os educandos como "grupo informal" de funcionamento espontâneo, criam temporariamente as suas regras, integram ou excluem membros, sendo estas relações facilitadoras de desenvolvimento por vias inacessíveis aos adultos, no entanto são bastante vulneráveis à influência deles (educadores, estagiárias, auxiliares de educação,...).

Formam um grupo específico que, ora se apresenta com nuances de grupo, ora se apresenta como um conjunto de pessoas individualizadas.

Os educadores e a família têm valores, que nas diversificadas formas de interação que vão tendo com as crianças e nas relações que criam, lhes vão transmitindo e as representações das crianças necessariamente espelham essas relações e esses valores.

A imagem de si (ou a representação de si) pode ser definida por um conjunto estruturado de elementos de informação significantes, recebidos ou construídos pelo indivíduo a propósito de si próprio. Esta representação de si é a apreensão cognitiva de si e como tal é acompanhada de valores, de valorizações positivas ou negativas que lhe vão sendo fornecidas ao longo das relações que estabelece.

3.2 Concepções científicas e modelos de acção

Num mundo em constante mutação, são também constantes as interrogações que o homem coloca a si próprio e aos outros, é constante a procura de respostas capazes de lhe assegurar o domínio de situações novas. Por isso as perspectivas filosóficas, sociais, políticas e pedagógicas dos educadores vão influenciar as suas práticas (paradigmas, racionalidades).

Sendo o educador um indivíduo socializado e socialmente incumbido pela profissão que exerce, com poder sobre o comportamento das crianças, é-lhe pedido que vigie as crianças e lhes corrija comportamentos não desejáveis, desenvolvendo-as global e harmoniosamente, preparando-as para a vida.

A maior parte dos "modelos" actuais na educação pré-escolar derivam fundamentalmente das concepções que os Educadores têm àcerca do desenvolvimento na Infância.

Não existindo nem conteúdo nem aprendizagens formais pré-estabelecidas, os pontos de referência explícitos são quase exclusivamente de ordem psicológica.

Mas, a prática pedagógica vivida pelos Educadores depende principalmente da qualidade e da intensidade do seu envolvimento pessoal na situação, das convicções, dos valores, da sua experiência, dos conhecimentos de várias ordens (psicológica, sociológica, etc) integrados de forma harmoniosa e eficaz.

A atitude que o Educador tem perante a formação, irá influenciar o desenvolvimento das crianças.

Recorrendo aos modelos propostos por G. Ferry para análise dos processos de formação, encontramos três atitudes que reflectem de forma diferente como o indivíduo se coloca face à formação, encarando-a como: uma "...função social de transmissão de saberes, de saber fazer e de saber ser... que se exerce em benefício do sistema sócio-económico, ou mais geralmente da cultura dominante" (Ferry, 1987, p.35); ou "um processo de desenvolvimento e de estruturação da personalidade que se alcança pelo duplo efeito de uma maturação interna e de ocasiões de aprendizagem de encontro de experiências."; ou "como um despertar duma consciência crítica pela adaptação consciente de uma atitude interrogativa e crítica..." (Ferry, 1987, p.57).

Um estudo por Bairrão, J.Marques,T.,Abreu,J.(1986) mostra a existência de duas tendências nos educadores portugueses. Certos Educadores trabalham com um currículo cuja principal finalidade é preparar as crianças para a vida futura, nomeadamente para a escolaridade; outros elaboram um currículo onde procuram sobretudo desenvolver as potencialidades das crianças. Nenhum destes dois grupos de educadores defende exclusivamente uma destas finalidades, antes pretendem conciliá-las, mas na prática pendem inevitavelmente mais para uma ou para outra.

Alguns investigadores, quer no contexto português, quer internacional, tem considerado a prática pedagógica dos educadores de uma forma geral "eclectica" quer dizer, recorrendo a vários modelos teóricos de referência e a um conjunto de práticas não reflectidas transmitidas através da formação (kamii, 1971).

No estudo efectuado pelo NRC de Portugal (1988, "Perfil Nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a 6 anos") é afirmado que "a maior parte dos profissionais utiliza modelos conceptuais híbridos que resultam de práticas indiferenciadas".

Isabel L. Silva (1989, p.45) considera que grande parte dos jardins de infância portugueses não explicita um modelo claro de intervenção pedagógica e que os educadores de infância não têm consciência das referências teóricas que implicitamente influenciam a sua prática pedagógica. Quando falamos aqui de "modelo", ele é visto como "uma construção teórica a provar experimentalmente ou que suscitará novos tipos de comportamento" (Postic,1979, p.49).

As práticas dos educadores são enquadradas pelos diferentes contextos sendo por eles influenciadas e influenciando-os.

Por outro lado, toda e qualquer acção educativa se fundamenta e desenvolve iluminada por paradigmas (Princípios de base da criação do conhecimento, tradição dominante do trabalho teórico, que tem como preocupação central, a análise da explicação científica.) o que vai fazer surgir distintos pressupostos, que por sua vez irão conferir diferentes oportunidades de iniciativa em relação ao educador e à criança.

Irei problematizar duas concepções científicas que têm lógicas diferenciadas, o paradigma psicométrico e o paradigma fenomenológico, que por serem construídos em pólos teóricos opostos vão dar visões distintas sobre o fenómeno educativo, e conferir diferentes papéis e estatutos ao educador e à criança.

Teoricamente a maioria dos Educadores situa-se num paradigma fenomenológico que respeita e inclui a natureza subjectiva do desenvolvimento humano no qual a criança é vista como ser activo, social. Mas na prática por vezes os educadores acham-se os únicos capazes de planificar, de saber o que as crianças gostam, de realizar actividades e preocupam-se em inserir rapidamente as crianças na sua realidade, esquecem-se de respeitar o ritmo das crianças e de conhecer os seus saberes.

3.2.1. O paradigma psicométrico.

O paradigma psicométrico, paradigma da ciência moderna positiva, afirmou-se ao fazer a ruptura com o senso comum do qual se fazem leituras imediatas que tem a ver com as experiências de cada um. A ciência moderna desenvolve um pensamento racional e objectivo, os factos são reduzidos às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis.

Para esta ciência o desenvolvimento humano é algo biologicamente determinado, por influência da psicologia psicométrica, que atribui níveis específicos de realização académica às crianças, através de testes de inteligência.

Nesta perspectiva a finalidade do acto educativo é a instrução, valorizando os processos de transmissão cultural. A aprendizagem é vista como adestramento de capacidades em que o treino e o reforço vão ter um papel central.

Assim, na intervenção educativa o educador tem o papel de estruturar e definir os conteúdos, o que o faz liderar e controlar o processo ensino-aprendizagem, desenvolver métodos de hetero-estruturação e usar avaliações quantitativas.

3.2.2. O paradigma fenomenológico.

O paradigma fenomenológico vai surgir como resultado das concepções defendidas pelas ciências modernas começarem a ser questionadas, ao emergirem obstáculos no estabelecimento de leis universais a partir de fenómenos que são locais.

Começa a surgir uma nova racionalidade a partir das reflexões que a comunidade científica vai tendo.

Giroux (1986), entende por racionalidade " um conjunto específico de pressupostos e práticas sociais que medeiam como um indivíduo ou grupo se relaciona com a sociedade maior, subjacente a qualquer modo de racionalidade está um conjunto de interesses que define e limita como a pessoa reflecte sobre o mundo". A educação tem sido atravessada por diferentes racionalidades. A racionalidade proposta pela ciência moderna parte de uma visão analítica entre as diversas partes de um contexto para chegar à determinação das possíveis relações sistemáticas. Estas concepções são agora questionadas surgindo o paradigma fenomenológico.

A subjectividade vem substituir a objectividade do paradigma psicométrico, considerando-se fundamental a consciencialização da presença constante de uma influência recíproca entre todos os intervenientes num dado contexto de interacção. O conhecimento passa a ser visto como algo que é simultaneamente total e local.

Neste paradigma fenomenológico que inclui a natureza subjectiva do desenvolvimento humano, a educação é uma descoberta individual e colectiva onde são valorizados os processos de construção de aprendizagens, e onde se desenvolvem modelos de auto-estruturação e inter-estruturação.

Na intervenção educativa o respeito pelo ritmo pessoal e as motivações intrínsecas dos educandos, vão ser cruciais para a construção de experiências de aprendizagem, implementando uma dinâmica livre e empenhada.

3.2.3. Modelos de acção educativas com mais expressão em Jardim de Infância

Estes dois paradigmas vão dar origem em educação pré-escolar a diferentes práticas.

Em Portugal pode-se considerar que dentro dum paradigma psicométrico o modelo de acção educativa que teve mais expressão foi a "pedagogia dos temas de vida" e dentro dum paradigma fenomenológico tiveram mais expressão a "pedagogia de situação" e a "pedagogia de projecto".

Situado no paradigma psicométrico a "pedagogia dos temas de vida", tem por trás um movimento mais alargado - a "pedagogia por objectivos".

Irei procurar encontrar as raízes deste movimento (pedagogia por objectivos) no campo da psicologia e da sociologia.

Em psicologia referenciarei Binet, que estabeleceu uma escala métrica, onde tinha fixado "objectivos" para cada idade e com a qual media a inteligência a partir de situações experimentais estandardizadas, que actuavam como estímulo para determinadas respostas comportamentais. Assim colocava as crianças num nível inferior, superior ou igual à idade cronológica (Rodrigues, Custódio, 1983, p.14).

Dentro do mesmo ponto de vista o behaviorismo, é uma corrente que se preocupa com o estudo objectivo do comportamento humano.

Esta corrente situa a atenção do Educador/Psicólogo sobre os fenómenos objectivamente mensuráveis (as respostas de um indivíduo a um estímulo). Ou seja, os saberes dos indivíduos são "medidos" pelos comportamentos que eles são capazes de exhibir num dado momento.

Ao mesmo tempo surgem na sociedade em geral preocupações, onde os conceitos de eficiência e eficácia são legitimados por olhares economicistas, por isso a preparação dos sujeitos para o trabalho é um dos principais objectivos da educação.

Psicologicamente validada e, partindo do princípio de que todos são iguais, sendo possível por referência a um padrão médio estandardizar comportamentos, surge uma perspectiva meritocrática social.

O sistema educativo seleccionará "os mais aptos" para o desempenho de funções determinadas.

A pedagogia por objectivos vai atingir o seu auge com Bloom e a sua taxonomia. Para este autor, a aprendizagem é vista como um fenómeno observável e que poderia ser predito. Encontra comportamentos desejáveis que são tomados como objectivos a atingir.

Pensando na mudança de comportamentos dos alunos, ordena e decompõe os objectivos pedagógicos do simples para o complexo.

No jardim de infância a pedagogia por objectivos foi tendo várias expressões desde os "temas de vida" às "lições", "Modelo João de Deus" e os exercícios colectivos.

A ideia de escolarização precoce está presente nesta pedagogia em detrimento de formação pessoal gratificante. As educadoras eram formadas para serem capazes de organizar rigidamente o seu trabalho.

Com os "temas de vida" vai-se tentando despertar o interesse das crianças para uma lógica adulta, vai-se explorando, partindo da documentação que o educador organiza, os temas tais como "a água", "o rio", "as raças humanas", "a habitação", etc.

Maria Montessori (1943) procura com a "pedagogia científica", recorrendo ao uso de materiais pré-construídos e com valor autocorrectivo e através de uma acção individualizada e programada, que a criança trabalhe os sentidos separadamente e em silêncio.

Sucedese Decroly com a pedagogia dos "centros de interesse" onde as palavras "observação" e "expressão" são palavras-chave do método. Para ele a aquisição dos conhecimentos é feita pela criança na exploração dos interesses experimentados no contacto com o seu meio.

O educador propõe um "certo interesse" e à volta desse assunto procura conduzir as crianças ao conhecimento das coisas com exercícios que a conduzam à associação de ideias, imagens, sensações... Os exercícios eram centrados na exposição oral.

Estas orientações preparam as crianças para serem executoras de ordens e/ou simplesmente seguirem instruções de outros.

Nos nossos dias, esta tendência tem adeptos, que preparam as crianças para a escola com práticas directivas e actividades estruturadas e orientadas para a leitura, escrita e matemática.

Na opinião do Prof. Bernard Spodek (1993) os Educadores americanos que seguem esta tendência testam as crianças com instrumentos estandardizados de acordo com padrões de desenvolvimento, logo a sua preocupação vai ser "ensinar para o teste".

As práticas desenvolvidas sobre este paradigma mostram sempre grande directividade, pois as decisões e opções são tomadas pelo educador para o educando.

Tal como Marcel Postic (1984), vemos os educadores situados neste paradigma a controlar os processos de ensino e aprendizagem, manipulando estímulos e reforços para os seus educandos que se vão submetendo à dependência dos adultos duma forma passiva, sendo objectos de formação. Situada num paradigma fenomenológico surge a " pedagogia de situação ". Com origem nas correntes existencialistas (Heidegger), que se debruçavam sobre a pessoa humana entendida na sua realidade concreta, reaparece a preocupação defendida por Rousseau, de uma infância natural e espontânea. Pensadores como Jean Paul Sartre e Simone de Beauvoir continuaram o existencialismo, apelando para que os individuos tenham liberdade de acção, de decisão, de escolha, a que têm direito.

A pedagogia de situação, caracteriza-se pela liberdade dada pelos educadores, numa atitude de "deixar" as crianças em actividades espontâneas que tenham a ver com a sua impulsividade, e curiosidade natural.

Na pedagogia de situação é dada uma liberdade absoluta aos educandos. A autoridade magistral do educador é recusada, os educandos terão uma acção directa sobre as coisas e a procura da autonomia faz-se através de "tentativa e erro " .

Ao educador, como único adulto num grupo de crianças, pede-se que tenha uma atitude acolhedora, que seja dinâmico, motivador, estruturador e mediador.

Nesta pedagogia as iniciativas são tomadas na própria situação pela criança, o educador vai organizando o material, mas o mesmo, fica ao alcance da criança que o usa a seu belo prazer e dele é responsável.

Os grupos trabalham nos ateliers conforme os seus interesses, a educadora só ajuda quando se tornar necessário.

A nível científico, no interior da psicologia surgem correntes que vão ter influência no campo da educação tais como o gestaltismo, a teoria psicanalítica de Freud, o humanismo de Carls Rogers.

A teoria psicanalítica de Freud (1856-1939) vai pela primeira vez chamar a atenção para o inconsciente e a sua importância na construção da personalidade humana. Freud em 1909, interroga-se quanto aos fins e modalidades da educação . "Até ao presente ela apenas se impôs, como tarefa, o domínio ou, mais exactamente, a repressão dos instintos (...)". (Avanzini, G., p.121).

Sigmundo Freud faz-nos entrar numa realidade até então desconhecida, materializada num vocabulário que lentamente passa para o nosso dia-a-dia: libido, inconsciente, complexo, frustração, sublimação...



A partir destas teorias psicanalíticas fez-se a crítica e a condenação de algumas atitudes educativas face às crianças tais como, a exigência excessiva, certos castigos, etc.

Para Anna Freud (in, Cadernos do curso Pós-Básico da Escola de Educadoras de Infância Maria Ulrich. Lisboa 1986) a psicanálise já põe hoje à disposição da pedagogia, três coisas diferentes:

Presta-se à crítica das formas de educação já existentes. Como psicologia psicanalítica, como doutrina das pulsões, do inconsciente, como teoria do líbido, alarga o conhecimento humano do educador e aperfeiçoa a sua compreensão das complicadas relações entre a criança e o educador. Finalmente, como método de tratamento, como análise das crianças, esforça-se por reparar danos causados durante o processo de ensino.

As pedagogias directivas vêem-se assim condenadas, uma vez que a reivindicação da liberdade e os processos criadores permitem a cada indivíduo exprimir o que tem de mais original.

Nos anos 70, Rogers, discípulo de uma corrente humanista, acredita que a criança tem recursos para conduzir a sua educação. Ao educador cabe construir uma relação educativa, assumindo um papel de mediação afectiva na relação educativa, ao confrontar-se e confrontar os educandos com os conflitos, com vista a chegar a uma conciliação provisória (Rogers, C. 1985). Em pedagogia a experiência de Hamburgo e a de Summerhill, são bem a expressão do movimento rogeriano.

A primeira apontando no sentido da confiança na natureza da criança espontaneamente orientada para o bem (Avanzini, Guy 1978), a segunda onde há uma oposição absoluta às atitudes autoritárias (teoria de Neil) "eu creio que impôr o que quer que seja com autoridade é injusto" (Avanzini, Guy, 1978).

Das ideias de Rogers vai ressaltar o respeito que qualquer educador deve ter pela personalidade de cada uma das crianças, acreditando nas suas potencialidades únicas e irrepetíveis.

Freinet interessa-se pela corrente não directiva, ressalta a necessidade de um clima afectivo para a aprendizagem, dá importância à dinâmica de grupos, mas não esquece a apropriação pessoal.

Baseados nesta corrente de não-directividade, desenvolvem-se métodos de auto-estruturação em que o educando é o artesão da sua própria construção.

A pedagogia de situação foi acusada de não ligar aos processos de transmissão cultural e de fabricar "crianças-borboletas" crianças incapazes de se fixarem por um certo tempo nas actividades que escolhiam.

Todas estas experiências eram contra as ideias que prevaleciam nos contextos sociais, económicos e políticos e por isso as críticas a que os educadores iam sendo sujeitos acabavam por os desmobilizar e fazer com que se acomodassem às rotinas.

Uma perspectiva qualitativa sobre o desenvolvimento cognitivo começa a ser sentida.

Neste século, foi a perspectiva piagetiana do desenvolvimento intelectual que mais se alargou, considerando a acção do sujeito para a construção do seu próprio conhecimento.

Situada num paradigma fenomenológico mas com um carácter reflexivo surge a pedagogia de projecto, que vai ter grande expressão no jardim de infância. Na pedagogia de projecto, a educação não se limita a satisfazer necessidades imediatas mas, naturalmente, é orientada para o futuro (Bernard Spodek, 1993).

Dewey, considerado o precursor deste novo método, diz que em qualquer actividade educativa "deve existir sempre uma situação de autêntica experiência que interesse por ela própria, pelo seu carácter vital e vivido".

Esta pedagogia constrói-se sobre as motivações individualistas e colectivas o que vai dar aos educandos um papel de condução do seu próprio processo de aprendizagem, sempre com o apoio dos educadores. Isto levará os educandos a reflectir todas as etapas do projecto educativo, colaborando na construção de objectivos, conteúdos, estratégias de acção e modalidades de avaliação.

A Dewey podemos ir buscar a atitude necessária para um ensino reflexivo, que será ter uma mentalidade aberta, que nos dispa de preconceitos e hábitos que possam diminuir a mente, impedindo-a de aceitar novas ideias e problemas, mas antes a façam olhar pelos diversos lados e ver todas as alternativas e aceitar possibilidades de erro mesmo no que acreditávamos.

Na pedagogia de projecto o confronto com perspectivas diferentes vai criar interrogações e procura de consenso onde todos ficam com consciência de si em situação.

Na teoria construtivista proposta por Piaget e Vigotsky podemos encontrar as bases psicológicas de apoio da pedagogia de projecto.

Piaget fala de desenvolvimento referindo-se fundamentalmente à evolução da inteligência entendida como um processo activo de adaptação ao meio.

Vigotsky parte da ideia, que os processos como inteligência, linguagem, memória, são resultados de factos maturativos e da interacção social.

Piaget e Vigotsky têm posições contrárias, afirmando Piaget que o social só se manifesta depois da passagem da fase egocêntrica, caracterizada pela incapacidade de aceitar e perceber pontos de vista diferentes do seu, enquanto Vigotsky afirma que o homem começa por ser eminentemente social e só depois se individualiza.

Na pedagogia de projecto aparece-nos a necessidade de trabalho em equipa, de discutir pontos de vista diferentes, de colaborar, de analisar e criticar situações, o que pode ser feito individual ou colectivamente. Assim pode-se dizer que as perspectivas de Piaget e de Vigotsky se cruzam e integram, ao valorizar a reconstrução do individual pelo confronto com o colectivo.

Por isso aparecem conflitos e contradições entre os elementos do grupo que vêm de pontos de vista diferentes dos sujeitos, mas que os vão fazer enriquecer e não anular.

Para tal, estas situações não devem ser ignoradas, mas dentro duma pedagogia de projecto, devem ser negociadas a todo o momento, ao mesmo tempo que aumenta a colaboração e compromisso em função dos objectivos do grupo.

Na pedagogia de projecto vai haver uma modificação do estatuto da criança, ela vai ter novos poderes:

Poderes sobre as informações, pois ninguém prepara nada para ela, tudo é preparado e discutido com ela;

Poderes sobre decisões, o adulto não decide por ela, a criança escolhe e então decide, a decisão no projecto é colegial, isto é, provém do consenso de todos;

Poder de controle, este poder leva à caminhada natural do projecto, em cada momento é preciso escolher, decidir, o que passa pela discussão de tudo o que em si é a avaliação e a projecção do trabalho. Este controle fortalece a autonomia e as responsabilidades sociais da criança;

Poder sobre o real, esta nova atitude vai permitir à criança gerir o espaço o conteúdo, o tempo.

A realidade aparece-lhe como um todo e não como uma parte.

Toma consciência das dificuldades e da necessidade de as ultrapassar.

O projecto têm sempre um valor afectivo para a criança, o que é fundamental segundo Legrand (1992, p. 41-43).

O seu grau de empenhamento e a sua realização dão lugar a uma alternância de trabalho individual e de negociação colectiva.

A criatividade pessoal, o ritmo próprio e os diferentes estilos de participação e aprendizagem daí resultantes são entendidos como fenómenos individuais a serem respeitados no seio de um grupo onde é, assim, possível construir espaços de cooperação e entreajuda (Marques, M., 1983).

O educador assume um papel de guia e companheiro experimentado que está presente em todos os momentos do projecto, intervindo sempre que necessário valorizando a troca de experiências e partilha de saberes.

Segundo Postic (1984), o educador tem o papel de conduzir o grupo, ajudando a criança a reconhecer a validade das regras de funcionamento e até, ajudando a elaborá-las. Cruzam-se, desta forma, processos de produção e transmissão cultural, em interestruturação.

Na pedagogia de projecto, a educação não se limita a satisfazer necessidades imediatas mas, naturalmente, é orientada para o futuro (Bernard Spodek, 1993).

Na pedagogia de projecto a avaliação é formativa e vai permitir a cada interveniente tomar consciência de si em situação de grupo, está implicada na dinâmica do processo e é da responsabilidade do educador e do educando.

Está presente nesta pedagogia a possibilidade de mudança que vem da abertura que dá um maior conhecimento, o que lhe dará possibilidades de um desenvolvimento do pensamento crítico, no confronto com pontos de vista diferentes.

Será uma pedagogia que facilitará o desenvolvimento dum auto-conceito positivo (pois valoriza o projecto individual) o que por sua vez contribuirá para a formação da identidade do indivíduo (integrando o que a criança foi e o que quer ser).

4. O MEIO SOCIAL EM ESTUDO

Embora por vezes de uma forma sucinta, a caracterização sociológica, das famílias e das comunidades junto das quais os jardins de infância se inserem, é já, hoje em dia, uma das preocupações dos educadores, considerando que para o desenvolvimento da criança vai ser essencial o conhecimento do seu meio.

Hoje, "desenvolvimento" atravessa discursos produzidos por várias áreas do saber.

E cada um dos diferentes domínios do saber atribui ao vocábulo significações próprias, embora a noção de crescimento, mudança, sempre no sentido de melhor qualidade de vida, seja comum a todos. Esta significação é também atravessada pelos acontecimentos históricos e sociais que a definem e a consubstanciam, determinando-a.

O desenvolvimento humano não é mais do que a evolução progressiva da estrutura do sujeito, da sua personalidade no tempo, através de diferentes estádios de diferenciação. Por estádio, entendo modalidade de processamento de experiência humana num certo domínio, a qual é qualitativamente diferente da que a precede e da que a seguirá, isto é, de acordo com as teorias psicológicas, somos activos, processamos activamente os acontecimentos, mas não os tratamos sempre do mesmo modo, ao longo da vida.

Destacando Vigotsky, numa perspectiva interaccionista, o desenvolvimento humano traduz-se num refinamento progressivo da estrutura do sujeito em interacção com o meio através de transformações que se efectuam e auto-regulam, dentro do próprio sistema da estrutura do sujeito.

Através do comportamento humano é possível observar o desenvolvimento, situando-me numa perspectiva ecológica é reforçada a importância do meio e da acção sobre este e a necessidade de agir sobre o ambiente psico-social, não nos limitando a agir apenas no indivíduo. Na área da ecologia do desenvolvimento, os estudos de Bronfenbrenner (1979) dão-nos uma contribuição valiosa. Bronfenbrenner distingue o ambiente psico-social, formula hipóteses quanto às condições de qualidade do ambiente, bem como as possibilidades de mudança desse mesmo ambiente e fala-nos de quatro ecossistemas:

O "microsistema" é entendido como um conjunto de actividades, de papéis e de relações interpessoais experienciadas pelo indivíduo em desenvolvimento num dado contexto, com características físicas e materiais específicas. É o contexto mais próximo em que o indivíduo vive.

Não bastam os elementos objectivos do meio, mas o modo como são percebidos e o sentido que têm as pessoas que nele trabalham.

O "mesossistema" refere-se àquilo que é consistente e comum entre os vários microsistemas. Diz respeito à cultura e subcultura dos sistemas anteriormente referidos.

O "exossistema", um ou mais contextos em que a criança em desenvolvimento não participa activamente, mas onde ocorrem acontecimentos que afectam, porque se desenrolam no meio em que ela está a viver e se está a desenvolver; por exemplo, o emprego do pai para a criança.

O "macrossistema" é um sistema mais amplo, do qual o indivíduo faz parte; valores, cultura, sociedade, língua, etc...É um sistema que está para além do indivíduo, é transindividual.

A intervenção para o desenvolvimento humano faz-se principalmente a nível do "micro" e do "meso" sistemas.

Muitas vezes os educadores fazem os estudos do meio numa perspectiva de conhecerem os recursos existentes para os aproveitarem nas práticas pedagógicas, e por isso ficam com um conhecimento muito parcelar desses meios, pois ficam por uma descrição estatística das idades, sexo, profissão, níveis de escolaridade e condições de habitação. Será importante pensar nos objectivos que se querem atingir com o estudo de um meio social, pois há várias formas de olhar o contexto social e de elaborar análises sociologicamente informadas, em que é possível verificar e seleccionar os aspectos e as formas de reconstrução do real que estão de acordo com o estudo que se quer fazer. Ao analisarmos as situações das famílias e seus antecedentes não caímos na situação de pensar que tudo depende das características naturais das pessoas e por isso, o médico é médico porque quer e o trolha é trolha porque gosta, etc. As análises levam-nos a encontrar regularidades sociais que às vezes passam despercebidas. Ao reflectirmos estas regularidades verificamos que os comportamentos obedecem a padrões e as suas causas são causas sociais.

As pessoas tem interiorizados, "e em grande parte a nível inconsciente, sistemas de classificações e disposições que actuam como matrizes geradoras de representações, de avaliações e de práticas.

Partilham com outras pessoas configurações culturais, constituídas por códigos e reportórios, de que fazem parte nomeadamente as línguas, os valores, as normas, as representações, os saberes, os esquemas de classificação e de acção" (Benavente, A. et al 1987, p. 171).

Os educadores têm por vezes em relação às crianças dos meios populares uma visão desvalorizada e negativa.

A ideologia dominante vai classificando os meios sociais de "bons", "maus", "incultos", etc..., a instituição escolar tem como bom e único um só modelo de saber e de cultura, logo os meios populares afastam-se deste modelo único pois as suas práticas não correspondem ao que é classificado de "bom".

O conhecimento do meio pode ajudar o educador a intervir de outra forma, pois através desse conhecimento é possível reconhecer outras formas de viver e outras lógicas que não têm a ver só com a ignorância e falta de cultura. O educador sairá do etnocentrismo para perceber outros pontos de vista. Ao fazer o estudo do meio vamos recorrer à classe social e ao seu "habitus" e tentar compreender a razão das regularidades sociais. Por "habitus", designam-se as disposições duráveis dos organismos ou dos indivíduos submetidos aos mesmos condicionamentos ou colocados nas mesmas condições materiais de existência. O "habitus" vai funcionar como matriz, estruturando as percepções, as apreciações, as acções, as coisas a fazer e a não fazer, a dizer ou a não dizer, a pensar ou a não pensar, das pessoas face a uma conjuntura ou a um acontecimento.

Pourtois(1979) abordou, numa investigação a diversificação dos meios sociais. Estes diferenciam-se entre si através da experiência adquirida nas práticas educativas familiares e agrupam os meios sociais em função do desenvolvimento ou fracasso escolar. Pode dizer-se que a identidade psico-sócio-cultural das famílias veicula os diferentes níveis de desenvolvimento e adaptação escolar.

Os meios sociais veiculam as experiências que os singularizam em maiores proporções que aquelas, experiências, que os identificam.

Basil Bernstein (1975) identifica dois tipos de famílias, a posicional e a relacional. Nas famílias do primeiro tipo desenvolvem-se códigos de fala restritos (ligados ao que se vê), a criança não tem hipótese de discutir as suas ideias, tudo está hierarquizado não necessita de frases muito elaboradas para explicar as coisas. Nas famílias do segundo tipo desenvolvem-se códigos de fala elaborados, existe uma maior capacidade de abstracção e substituição de umas palavras por pronomes ou outras palavras.

Montandon (1988) apresentam-nos quatro tipos de famílias: a família permissiva, que é pouco autoritária e dá pouco apoio aos filhos; a família relacional e carismática, que dá maior apoio à criança e diminui o grau de autoritarismo; a família de tipo estruturante, que apesar do seu forte autoritarismo, nunca é esquecido o apoio e suporte à criança;

A família de tipo posicional, onde o autoritarismo tem um grande peso e o apoio à criança é posto de lado.

Lautrey (1980) efectuou determinados estudos que provaram que a estruturação rígida é mais frequente nos meios sócio-económicos baixos e que nestes meios se valoriza o conformismo, a norma exterior, a obediência. Para uma família poder ser estruturada de forma flexível, ela tem de ter possibilidades de escolha, o que não lhe é permitido se tiver constrangimentos sociais e económicos, logo famílias com níveis sócio-económicos baixos de uma forma geral não se estruturam de forma flexível.

Para Bourdieu (1979) as escolas tomam um papel central na legitimação e na reprodução da cultura dominante, pois encarnam e valorizam os interesses da classe dominante. Como o habitus governa as práticas a violência simbólica não se impõe mecanicamente aos oprimidos, pois em parte é reproduzida por eles.

O pressuposto onde assenta a teoria da reprodução cultural de Bourdieu, diz que, sociedades divididas em classes e as ideologias onde se apoiam são reproduzidas através da "violência simbólica", ou seja o control de classe não é só o reflexo da imposição do poder económico, mas é constituído pelo poder simbólico da classe dominante, a fim de "impôr uma definição do mundo social que é consistente com os seus interesses" (Bourdieu, 1979).

Tal como já era atribuído à escola, também para o jardim de infância, existem visões sociológicas que lhe atribuem a função de reprodução de desigualdades existentes na sociedade dividida em classes, fazendo com que se dificultem mudanças sociais e se mantenha o status quo social.

O objectivo da educação depende das perspectivas em que os autores se colocam. Assim para Durkheim será o integrar na sociedade, para Marx será integrar numa classe social, para Weber será integrar e seleccionar as elites dirigentes, na teoria das gerações será integrar num grupo de gerações antecedentes. Em função desses objectivos variam os conteúdos que são transmitidos; uma cultura geral e uma preparação profissional para uns, uma ideologia dominante, a cultura de uma elite ou a cultura própria de um grupo etário para outros.

A educação escolar é o resultado de um processo de construção social que se processa no tempo. Resultado de um longo e conflituoso processo de elaboração e reelaboração, em que as diversas forças sociais participam ou competem, conferindo a cada momento uma nova face à educação e dependente do contexto político, económico, e cultural próprio de cada sociedade. A matriz social que em cada instante e em cada lugar caracteriza o correspondente contexto, influencia a respectiva educação.

Para Althusser (1974), a escola ensina um "know-how", mas em formas que garentem a submissão à ideologia dominante ou o domínio de uma "prática".

Para Bowls e Gintis a escola...é um elemento integral na reprodução da estrutura de classes prevaescentes na sociedade (Bowles S., Gintis, H. 1976). Para Baudelot e Establet (1971), o aparelho escolar francês contribui para reproduzir as relações sociais de produção capitalista.

Para Bourdieu (1979) a escola reproduz a cultura dominante e, através desta a estrutura de relações de força dentro de uma formação social, possuindo o sistema educativo dominante o monopólio da violência simbólica legítima.

Em qualquer sociedade, o modo de desenvolvimento de sistemas de conhecimento está em relação estreita com a sua estratificação. Numa sociedade de classes, o poder assenta na riqueza, e os que têm querem preservar o privilégio da distribuição não só da riqueza mas também do saber. Os jardins de infância vão ser o primeiro meio para inculcar valores, regras, etc., que, assim como a experiência lá adquirida, vai ficar para os anos posteriores. " A socialização nas classes pré-escolares inclui a aprendizagem rotineira de normas e conteúdos das interações sociais" (Apple, in Sacristan, J. 1989).

As crianças pequenas recebem a sua primeira iniciação na dimensão do mundo do trabalho como parte da sua participação na comunidade de jardim de infância. Os atributos pessoais de obediência, entusiasmo, adaptabilidade e perseverança valorizam-se mais que a qualidade académica. Através dos anos de jardim de infância ensina-se a aceitar a autoridade sem pedir explicações, assim como as vicissitudes da vida nos ambientes institucionais. Apple e King (in Sacristan, J. 1989) mostram como o currículo real e o currículo oculto, que a instituição jardim de infância transmite às suas crianças, não se podem compreender sem referências mais amplas ao contexto social, político, económico e histórico em que os jardins desenvolvem o seu trabalho, sendo necessário que os educadores não renunciem a conhecer esta dimensão da realidade e a reflectirem a intervenção.

B. Bernstein (1975) analisa a educação pré-escolar como um tipo de pedagogia invisível que trata a criança duma forma peculiar e que não é só reflexo de certas teorias psicológicas; nestas introduzem-se interesses e formas de comportamentos das novas classes médias nas sociedades industriais.

O jardim de infância não quer ser veículo disfarçado da institucionalização precoce das crianças. Os educadores querem atender às crianças, aprender com elas, entender as suas diversas mensagens (através dos seus diferenciados valores), tranquilizar os seus medos, para as poder desenvolver, formando indivíduos críticos, capazes de enfrentar as angústias da sociedade de hoje, tornando-os adultos com uma identidade bem formada.

5. COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Considerando que no grupo etário dos 5 anos, onde vou focalizar a pesquisa, o auto-conceito académico é mais difícil de ser observado, será através das competências sociais que chegarei à observação do auto-conceito, uma vez que posso integrar as competências sociais no auto-conceito não académico tal como o definido por Shavelson et al (1976). Por isso, necessário se torna definir e explicar o conteúdo de "competências sociais".

Aparecem estudos na base da investigação sócio-cognitiva, no final dos anos 60. E na origem destes estudos encontraram-se um conjunto de tendências ou factores convergentes que despertam o interesse pela compreensão do conhecimento sobre o mundo social.

Não existe um consenso mínimo sobre a delimitação do campo da cognição.

Para alguns, toda a cognição é social, pois todos os aspectos do pensamento pressupõem uma dimensão interpessoal; para outros a utilização tradicional do termo social como sinónimo de interpessoal, põe de lado outras áreas como o auto-conceito, a ideologia e as instituições (Broughton, 1978).

Os vários estudos da cognição social têm uma unidade que reside na tentativa de descrever o desenvolvimento das concepções sociais das crianças e jovens, as mudanças desenvolvimentais na maneira de organizar e de compreender um certo domínio da experiência social, através dos quais todos os sujeitos passam.

Gesell (1979) dedicou-se a descrever o comportamento da criança normal em função da sua idade e da maturidade instituindo sobre as suas características físicas, motoras e psico-motoras, emotivas, sociais, morais e mesmo dos seus jogos e passatempos, a sua adaptação ao meio escolar. Este autor atribui um papel crucial à maturação considerando que das predisposições do factor biológico vai estar dependente o desenvolvimento das capacidades motoras e psicológicas do indivíduo, para se desenvolver bem.

Num processo de desenvolvimento e na perspectiva de Arnold Gesell a criança nesta idade está a terminar o 5º estágio.

A sociabilidade da criança passa pelo tentar agradar e obedecer aos mais velhos, demonstrando uma maior orientação para as relações sociais, e uma maior capacidade de observação das expressões faciais sendo capaz de avaliar quais as expectativas dos outros em relação a ela própria.

Neste período de acalmia, a criança está mais segura, embora afectivamente dependente dos pais, gosta e procura a aprovação tentando fazer aquilo que o adulto considera "bem", e procura elogios para as coisas que vai fazendo, submete-se facilmente às convenções sociais.

A criança possui um maior auto-domínio, é capaz de reagir positivamente a uma frustração e é mais elaborado o seu controle motor fino.

Aos 5 anos a criança está mais interessada na socialização e na imitação do adulto.

A criança prefere agora o convívio com o seu grupo de brincadeiras, muitas vezes com limites rígidos e exclusão de intrusos.

Erikson (1976) descreve o desenvolvimento da criança em termos de etapas que o indivíduo atravessa gradualmente e onde as experiências sociais e culturais têm um papel importante. A criança está na idade do jogo, empenha-se numa maneira enérgica em todas as espécies de actividades e desenvolve o seu sentido de iniciativa, tudo leva a mais confiança e autonomia. Através dos seus jogos, ela aprende a interagir com os seus pares, a cooperar, a conduzir ou a seguir um grupo, a experimentar diversos papéis, etc.

Piaget (1970) considera o desenvolvimento da inteligência em termos de estádios: o senso-motor, o pré-operatório, o operatório concreto e o operatório formal. As aprendizagens características de cada um destes estádios fazem-se dum modo activo, por interacção da criança com o meio envolvente. Ela desenvolve ainda os seus conhecimentos físicos, sociais, etc.

As múltiplas influências brevemente discutidas até aqui explicam, em grande parte, a tendência actual de considerar a personalidade da criança como um conjunto de habilidades, de capacidades, de competências que podem ser observadas independentemente umas das outras e necessitam de modos de intervenção específicos a cada uma delas.

Neste período etário de Jardim de Infância, surgem por vezes comportamentos agressivos, comportamentos dependentes e comportamentos de medo e ansiedade. Estes comportamentos vão ser influenciados pelos processos de socialização e vão mudar com a idade das crianças.

Por exemplo, é vulgar ver um rapaz de três anos a berrar porque quer um carro que outro tem; aos cinco anos deu um pontapé e foge com o carro, tentando que ninguém o veja.

Durante todo o processo de socialização a criança vai aprendendo a controlar as suas motivações e os seus actos, inibindo certos actos e adiando a satisfação de algumas das suas vontades imediatas.

A criança entende que deve ficar para uma ocasião mais adequada a gratificação de alguns dos seus desejos e, por isso, adia-os.

Nomeadamente em relação aos comportamentos e motivações agressivas, as crianças aprendem a controlar os seus desejos e tendências para prejudicar outras pessoas ou destruir objectos, já não são imediatamente passadas a actos (Mussen et al, 1979).

Pensa-se com bastante frequência que a agressão é uma reacção às frustrações, pensando nestas como uma ameaça à auto-estima ou como um obstáculo que impede a criança de chegar a determinado fim.

O aparecimento de um comportamento agressivo deve-se por vezes ao facto de a criança ter observado um modelo agressivo e em especial bem sucedido ou, de esse comportamento, ter sido reforçado ou punido.

A dependência é outro comportamento que aparece nesta faixa etária e que aparece como expressando o desejo de ser tratado, auxiliado, reconfortado, protegido e aceite por outras pessoas, ou de estar emocionalmente perto deles.

As crianças, no seu processo de socialização vão-se orientando no sentido da autonomia e, à medida que a criança vai amadurecendo, mudam as formas de expressar a dependência.

Assim, os pedidos directos de afeição, por choro, contacto físico ou abraços são formas mais imaturas de expressão de dependência do que a busca de atenção e aprovação.

Por último, os medos e as ansiedades são comportamentos frequentes nesta idade. O medo aparece como resposta a objectos e estímulos específicos, enquanto a ansiedade será um estado emocional mais difuso.

No processo de desenvolvimento da criança é normal o aparecimento de situações de ansiedade e as crianças desenvolvem estratégias para as enfrentar.

No Jardim de Infância, observar as competências das crianças na adaptação social, contribui muito para completar o estudo do auto-conceito, ver as crianças, para perceber como estas competências se relacionam com o auto-conceito, de forma a que os educadores possam reflectir numa intervenção adequada que vise a formação dum auto-conceito positivo e da identidade das crianças.

CAPÍTULO III - AUTO-CONCEITO E COMPETÊNCIAS SOCIAIS NO JARDIM DE INFÂNCIA: ESTUDO EMPÍRICO

INTRODUÇÃO

Depois de uma fase de pesquisa bibliográfica sobre o tema que tenho vindo a fazer, no sentido da sua compreensão nas várias dimensões, tentarei tornar mais claro fenómenos invisíveis, não palpáveis com vista a acção- decisão para propor ou sugerir novos modos de intervenção.

A Educação Pré - Escolar, enquanto fenómeno social, está em relação com a sociedade envolvente.

Pensarei o Jardim de Infância como uma organização, inserido num contexto local, com uma autonomia relativa (dependente da sociedade e das suas estruturas sócio-educativas, etc...) e no qual uma diversidade de interacções sociais se realizam. Cada jardim de infância terá a sua identidade que varia de jardim para jardim, conferida pelos significados, crenças e valores partilhados em grupo e pelos desempenhos individuais de papéis dos diferentes intervenientes.

" As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo de actores educativos externos e internos" (Nóvoa, 1992, p.16).

No I capítulo deste trabalho, foi abordada a temática central da Identidade e da sua formação, focando o papel do auto-conceito e das representações sociais na formação da identidade.

No capítulo seguinte foi abordado o jardim de infância, caracterizando as relações educativas e as suas práticas, e não esquecendo as características psicológicas das crianças nesta faixa etária, numa perspectiva de tentar compreender a formação da identidade e o papel do jardim de infância para essa formação.

Neste capítulo iniciarei a apresentação de um estudo empírico que realizei com o objectivo de tomar contacto com aspectos relativos à formação da identidade no jardim de infância.

Para isso foram utilizados dois jardins de infância de uma mesma zona da cidade, embora com características sócio- económicas diversificadas, e dentro dos jardins de infância apenas o grupo das crianças de cinco anos.

Comecei por caracterizar os sujeitos de cada um dos jardins de infância utilizando alguns instrumentos elaborados que ajudaram a explicitar a problemática que estava a abordar.

Considereei o estudo dividido em três fases e no final de cada fase são apresentados e discutidos os resultados do estudo. Por último tirei algumas conclusões que apenas têm um carácter de orientações a poderem ser usadas em reflexões pelos educadores e nas suas práticas.

1 METODOLOGIA

1.1. OPÇÕES DE BASE

Cada vez são mais usada em educação as análises qualitativas. Optei por fazer um estudo qualitativo, enfatizando a descrição. Alex Mucchielli (1991) refere-se a um método qualitativo como " uma estratégia de pesquisa que utiliza técnicas qualitativas de recolha e análise com o fim de explicitar, em compreensão, um facto humano".

A perspectiva fenomenológica em que o estudo se situa é essencial para esta metodologia qualitativa, pois da perspectiva teórica em que se situar, vai depender o modo como se faz o estudo e o modo como se interpreta o estudado. Neste tipo de investigação o cientista social qualitativo é impulsionado a criar os seus próprios métodos (Mills, 1959) e a investigação segue linhas orientadores mas não regras.

Os fenómenos, comportamentos concretos visíveis, fenómenos ocultos (processos de aprendizagem, representações mentais, etc.,) são por sua natureza imprecisos, não se podem medir e tratar como precisos. Vão ser observados seres humanos, que reagem à observação, existindo sempre uma interacção.

Foi feita uma investigação qualitativa, um estudo comparativo. Os jardins de infância onde decorreu a investigação são locais que conheço e onde se verificavam os fenómenos nos quais estava interessada; os dados foram recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas; conversas, visitas, etc (Guba, 1978).

Tentei conhecer bem os contextos, para poder clarificar (dar probabilidade) fenómenos que dificilmente vêm à luz, e conhecer dinâmicas internas que geralmente são invisíveis ao observador exterior.

A medida que fui fazendo o trabalho com as crianças, ia conversando com a educadora, não só para ela não se sentir de fora, como também para ir recolhendo dados sobre as crianças, que estava a observar.

Durante o período em que decorreu o trabalho de campo fui partilhando alguns dos meus sentimentos (em relação às situações) com as educadoras, o que por vezes serviu de ponto de reflexão, e penso que serviu para que as relações entre os educadores e o investigador ficassem mais próximas. Everhart (1977), diz que passar a fazer parte de um grupo significa partilhar as reacções dos seus membros.

Durante todo o tempo que decorreu este trabalho, as relações intensificaram-se e quando o trabalho acabou, penso que já fazia parte do cenário, o que me dificultava o ter que sair desse local. Usei como estratégia ir diminuindo o número de presenças no local e embora ainda continue a ir (por questões do meu trabalho e não da investigação) sinto que mantenho laços diferentes com essas crianças e as educadoras das salas com quem estive envolvida na pesquisa.

1.2. PROCEDIMENTOS DO ESTUDO

1. 2. 1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

As crianças foram escolhidas em número igual dum e de outro jardim de infância e de ambos os sexos, num total de 15 raparigas e de 15 rapazes, distribuídos da seguinte forma:

Jardim de Infância A:

- . 7 raparigas
- . 8 rapazes

Jardim de Infância B:

- . 8 raparigas
- . 7 rapazes

Os trinta sujeitos são todos nascidos durante o ano de 1988.

Foram escolhidos 30 sujeitos pertencentes a dois jardins de infância: o jardim de infância A e o jardim de infância B e dentro destes apenas a sala dos cinco anos.

Quadro nº 2

J:INFÂNCIA	SUJEITOS	DATA NASCIMENTO		SEXO
A	A	9/11/88		F
	B	17/01/88		M
	C	20/08/88		M
	D	3/5/88		M
	E	20/09/88		M
	F	7/4/88		F
	G	17/06/88		M
	H	12/5/88		M
	I	5/12/88		M
	J	18/08/88		M
	L	15/12/88		F
	M	1/11/88		F
	N	4/7/88		F
	O	20/10/88		F
	P	13/06/88		F
B				
	I	23/10/88		F
	II	4/6/88		M
	III	13/06/88		M
	IV	6/12/88		M
	V	13/12/88		F
	VI	8/3/88		F
	VII	5/11/88		F
	VIII	5/7/88		F
	IX	3/3/88		F
	X	1/7/88		M
	XI	22/05/88		M
	XII	2/12/88		F
	XIII	8/10/88		F
	XIV	5/12/88		F
	XV	21/06/88		M

A razão de ser desta escolha tem a ver com a possibilidade de neste idade poder passar um instrumento sobre o auto- conceito às próprias crianças.

Os instrumentos usados para avaliar o auto-conceito nas crianças recorrem muito ao domínio verbal e pareceu-me importante ser passado apenas às crianças de 5 anos uma vez que estas já conseguem compreender bem as perguntas e exprimir melhor a sua opção.

A passagem deste instrumento iria exigir das crianças que estas já tivessem adquirido alguma consciência própria, que tivessem relações afectivas com o meio, o que lhes permitia ir desenvolvendo a auto-estima. A criança aos cinco anos já viveu experiências mais ou menos estimulantes que foram geradoras ou inibidoras de desenvolvimento de capacidades e competências diversificadas.

Nesta idade de cinco anos a criança interiorizou muitos julgamentos que lhe foram sendo feitos, e portanto está já capaz de optar.

O instrumento a passar vai exigir delas uma resposta que será a escolha duma cara triste ou contente, cara que representará o que a criança sente, e a sua escolha reflectirá a reacção à pergunta feita. Além de uma certa consciência de si, a criança tem que ter interiorizado imagens do que os outros pensam acerca dela, e do que ela é capaz. Aos cinco anos e retomando Gesell (1953) a criança está orientada para as relações sociais e a sua capacidade de observação torna-a capaz de pela expressão de outros avaliar as expectativas que têm sobre ela, o que vai tornar possível as respostas às perguntas do instrumento.

1.2.2.Observações naturalistas

Na terceira fase deste estudo foi necessário recorrer às observações naturalistas como técnica de observação específica nas crianças de forma a ser possível a análise das competências sociais. Parece-me pertinente enquadrá-la no seu conteúdo teórico e reflectir as suas características.

Objectivos gerais e específicos da observação

Toda a observação, mesmo a dita livre, comporta um objectivo: familiarizar-se com uma situação, observar um fenómeno sob o máximo de aspectos possíveis...

Quanto mais este objectivo é claro e explícito, mais este acto de selecção se encontrará facilitado, mais circunscrito se tornará o objectivo sobre o qual a atenção é dirigida.

A definição dos objectivos permite a construção da observação, o que implica, necessariamente:

- 1 - A delimitação do campo de observação: Situações e comportamentos / actividades e tarefas, tempos e espaços de acção, formas e conteúdos da comunicação, interacções verbais e não verbais, etc;
- 2 - A definição de unidades de observação: a classe, a turma, a escola, o recreio, o aluno, um tipo de fenómenos.
- 3 - O estabelecimento de sequências comportamentais: o "continuum" dos comportamentos, o repertório comportamental, etc.

Algumas características da observação naturalista

A observação naturalista é aquela que vai incidir sobre o comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana, e neste tipo de observação o comportamento não constitui um objecto de um controle experimental. Esta observação é caracterizada pela observação do comportamento espontâneo no meio em que o indivíduo vive. A posição do observador é a de não participação, ou de distanciação, embora ali presente. A continuidade é um dos princípios base que possibilita uma observação correcta e a que convém mais à observação naturalista.

As dificuldades e limitações deste tipo de observação incidem habitualmente no reduzido número de sujeitos que são observados e daí a relativa representatividade das amostras estudadas. Outra das dificuldades encontra-se na construção de quadros objectivos de observação, pois é difícil ao observador não modificar aquilo que observa.

Neste caso, e para ultrapassar algumas das limitações da observação naturalista, fiz um estudo prévio da sala, para me colocar em pontos estratégicos onde interferisse o menos possível com o grupo, mas onde me fosse possível ouvir e ver para registar (tomando notas) o que se estava a passar.

Foram efectuadas diversificadas observações naturalistas tentando perceber as competências das crianças. Optei por, a partir das observações efectuadas, usar a técnica de análise de conteúdo e elaborar grelhas de observação para novas observações às crianças.

Depois de reflectir sobre quais as competências das crianças desta faixa etária, pareceu-me, por serem mais visíveis devido às características psicológicas desta idade, preferível recorrer apenas à observação das competências sociais das crianças.

1.2.3. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo sofreu uma evolução ao longo do tempo. Começou por ser durante bastante tempo uma técnica usada com objectivos de intervenção no domínio da comunicação social e propaganda política. A primeira ruptura foi o Congresso de Allerton House em 1955 (Pool, 1959, in Vala 1986, p.101) onde foram debatidos problemas teóricos e metodológicos uma vez que estavam presentes psicólogos, sociólogos e linguístas e não apenas autores ligados às ciências políticas.

Hoje a análise de conteúdo é uma técnica comum da investigação das ciências humanas e sociais, e embora tenha sofrido críticas metodológicas, é notória a sua expansão.

Berelson (1952) define a análise de conteúdo como uma técnica de investigação da qual se obtém "a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação". A esta definição Cartwright (1953) acrescenta "todo o comportamento simbólico"(cit in Vala 1986, p.103).

Mais tarde 30 anos Krippendorff (1980, in Vala 1986, p. 103) definiu-a como "uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto".

Bardin (1977) diz que a análise de conteúdo é "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (p.42).

Com esta definição a análise de conteúdo afasta-se das grandes preocupações de objectividade que existiam no princípio da sua utilização, e passa a uma utilização mais da compreensão dos factos. A análise de conteúdo aumenta a possibilidade exploratória e pode mostrar a confirmação ou informação de hipóteses.

L'Écuyer (1990) apresenta um modelo respeitante às etapas de análise. Depois de considerar que o objectivo fundamental da análise de conteúdo é a compreensão do seu sentido preciso, e de estudar as propostas de análise de alguns autores importantes da análise de conteúdo (por exemplo Mucchielli e Bardin) elabora um modelo de acordo com as suas etapas de análise:

Etape I - Leituras preliminares e estabelecimento de uma lista de enunciados.

Etape II - Escolha e definição das unidades de classificação (tipos de unidades, critérios de escolha e sua definição).

Etape III - Processos de categorização e de classificação.

Etape IV - Quantificação e tratamento estatístico.

Etape V - Descrição científica.

Etape VI - Interpretação dos resultados.

2. PRIMEIRA FASE DO ESTUDO

2.1.Ficha individual de cada criança (anexo nº1)

Foram preenchidas as fichas individuais das trintas crianças, sendo 15 do jardim de infância A e 15 do jardim de infância B

As fichas foram preenchidas pelos pais das crianças, das salas de cinco anos respectivamente dos jardins A e B, com a minha presença para tirar alguma dúvida surgida.

O conteúdo destas fichas permitiu a recolha de dados importantes para o trabalho que pretendia fazer, especialmente para fazer uma caracterização sociológica dos trinta sujeitos pertencentes aos dois jardins de infância A e B. Com o conteúdo da ficha recolhi dados, tais como: idade e sexo dos sujeitos, que me permitiram posteriormente seleccionar as 15 crianças; naturalidade, para seleccionar apenas as crianças com naturalidade portuguesa; morada, que iria verificar se as crianças moravam perto dos respectivos jardins de infância; nível de instrução dos pais e sua profissão, tentando verificar se as profissões estão de acordo com o nível de instrução dos indivíduos; número do agregado familiar, número de irmãos, tipo de habitação, existência de quarto e cama individual para os sujeitos, que me ajudaram a estudar o nível sócio-económico das famílias das crianças seleccionadas do jardim de infância A e B.

A partir dos dados recolhidos foi possível comparar as duas situações e reflectir nas suas diferenças, para tentar compreender como interferem no auto-conceito da criança e portanto na formação da identidade dos sujeitos.

Ainda recolhi dados que me levaram a saber se os pais vivem juntos com a criança, se a criança tem um quarto que partilha e se a cama é só para ela. Analisando as informações recolhidas pela ficha individual foi possível fazer a caracterização do nível sócio-económico dos 15 sujeitos dos jardins A e do B, assim como elaborar quadros sobre as profissões, o tipo de habitações, etc, que ajudaram a esclarecer essa caracterização, chegando à realidade dos dois contextos onde estão inseridos os sujeitos.

2.2. Nível sócio-económico

“Por estrutura do património entende-se o conjunto interligado das diferentes formas de capital (económico, social, cultural e simbólico) possuídos, sendo o peso de cada uma delas menos definido pelo seu volume do que pela sua relação com as outras”(Liénard, G., Servais, E., in Grácio, S. e Stoer, S., 1982, p.). Entende-se por capital económico, o conjunto de bens materiais que possuem e a possibilidade de aquisição dos mesmos; por capital social a posição de cada família na estrutura social; por capital cultural os estudos feitos e os diplomas possuídos; por capital simbólico o conjunto de meios a que se recorre para ter confiança e notoriedade.

Será importante conhecer os meios naturais onde as crianças vivem e os seus quotidianos, pois vai ser uma fonte de informações para caracterizar o seu nível sócio-económico e as suas relações interpessoais. A forma como cada contexto se encontra organizado, as suas normas e regras de funcionamento determinam os tipos de situações em que as pessoas se encontram.

Nas famílias que se estruturam à volta de posições dominadas no campo profissional, os efeitos dessa dominação repercutem-se sobre toda a sua existência e vão-se reflectir nos seus outros contextos de vida.

O papel e o estatuto inerente a cada um depende dos contextos em que as pessoas actuam, marcando as relações que diferem de contexto para contexto e não podem ser entendidas dissociadas das actividades, dos papéis e das experiências que cada contexto de vida proporciona.

Ao fazer uma análise sócio-económica dos meios onde estão inseridas as populações dos jardins de infância A e B, e tentando constatar a que estrato social pertencem, tomei em atenção aspectos, tais como: localização da residência (em relação ao jardim de infância), profissão dos pais e respectivo nível académico, a tabela de comparticipações (para o pagamento do jardim de infância), e o tipo de habitação.

Relativamente à situação profissional dos pais das crianças de cada instituição, reporto-me à classificação do autor Albano Estrela , em que as relações entre as profissões, as categorias profissionais e as camadas constitutivas da população isto é, a sua localização no perfil da composição social da população portuguesa são efectuadas dentro dos parâmetros propostos no estudo de Sedas Nunes e David Martins (1969) para quem a sociedade está dividida em quatro camadas: camada I- Superior; camada II- Média; camada III- Inferior -alta; camada IV- Inferior-baixa; e à estrutura social proposta pelo autor Gaspar Jorge que divide a sociedade em: Burguesia, Nova pequena burguesia I, Nova pequena burguesia II, Pequena burguesia tradicional, Proletariado industrial, Campesinato, Proletariado agrícola.

A tabela de comparticipações usada pelo jardim de infância A é igual à tabela usada pelo jardim de infância B, e é em função do rendimento familiar de cada família.

Na proposta de Nunes e Martins para a estratificação social, são consideradas quatro camadas cada uma das quais engloba categorias profissionais diferentes:

Superior (camada I) - engloba patrões e proprietários de grandes empresas, profissões liberais de elevada competência, profissões de elevada competência técnica e/ou administrativa.

Média (camada II) - engloba patrões de médias e pequenas empresas, directores e quadros administrativos superiores, profissões liberais, técnicos e equiparados de competência média, empregados de escritório e profissões equiparadas.

Inferior-alta (camada III) - engloba pequenos comerciantes, pequenos agrícolas, rendeiros ou parceiros e equiparados, empregados de comércio(balcão) e profissões equiparadas, artesões, mestres, condutores e operários especializados e qualificados, sargentos e cabos das Forças Armadas.

Inferior-baixa (camada IV) - engloba operários não especializados, trabalhadores de serviços e profissões de equiparados, camponeses, pescadores e profissões equiparadas.

Considerarei nesta categoria os desempregados, uma vez que para o nível económico esta categoria pouco contribui. Os reformados vou colocá-los nas suas profissões anteriores. Quanto à situação das domésticas, não as introduzi nas suas profissões anteriores porque algumas nunca tiveram profissão e outras deixaram-na mal casaram para se dedicarem às responsabilidades familiares.

Os parâmetros propostos no estudo de Seda Nunes e David Martins (1969) vão ser usados neste trabalho para as relações entre as profissões, as categorias profissionais e as camadas constitutivas da população, tentando a localização destas duas populações dos jardins de infância A e B, no perfil da composição social da população portuguesa. Embora esta estratificação social (proposta por Nunes e Martins) tenha sofrido alguma desactualização, penso que ainda guarda muito da sua utilidade, pois as alterações sofridas verificaram-se nas importantes mudanças nos rendimentos de algumas profissões, mas no estatuto social das profissões não existiram grandes alterações.

Outra estrutura social que me pareceu importante e a partir da qual elaborei uma tipologia de classes para os pais dos jardins de infância A e B, foi a apresentada no estudo de Gaspar Jorge(1987).

Na tipologia as variáveis usadas foram a profissão e a situação na profissão (trabalho independente, assalariado); os desempregados e domésticas coloquei-os numa categoria à parte pois para a determinação do nível económico, são pessoas não activas. Os reformados foram colocados na profissão que exerciam anteriormente.

No estudo de Gaspar Jorge a estrutura social encontra-se assim elaborada:

Burguesia - que engloba os patrões de todos os sectores de actividades, os isolados das profissões liberais e científicos e aos quadros superiores;

Nova pequena burguesia I - que corresponde aos assalariados das profissões científicas e liberais e às posições de chefia de qualquer sector de actividade;

Nova pequena burguesia II - que compreende os outros assalariados do sector terciário;

Pequena burguesia tradicional - que integra os isolados do secundário e terciário;

Proletariado industrial - que equivale aos assalariados do secundário;

Campesinato - constituído pelos isolados agrícolas;

Proletariado agrícola - que corresponde aos assalariados agrícolas.

Verifica-se uma relação de dependência entre os jardins e as estruturas sócio-culturais e educativas da sociedade onde está inserida.

2.2.1..Análise do jardim de infância A.

Atendendo à localidade onde as crianças residem, verifica-se que seis crianças residem na freguesia do jardim de infância e as outras vivem nas freguesias vizinhas. A zona onde se situa o jardim de infância, é constituída por habitações unifamiliares ou edificios de largas dimensões. É uma freguesia onde os valores da habitação são elevados e onde não existem bairros sociais.

Quadro nº3

Freguesia	Nº de Crianças
A	6
B	4
C	3
D	1
E	1

Jardim de infancia
A residência por freguesias



A-Freguesia a que pertence o jardim de infância

Verifica-se na leitura do quadro nº 3 que seis crianças vivem na freguesia onde se encontra situado o jardim de infância vindo as restantes de freguesias vizinhas, e apenas uma vem de uma freguesia longe, porque a sua mãe trabalha no jardim de infância. Relativamente à profissão dos pais das crianças do jardim de infância e o respectivo nível académico, foram elaborados os quadros nº 4 e nº 5.

Quadro nº4

CRIANÇA	PROFISSÃO PAI	INSTRUÇÃO DO PAI	PROFISSÃO MÃE	INSTRUÇÃO DA MÃE
A	Operador de 2ª	5º ano incompleto	Costureira	2º ano do liceu
B	Advogado	Curso de Direito	Professora	Curso de Matemática
C	Director Comercial	1ª ano de Engenharia	Comerciante	7º ano liceu antigo
D	Carteiro	2º ano (antigo)	Escritorária/Datilógrafa	11º ano
E	Economista	Curso de Economia	Médica	Curso de Medecina
F	Comerciante	4ª classe	Comerciante	2º ano do liceu
G	Funcionário dos T.L.P.	4ª classe	Comerciante	4ª classe
H	Economista	Curso de Economia	Doméstica	Ed.Infância - 2º ano
I	Eng.Têxtil	Curso de Engenharia	Funcionária Pública	3º ano de Direito
J	Ajudante Despachante	6º ano incompleto	Emp.Escritório	6º ano incompleto
L	Economista	Curso de Economia	Secretária	Curso de secretariado
M	Economista	Curso de Economia	Economista	Curso de Economia
N	Canalizador	4º ano antigo	Doméstica	4ª classe
O	Comerciante	10º ano	Doméstica	4º ano incompleto
P	Técnico dos T.C.P.	7º ano antigo	Costureira	7º ano antigo incompleto

Pela leitura do quadro nº 4 pode verificar-se que as profissões dos pais e mães das crianças do jardim de infância A estão relacionadas com o nível de instrução de cada um dos intervenientes. E que neste grupo de pais do jardim de infância não se encontra nenhum pai ou mãe desempregados.

Quadro nº 5

JARDIM INFÂNCIA A	Nº DE INDIVÍDUOS		
NIVÉL DE INSTRUÇÃO	PAIS	MÃES	
1º ciclo ensino básico	2	2	
2º ciclo ensino básico	1	2	
3º ciclo ensino básico	4	2	
secundário	2	3	
superior bacharelato	0	3	
superior licenciatura	6	3	

Neste grupo, as famílias têm um nível de escolarização elevado como se verifica pelo quadro nº 5 . Não existe nenhum caso de analfabetismo. Duas das famílias apresentam o nível de escolarização mínimo a (4º classe). Relacionando agora as profissões dos pais com o seu tipo de habitação e o número de pessoas do agregado familiar, foi possível elaborar o quadro nº 6.

Quadro nº 6

CRIANÇA	PROFISSÃO PAI	PROFISSÃO MÃE	HABITAÇÃO	Nº DE IRMÃO	AGREG.F AM.
A	Operador de 2ª	Costureira	Casa Bairro T2	1	4
B	Advogado	Professora	Andar T3	*3	3
C	Director Comercial	Comerciante	Moradia	1	4
D	Carteiro	Escritorária/Dati lógrafa	T3	1	5(c/ a avó)
E	Economista	Médica	T4	1	4
F	Comerciante	Comerciante	Moradia	1	4
G	Funcionário dos T.L.P.	Comerciante	Moradia	2	5
H	Economista	Doméstica	T4	1	4
I	Eng.Têxtil	Funcionária Pública	Andar T3	1	4
J	Ajudante Despachante	Emp.Escritório	Andar T3	1	4
L	Economista	Secretária	T3	1	4
M	Economista	Economista	T4	2	5
N	Canalizador	Doméstica	T2	0	3
O	Comerciante	Doméstica	T2	0	2 (só mãe)
P	Técnico dos T.C.P.	Costureira	T2	0	2(só mãe)
			* os 3 irmãos são só meios irmãos e não vivem com a criança		

Da leitura do quadro nº 6 é possível verificar no que diz respeito propriamente à habitação, que esta está adequada ao agregado familiar. As crianças vivem em andares ou moradias.

No jardim de infância A duas crianças fazem parte de uma família monoparental, apenas três crianças fazem parte de famílias alargadas; a maior parte das crianças, ou seja 10, fazem parte de famílias nucleares.

O número de pessoas do agregado familiar de oito das crianças é de quatro elementos por família, seguindo-se três crianças com cinco elementos no agregado familiar, duas crianças com três elementos no seu agregado familiar e por último duas crianças com dois elementos no seu agregado familiar conforme se verifica pelo quadro nº 7

Quadro nº7

JARDIM DE INFÂNCIA A	
Nº DO AGREGADO FAMILIAR	Nº DE CRIANÇAS
2	2
3	2
4	8
5	3

" Como a educação no grupo é um processo de adaptação, um maior número de irmãos aumenta a força educativa de uma família" (Hetzer,1959, p.410).

A existência de um grupo de crianças, na sua maioria com irmãos, favorece o relacionamento entre as crianças, pois estão habituadas a partilhar espaços, materiais, vivências..., não sendo tão difícil adaptar-se a um grupo maior.

No que diz respeito propriamente a habitação, esta está adequada ao número de pessoas do agregado familiar, conforme se pode verificar no quadro nº 8.

Quadro nº 8

JARDIM DE INFÂNCIA A

HABITAÇÃO	Nº DE PESSOAS POR HABITAÇÃO	Nº DE CRIANÇAS
T2	2 - 3	4
T3	3 - 4 - 5	5
T4	4 - 5	3
Moradias	4 - 5	3

Todas as experiências que a criança realiza no espaço vivido ir-se-ão repercutir mais tarde no seu equilíbrio. Por isso o espaço envolvente deve transmitir segurança, deve ser um espaço de interacção, construído a partir de referências que se tornem para ela perceptíveis e motivadoras e que estimulem a formação de linguagens apoiando a construção da sua identidade. Como é possível verificar, no quadro nº 9 a maioria das crianças (14) desta sala do jardim de infância tem um quarto individual e apenas uma criança partilha o quarto com o irmão tendo a sua cama individual.

Quadro nº 9

JARDIM DE INFÂNCIA A	
	Nº DE CRIANÇAS
QUARTO INDIVIDUAL	14
QUARTO PARTILHADO	1
CAMA INDIVIDUAL	15
CAMA PARTILHADA	0

Reportando-nos às participações do jardim de infância neste ano lectivo (anexo-nº 2), podemos concluir que os valores pagos por estes pais em questão são elevados, visto apenas duas crianças não pagarem a captação máxima, pagando uma o valor de 5800\$00 e outra o valor de 13400\$00, o que me faz dizer que a captação do rendimento do agregado familiar é elevado.

Não é possível a apresentação de quadros sobre a capitação pois foram dados recolhidos informalmente uma vez que não me foram cedidos os mapas mensais.

A tabela para o pagamento da mensalidade em cada um dos jardins de infância é feita em função do escalão de capitação do rendimento do agregado familiar, e os valores a serem atribuídos são a fixar no início de cada ano lectivo pelas respectivas autarquias locais . Neste caso ambas as autarquias têm o mesmo valor para cada escalão.

Ao constatar que apenas duas crianças não pagam o máximo mensal, que para este ano lectivo foi de 19.100\$00, ainda verifico que nenhuma paga o mínimo que é de 2.330\$00 ou seja o valor do abono previsto para o primeiro descendente.

Relativamente à situação dos pais deste grupo de crianças da instituição A, constata-se através do quadro nº 10, e reportando-nos à classificação do autor Albano Estrela, e a partir da estrutura social de Gaspar Jorge, que grande parte dos pais (27%) estão inseridos na camada I (Superior) da população pertencendo à Burguesia, onde são encontradas profissões como: engenheiros, economistas, advogados, médicos; 40% inserem-se, na camada II (Média) da população abrangendo a Nova Pequena Burguesia I e II dos pais, abrangendo profissões como: funcionários públicos, professores, directores comerciais, técnicos, pequenos comerciantes, secretárias e escriturárias; 17% dos pais estão na camada III (Inferior Alta) da população abrangendo a Pequena Burguesia tradicional, abrangendo profissões como: canalizador, carteiro, costureira, funcionário T.L.P.; na camada IV (Inferior Baixa) e abrangendo o Proletariado individual, estão 6% dos pais. Ainda é possível verificar a presença de 10% de domésticas.

Quadro nº 10

SITUAÇÃO PROFISSIONAL	ESTRUTURA SOCIAL		Nº de Individuos		
CAMADAS	CLASSES	PROFISSÕES	PAIS	MÃES	%
CAMADA I SUPERIOR	Burguesia	Engenheiro Advogado Economista Médico	1 1 4	1 1	27%
CAMADA II MÉDIA	Nova Pequena Burguesia I Nova Pequena Burguesia II	Funcionária Pública D. Comercial Técnico T.C.P. Comerciante Secretária Escritorária	1 1 2 2	1 1 3 1	40%
CAMADA III INF.ALTA	Pequena Burguesia Tradicional	Canalizador Carteiro Costureira Fun. T.L.P.	1 1 1	2	17%
CAMADA IV INF.BAIXA	Proletariado Individual	Operador de 2º Ajudante Motorista	1 1		6%
	DOMÉSTICA			3	10%

Assim, após a consulta prévia ao quadro nº 10 e em relação à situação profissional destes pais, podemos concluir que a maior parte da população deste grupo do jardim de infância A, se situa na camada Média, havendo no entanto, uma percentagem considerável na camada Superior.

2.2.2. Análise do jardim de infância B.

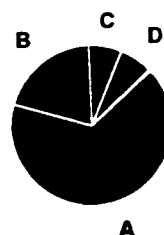
Atendendo à localidade onde as crianças residem, verifica-se que a maior parte habita na freguesia do jardim de infância e as outras nas freguesias vizinhas. A zona onde se situa o jardim de infância é constituída por habitações sociais (existem 7 bairros sociais à volta do jardim de infância B).

Geralmente, a existência destes bairros justifica-se pela necessidade de alojar pessoas que vêm de outros meios.

Quadro nº 11

Freguesias	Nº de Crianças
A	10
B	3
C	1
D	1

Jardim de infância B residência por freguesias



A-freguesia a que pertence o jardim de infância

Verifica-se na leitura do quadro nº 11 que dez crianças vivem na freguesia onde o jardim de infância está situado e as cinco restantes vêm de freguesias próximas.

Relativamente à profissão dos pais das crianças do jardim de infância B e o seu respectivo nível de instrução, foram elaborados os quadros nº 12 e o quadro nº 13.

Quadro nº 12

CRIANÇA	PROFISSÃO PAI	INSTRUÇÃO DO PAI	PROFISSÃO MÃE	INSTRUÇÃO DA MÃE
I	Eng. Químico	curso de Eng. Química	Doméstica	curso de Eng. Química
II	Emp. Armazem	4ª classe	Desempregada	4ª classe
III	Emp. Armazem	4ª classe	Em. Balcão	4ª classe
IV	Trolha	4ª classe	Emp. Doméstica	4ª classe
V	Ajudante/Motorista	4ª classe	Costureira	2º ano
VI	Fosforista	2ª classe	Auxiliar de Educação	9º ano
VII	Motorista	4ª classe	Em. Comercial	8º ano
VIII	Embalador	4ª classe	Doméstica	4ª classe
IX	Cantoneiro	4ª classe	Doméstica	4ª classe
X	Desempregado	4ª classe	Reformada	4ª classe
XI	Desempregado	4ª classe	Emp. Doméstica	4ª classe
XII	Vigilante	1º ano do curso de comercio	Emp. Doméstica	4ª classe
XIII	Desempregado	8º ano	Datilógrafa	7º ano
XIV	Ajudante/Motorista	12ª ano	Operadora de Caixa	2º ano
XV	Distribuidos	6ª classe	Emp. Comercial	6ª classe

Pela leitura do quadro nº 12 pode verificar-se que as profissões dos pais e das mães das crianças do jardim de infância B estão relacionadas com o nível de instrução de cada um dos intervenientes.

Neste grupo de pais encontram-se três pais desempregados e uma mãe reformada.

Quadro nº 13

JARDIM INFÂNCIA B	Nº DE INDIVÍDUOS		
NÍVEL DE INSTRUÇÃO	PAIS	MÃES	
1º ciclo ensino básico	10	8	
2º ciclo ensino básico	1	3	
3º ciclo ensino básico	1	3	
secundário	1	0	
superior bacharelato	1	0	
superior licenciatura	1	1	

Neste grupo a maior parte das famílias têm um nível de escolarização mínimo (4ª classe), conforme se verifica no quadro nº 13.

Não existe nenhum caso de analfabetismo.

Uma das famílias tem um nível de instrução elevado

Relacionando agora as profissões dos pais com o seu tipo de habitação e o número de pessoas do agregado familiar, foi possível elaborar o quadro nº 14.

Quadro nº 14

CRIANÇA	PROFISSÃO PAI	PROFISSÃO MÃE	HABITAÇÃO	Nº DE IRMÃO	AGREG.F AM.
I	Eng. Químico	Doméstica	Moradia	2	5
II	Emp.Armazem	Desempregada	Bairro Socioal T2	1	4
III	Emp.Armazem	Em. Balcão	Bairro Socioal T2	0	6 (avó, tia)
IV	Trolha	Emp.Doméstica	Bairro Socioal T2	1	9 (avó, tios, tias)
V	Ajudante/Motorista	Costureira	T2	1	4
VI	Fosforista	Auxiliar de Educação	Moradia	1	5 (c/ a avó)
VII	Motorista	Em.Comercial	Bairro Social T2	0	6 (avó, primo)
VIII	Embalador	Doméstica	Bairro Social T1	0	5 /aví, Bissavô)
IX	Cantoneiro	Doméstica	Bairro Social T1	1	4
X	Desempregado	Reformada	T0	0	2 (só com mãe)
XI	Desempregado	Emp.Doméstica	Bairro Social T1	3	5 (só com mãe)
XII	Vigilante	Emp.Doméstica	Bairro Social T2	2	6 (c/ a avó)
XIII	Desempregado	Datilógrafa	T1	0	3
XIV	Ajudante/Motorista	Operadora de Caixa	T1	0	3
XV	Distribuidos	Emp.Comercial	Bairro Social T1	0	3

Da leitura do quadro nº 14, é possível verificar, no que diz respeito propriamente à habitação, que esta não está adequada ao agregado familiar. A maioria das famílias destas crianças vivem em bairros sociais.

Num contexto em que o espaço não chega para o número de pessoas que nele habita, as crianças habituam-se a ver serem feitos no mesmo espaço as refeições, os deveres, as zangas, etc, e as incitações dos amigos para irem brincar no bairro. O sistema de percepções adquirido é mal especificado pela especificidade das actividades realizadas, o que dificultará a individualização e o que mais tarde por vezes faz com que as crianças sejam noutros meios (por exemplo, o escolar), consideradas inadaptadas ou desajustadas.

O número de pessoas que constituem o agregado familiar é elevado conforme quadro nº15, atendendo a que vivem com as crianças avós, tios, primos, bisavó. No entanto é de salientar que, das 15 crianças da amostra, 7 são filhas únicas.

Quadro nº 15

JARDIM DE INFÂNCIA B

Nº DO AGREGADO FAMILIAR	Nº DE CRIANÇAS
2	1
3	3
4	3
5	4
6	3
9	1

É de notar, a propósito do quadro nº 15, que o número do agregado familiar aumenta não por as crianças terem muitos irmãos, mas por viverem com tios, primos, avós, etc.

No que diz respeito propriamente à habitação, esta não está adequada ao agregado familiar das crianças conforme se pode verificar no quadro nº16.

Quadro nº16

JARDIM DE INFÂNCIA B

HABITAÇÃO	Nº DE PESSOAS POR HABITAÇÃO	Nº DE CRIANÇAS
T0	3 - 4 - 5	6
T1	2	1
T2	4 - 6 - 9	6
Moradias	5	2

Seis crianças vivem em T1, destas três têm um agregado familiar de três pessoas; uma tem um agregado familiar de quatro pessoas; e duas têm um agregado familiar de cinco pessoas.

Seis crianças vivem em T2, destas duas tem um agregado familiar de quatro pessoas; três crianças têm um agregado familiar de seis pessoas; e uma criança tem um agregado familiar de nove pessoas.

Acontece ainda que sete crianças partilham o seu quarto, o que sendo com outras crianças podia ser um factor facilitador de desenvolvimento.

“O desenvolvimento da independência e da consciência de uma responsabilidade próprias será mais fácil para a criança que tem irmãos mais novos. Por seu turno, a criança mais nova tem diante de si o modelo dos irmãos, que em parte se tornaram independentes, e reclama os mesmos direitos...” (Hetzer, 1959, p. 410). No entanto analisando os quadros nº16 e nº17 verifica-se que estes estão a ser partilhados com adultos; e pelo quadro nº17 verifica-se que três destas crianças ainda têm de partilhar a sua cama, pelo que será difícil para estas crianças, sentirem o espaço como seu.

Quadro nº 17

JARDIM DE INFÂNCIA B	
	Nº DE CRIANÇAS
QUARTO INDIVIDUAL	8
QUARTO PARTILHADO	7
CAMA INDIVIDUAL	12
CAMA PARTILHADA	3

No jardim de infância B sete crianças têm o seu quarto partilhado e três crianças não possuem cama individual (quadro nº 17).

Reportando-nos às comparticipações das crianças do jardim de infância B, as crianças pagam os valores mínimos, com excepção de uma criança que paga a capitação máxima e de duas crianças que pagam o valor de 7700\$00, o que me faz dizer que a capitação do agregado familiar é baixa.

Conforme tabela (anexo nº 2) e como foi dito anteriormente, treze das quinze crianças desta sala de jardim de infância apenas pagam o correspondente ao abono de família.

Relativamente à situação dos pais deste grupo de crianças da instituição B, constata-se através do quadro nº18, e reportando-nos à classificação do autor Albano Estrela, e a partir da estrutura social de Gaspar Jorge, que grande parte dos pais (47%) estão inseridos na camada IV (Inferior Baixa), da população pertencendo ao Proletariado individual, onde são encontradas profissões como: cantoneiro, trolha, operadora de caixa, fosforista, vigilante, empregados de armazém, embalador, ajudante de motorista e empregadas domésticas; na camada III (Inferior Alta) da população, pertencendo à Pequena Burguesia Tradicional 20% dos pais, onde se encontram profissões como: distribuidor, costureira, empregada de comércio, datilógrafas; na camada II (Média) abrangendo apenas a Nova Pequena Burguesia II 6.7% dos pais, abrangendo profissões como: motoristas e auxiliares de educação; na camada (Superior) abrangendo a Burguesia, um pai com a profissão de engenheiro, 3.3%.

Quadro nº 18

SITUAÇÃO PROFISSIONAL	ESTRUTURA SOCIAL		Nº DE INDIVÍDUOS		
			PAIS	MÃES	%
CAMADAS	CLASSES	PROFISSÕES			
CAMADA I	Burguesia	Engenheiro	1		3,3 %
SUPERIOR					
CAMADA II	N. Pequena Burguesia II	Motorista	1		6,7 %
MÉDIA	N. Pequena Burguesia I	Auxiliar de Educação		1	
CAMADA III	Pequena Burguesia	Distribuidor	1		
INFERIOR ALTA	Tradicional	Costureira		1	
		Datilógrafa		1	20%
		Emp. Balcão		1	
		Emp. Comercial		2	
CAMADA IV		Cantoneiro	1		
INFERIOR BAIXA		trilha	1		
		Operador de caixa		1	
		Fosforista	1		
		Vigilante	1		
		Emp. armazem	2		
		Reformado		1	47%
		Embalador	1		
		Ajudante Motorista	2		
		Emp. doméstica		3	
DOMÉSTICA				3	10%
DESEMPREGADOS			3	1	13%

Assim, , podemos concluir que a maior parte da população deste meio se situa na camada IV (Inferior - Baixa), havendo no entanto uma percentagem significativa na camada III (Inferior - Alta).

2.3.Primeiro questionário às Educadoras sobre o auto-conceito das suas crianças(anexo nº3).

Depois da definição da amostra e para começar a investigação, antes de ir trocando impressões com as educadoras e observando as crianças escolhidas, foi passado um questionário com o pedido de as educadoras situarem as suas crianças numa escala de 1 a 7 em relação ao auto-conceito.

Uma das preocupações que tinha com esta investigação era de algum modo contribuir com sugestões para que os educadores consigam ajudar as crianças a criar um auto-conceito positivo que lhes facilite a formação de uma Identidade.

Encontram-se nos jardins de infância crianças que, apesar de serem novas, por vezes nos aparecem rotuladas como não sendo capazes de nada, com auto-imagens negativas. Penso ser de grande importância chamar a atenção dos educadores para este tema e criar-lhe a preocupação de contribuírem para a formação da Identidade.

Nos seus discursos os educadores apontam para práticas que promovam o desenvolvimento completo de todas as potencialidades das crianças, e afirmam que cada criança deve ser vista como um ser único, e que a intervenção terá que atender às necessidades de cada criança como participante de um grupo.

Dentro duma perspectiva desenvolvimentista o educador defende o jardim de infância como um lugar onde cada criança é feliz e aprende, lugar de novas aprendizagens e desenvolvimento, que permite gradativamente, através de processos de assimilação e acomodação, construir dinamicamente a sua estrutura própria - permitindo sempre novas estruturações que são adquiridas através da experiência.

Depois de ter falado com os educadores dos dois jardins sobre a investigação que gostaria de fazer, resolvi fazer um questionário aos Educadores onde eles iriam situar o nível de auto-conceito, numa escala de 1 a 7 (sendo o 1 o nível mais baixo e o 7 o nível mais elevado) de cada uma das suas crianças.

No questionário optei por pedir às educadoras que avaliassem as suas crianças em relação ao auto-conceito; "Definindo o auto-conceito pelas percepções que um individuo tem de si próprio, como ser Físico, Social, Espiritual e Moral", para que os educadores estivessem na mesma perspectiva.

2.3.1. Análise dos dados recolhidos no jardim de infância A.

Elaborei o quadro nº 19 correspondente às respostas das educadoras do jardim de infância A

Por este quadro é possível verificar que os educadores não situaram nenhuma criança no nível 1 e 2 nem no nível 7 e que a maior frequência de respostas se situa no nível 5.

Quadro nº 19

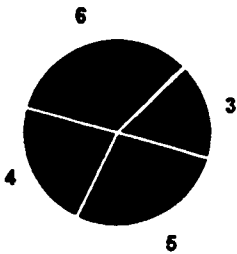
JARDIM DE INFÂNCIA A	
Criança	Auto-conceito atribuído pela educadora
A	5
B	6
C	5
D	4
E	5
F	5
G	3
H	5
I	6
J	3
L	4
M	4
N	5
O	4
P	3

As notas que os educadores do jardim de infância A mais atribuíram às suas crianças foram as notas 4 e o 5, conforme quadro nº 20. Apenas 3 crianças têm nota inferior a 4.

Quadro nº 20

Nota	Frequência
3	3
4	6
5	4
6	2

Jardim de infância A



2.3.2. Análise dos dados recolhidos no jardim de infância B.

Analisando o quadro nº 21 de respostas correspondentes ao jardim de infância B, verifica-se que as educadoras não situaram nenhuma criança nem no nível 1 nem no nível 7 e a maior frequência de respostas situa-se no nível 4.

Quadro nº 21

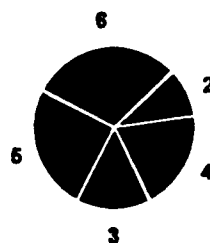
JARDIM DE INFÂNCIA B	
Criança	Auto-conceito atribuído pela educadora
I	6
II	2
III	4
IV	3
V	4
VI	4
VII	4
VIII	4
IX	3
X	5
XI	3
XII	3
XIII	4
XIV	5
XV	2

As notas que os educadores do jardim de infância B mais atribuíram às suas crianças foram o 3 e o 4. São 8 as crianças que têm nota inferior a 4, e 2 crianças têm a nota 2.

Quadro nº 22

Nota	Frequências
2	2
3	6
4	4
5	2
6	1

Jardim de infância B



2.4. Comparação dos dois Jardins de Infância.

Todas as crianças estudadas dos jardins de infância A e B nasceram durante o ano de 1988 e todas são portuguesas.

A maioria das crianças do jardim de infância A têm um agregado familiar maior que o das crianças do jardim de infância B, e a maior parte das crianças de ambos os jardins de infância habitam em andares, como se pode verificar pelos quadros seguintes (quadro nº 23, 24, 25, 26).

Quadro nº23

JARDIM DE INFÂNCIA A			
Crianças	Nº irmãos	Agreg. fam.	Habitação
A	1	4	B. Soc.T2
B	* 3	3	T3
C	1	4	Moradia
D	1	Avó, / 5	T3
E	1	4	T4
F	1	4	Moradia
G	2	5	Moradia
H	1	4	T4
I	1	4	T3
J	1	4	T3
L	1	4	T3
M	2	5	T4
N	0	3	T2
O	0	(só mãe)2	T2
P	0	(só mãe)2	T2
* os 3 são meios irmãos e não vivem com a criança			

JARDIM DE INFÂNCIA B			
Crianças	Nº irmãos	Agreg. fam.	Habitação
I	2	5	Moradia
II	1	4	B. Soc.T2
III	0	Av., Ti., /6	B. Soc.T2
IV	1	Av.,Ti., / 9	B.Soc.T2
V	1	4	T2
VI	1	Avó, / 5	Moradia
VII	0	Av., Pri.,/6	B.Soc. T2
VIII	0	Av., Bis.,/5	B. Soc.T1
IX	1	4	B.Soc.T1
X	0	2	To
XI	3	5	B. Soc.T1
XII	2	Avó, / 6	B. Soc. T2
XIII	0	3	T1
XIV	0	3	T1
XV	0	3	B. Soc. T1

A maioria das crianças do jardim de infância A tem um agregado familiar maior que o das crianças do jardim de infância B.

Quadro nº 24

JARDIM DE INFÂNCIA A	
HABITAÇÃO	Nº DE PESSOAS
T2	2
T2	2
T2	3
T2	4
T3	3
T3	5
T3	4
T3	4
T3	4
T4	5
T4	4
T4	4
MORADIA	4
MORADIA	4
MORADIA	5

JARDIM DE INFÂNCIA B	
HABITAÇÃO	Nº DE PESSOAS
T0	2
T1	3
T1	3
T1	3
T1	4
T1	5
T1	5
T2	4
T2	4
T2	5
T2	6
T2	6
T2	6
T2	9
MORADIA	5

A maior parte das crianças dos dois jardins de infância vivem em andares, embora as crianças do jardim de infância A vivam em andares com maior número de assoalhadas e as crianças do jardim de infância B em andares de bairros sociais de número reduzido de assoalhadas para o número de pessoas do agregado familiar.

Quadro nº 25

Nº DE CRIANÇAS		
	Jardim de Infância A	Jardim de Infância B
QUARTO INDIVIDUAL	14	8
QUARTO PARTILHADO	1	7
CAMA INDIVIDUAL	15	12
CAMA PARTILHADA	0	3

No jardim de infância A apenas uma criança partilha o quarto com o irmão, no jardim de infância B sete das crianças partilham o quarto com outros e três destas crianças ainda partilham a cama. O partilhar o quarto pode ser uma experiência enriquecedora mas olhando para o quadro nº 24 verifico que devido ao número do agregado familiar das crianças do jardim de infância B é por necessidade de espaço que este facto acontece, sendo por vezes essa partilha com adultos.

Comparando os auto-conceitos atribuídos (quadro nº 26) verifica-se que de uma forma geral a educadora do jardim de infância A atribui às suas crianças um auto-conceito mais elevado do que a educadora do jardim de infância B

Quadro nº 26

Nº DE CRIANÇAS		
	Jardim de Infância A	Jardim de Infância B
Nível 1	0	0
Nível 2	0	2
Nível 3	3	4
Nível 4	4	6
Nível 5	6	2
Nível 6	2	1
Nível 7	0	0

2.5 Conclusões da primeira fase do estudo.

Nesta 1ª fase do estudo, foi conseguido caracterizar a amostra e obter informações sobre o que os educadores pensam do auto-conceito das crianças, um constructo fulcral para a formação da Identidade, dados que nos foram fornecidos pelos instrumentos estruturados que foram utilizados.

Os resultados obtidos estão de acordo com a caracterização dos dois meios sócio-económicos diferenciados onde estão inseridos os sujeitos, mas será importante reflecti-los e discuti-los, se pensarmos nas práticas semelhantes usadas nos dois jardins de infância.

Pelo que foi observado e referido nas conversas informais, ambas as educadoras trabalham em metodologias de projecto, tendo o papel de guia, moderador, ajudando a criança a ultrapassar as dificuldades e os conflitos que surgem. Ambas as profissionais têm mais de dez anos de trabalho, foram formadas pela mesma escola de formação ou seja "moldadas" por currículos de tendência académica / humanista. Neste momento defendem um currículo flexível, aberto, etc., traduzido numa pedagogia de projecto. Falar de pedagogia de projecto é falar da diferença, do respeito pela individualidade, do ritmo próprio de cada criança, é não reduzir o grupo de crianças a uma simples justaposição de indivíduos, pois a cada um atribui-se um valor próprio. O grupo existe como espaço / tempo de interacção em que cada um é o que é, pois isso irá constituir a condição essencial de desenvolvimento.

As condições físicas dos jardins de infância são bastante semelhantes, ambos funcionam em pré-fabricados, pertença da autarquia local, cada um pertence à Junta de Freguesia respectiva. As salas dos jardins de infância estão estruturadas por áreas, que de modo algum são rígidas, mas vão modificando ao longo do ano em função dos projectos lúdicos que vão surgindo, provenientes dos interesses das crianças.

Outra característica semelhante é que ambas gostam de trabalhar nos respectivos jardins de infância e defendem valores como a amizade, a ajuda, o respeito pelos outros, etc..., que tentam incutir na criança.

Depois de tratados os dados atrás recolhidos posso dizer que as crianças do jardim de infância A foram colocadas pela sua educadora com um auto-conceito mais elevado do que as crianças do jardim de infância B e que as crianças do jardim de infância A pertencem a um nível sócio-económico mais elevado do que as crianças do jardim de infância B.

Algumas interrogações se levantam pois coincide que corresponde ao nível sócio-económico mais baixo a visão dos educadores de um auto-conceito nas crianças também mais baixo.

Como não vivemos isolados, e temos necessidade de saber como actuar e nos ajustarmos ao mundo em mudança que nos cerca, vamos fabricando representações que são formas de pensamento, correspondendo à interiorização de experiências práticas e modelos de conduta e pensamento. São partilhadas nos grupos sociais que as criam, a partir de estilos de vida, de interacções, comportamentos e comunicação próprios.

Será que os educadores têm uma visão mais desvalorizada e negativa dos meios sociais mais desfavorecidos, por estes se afastarem mais do modelo de cultura e saber, que é veiculado e valorizado pela classe dominante?

As representações sociais que os educadores foram adquirindo das diferentes classes sociais e em relação às quais foram inculcando ideias, moldando normas, valores, etc, estarão a não deixar os educadores saírem do seu etnocentrismo e perceber como são válidos outros pontos de vista?

Aos educadores será pedido que desenvolvam mais a sua auto-consciência e controle sobre o currículo oculto que veiculam nos seus jardins de infância, para poderem romper com o círculo vicioso de a meio desfavorecido corresponder criança com dificuldades de adaptação às exigências do jardim de infância.

3. SEGUNDA FASE DO ESTUDO

3.1. Aplicação do instrumento - What face would you wear ?

Iniciei esta fase do estudo para melhor esclarecer a problemática que envolve a compreensão da Formação da Identidade no jardim de infância.

Nesta fase foi utilizado o instrumento - The Self-concept and motivation inventory: What face would you wear? - para que as crianças mostrassem como vêem o seu próprio auto-conceito. Este documento (anexo nº4) foi traduzido textualmente.

Simultaneamente, foram desenhadas duas caras para a passagem do teste às crianças: uma cara alegre e uma cara triste, sem sexo nem idade determinados.

Foi feita uma grelha de reflexão falada que teve como objectivo ver se o instrumento estava de acordo com a realidade das crianças.

Apliquei o teste a duas crianças de cinco anos, pertencentes aos mesmos jardins de infância e com o mesmo nível sócio-económico dos sujeitos escolhidos para o estudo.

Após os resultados do pré -teste, o instrumento foi adaptado às realidades vividas, na sua globalidade, tendo sido retirado um item e alterados outros em função dos seus significados léxico-semânticos, sem contudo desvirtuar o conteúdo global do mesmo.

O instrumento ficou elaborado de forma definitiva com 23 itens, abrangendo três factores. O factor I é composto por 8 itens e corresponde ao auto-conceito académico. O factor II é composto por 6 itens e corresponde ao investimento de realização. O factor III é composto por 9 itens e corresponde à necessidade de realização.

Passei o instrumento aos 30 sujeitos individualmente. A posição das caras (contente e triste) foi alterada a partir de metade dos sujeitos (em cada jardim de infância) alterando a sua ordem (triste e contente) para prever possíveis enviesamentos.

Elaborei um gráfico de cada criança com os resultados deste questionário realizado por ela e por fim um quadro com as respostas positivas (número de itens correspondentes à cara que se ria) das crianças do jardim de infância A e um quadro com as respostas positivas das crianças do jardim de infância B. Se as crianças respondessem com a cara que se ria a todos os itens teria um elevado auto-conceito ao qual correspondia o número 23 (número de itens do questionário).

3.2. Segundo questionário aos educadores.

De acordo com o questionário - What face would you wear? - efectuado pelas crianças, sobre o seu auto-conceito foi realizado um novo questionário para as educadoras avaliarem o auto-conceito das suas crianças. Este instrumento é formado por 9 itens correspondendo cada 3 itens aos factores I, II, III, do instrumento das crianças (anexo nº5)

O factor I corresponde ao auto-conceito académico.

O factor II corresponde ao investimento da realização.

O factor III corresponde à necessidade de realização.

Este questionário foi elaborado numa escala de 1 a 6 em que o 1 corresponde ao auto-conceito mais elevado e o 6 ao auto-conceito mais baixo. Com este instrumento foi possível verificar a forma como os educadores, percebem o auto-conceito das crianças e ver se há desvios das opiniões dadas no questionário que lhes tinha sido passado anteriormente.

Outro dado a recolher com este questionário era verificar se a opinião das crianças sobre o seu auto-conceito tinha alguma coisa a ver com a opinião do adulto sobre elas.

A elaboração deste questionário para estar de acordo com o questionário passado às crianças, foi elaborado numa escala de 1 a 6 onde o 1 significa o auto-conceito mais elevado.

Foram realizados gráficos individuais (anexo nº6) para cada criança com o valor que as educadoras, atribuíram ao auto-conceito das suas crianças.

3.3. Análise dos dados recolhidos no jardim de infância A.

As crianças responderam com entusiasmo ao instrumento proposto, uma vez que era um novo jogo. A partir dos gráficos individuais de cada criança (anexo nº 5) foi elaborado o quadro nº 27 com os resultados do auto-conceito projectivo das crianças, que podia ter a nota máxima de 23.

Quadro nº27

Jardim de Infância A	AUTO-CONCEITO COGNITIVO
A	21
B	20
C	17
D	21
E	21
F	20
G	20
H	20
I	20
J	19
L	17
M	17
N	22
O	17
P	15

No quadro dos resultados atribuídos pelas crianças do jardim de infância A ao seu auto-conceito o valor mais baixo atribuído foi o 15 e o valor mais alto foi o 22, (sendo o máximo possível 23).

A partir dos gráficos individuais sobre cada criança (anexo nº6) foi elaborado o quadro nº 28 com os valores de cada factor, atribuídos no segundo questionário pelas educadoras às suas crianças.

Quadro nº28

	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III
A	3	7	6
B	3	9	8
C	3	7	6
D	5	6	6
E	3	10	6
F	9	7	6
G	6	6	6
H	5	7	8
I	7	5	6
J	8	7	6
L	6	6	5
M	8	9	8
N	7	8	6
O	5	4	6
P	8	3	5
TOTAL	86	101	94

Pela leitura do quadro nº 28, verifica-se que 6 crianças foram consideradas com o factor I (correspondente ao nível académico) mais elevado pelas suas educadoras, 4 crianças com o factor III (que corresponde à necessidade de realização) mais elevado, e 3 crianças com o factor II (que corresponde ao investimento na realização) mais elevado. Apenas a 1 criança foi atribuída a mesma cotação em todos os factores.

3.4. Análise dos dados recolhidos no jardim de infância B.

Com as respostas das crianças do jardim de infância B ao instrumento sobre o auto-conceito que realizaram, foi elaborado o quadro nº 29.

Quadro nº 29

Jardim de Infância B	AUTO-CONCEITO COGNITIVO
I	17
II	15
III	14
IV	13
V	12
VI	12
VII	12
VIII	12
IX	12
X	12
XI	11
XII	11
XIII	11
XIV	10
XV	8

No quadro dos resultados atribuídos pelas crianças do jardim de infância B ao seu auto-conceito o valor mais baixo atribuído foi o 8 e o valor mais alto foi o 17, (o mínimo podia ser 1 e o máximo 23).

A partir dos gráficos individuais sobre cada criança foi elaborado o quadro nº 30 com os valores de cada factor, atribuídos no segundo questionário pelas educadoras às crianças.

Quadro nº 30

	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III
I	3	10	5
II	6	3	10
III	3	9	10
IV	7	9	8
V	3	10	11
VI	3	7	5
VII	3	8	8
VIII	3	9	11
IX	3	8	8
X	3	8	12
XI	7	3	12
XII	4	10	11
XIII	4	9	11
XIV	5	9	10
XV	5	8	12
TOTAL	62	120	144

Pela leitura do quadro nº 30, verifica-se que 13 crianças foram consideradas com o factor I (que corresponde ao nível académico) mais elevado pelas educadoras, 2 crianças com o factor II (que corresponde ao investimento da realização) mais elevado e o factor III (que corresponde à necessidade de realização) não foi considerado o mais elevado para nenhuma criança.

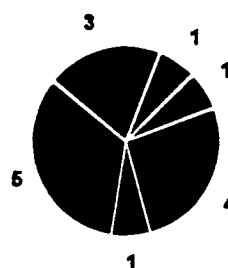
3.5. Comparação dos resultados dos jardins de infância A e B.

Pelo quadro nº 31, verifico que 9 das 15 crianças do jardim de infância A obtêm uma nota igual ou superior a 20 e apenas 1 criança obtêm uma nota inferior a 17, na passagem do instrumento - What face would you wear?-

quadro nº31

Nota	Frequência
15	1
17	4
19	1
20	5
21	3
22	1

Jardim de infância A

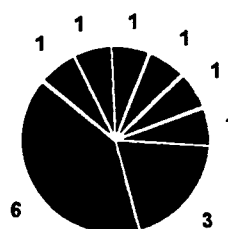


Pelo quadro nº 32, verifico que o valor mais atribuído pelas crianças do jardim de infância B foi a nota 12, e nenhum é superior a 17, na passagem do instrumento - What face would you wear?-

quadro nº 32.

Nota	Frequência
8	1
10	1
11	3
12	6
13	1
14	1
15	1
17	1

Jardim de infância B



Comparando os resultados é possível verificar que as crianças do jardim de infância A, se atribuíram um auto-conceito mais elevado do que as crianças do jardim de infância B.

A partir dos gráficos individuais de cada criança foi elaborado o quadro nº 33 com os valores atribuídos no segundo questionário pelas educadoras às suas crianças.

Quadro nº33

Jardim de Infância A		Jardim de Infância B	
	VALOR ATRIBUÍDO		VALOR ATRIBUÍDO
A	16	I	18
B	20	II	19
C	16	III	22
D	17	IV	24
E	19	V	24
F	22	VI	15
G	18	VII	19
H	20	VIII	23
I	18	IX	19
J	21	X	23
L	17	XI	22
M	25	XII	25
N	21	XIII	24
O	15	XIV	24
P	16	XV	25
TOTAL	281	TOTAL	326

Ao fazer a leitura do quadro nº 33, verifico que a educadora do jardim de infância A continua a colocar as suas crianças com um auto-conceito global mais elevado do que a educadora do jardim de infância B, de uma forma geral; mas analisando o quadro em relação a cada factor, verifico que no factor I, ou seja no correspondente ao nível académico, as crianças do jardim de infância B na sua globalidade têm um nível académico mais elevado do que as crianças do jardim de infância A.

No correspondente aos factores II e III relativos respectivamente ao investimento da realização e às necessidades de realização, as crianças do jardim de infância A são colocadas com um nível mais elevado.

3.6. . Conclusões da segunda fase do estudo.

Todas as crianças do jardim de infância A se colocam com um auto-conceito mais elevado que as crianças do jardim de infância B.

O auto-conceito que a criança vai fazendo de si aparece fruto da interacção com os outros e reflecte características, expectativas e avaliações que os outros dão à criança. A criança vai -se interrogando sobre o que os outros pensam dela e vai interiorizando valorações que lhe vão sendo feitas pelos pais, educadores, pares,...que a ajudam a formar uma imagem de si mesma mais ou menos positiva. Kohlberg (1984) diz que para a criança se sentir bem acerca de si própria, precisa da aprovação do grupo. O facto de aparecerem todas as crianças do jardim de infância B a atribuírem-se um baixo auto-conceito, penso que dará para as educadoras reflectirem na sua intervenção, para poderem encontrar novas formas que contribuam para aumentar o auto-conceito destas crianças.

Nesta segunda fase, e depois de passado o questionário às educadoras da sala a que as crianças pertencem, os dados obtidos levam-nos a novas conclusões; ou seja, ao terem de avaliar o auto-conceito das suas crianças mas em relação a perguntas específicas correspondentes ao factor I, ao factor II, e ao factor III, as educadoras afastam-se dos valores que tinham atribuído anteriormente com as respostas ao primeiro questionário, sobre o auto-conceito global de cada criança.

Uma vez que a escala usada nos dois momentos diferentes para as educadoras avaliarem o auto-conceito das suas crianças não foi a mesma, e para maior rigor na comparação entre as duas respostas que correspondem a dois momentos diferentes do estudo, ordenei as crianças no primeiro e segundo questionários pois só assim é possível verificar como as educadoras as colocaram nos dois momentos.

QUADRO Nº 34

Jardim de Infância A	1º Questionário	2º Questionário
A	2º	2º
B	1º	6º
C	2º	2º
D	3º	3º
E	2º	5º
F	2º	8º
G	4º	4º
H	2º	6º
I	1º	4º
J	4º	7º
L	3º	3º
M	3º	9º
N	2º	7º
O	3º	1º
P	4º	2º

Jardim de Infância B	1º Questionário	2º Questionário
I	1º	2º
II	5º	3º
III	3º	4º
IV	4º	6º
V	3º	6º
VI	3º	1º
VII	3º	3º
VIII	3º	5º
IX	4º	3º
X	2º	5º
XI	4º	4º
XII	4º	6º
XIII	3º	6º
XIV	2º	6º
XV	5º	7º

Analisando o quadro nº34 verifica-se que na maior parte das crianças as educadoras diferem bastante a sua opinião de um questionário para outro, ou seja, quando ordenam as crianças a partir do seu auto-conceito global (primeiro questionário) e quando ordenam as crianças em função do auto-conceito académico, do investimento na realização e da necessidade de realização (segundo questionário).

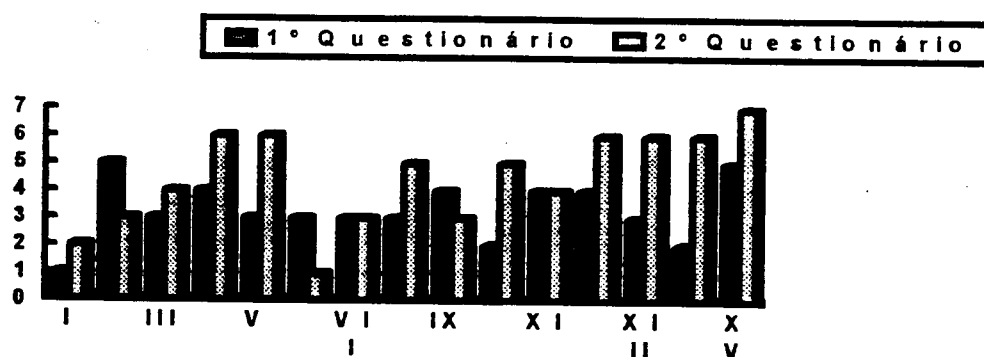
No jardim de infância A a educadora atribuiu a 5 crianças o mesmo lugar nos dois questionário, tendo em relação a 8 crianças um melhor lugar no primeiro questionário, e em relação a duas um melhor lugar no segundo questionário. Entre um questionário e outro houve um intervalo de tempo de sete meses o que pode em parte explicar algumas diferenças.

JARDIM DE INFÂNCIA A



No jardim de infância B a educadora atribuiu o mesmo lugar nos dois questionários a 2 crianças, a 10 crianças atribuiu melhor lugar no primeiro questionário e a 3 crianças atribuiu melhor lugar no segundo questionário. O tempo que mediou os dois questionários foi de sete meses.

JARDIM DE INFÂNCIA B



Todas as crianças, de ambos os jardins, consideram-se com um auto-conceito mais elevado do que as suas educadoras lhes atribuem.

As diferenças entre as educadoras e as crianças podem estar ligadas às representações sociais que cada educadora tem, das suas crianças, dos seus meios e famílias, e com as expectativas de cada uma sobre as suas crianças, e que cada criança tem de si mesma, do seu meio, da sua educadora e da escola.

4. TERCEIRA FASE DO ESTUDO

Cada um de nós vai formando juízos de valor sobre os outros que não correspondem senão as representações que cada um vai fazendo de tudo que o cerca, do que pensa sobre o que é uma criança, sobre as diferentes classes sociais existentes, sobre o valor da família, etc.

Os educadores terão de estar conscientes desta realidade para ao responderem a perguntas sobre cada uma das crianças reflectirem nos valores que estiveram em jogo.

As vivências das crianças dos dois jardins de infância são diferentes e embora o trabalho não se tenha debruçado sobre as famílias e as suas práticas educativas nos dois contextos, existem algumas diferenças visíveis nos comportamentos das crianças.

O jardim de infância, com a sua função de integração social, vai através do seu currículo inculcando a aceitação conformista do sistema de papéis sociais e das desigualdades de classe instituídas.

Assim o jardim de infância torna-se um verdadeiro palco de decisões de todos os seus intervenientes e a educação pré-escolar um período em que se lançam as bases de estruturação do sujeito para a formação da sua Identidade. Esta Identidade vai-se estruturando à volta das respostas sucessivas à relação eu/eu, eu/outros, eu/outro/meio, sendo o papel do jardim de infância, ir respondendo e ajudando à formação dessa Identidade

Depois das duas fases anteriores e por conhecer bastante bem as salas e as crianças, tinha a percepção que tirando o aspecto do desenvolvimento da linguagem no domínio lexical, não notava diferenças significativas entre as competências das crianças do jardim de infância A e do jardim de infância B. Bernstein (1978) fala-nos de dois tipos de famílias, a família posicional e a relacional. No primeiro tipo (famílias posicional), desenvolvem-se códigos de fala restritos (muito ligado ao que se vê), porque a criança não tem hipótese de discutir as suas ideias; também porque tudo está muito hierarquizado não necessita de frases muito elaboradas para explicar as coisas. A família de tipo relacional caracteriza-se por desenvolver códigos de fala elaborados.

Bernstein enfatiza de modo peculiar o tipo de linguagem que se desenvolve em cada uma delas, a criança de códigos restritos pode ter o mesmo ou mais conhecimentos que uma criança de códigos elaborados.

Acreditando que podia ser uma nova hipótese de trabalho, e para tentar perceber melhor esta problemática, optei por fazer observações naturalistas em ambas as salas dos jardins de infância A e B.

4.1. Categorização e elaboração de grelhas para a observação das crianças.

Foram efectuadas diversas observações naturalistas, das quais parti, pela análise de conteúdo, para a elaboração de grelhas de observação a serem utilizadas nas crianças dos dois jardins de infância.

A análise de conteúdo foi usada numa perspectiva empírica, pela vantagem que como técnica oferece, o permitir trabalhar sobre material não estruturado. " A análise de conteúdo tem como uma das suas vantagens o facto de poder exercer-se sobre material que não foi produzido com o fim de servir a investigação empírica " (Vala,1986).

Foram realizadas várias observações naturalistas durante três meses na sala de cinco anos de cada um dos jardins de infância A e B. Procurou-se nestas observações apanhar momentos diversificados e actividades diferentes. Observaram-se as duas crianças que tinham atribuído a si mesmas um auto-conceito elevado e as duas crianças que se tinham atribuído o auto-conceito baixo (respectivamente em cada jardim de infância). Observaram-se os oito sujeitos em tempos diferentes, de manhã, ao fim da manhã, ao princípio da tarde, e ao fim da tarde. Procurei observar os sujeitos em actividades de livre escolha dentro da sala do jardim de infância e em actividades orientadas ou seja propostas pelo adulto. Ainda foram observadas as crianças durante o almoço, ao deitar, no momento de se levantarem do descanso da tarde e no recreio.

A todo este material, fez-se análise de conteúdo segundo o modelo proposto por L'Écuyer (1990) embora não esquecendo as características específicas, e os objectivos de pesquisa deste estudo.

Comecei por ler todo o material disponível das observações ou seja todas as observações que tinha efectuado nos jardins de infância A e B. Depois de as ler várias vezes, foi possível chegar às " unidades de significação " ou seja as partes em que o texto é dividido com o fim da descoberta da sua significação profunda para a classificação e que devem possuir em si mesmo um sentido completo. Para L'Ecuyer (1990) a " unidade de sentido " é a mais adequada a uma análise qualitativa dos conteúdos e a " unidade de numeração " que dá frequências e a percentagem de aparecimento, é a mais certa para a comparação entre grupos.

Para poder proceder à categorização e classificação não foram utilizadas categorias previstas à priori, mas foram induzidas categorias da análise do agrupamento sucessivo dos enunciados com sentido semelhante.

Foram definidas três categorias: Autonomia, Dependência e Responsabilidade; para cada categoria foram encontradas subcategorias e para estas indicadores.

Depois de várias observações naturalistas efectuadas foi visível a necessidade da categoria autonomia, pois ela sobressai em todas as actividades registadas, talvez porque o processo de socialização em grande número de sociedades

das quais a nossa faz parte, se processa no sentido da autonomia e independência dos outros.

Uma vez que as categorias foram formadas a partir das observações naturalistas, optei por esta categoria. À medida que a criança se vai tornando autónoma, vai adquirindo a noção do Eu como independente e distinta do Outro.

A criança aos cinco anos está num período de certa acalmia como Gesell (1979) o identifica, dependente dos pais, a quem gosta de agradar e submetendo-se com facilidade às convenções sociais, expressando por vezes a vontade de ser cuidada, protegida, etc...

Nas observações naturalistas efectuadas, foram notórias as diferentes formas de expressar a dependência, nas diversas situações observadas; mas, por serem relevantes os comportamentos surgidos para expressar essa dependência, pareceu-me importante optar por esta categoria. " Os modos de expressar a dependência e as situações que elicitam o comportamento dependente mudam à medida que a criança vai amadurecendo (Mussen et al, 1979).

Tanto a categoria autonomia como a dependência são categorias que nos mostram as competências sociais das crianças, pois fazem parte do processo de socialização que caminha no sentido de a criança se tornar independente dos outros.

A procura de aprovação e atenção são formas de expressão da dependência, mas formas que de certo modo demonstram já alguma maturidade no domínio da autonomia e independência. Por outro lado os pedidos directos por parte da criança, como abraços, contactos físicos, etc, são formas mais imaturas de dependência.

A categoria responsabilidade aparece com grande evidência nas observações naturalistas, ligada à ideia de que a criança vai sendo autónoma e independente, por isso, vai-se tornando responsável. Não parece que esteja na mesma linha das competências sociais que as duas categorias anteriores, mas como é um valor trabalhado nestes dois jardins de infância, ela surge evidenciada em várias situações. Parece que atendendo a que as crianças gostam nesta idade de agradar e por isso se submetem às convenções sociais, a categoria responsabilidade vai surgir como uma ajuda para as crianças se tornarem independentes.

As subcategorias e os indicadores são uma forma de explicitar o que estava a querer observar em cada uma das categorias.

As grelhas de registo com intervalos de tempo para registar a frequência de determinados comportamentos vão servir para compreender as diferenças entre as crianças com um maior e menor auto-conceito a nível das competências sociais.

A grelha completa, incluindo categorias, sub-categorias e indicadores, é reproduzida a seguir:

AUTONOMIA:

Tem iniciativas:

- (1) Vai buscar os objectos lúdicos de que tem necessidade.
- (2) Dá ideias originais para um jogo.
- (3) Oferece-se para ir buscar material

Resolve os problemas sózinho:

- (4) Vai sózinho à casa de banho.
- (5) Come sózinho.
- (6) Veste-se sózinho.
- (7) Sai da sala sózinho.
- (8) Deita-se sózinho.

Questiona e exprime a sua opinião:

- (9) Faz perguntas à Educadora.
- (10) É capaz de dialogar com a Educadora.
- (11) Dá solução aos problemas vivenciados.
- (12) Escolhe sózinho os jogos e verbaliza suas preferências.
- (13) É capaz de se opôr à opinião da Educadora.

Aceita a ausência da Educadora:

- (14) Continua a brincar na ausência da Educadora.
- (15) Não tem necessidade que a Educadora participe nos seus jogos.
- (16) Sai sózinho da sala sem problemas.

DEPENDÊNCIA:

Depende de objectos transitivos:

- (17) Traz algum objecto de casa.
- (18) Permanece com o objecto junto dele.
- (19) Guarda o objecto mal chega ao jardim de infância

Espera as solicitações da educ.:

- (20) Só começa um trabalho quando a educ. pede.
- (21) Não faz nada se a educadora não o solicita.
- (22) Mesmo depois de solicitado não executa nenhuma tarefa.

Tem tendência a ficar junto da educ.:

- (23) Durante as actividades da sala.
- (24) No recreio.
- (25) Na hora do almoço.
- (26) Na hora de dormir.
- (27) Segue a educadora para todo lado.

Procura protecção e apoio da educ.:

- (28) Chamando-a durante os trabalhos na sala.
- (29) Fazendo sistemáticas queixas.
- (30) Pedindo sempre a presença da educ.

Precisa da aprovação da educ.:

- (31) Para fazer um recado(31)
- (32) Para fazer um jogo.
- (33) Para continuar ou iniciar um desenho.
- (34) Para terminar uma tarefa.
- (35) Para se ausentar da sala.

RESPONSABILIDADE:

Sente responsabilidade:

- (36) Elabora as regras da sala.
- (37) Cuida do material da sala.
- (38) Arruma as áreas da sala, com cuidado.
- (39) Aceita as regras de um jogo.
- (40) Cumpre as regras existentes.
- (41) Cuida das plantas e animais.

É responsável:

- (42) Não se esquece de dar um recado.
- (43) Responsabiliza-se por uma tarefa.
- (44) Traz de casa, o que lhe é pedido.

4.2. Observação de oito crianças.

A partir das grelhas elaboradas foi realizada a observação de oito crianças, usando o seguinte critério: 4 sujeitos de cada jardim de infância, sendo um rapaz e uma rapariga dos que se consideraram a eles mesmos com um elevado auto-conceito ; e um rapaz e uma rapariga dos que se atribuíram a eles mesmos um baixo auto-conceito.

A estes oito sujeitos apliquei em várias situações a grelha das competências sociais. Uma vez que todas as crianças do jardim de infância A se tinham situado em relação ao jardim de infância B num auto-conceito mais elevado, eu queria verificar quais as diferenças de competências sociais existentes entre as crianças do jardim de infância A e do jardim de infância B

Foram efectuadas 6 observações a cada criança das oito seleccionadas. No jardim de infância A observei a criança -N- e a criança -E- que se tinham considerado com um elevado auto-conceito e as crianças -P- e -C- que se tinham considerado com um baixo auto-conceito. No jardim de infância B realizei observações às crianças -I- e -II- que se tinham considerado com um elevado auto-conceito e às crianças -XII_ e -XV- que se tinham considerado com um baixo auto-conceito. As 6 observações corresponderam a 6 situações diferenciadas de actividades, tendo sido escolhidas as mesmas para ambos os jardins de infância: jogo espontâneo na casinha das bonecas; jogo espontâneo na garagem; jogo espontâneo no recreio; durante o almoço; o levantar do descanso da tarde; jogo orientado pela educadora (linguagem).

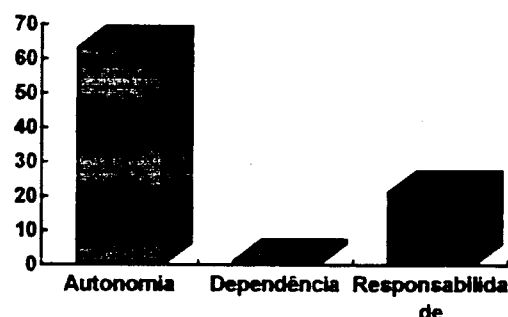
Com estas observações pretendi saber quais as diferenças entre as competências das crianças com maior auto-conceito dos jardins de infância A e B, e as diferenças entre crianças com menor auto-conceito dos jardins de infância A e B.

4.3. Análise das observações às crianças do jardim de infância A

Depois de efectuadas as 6 observações correspondentes a cada uma das crianças do jardim de infância A foram contadas as frequências de ocorrência dos comportamentos de cada uma das categorias observadas (autonomia, dependência, responsabilidade) e elaborado o gráfico correspondente a cada uma das quatro crianças.

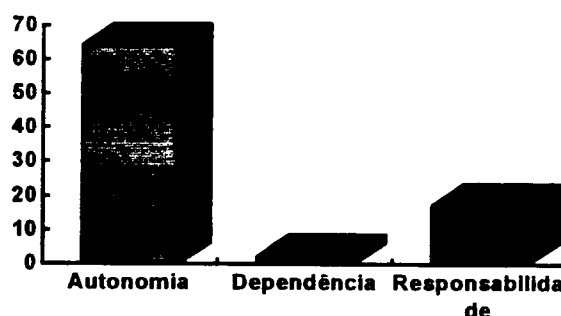
Autonomia	63
Dependência	1
Responsabilidade	21

Jardim de Infância A
criança E Masculina



Autonomia	64
Dependência	2
Responsabilidade	17

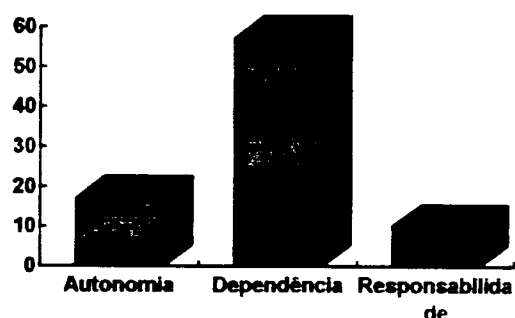
Jardim de Infância A
criança n Feminina



Da leitura destes gráficos é visível que as duas crianças do jardim de infância A que se colocaram com um elevado auto-conceito, mostram um elevado grau de autonomia. A categoria dependência e responsabilidade não apresentam diferenças significativas entre as duas crianças. Em qualquer das categorias não se apresentam diferenças significativas em relação à diferença de sexo.

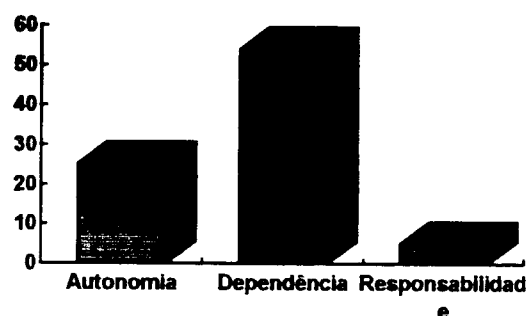
Autonomia	17
Dependência	57
Responsabilidade	10

Jardim de infância A
criança C Masculina



Autonomia	25
Dependência	54
Responsabilidade	5

Jardim de infância A
criança P Feminina

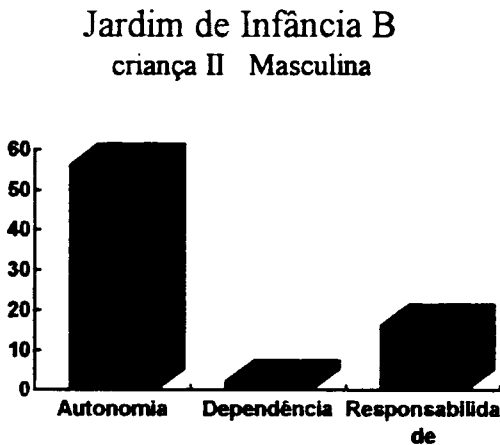


Pela leitura do gráfico nº 2 verifica-se que as duas crianças que se tinham colocado com um fraco auto-conceito no jardim de infância A, mostram um elevado grau de dependência. Não apresentam diferenças significativas pelo facto de pertencerem a sexos diferentes.

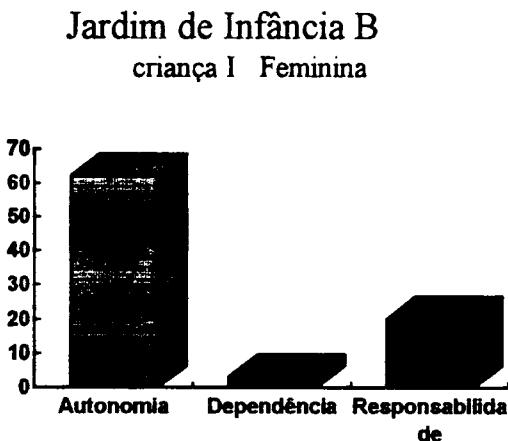
4.4. Análise das observações às crianças do jardim de infância B

Aos resultados que correspondem às seis observações efectuadas a cada uma das crianças do jardim de infância B, foram traduzidas em gráficos, correspondentes às quatro crianças observadas.

Autonomia	56
Dependência	2
Responsabilidade	16



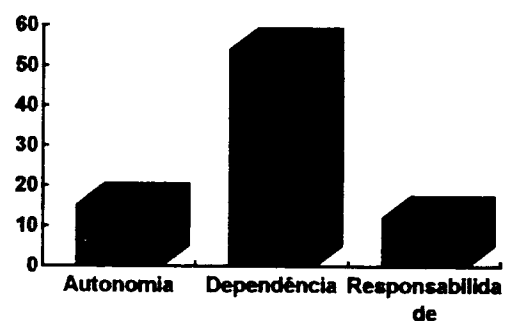
Autonomia	62
Dependência	3
Responsabilidade	20



Pela leitura destes gráficos é visível que as duas crianças do jardim de infância B que se colocaram com um elevado auto-conceito, mostram um elevado grau de autonomia. As categorias responsabilidade e dependência são semelhantes para as duas crianças. O facto das crianças pertencerem a sexos diferenciados não apresenta diferenças significativas.

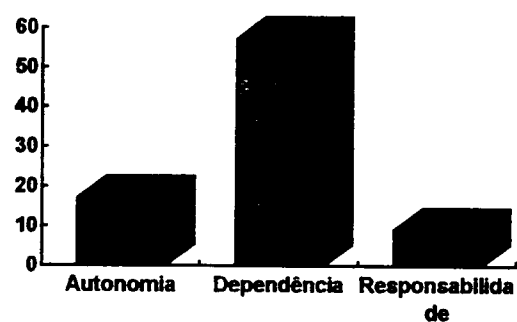
Autonomia	15
Dependência	54
Responsabilidade	12

Jardim de Infância B
criança XV Masculina



Autonomia	17
Dependência	57
Responsabilidade	9

Jardim de Infância B
criança XII Feminina



Da leitura destes gráficos, verifica-se que às duas crianças observadas do jardim de infância B que se tinham colocado com um baixo auto-conceito, mostram um elevado grau de dependência. Não apresentam diferenças significativas pelo facto de pertencerem a sexos diferentes.

4.5 Comparação das crianças dos dois jardins de infância

Quadro nº 35

AUTO-CONCEITO ELEVADO				
Criança	Jardim de Infância A			
	E sexo m.	N sexo f.	Jardim de Infância B	
			II sexo m.	I sexo f.
Autonomia	63	64	56	62
Dependência	1	2	2	3
Responsabilidade	21	17	16	20

Na leitura do quadro nº 34 verifica-se não existirem diferenças significativas entre as crianças do jardim de infância A e B, que se atribuem com um elevado auto-conceito. A variável sexo, também não apresenta diferenças consideráveis. As crianças que se atribuem com um elevado auto-conceito, têm um elevado grau de autonomia.

Quadro nº 36

AUTO-CONCEITO BAIXO

	Jardim de Infância A		Jardim de Infância B	
Criança	C sexo m.	M sexo f.	XII sexo m.	XV sexo f.
Autonomia	17	25	17	15
Dependência	57	54	57	54
Responsabilidade	10	5	9	12

Neste quadro verifica-se que a variável sexo não apresenta diferenças consideráveis. As crianças que se atribuem um baixo auto-conceito, revelam um elevado grau de dependência. Não são encontradas diferenças significativas entre as crianças dos dois jardins de infância.

4.6. Conclusões da terceira fase do estudo.

Depois de realizadas seis observações de cada criança (a um total de oito crianças), foram elaborados gráficos que nos mostram qual a frequência de ocorrência de alguns comportamentos significativos, da autonomia, dependência e responsabilidade, das crianças E (auto-conceito 21), N (auto-conceito 22), C (auto-conceito 17), P (auto-conceito 15), pertencentes ao jardim de infância A e das crianças I (auto-conceito 17), II (auto-conceito 15), XII (auto-conceito 11), XV (auto-conceito 8), pertencentes ao jardim de infância B, duas crianças de cada sexo em cada um dos jardins de infância. Estas crianças correspondem às duas crianças que se consideraram com um auto-conceito mais elevado respectivamente em cada jardim de infância e às duas crianças que se consideraram com um auto-conceito mais baixo respectivamente em cada jardim de infância.

Da leitura dos gráficos, posso concluir que nesta faixa etária, nestes dois grupos de crianças de cinco anos, o facto de ser rapaz ou rapariga, não tem significação específica em termos de alteração do auto-conceito, ao nível das competências sociais.

É possível a partir da leitura dos gráficos verificar a existência de uma correlação entre o auto-conceito e as competências sociais das crianças:

- Aos sujeitos de maior auto-conceito corresponde elevado grau de autonomia.
- Aos sujeitos com valor mais baixo de auto-conceito corresponde um nível elevado de dependência.
- Estes valores não têm variações significativas em função do sexo.
- Comparando as crianças dos dois jardins de infância, não há diferença entre as competências sociais das crianças que num jardim e noutro tinham auto-conceito mais elevado.

A categoria responsabilidade no jardim de infância A é mais elevada nas crianças com maior autonomia embora sem grande expressão. No jardim de infância B ao analisar esta categoria, a diferença é ainda menos significativa, mas parece existir alguma relação entre a responsabilidade e o maior ou menor auto-conceito.

Algumas interrogações ficam. Por exemplo, os valores mais baixos encontrados no jardim de infância A, correspondem aos mais elevados das crianças do jardim de infância B, quando utilizado o instrumento - What face would you wear? Contudo observando as suas competências sociais, verifica-se que as crianças do jardim de infância B que se atribuíram um elevado auto-conceito (valores 17 e 15) têm as mesmas competências que as crianças do jardim de infância A também com elevado auto-conceito (valores 21 e 22). O mesmo acontece em relação às crianças do jardim de infância A que se atribuíram um baixo auto-conceito (valores 17 e 15) e do jardim de infância B, que se atribuíram um baixo auto-conceito (valores 8 e 11), que têm um grau semelhante de dependência.

CONCLUSÕES FINAIS

Da articulação entre o estudo teórico de análise e os resultados obtidos por tratamento de algumas variáveis estudadas, é possível verificar que: crianças com elevado grau de autonomia e responsabilidade correspondem aos valores mais elevados de auto-conceito; nesta faixa etária, o facto de ser rapaz ou rapariga, não tem significação específica em termos de diferença do auto-conceito. Esta fase é caracterizada pela construção da Identidade e socialização, não havendo alterações significativas em função do sexo ao nível das competências sociais; no que diz respeito ao auto-conceito total da criança e à percepção que as educadoras têm sobre o auto-conceito das crianças, não se manifesta nenhuma relação significativa, sendo a percepção das educadoras sobre as crianças não coincidente com a percepção que as crianças têm delas próprias.

O acto educativo é entendido como processo interactivo e dinâmico, não pertencendo exclusivamente à família, instituições ou sociedade, mas fazendo parte duma ampla concepção ecológica.

Levantarei algumas questões que podem contribuir para esclarecer alguns dados encontrados, tais como características das crianças que podem afectar, ainda que de forma inconsciente, os juízos dos educadores sobre as crianças.

Existem características das crianças que afectam as expectativas que os professores têm sobre elas. Alguns estudos do sociólogo Howard Becker (1969, in Sprinthall, N. e Sprinthall, R. 1993) provam que os professores valorizam as crianças que pertencem à sua classe social, e acham as crianças de classes mais baixas inaceitáveis, sem educação, a sua linguagem pobre e o comportamento mau. Claro que se as crianças são descritas desta forma, não é difícil imaginar como estas atitudes vão interferir nas expectativas dos professores em relação às crianças. Por outro lado os professores têm uma atitude diferente em relação às crianças pertencentes a classes mais altas e com rendimentos mais elevados que os seus. Geralmente consideram-nas espertas, bons alunos, mas difíceis de educar pois estão habituadas a fazer tudo o que lhes apetece e por isso são indisciplinadas. Os professores têm medo das represálias que os pais destas crianças possam fazer a nível dos responsáveis pela escola e evitam as punições.

Recentemente outros trabalhos mais ligados à psicologia têm dado importância à classe social dos alunos e dos professores validando o trabalho de Becker. As suas conclusões vão no sentido de que, " quando os alunos são oriundos de uma classe sócio-económica mais baixa do que a do professor, existe a possibilidade real de este esperar sistematicamente menos, e exercer um ensino menos eficaz com essas crianças " (Good, T. 1983, in Sprinthall, N. e Sprinthall, R. 1993).

Estas atitudes são visíveis nos jardins de infância e mesmo as educadoras que tentam proteger e educar as crianças de classes mais desfavorecidas a nível dos seus discursos, muitas vezes na sua prática não é isto que acontece, pois se alguém chora ou se magoa as educadoras vão logo ver se não foi o "fulano". Em relação aos de classes mais elevadas ou filhos de mães que vão muito ao jardim de infância, nota-se muitas vezes, principalmente nos castigos, alguma diferenciação de tratamento.

No jardim de infância A muitas das crianças pertencem a um nível sócio-económico elevado; ao contrário, no jardim de infância B a grande parte das crianças pertence a um nível sócio-económico inferior ao da educadora. Existem algumas possibilidades de que estas características tenham tido influência nos juízos sobre o auto-conceito das suas crianças, quando este foi avaliado de uma forma global no primeiro questionário.

Outro factor que intervém nas expectativas dos professores é a origem familiar: se as crianças vêm de famílias monoparentais ou de famílias nucleares. Os professores esperam das crianças de famílias monoparentais um pior desempenho académico e problemas psicológicos, e mesmo que os comportamentos das crianças de famílias monoparentais e nucleares sejam idênticos, as expectativas diferenciadas dos professores mantêm-se da mesma forma.

É notório este comportamento da parte também dos educadores, que protegem de forma diferente estas crianças, umas vezes atribuindo todos os seus comportamentos a esse facto, outras vezes desculpando-as tanto que nada lhes exigem (o que as vai prejudicar de outra forma), e falando sempre do problema a alguém que diga algo sobre a criança. Ao analisar os dois jardins de infância encontramos tanto no jardim de infância A como no jardim de infância B apenas duas crianças vivendo com a mãe, embora no jardim de infância B algumas crianças tenham um agregado tão variado (avós, tios, primos, bisavós) que pode causar algumas alterações.

O temperamento da criança é outro factor que pode influenciar as expectativas dos professores. Alguns estudos apontam para que as crianças de temperamento mais fácil, ou seja com uma personalidade mais simpática, que mais depressa se adaptam ao professor, são consideradas como possuindo capacidades superiores. As diferenças de temperamento das crianças são factos visíveis tanto no jardim de infância A como no jardim de infância B. Por outro lado a diferença de sexos pode conduzir a expectativas diferenciadas. Um estudo de Block (1984 in Sprinthall, N. e sprinthall, R. 1993), verificou que " as raparigas do grupo de elevado rendimento académico recebiam os mais baixos níveis de encorajamento e avaliações positivas; também recebiam significativamente menos atribuições elogiosas e significativamente mais atribuições depreciativas ". Isto acontece desde a creche até à universidade. Nos jardins de infância A e B é para mim a variável sexo, dentro do que demonstraram os estudos de Block, a mais difícil de constatar e penso que nos jardins de infância os elogios feitos se prendem mais com os temperamentos das educadoras e das crianças, do com a diferenciação de sexos. No estudo que realizei não constatei diferença significativa entre os sexos nesta faixa etária.

Rosenthal (1968) efectuou uma série de estudos que demonstraram a importância das expectativas dos professores, das suas atitudes e dos seus sentimentos acerca das crianças. Os estudos mostram que as expectativas determinam com bastante certeza aquilo que as crianças poderão aprender, ou seja:

- as crianças em relação às quais o professor espera que tenham bons desempenhos tendem a apresentar progressos;
- as crianças de quem o professor não espera um bom desempenho tendem a sair-se pior do que o primeiro grupo;
- as crianças que fazem progressos contrariando expectativas do professor, que iam em sentido contrário, são vistas negativamente pelo professor;

As expectativas negativas dos professores vão produzir efeitos negativos nas crianças.

Independentemente dos métodos de investigação utilizados ao longo de vários anos, Thomas Good e Brophy (1974,cit in Sprinthall,N.e sprinthall, R.1993) concluem que " inequivocamente as expectativas dos professores podem funcionar, e funcionam efectivamente, como profecias auto-realizadas ".

As expectativas são passadas às crianças através dos canais não verbais, uma vez que da parte dos professores não são intenções conscientes. As crianças dos três aos seis anos estão numa altura especialmente rica para entenderem estas mensagens não verbais, uma vez que o não verbal ainda é para estas crianças um forte meio de comunicação.

Os educadores dificilmente conseguem esconder as suas atitudes: o tom de voz, a expressão facial, o contacto visual, a postura e outros aspectos da linguagem do corpo, actuam como canais, emitindo mensagens sobre as suas expectativas. É fácil observar no jardim de infância algumas crianças de quem os educadores nada esperam e quando uma delas faz alguma coisa muito bem, os educadores encontram sempre uma explicação para este facto, atribuindo os elogios a outros.

As metas em educação devem visar a plena evolução da pessoa, não esquecendo as experiências interiores, na sua singularidade própria. Reforçam a direcção positiva do desenvolvimento inserido num contexto em que se valorize a aprendizagem na construção do auto-conceito, através de uma relação interpessoal que seja incentivadora da auto-estima e auto-confiança, capaz portanto de favorecer a realização do projecto de cada um vir a ser o que potencialmente é (Rogers, C., Maslow, A., Kelly, J., Erikson, E., Coopersmith, S., citados por Fontana, D., 1977, 1991).

Existem investigações do desenvolvimento bio-psico-social, numa perspectiva longitudinal apontando para que este seja mais intenso até aos seis anos, e assinalando que as influências do meio têm maior impacto durante os períodos de maior intensidade de crescimento (Pringle, M. L. K., 1983).

Pela caracterização feita dos meios de pertença das crianças em estudo dos jardins de infância A e B, constatei muitas diferenças principalmente em relação ao espaço e às possíveis relações de vizinhança, às diferentes possibilidades económicas dos dois meios que de vários modos podem contribuir para a formação da identidade das crianças. Embora este estudo tenha tido mais a preocupação de ver como o jardim de infância é importante para a formação da identidade da criança.

A qualidade das relações familiares irá influenciar o desenvolvimento da criança e o elas serem insatisfatórias ou inexistentes traz prováveis consequências perniciosas.

No estudo efectuado não se analisou a qualidade das relações familiares dos dois grupos de crianças. Apenas pelos dados recolhidos para a caracterização dos jardins de infância se pode reflectir nalgumas diferenças de relações familiares a nível da sua estruturação por pertencerem a classes distintas e não ao nível da qualidade das mesmas.

No jardim de infância A as famílias estruturam-se à volta de posições dominantes numa variedade de campos, o que vai favorecer a diversificação de aprendizagens de uma forma familiar.

No jardim de infância B as famílias estruturam-se à volta de posições dominadas no campo profissional, as aprendizagens vão ser mais circunscritas a um número mais reduzido de campos.

Dos três aos cinco anos, a criança está profundamente inserida no seu meio familiar e, portanto, o seu desejo de autonomia e de preponderância é inseparável e de estreita dependência em relação a esse meio. As suas relações com os seus, o lugar que ocupa, fazem parte da sua própria identidade pessoal.

O jardim de infância é um meio onde se alargam os níveis de relações e intercâmbios sociais (casa-sala-jardim de infância-meio) iniciando a fase de uma socialização secundária, o que vai contribuir para a formação da identidade.

As relações criança / educadora, criança / pais, criança / criança, têm de ser organizadas para que a criança sinta um reconhecimento valorativo de si própria.

Para a afirmação da sua identidade é fundamental saber o que esperam de si os adultos (educadores e pais) através das relações que se constroem em novas experiências, o que vai fortalecer a segurança em si e nos outros (Fontana, D., 1991).

As atitudes positivas e as expectativas positivas de pais e educadores geram relações que vão encorajar a criança. A criança tem de saber o que já conseguiu e o que ainda não conseguiu para ir criando a consciência da própria participação na aprendizagem. O dizer sim ou não, no contexto oportuno e numa atitude correcta, é fundamental para a diferenciação das competências e para a evolução da auto-imagem positiva (Rosenthal, R., citado por Sprinthal, N. e Sprinthal, R., 1993).

De relevar que a imitação e a identificação ajudam a construção de sentimentos orientados por uma matriz de regras que são interiorizadas e vão ser os processos fundamentais no despertar de uma consciência moral.

O educador terá de ter uma atitude de coerência para fazer frente a comportamentos por vezes desafiadores por parte da criança (na procura da sua afirmação própria e autonomia), para que a ajude a ir construindo o seu juízo crítico em relação a si, aos acontecimentos, às pessoas (Erikson, E., 1971).

A pedagogia de projecto defendida nos dois jardins de infância vai fomentar na criança a sua capacidade de fazer outras relações e viver novas situações, respeitando-se os outros, para em conjunto se realizar o que todos desejamos e negociamos concretizar.

O espaço na pedagogia de projecto é um aspecto importante e privilegiado, pois vai-se modificando em função do projecto e do que as crianças precisam. "Enquanto suporte das práticas educativas, os espaços escolares não são neutros, o que significa que as formas como estão organizados, concebidos e geridos, constituem factores de peso em todo o processo educativo, passíveis de facilitar ou, ao invés, « mutilar » seriamente, a capacidade criativa, de comunicação e de relacionamento positivo entre os seus utilizadores" (Pept 1994). Reflectindo sobre as crianças do dois jardins de infância, esta pedagogia usada nas práticas pedagógicas vai beneficiar ambos os grupos de crianças, mas vai contribuir para que as crianças do jardim de infância B, que poderiam ter dificuldades de adaptação ao espaço pensando na estruturação do seu espaço habitacional, ultrapassem essa dificuldade uma vez que vão estruturar o espaço em função dos seus interesses e o vão negociar com os seus pares.

As interações entre pares têm um papel de relevo no desenvolvimento moral, mais do que a interacção com adultos, talvez pelo facto de haver um desequilíbrio de poder e autoridade que não há entre pares onde há mais igualdade, maior necessidade de consenso para se chegar às decisões.

Os espaços têm uma função educativa e são quadros vivos em que a criança se situa pelas experiências que neles fez, daí que na relação jardim / famílias as vivências de um e outro destes espaços e dos dois em conjunto, constituem elos de uma cadeia que se enriquecem mutuamente (Bronfenbrenner, V., 1990).

A criança surge olhada no seu contexto sócio-familiar, valorizada nas suas emoções, nos seus conceitos, nas suas expressões, nas suas perguntas, na maneira de entender o mundo das pessoas, dos acontecimentos, dos valores e das coisas.

O olhar positivo do educador, que a envolve, dá-lhe oportunidade para revelar as suas capacidades próprias de conhecer, de amar, de se responsabilizar, de colaborar, de acreditar em si e nos outros, condições fundamentais para se sentir desafiada para novas experiências.

O educador, para estar a contribuir para a formação da identidade da criança, tem de organizar as práticas de forma a que a criança aprenda a reinventar e a renovar constantemente. Isto acontece, quando a ajuda e deixa ser capaz de ir construindo não só o saber, mas o saber/ser e o saber/tornar-se.

Ao educador cabe a implementação de práticas educativas em que fomente a autonomia e a responsabilidade em função das crianças e das suas reais capacidades, permitindo estimular em cada criança o gosto por ela própria, uma maior segurança nas realizações, nas aprendizagens, na interacção social.

Cada vez mais neste mundo em profunda transformação, onde as realidades sociais e facilidades de comunicação nos tornam interdependentes, os educadores têm de responder a uma exigência de qualidade, que faça com que a sua intervenção corresponda às necessidades e expectativas das crianças e das suas famílias, fomentando atitudes e comportamentos que respeitem, de facto, a dignidade da criança, ajudando-a a desenvolver a formação da sua identidade.

Será, pois, importante que os educadores valorizem a relação educativa numa dupla dimensão crianças/comunidade (cultura de pertença das crianças) para a criação de uma auto-imagem positiva e não esqueçam o seu papel de agentes de mudança. Para as crianças será importante receberem imagens de si positivas, pois as primeiras percepções podem dominar as percepções seguintes e o contexto tem influência na impressão resultante e esta percepção vai influenciar o seu auto-conceito que por sua vez guiará a sua conduta.

O educador tratará cada criança como sujeito em desenvolvimento, e irá analisando criticamente as situações e as acções que o levam à produção de juízos ou expectativas negativas, para que consiga desenvolver um mais amplo control sobre si mesmo, para então poder pensar em intervir duma forma adequada para a formação de um auto-conceito positivo e de uma Identidade.

BIBLIOGRAFIA

ADLER, G.(1979) - Dynamics of the self. Conventure. Londres.

ALTHUSSER, L.(1974) - L appareil idéologique d État scolaire en tant qappareil dominant, en A. Gras: Sociologie de l éducation. Textes fondamentaux, Larousse. Paris.

ALVES, M.(1991) - Vygotsky. Cadernos de educação de infância nº 17/18.

APPLE Y KING (1989) - Qué enseñan las escuelas, in Sacristán, J. G. et al, La enseñanza: su teoria y su práctica. Ed. Akal, S.A. Universitana

AUSUBEL, D. P.(1952) - Ego development and the personality disorders. Grune and Stratton. New York.

AVANZINI, G.(1978) - A pedagogia no século XX. Moraes Editora. Lisboa.

BAIRRÃO, J.; ET AL(1986) - Educação pré-escolar: perspectivasaitudencial de educadoras de infância. Revista de Psicologia e Ciências de Educação 1.

(1992) - Educação Pré-Escolar, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação: O Caso da Educação e Cuidados Pré-Escolares. Revista Inovação, vol. 5. Lisboa.

BANDURA, A. (1969) - Principles of behavior modification. Holt, Rinchart and winston. Nueva York.

BARDIN, L.(1977) - Análise de conteúdo. Edições 70. Lisboa.

BARTOLOMEIS, F.(1982) - A nova escola infantil- As crianças dos 3 aos 6. Livros Horizonte. Lisboa.

BAUDELLOT, C. ESTABLET, R.(1971) - L École Capitaliste en France.

Maspero

Paris.

BAUGNET, L.(1991) - L état de la question: l identité comme paradigme.

Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale,
9/10.

BELTRAN, J.(1984) - Psicologia Educational. Uned. Madrid.

BENAVENTE, A. et al (1987) - Do outro lado da Escola. Col. Terra Nostra,
3ª ed. Editorial Teorema, Lda.Lisboa.

BERELSON, B.(1952) - Content analysis, in Lindzey e Aronson, Handbook
of Social Psychology. Reading, Addison. Wesley.

BERGERON, (1977) - O desenvolvimento psicológico da criança.

Publicações D. Quixote. Lisboa.

(1978) - Psicologia da Primeira Infância. Publicações D
Quixote Lisboa

BERNSTEIN, B.(1975) - Clase y pedagogias visibles e invisibles. OCDE.
Paris.

(1978) - Class, Codes and Control, vols.I, II, III. Routledge
and Kegan Paul.

BORGES, I.(1987) - Introdução à Psicologia do Desenvolvimento. Edições
Jornal de psicologia. Porto

BOURDIEU, P. (1979) - Les Trois États du Capital Cultural. Actes de la
Recherche en Sciences Sociales n° 30

BOURDIEU, P. PASSERON, J.C.(1970) - La reproduction. Minuit. Paris.

BOURNE, (1978) - The state of research on ego identity: a review and
appraisal: I "Journal of youth Adolescence, 3

BOWLES, S. GINTIS, H.(1976) - Schooling in Capitalist America.
Routledge and Regan Paul. Londres.

BROFENBRENNER, V.(1979) - The Ecology of Human Development
Harvard Press. Harvard.

(1986) - Recent advances in research on the
Ecology of Human Development, in R.K.
Silbereisen, K. Eyferth & GRudinger(eds.),
Development as action in context:
Problem behavior and normal youth
development. Springer-Verlag.Berlin.

BRUNER, J. S.(1983) - Le développement de l'Enfant - Savoir faire, savoir
dire. PUF. Paris.

BURNS, R. B.(1979) - The self-concept, in Oñate, P.(1989) El auto-
concepto.
Narcea, S. A. Ediciones. Madrid.

CAMPOS, P., LEMOS, M.(1987) Promoção do desenvolvimento
psicológico mediante transformação
ecológica.Rev.de Psicologia de Ciências
da Educação: 2

CARTWRIGHT, D. P.(1953) - Analysis of qualitative material, in Festinger e
Katz Research Methods in Behavioral
sciences, Holt Nova York.

CARVALHO, M.(1992) - A Educação como projecto antropológico.
Biblioteca Ciências do Homem, Editora
Afrontamento.Porto.

COOLEY, C. H.(1902) - Human Nature and the social order, in Oñate,
P.(1989) El auto-concepto. Narcea, S.A. Ediciones.
Madrid.

COOPERSMITH, S.(1967) - The antecedents of self esteem. Freeman, W.
H., San Francisco.

DALE, ROGER (1982) - Aprender a ser o quê ? in revista Análise
sociológica.

(1988) - A educação e o Estado Capitalista: contribuições e
contradições, in revista "Educação e Realidade".
Porto Alegre.

DAVIS, T. M.;ET AL(1988) - The factor structure and internal consistency
of the self-concept and motivation inventory:
What face would you wear?
Preschool/Kindergarde form, Educational and
Pschich. Measurement, 48.

DELMINE, R.;VERMENLEN, S.(1983) - O desenvolvimento psicológico da
criança. Asa. Lisboa.

DESCHAMPS, J. C.(1980) - Definição de si mesmo e identidade social in
Doise et al, Psicologia Social Experimental.
Morães. Lisboa.

DEUTSCH, M. y KRAUSS, R. M.(1965) - Theories in social Psychology.
Basic Books. New York.

DGEB - DEPE (1983) - Perspectivas de Educação em Jardim de Infância.
Editorial do M.E. Algueirão.

DOISE, W. (1986) - Les représentations sociales, définitions d un concept, in
Doise e Palmonari (Ed.), L etude des représentations
social es Delacheaux & Niestlé. Neuchâtel.



DOISE, W.; PALMONARI, A.(1986) - Caractéristiques des représentations sociales, in Doise, W.; Palmonari, A. L'étude des représentations sociales Delachaux & Niestlé. Neuchâtel.

DUBAR, C.(1991) - La socialisation: construction des identités et professionnelles. Armand Colin. Paris.

DURKHEIM, E.(1895) - Les règles de la méthode sociologique. Presses Univer. de France. Paris.

ERIKSON, E.(1976) - Identidade, juventude e Crise. Zahar Editores. Rio de Janeiro. (originalmente publicado em 1950).
(1971) - Infância e sociedade. Zahar. Rio.

ESTRELA, A. (1984) - Teoria e Prática de Observação de Classes. Lisboa, Inic, p.26-56.

EVERHART, R.(1977) - Between stranger and friend: Some consequences of long term fieldwork in schools. American Educational Research Journal,14.

FERRY, G.(1987) - Le Trajet de la Formation. Dunod, Bordas. Paris.

FINE, G. A.& SANDSTROM, K.L.(1988) - Knowing children: Participant observations with minors. Sage Newbury Park, CA.

FONTANA, D.(1991) - Psicologia para professores. Manole, Lda. Lisboa.

FREUD, S. (1949) - Le moi et les mécanismes de défense. Puf. Paris
(1909) - Analyse d'une phobie chez un petit garçon, in Cinq psychanalyses. Press univ. de France 1954. Paris.
(1978) - Le normal et le pathologique chez l'enfant. Gallimard. Paris.

- FROMM, E.(1976) - El miedo a la libertad, in O'neate, P.(1989) El auto-concepto. Narcea, S.A. Ediciones. Madrid.
- FURTH, HANS, ET AL (1985) - "Piaget na prática escolar". Ed. Ibra S.A. S. Paulo.
- GASPAR, J. (1987) - "Portugal, os próximos 20 anos". Fundação Calouste Gulbenkian, I vol.
- GECAS, V.(1982) - The self-concept, in rev. Sociol, nº8
- GEERTZ, C.(1979) - From the native s point of view: On the nature of anthropological understanding, in Rabinow and Sullivan Interpretive social science. University of California Press Berkeley.
- GESSEL, A. (1943) - "Le Jeune Enfant dans la Civilisation Moderne". Paris: P.U.F:
 (1977) - A criança dos 5 aos 10 anos. Publicações Dom Quixote.
 (1979) - A criança dos 0 aos 5 anos. Publicações D. Quixote.
- GILLY, M.(1989) - Les représentations sociales dans le champ éducatif, in Jodelet, D. Les représentations sociales. PUF. Paris.
- GIROUX, M.(1986) - Teoria Crítica e Resistência em Educação. Vozes. Petrópolis.
- GOMES, J. FERREIRA (1977) - A Educação Infantil em Portugal. Livraria Almedina. Coimbra.
- GRÁCIO, S. E Stoer, S. (1982) - Sociologia da Educação II. Lisboa: Livros Horizonte (p.81)
- GUBA, E.G.(1978) - Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation. CSE Monograph Series in Evaluation, &. Center for the Study of Evaluation, University of California. Los Angeles.

GUERRA, I.(1985) - Estamos a morrer ou a nascer?, in 1º Encontro Nacional da APEI. Lisboa.

HETZER, H.(1959) - Psicologia pedagógica. Fundação Calouste Gulbenkian Lisboa.

JAMES, W.(1890) - The principles of psychology Holt. New York.

JODELET, D.(1989) - Les Representations Sociales. Puf. Paris.

KAMII, C. et DEVRIERS, R. - A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar. Socicultur. Lisboa, s.d.

KOHLBERG, L. (1976) - Moral Reasoning and Moralization: The Cognitive development approach, in T.Lickona (Ed.)Moral Development and Behaviour. Holt, Rivehart and Winston. New York.

(1984) - The Psychology of Moral Development, II. Harper & Row. S. Francisco.

KRIPPENDORF (1980) - Content Analysis, an Introduction to its Methodology. Sage. Londres.

LAPLANCHE e PONTALIS (1985) - Vocabulário da psicanálise. Moraes, p.367 Lisboa.

L'ÉCUYER, R.(1979) - Le concept de soi. PUF. Paris

(1981) - The development of the self-concept the life-span, en Lynch M. D.: Self-concept. Ballinger, Cambridge

(1990) - Méthodologie de l analyse développementale de Contenu-méthode GPS et Concept de soi. Presses de l Université du Québec. Québec.

LEGRAND, L. (1992) - A Pedagogia de Projecto, in Trabalho de Projecto, Leite, E.Malpique, M.; Ribeiro, M.; Colecção Ser Professor. Edições Afrontamento. Porto.

LOEVINGER, J.(1976) - Ego Development. Jossey-Bass. San Francisco

LOPES, A.(1993) - A identidade docente. Trabalho de síntese para provas de aptidão pedagógica e capacidade científica. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação . Porto.

LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY E AL (1980) - Psicologia e pedagogia. Bases Psicológicas da Aprendizagem. - Ed. Estampa. Lisboa.

MALRIEU, PH.(1969) - La vie affective de l'Enfant. Searabée. Paris.

(1976) - Genèse des conduites d'identité, in Tap, p. (1979) Colloque international. Privat. Toulouse.

MARQUES, R.(1990) - A Inovação e a História de Educação, in revista Inovação, nº 1 vol II.

(1983) - Mudar a escola, novas práticas de ensino. Livros Horizonte. Lisboa.

MARKUS, H.(1977) - Self schemate and processing information about the self, in Oñate, P.(1989) El auto-concepto. Narcea, S.A. ed. Madrid.

MARTINEZ MUÑIZ, B.(1980) - Causas del fracasso escolar y técnicas para afrontarlo. Narcea. Madrid.

MASLOW, A.(1973) - El hombre autorrealizado. Kairós. Barcelona.

MEAD, G. H.(1934) - Mind, self and society. University of Chicago Press.
Chicago.

(1962) - Mind, self and society: from the standpoint of a
social behaviorist. The University of Chicago Press.
Chicago.

MENDONÇA, M.(1994) - A Educadora de Infância. Traço de união entre a
teoria e a prática. Editora Asa. Porto.

MIALARET, G.(1976) - As Ciências da Educação. Moraes editora. Lisboa.

MILLS, C.W.(1959) - The sociological imagination. Oxford University Press.
London.

MONTANDON, C.(1988) - Familles, mariage, divorce: une sociologie des
comportements familiaux contemporains.
Pierre Mardaga (Psychologie et Sciences
Humaines). Liège.

MONTESSORI, M.(1943) - A criança. Portugália Editora. Lisboa.

MORTIMER, T.; GECAS, V.(1987) - Stability and change in the self-
concept from adolescence to
adulthood, in Honess, T.et al
(Ed.), Self and identity: perspectives
across the lifespan. & Kegan Paul.
London

MOSCOVICI, S.(1961) - La Psychanalyse, son image et son public. PUF.
Paris.

(1986) - L ère des représentations sociales, in Doise, W.;
Palmonari, A., L étude des représentations
sociales.

Delachaux & Niestlé. Neuchâtel.

(1988) - Notes towards a description of social
representations.

European Journal of Social Psychology, vol. 18.

(1989) - Des représentations collectives aux représentations sociales, in Jodelet, D., Les représentations sociales.
PUF. Paris.

MUCHIELL, R.(19) - A Personalidade da criança. Livraria clássica. Lisboa.

MUSGRAVE, PW.(1979) - Sociologia da educação. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

MUSITU, G.(1982) - Auto-concepto - Una revisión de estudios empíricos.
Universitas Tarraconensis. Tarragona.

MUSSEN, P.(1979) - La formation de l identité, in Tap, P.(1979) Identité individuelle et personnalisation. Privat. Toulouse.

MUSSEN, P.; ET AL(1979) - Child development and personality. Harper and Row. New York.

NEISSER, U.(1976) - Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology. Freeman. San Francisco.

NOT, L.(1979) - As Pedagogias do conhecimento. Ed.Difel. S. Paulo.

NÓVOA, A.(1991) - Os professores - Quem são? Onde vêm? Para onde vão?, in Stoer, S.R.(Org.). Educação ciências sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar. Afrontamento Porto.

(1992) - Para uma análise das instituições escolares, in Nóvoa, A. (coord.) As Organizações escolares em análise. Publicações Dom Quixote. Lisboa.

OÑATE, P.(1989) - El autoconcepto: formacion, medida e implicaciones en la personalidad. Narcea, S.A. Madrid.

PEPT (1994) - "A escola é para todos" . Rede de projectos. Editorial do Ministério da Educação. Lisboa.

PIAGET, J.(1932) - Le Jugement moral chez l'enfant. Alcan. Paris.

(1936) - La Naissance de l'Intelligence chez l'enfant. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel.

(1946) - La Formation du Symbole chez l'enfant. PUF. Paris.

(1969) - Psychologie et pédagogie. Denoel. Paris.

(1970) - L'Epistemologie Génétique. PUF. Paris.

POOLL, S.(1959) - Trends in Content Analysis. University of Illinois Press. Urbana.

PORTOIS, J.(1979) - Comment les mères enseignent à leur enfant(5-6 ans). PUF. Paris.

PORTOIS, J.; DESMET, H.(1991) - L'Éducation Parentale, in revue Française de Pédagogie, n° 96. Paris.

POSTIC, M.(1979) - La relation Pédagogique. PUF. Paris.

(1984) - A Relação Pedagógica. Coimbra Editora Coimbra.

(1989) - L'Imaginaire dans la relation pédagogique. PUF. Paris.

REBOUL, O. (1971) - La philosophie de l'éducation. PUF. Paris.

REIS, I.; SALGADO, L.(1991) - Reprodução social e práticas de avaliação social, rev. Inovação, vol. 4, n° 1.

REPUSSEAU, J.(1987) - La pédagogie. Éditions seghers. Paris.

RODRIGUES, C.(1983) - "O que é e tem sido a psicologia, elementos básicos de psicologia científica".

ROGERS, C.(1985) - Tornar-se Pessoa. Morães ed. 7ªed. Lisboa.

SACRISTAN, ET AL (1989) - La Ensenanza: su teoria y su práctica. Ed. Akal, S.A.Universitária.

SEDAS, N., Martins, D. (1969) - A composição Social da População Portuguesa. Alguns aspectos e implicações, in Análise Social. Lisboa 7, pg.333 - 381.

SELMAN,(1980) - Auto-conceito, in Caderno de consulta psicológica, nº 2.

SERRA, A. V.(1985) - A importância do auto-conceito, in rev. Psiquiatria Clínica. Vol.7, nº2.

SHAVELSON, R. J.et al (1976) - Self-concept: validitions of construct interpretations. Rev. of Educat Research, 46.

SILVA, I. (1989) - Para nos começarmos a entender Cadernos de Educação de Infância, nº 12. APEI, Lisboa.

SILVA, M. e TAMEM, M.I.(1981) - Sistema de Ensino em Portugal. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

SKINNER, B. F.(1977) - Ciência y conducta humana Fontanella. Barcelona.

SOUSA, E.(1991) - Dos conteúdos representacionais às representações sociais revista Análise Psicológica, 1(IX).

SPODEK, B.(1993) - Entrevista por Teresa Vasconcelos. Cadernos de Educação de Infância. ESE/ Lisboa.

SPRINTHALL, N. e SPRINTHALL, R.(1990) - Psicologia Educacional. McGraw - Hill. Lisboa.

STAATS, A. W.(1968) - Learning language and cognition, in Oñate, P.(1989) El auto-concepto. Narcea, S.A. Ediciones. Madrid.

(1979) - Conductismo social, in Oñate, P.(1989) El auto concepto. Narcea, S.A. Ediciones. Madrid

STOER, S.; GRÁCIO, S.(1982) - Sociologia da Educação. Funções da escola e Reprodução social. Livros Horizonte. Lisboa.

STOLEROFF, A.; STOER, S.(1986) - Educação, trabalho, estado: questões preliminares sobre a introdução das novas tecnologias em Portugal. Informa 2.

SULLIVAN, H. S.(1955) - The interpersonal theory of Pshichiatry, in Oñate, P.El auto-concepto. Narcea, S.A. de Ed. Madrid.

TAP, P.(1979) - Identité individuelle et personnalisation. Colloque international Privat. Toulouse.

TRAN, THONG (1981) - Estádio e conceito de estágio de desenvolvimento na Psicologia contemporânea. Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento.

TURNER, R.(1987) -The role and person, in Oñate, P.(1989) El auto-concepto. Narcea, S.A. Ediciones. Madrid.

VALA, J.(1986) - A análise de conteúdo, in Metodologia das ciências sociais. Afrontamento. Porto.

WALLON, H.(1941) - L Évolution Psychologique de l Enfant. Librairie Armand Colin. Paris.

WEBSTER, J. M. y SOBIESZECK, B.(1974) - Sources of self-evaluation: A formal theory significant others and social influence.
John Wiley and Sons. New York.

YARDLEY, K,(1987) - What do you mean "who am I?": exploring the implications of a self-concept measurement with subjects, in Yardley, K.;Honest,T. Self and identity: psychosocial perspectives.
John Wiley and Sons. Chichester.

ZAVALLONI, M.(1979) - Identité social et égo-écologie - vers une science empirique de la subjectivité, in Tap, P. Identités collectives et changements sociaux. Privat.
Toulouse.

(1984) - Identité social et conscience - Introduction à L égo-écologie. Les Presses de L Université de Montréal.
Montréal.

ZAVALLONI, M.; LOUIS-GUÉRIN,C.(1984) - Identité sociale et conscience- Introduction à l égo-écologie. Les Presses de l Université de Montréal.
Montréal.

ANEXO 1



Ficha de Identificação

Jardim-.....

Nome-.....

Data de nascimento-...../...../.....

Naturalidade-.....

Morada-.....

Telefone-.....

Nível de instrução do Pai-.....

Profissão do Pai-.....

Nível de instrução da Mãe-.....

Profissão da Mãe-.....

Nº de irmãos-.....(total)

Mais novos-.....

Mais velhos-.....

Os Pais vivem juntos

SIM

NÃO

Tem quarto só para ele

SIM

NÃO

Tem cama só para ele

SIM

NÃO

Outras pessoas que vivem em casa-.....

OBSERVAÇÕES-.....

.....

.....

ANEXO 2

TABELA

COMPARTICIPAÇÕES DO JARDIM DE INFANCIA E A.T.L.
PARA O ANO LECTIVO DE 1994/1995

Escalão de capitação do Rendimento do agregado familiar	Valor a fixar no Jardim de Infância	Valor a fixar na Actividade Tempos Livres A.T.L.
Até 19.000\$00	a) 2.330\$00	800\$00
19.001\$00 - 23.700\$00	3.900\$00	1.300\$00
23.701\$00 - 28.400\$00	5.800\$00	1.800\$00
28.401\$00 - 33.200\$00	7.700\$00	2.300\$00
33.201\$00 - 37.900\$00	9.600\$00	2.900\$00
37.901\$00 - 42.700\$00	11.400\$00	3.500\$00
42.701\$00 - 47.400\$00	13.400\$00	4.100\$00
47.401\$00 - 49.300\$00	15.400\$00	4.600\$00
49.301\$00 - 54.000\$00	18.000\$00	5.200\$00
+ de 54.001\$00	19.100\$00	5.700\$00

a) Abono de familia previsto
para o primeiro descendente

+ Alimentação
(5.300\$00)

*11-1-94 Após a reunião de 11-1-94
de 11-1-94*

O PRESIDENTE *João de Deus*

O SECRETARIO *[Signature]*

O TESOUREIRO *Alvaro L. Lopes*

O VOGAL *[Signature]*

O VOGAL *[Signature]*

ANEXO 3

Questionário

Jardim de Infância: _____

Nome: _____

Sexo: _____ Data: / /

Respondido por: _____

Definindo o **Auto-Conceito** pelas percepções que um indivíduo tem de si próprio, como ser Físico, Social, Espiritual e Moral, responda, avaliando o Auto-Conceito da criança numa escala de 1 a 7, sendo 1 o nível mais baixo e 7 o mais elevado.

[illegible]

ANEXO 4

Questionário

Jardim de infância: _____

Nome: _____

Sexo: _____

Data: ____/____/____

Tempo gasto: _____ minutos

- 1-Quando pensas como é bom vir para o Jardim de Infância,que cara escolhes ? ☐
- 2-Quando pensas que todos os meninos da sala,gostam de ti ,que cara escolhes ? ☐
- 3-Quando pensas que para o ano estás mais crescido,que cara escolhes? ☐
- 4--Quando a tua Educadora te disser que para o ano vais para a Escola que cara escolhes ? ☐
- 5-Quando os teus Pais te perguntarem como vão os teus trabalhos na sala
que cara escolhes ? ☐
- 6-Quando te mandarem desenhar a tua cara para dares á tua Educadora
,que cara escolhes ? ☐
- 7-Quando os teus Pais te perguntarem se gostas da tua sala ,que cara escolhes ? ☐
- 8-Quando aprendes uma coisa nova que cara escolhes? ☐
- 9-Quando te esqueces de cantar uma canção ,em frente dos outros meninos da
sala ,que cara escolhes? ☐
- 10-Quando te esqueces de responder a alguma pergunta ,que cara escolhes ? ☐
- 11-Quando tens de dizer aos teus Pais que perdes-te o casaco,o saco com o fato de banho,etc
que caras escolhes ? ☐
- 12-Quando fazes alguma coisa que sabes que te vão ralhar ou bater a seguir ,
-que caras escolhes? ☐
- 13-Se tu pensares que ainda não podias vir para ao Jardim de infância ,que cara escolhias? ☐
- 14-Se tiveres que pintar um animal difícil de desenhar ,que caras escolhias ? ☐
- 15-Quando contas a um amigo o que aprendes-te na sala ,que cara escolhias? ☐

16-Quando quizeres cantar uma canção do Jardim Infância em frente dos teus Pais,

que cara escolhes?

☐

17-Se tiveres a aprender um jogo,que cara escolhes?

☐

18-Quando pensas que na sala vais aprender jogos novos ,que cara escolhes?

☐

19- Se soubesses ler como os grandes , que cara escolhias?

☐

20-Se a Educadora ficasse contente com as tuas pinturas e desenhos,

que cara escolhias ?

☐

21-Se tivesses que pedir ajuda á tua educadora para algum trabalho,que caras escolhes ?

☐

22-Se fosses tu,o único menino(a) da sala a ter uma festa de anos ,que cara escolhias ?

☐

23-Se os meninos da tua sala tiverem que escolher aquele que trabalha mais ,

que caras escolhias?

☐

GRELHA DE REFLEXÃO FALADA

NOME: _____

IDADE:_____

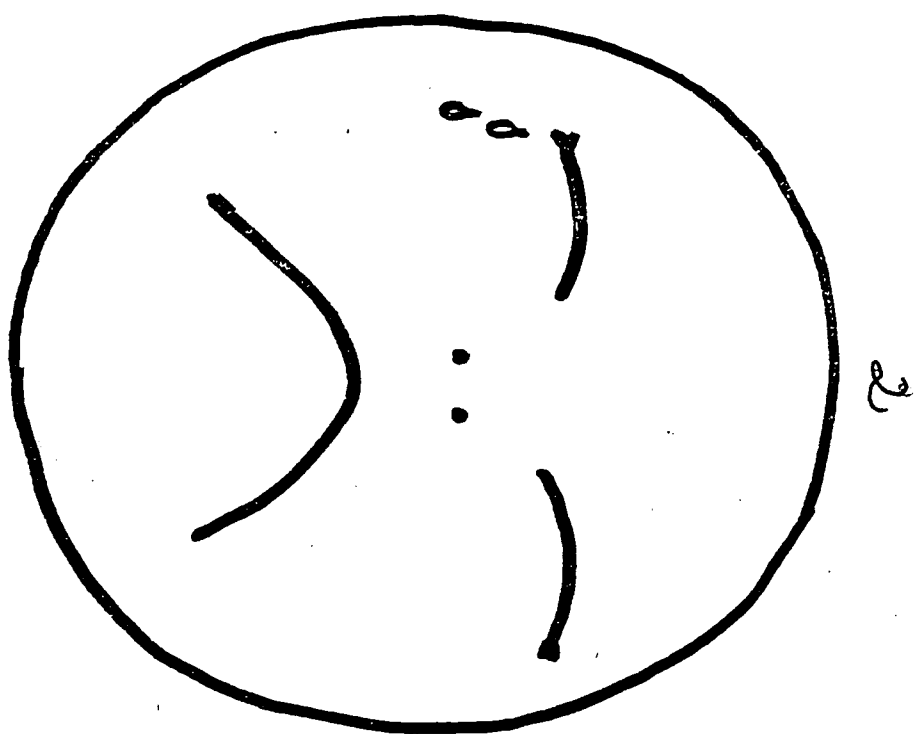
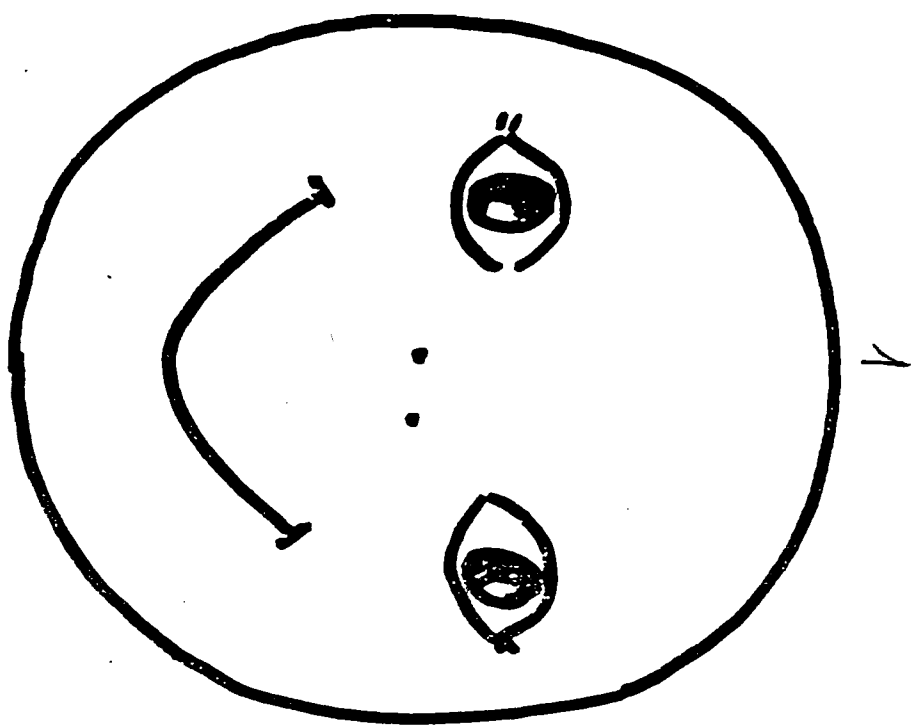
Obs: _____

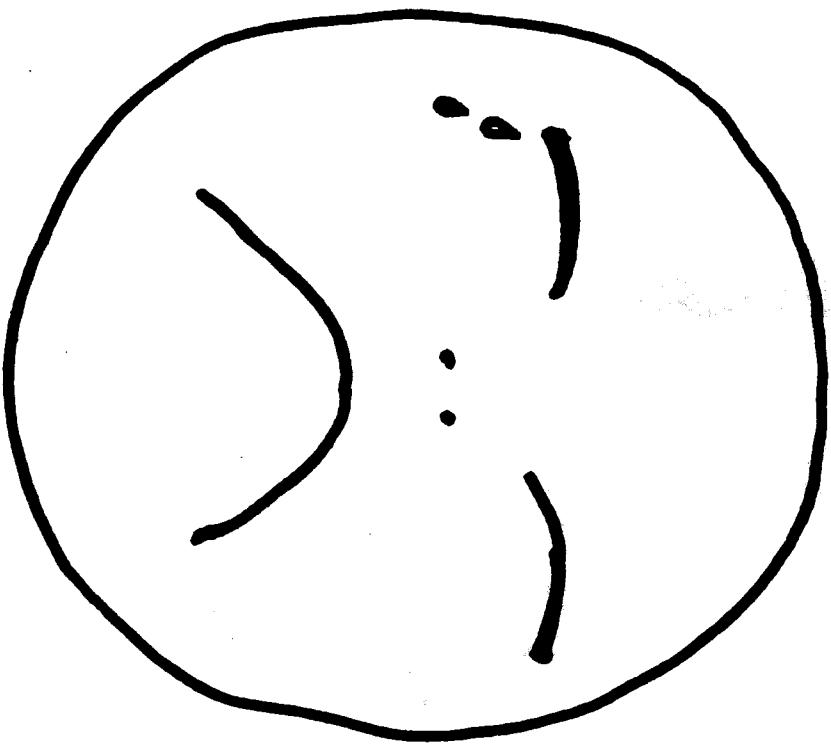
Tempo total: _____

MEIO—Rural ☐ Urbano ☐ Outro ☐

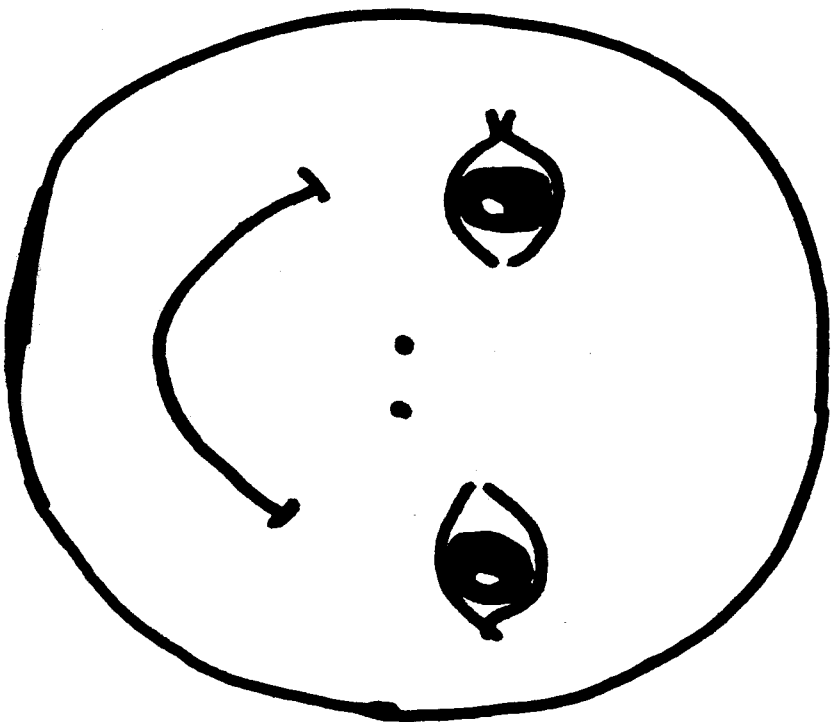
COMPORTAMENTO VERBAL		COMPORTAMENTO NÃO VERBAL		TEMPO	
1	FAZ PERGUNTAS SOBRE:				
2	O DESENHO				
3	AS INSTRUÇÕES				
4	SENTIDO DA TRAZE				
5	PALAVRAS(S)				
6	FORA DO CONTEXTO				
7	RESPONDE C/COMPREENSÃO				
8	RESPONDE S/PERCEBER				
9	CALA-SE E NÃO RESPONDE				
10	DIZ QUE NÃO PERCEBE				
11	RESPONDE ACOMPANHANDO C/ENTENDEZAS				
12	PEDE PARA - REPETIR				
13	REPETIR AS INSTRUÇÕES				
14	A FAZLE UMA VEZ				
15	A TRAZE DUAS VEZES OU MAIS				
16	APÓS REPETIÇÃO CONTINUA A P. PERCEBER				
17	HESITA EM RESPONDER				
18	ESCOLHE E CORRIJE MAIS QUE UMA VEZ				
19	ESCOLHE E CORRIJE MAIS QUE UMA VEZ				
20	OLHA PARA O DUTULADO				
21	PARA BAIXO				
22	RI-SE				
23	SORRI				
24	CHORA				
25	FRANZES O SOBOLHO				
	LEVANTA-SE				
	INCRÉDULO - ARREBATADO OS				
	DEIXOS				
	ADMIRADO (ESPANTO)				
	INDIFERENTE (ENCOLHE OS OMBROS)				
	EMBARACADO (AFERTA OS LÁBIOS)				
	CORA				
	IMPACIENTE-SE				
	LEVANTA-SE				
	ARUMA				
	BOCEJA				
	BRINCA C/ OUTROS OBJECTOS				
	RESPOSTA PRECIPITADA C/COMPREENSÃO				
	SEM COMPREENSÃO				
	RESPOSTA IMEDIATA				
	COM COMPREENSÃO				
	SEM COMPREENSÃO				
	RESPOSTA TARDIA				
	COM COMPREENSÃO				
	SEM COMPREENSÃO				

OBSERVAÇÕES:



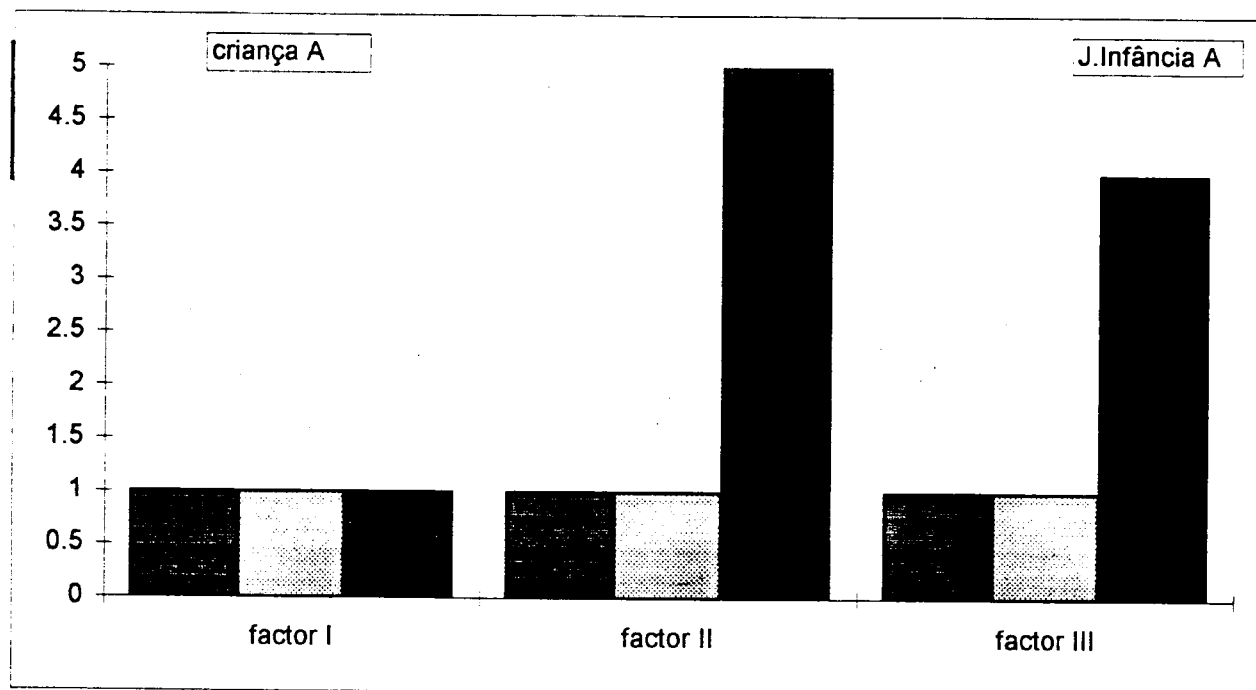


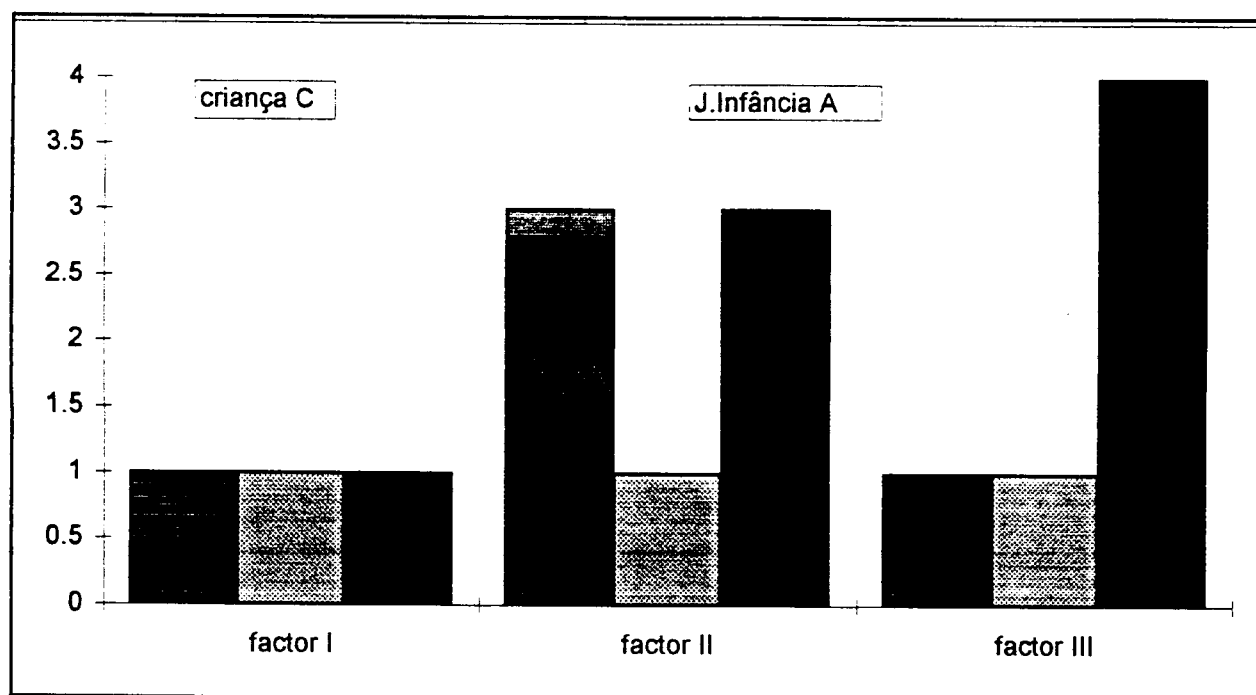
2

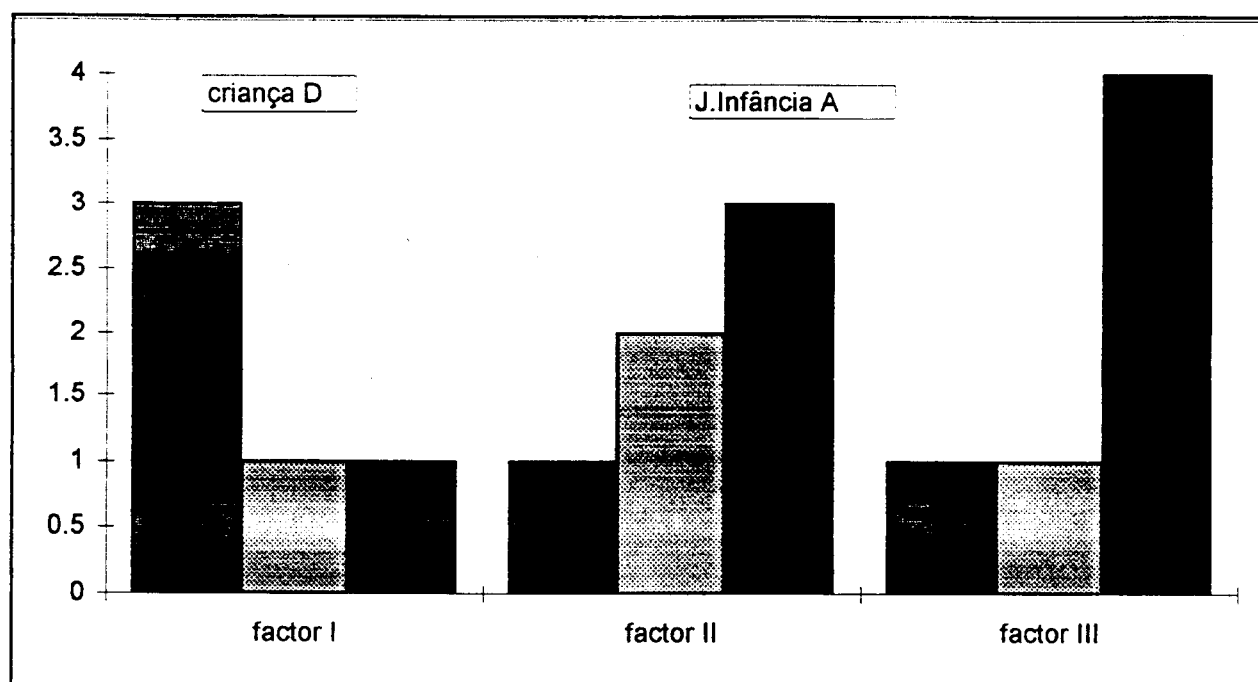


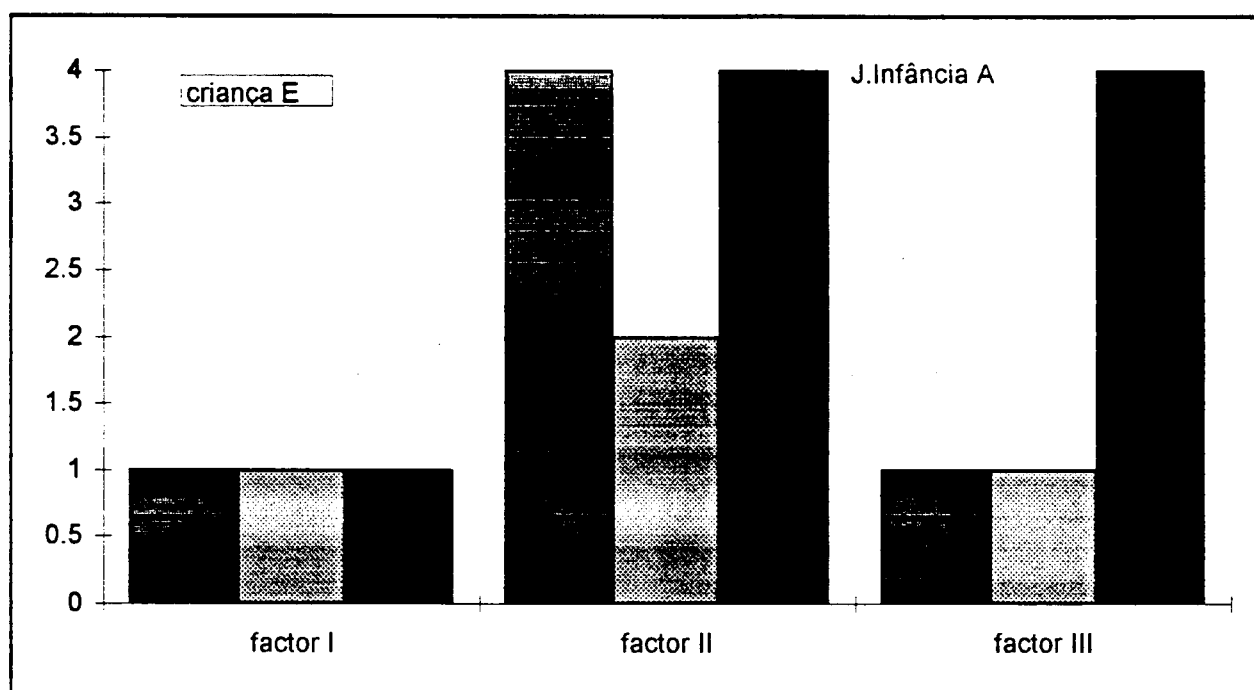
1

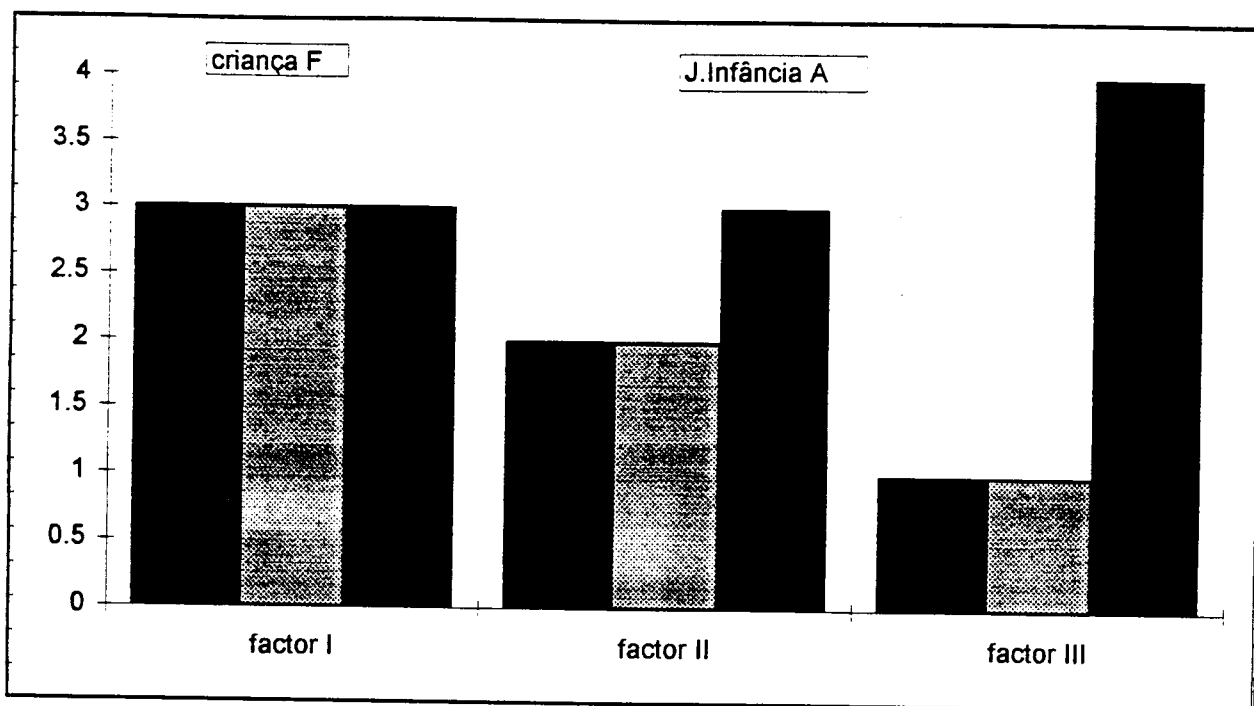
ANEXO 5

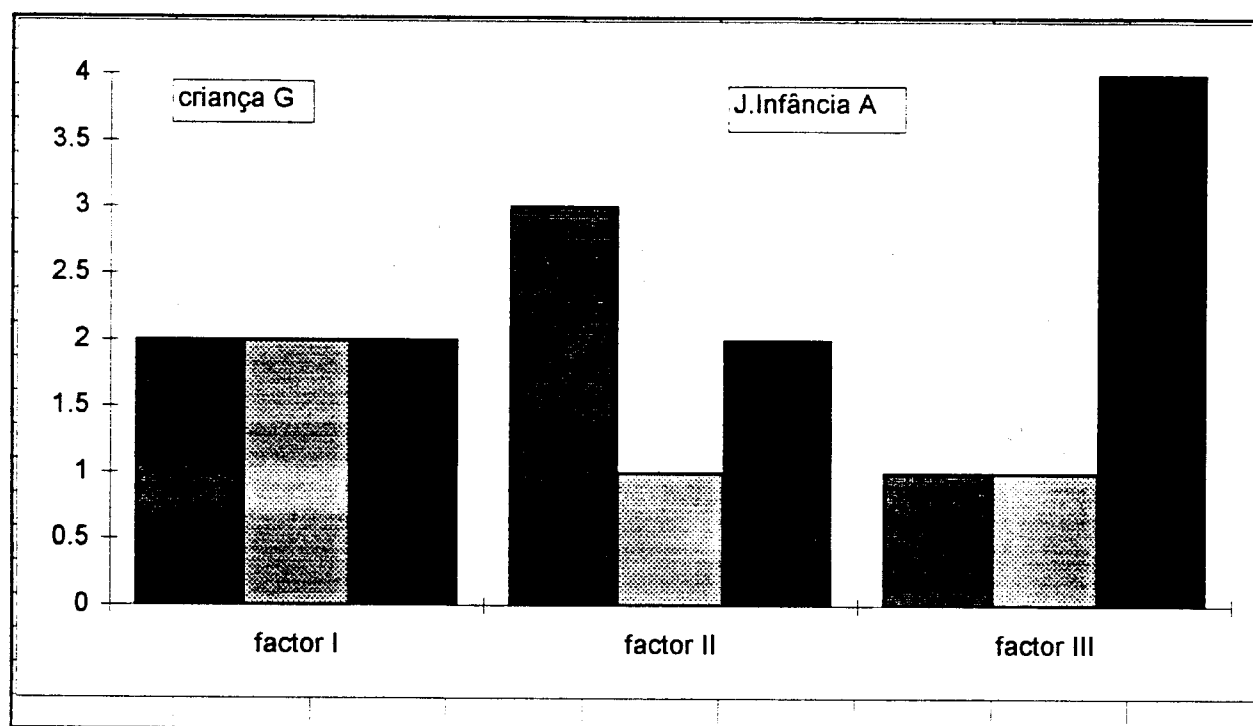


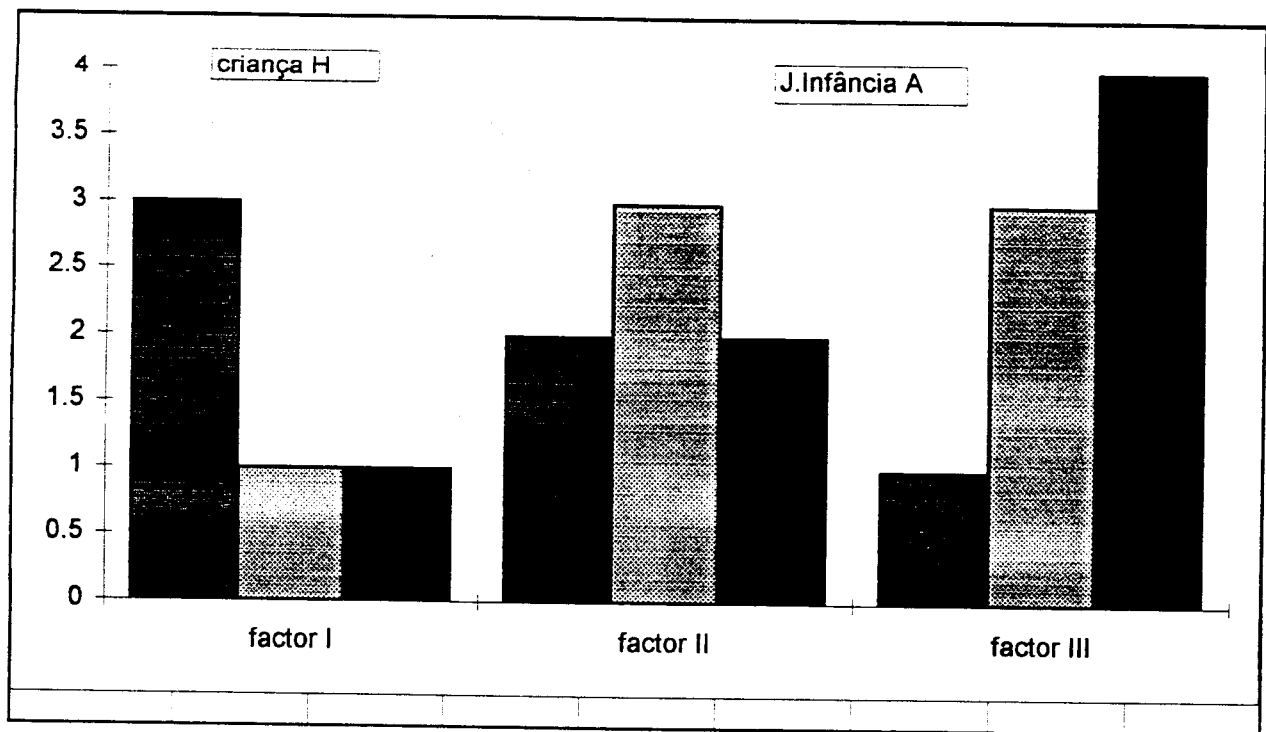


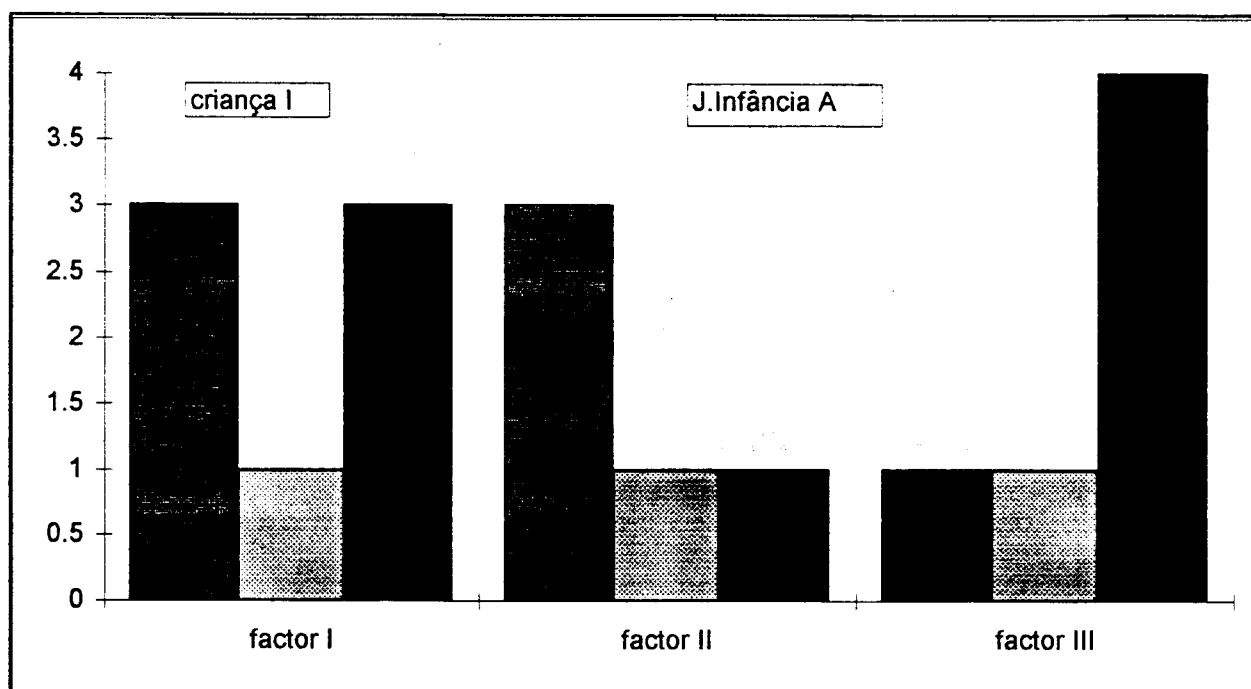


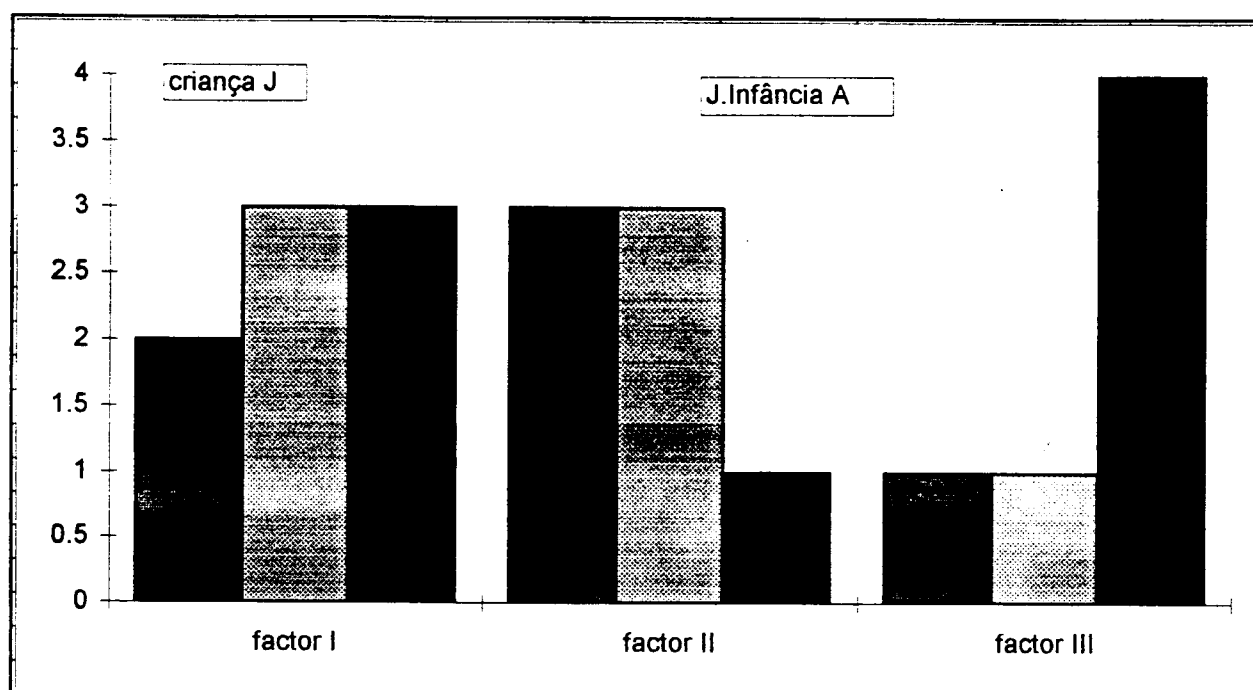


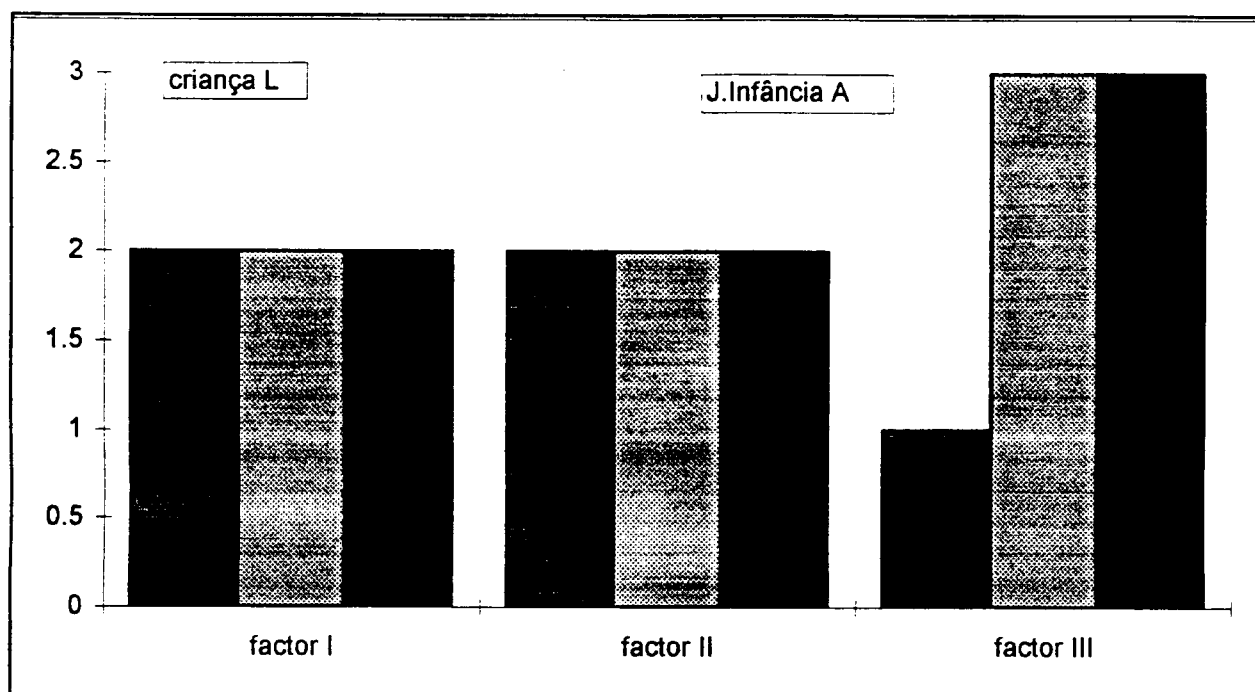


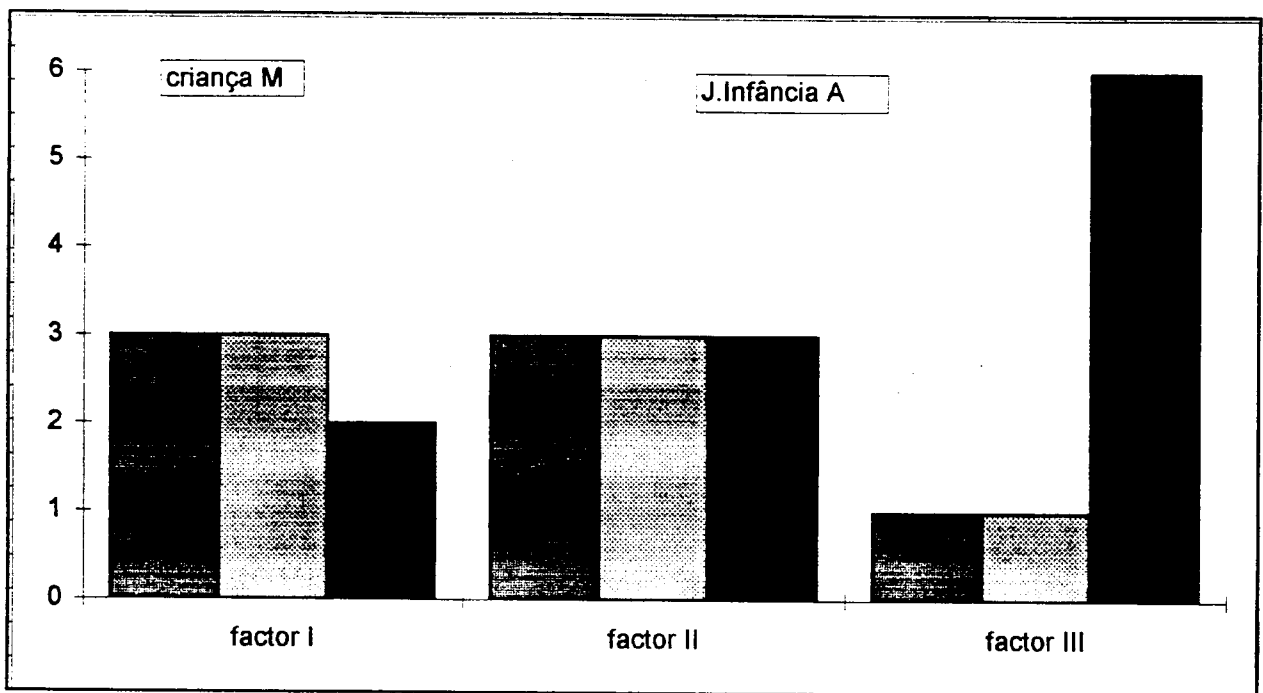


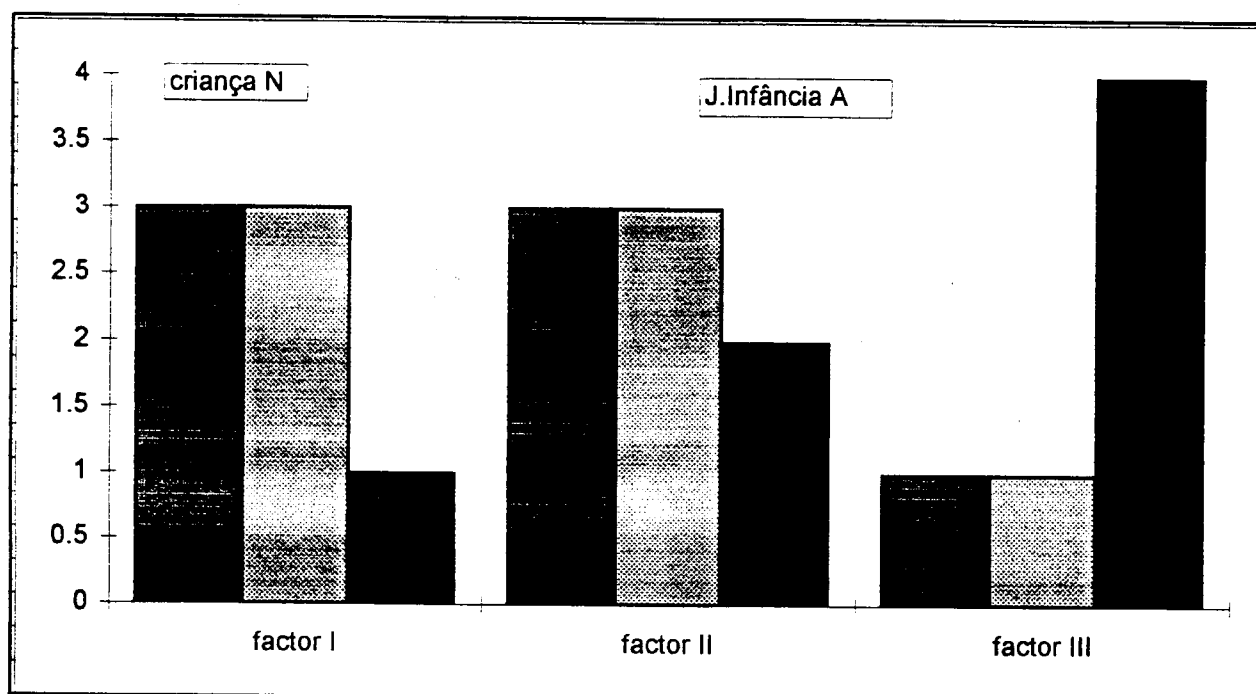


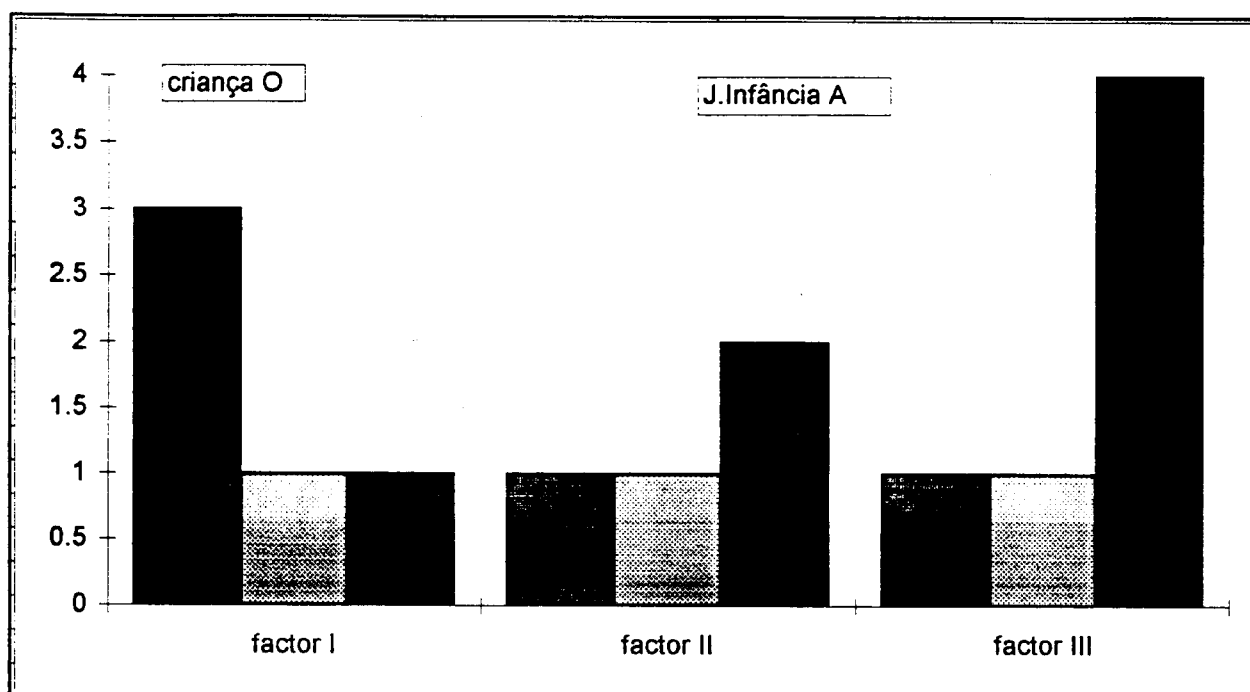


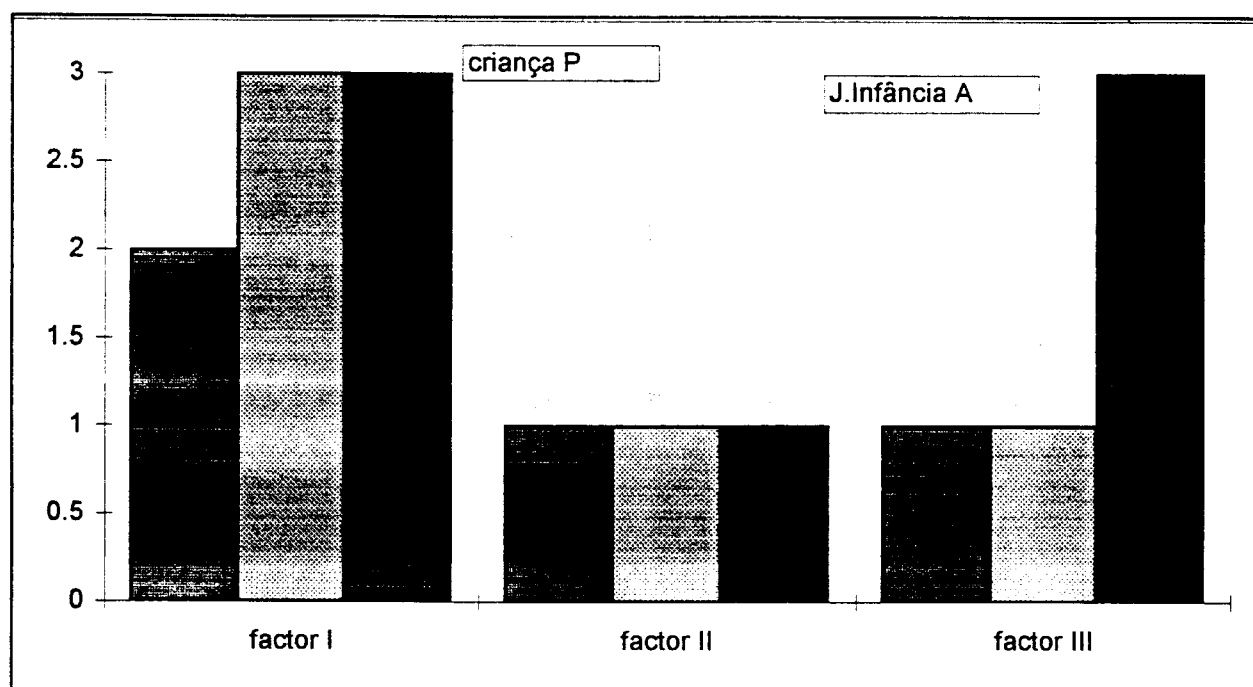


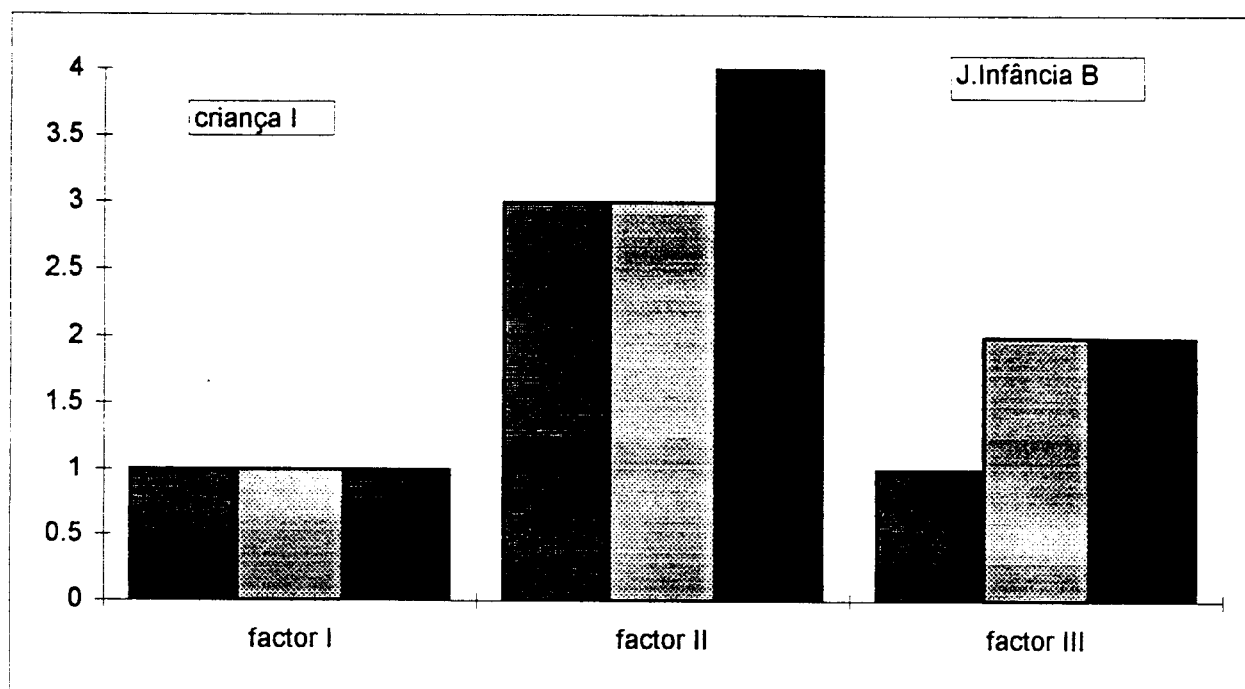


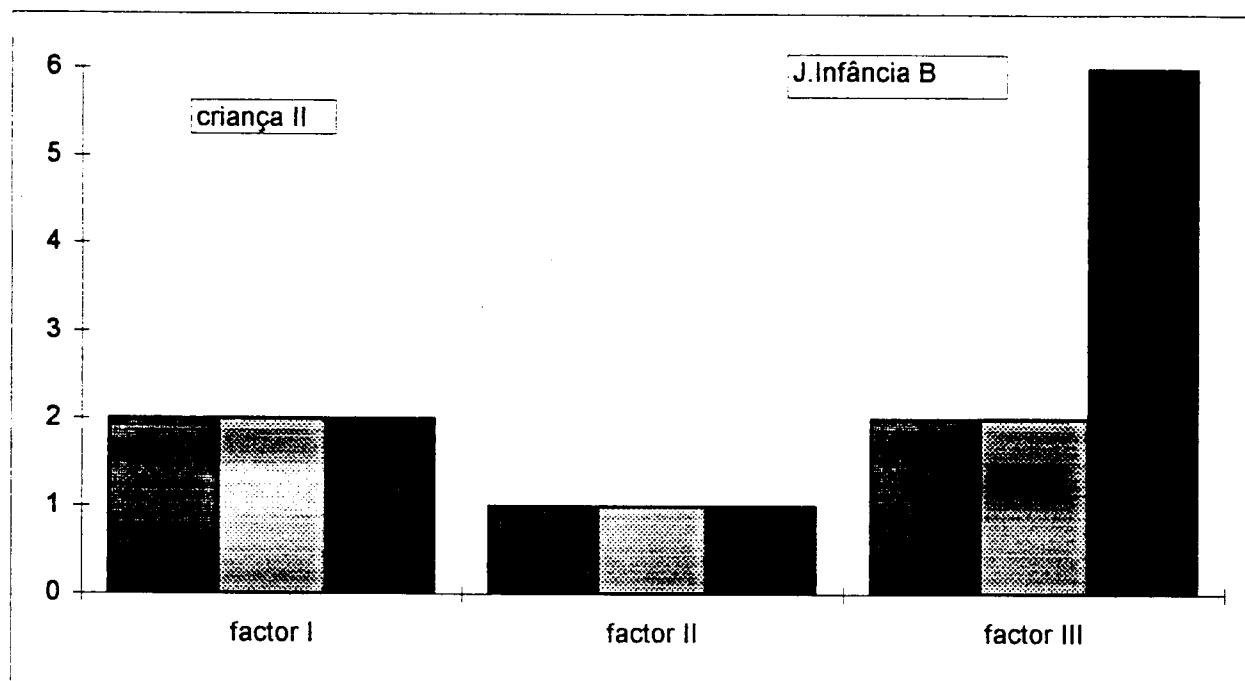


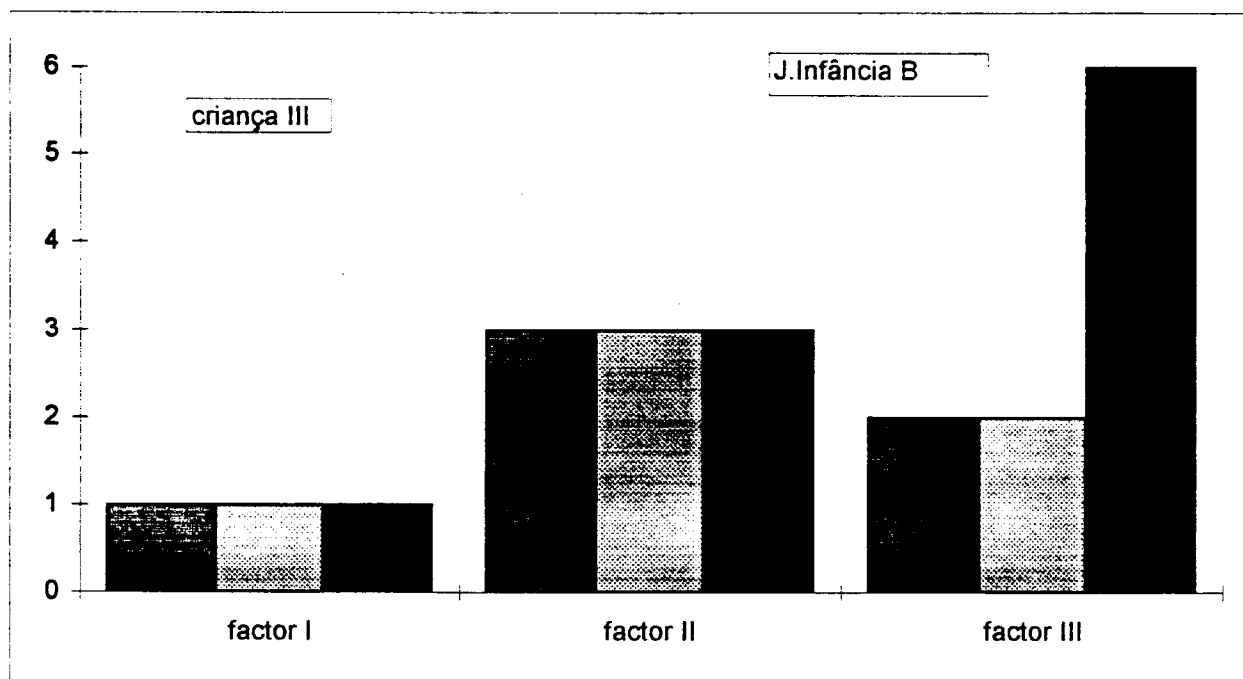


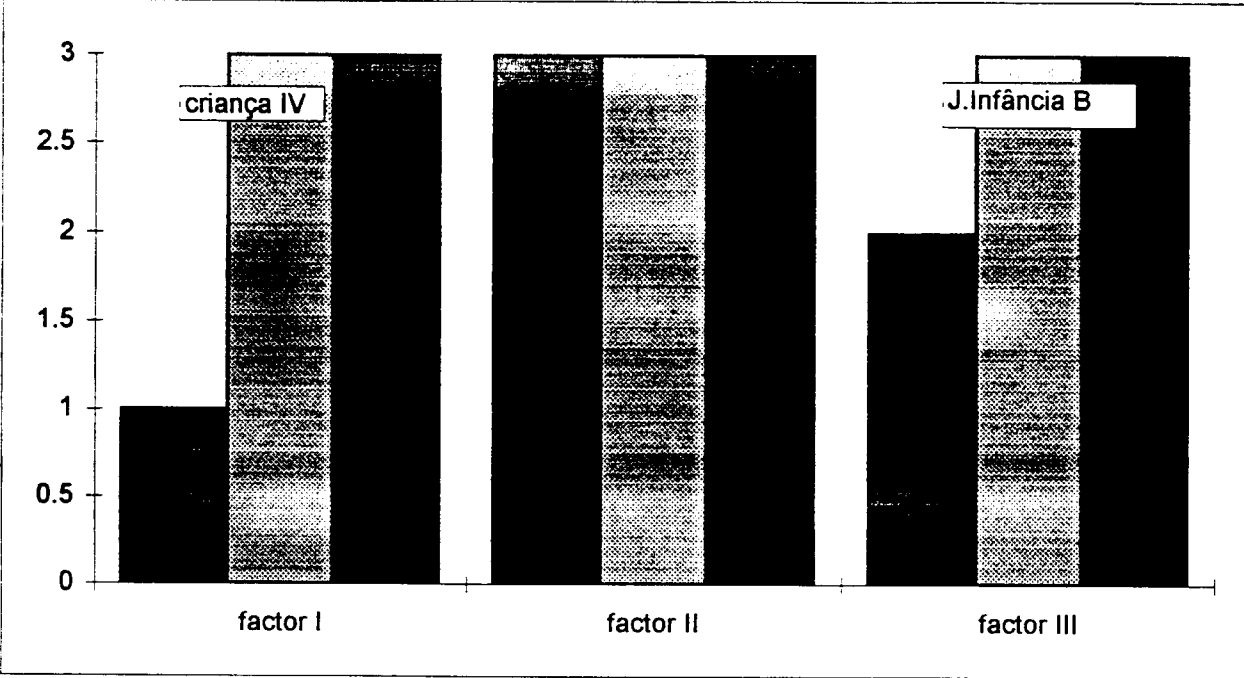












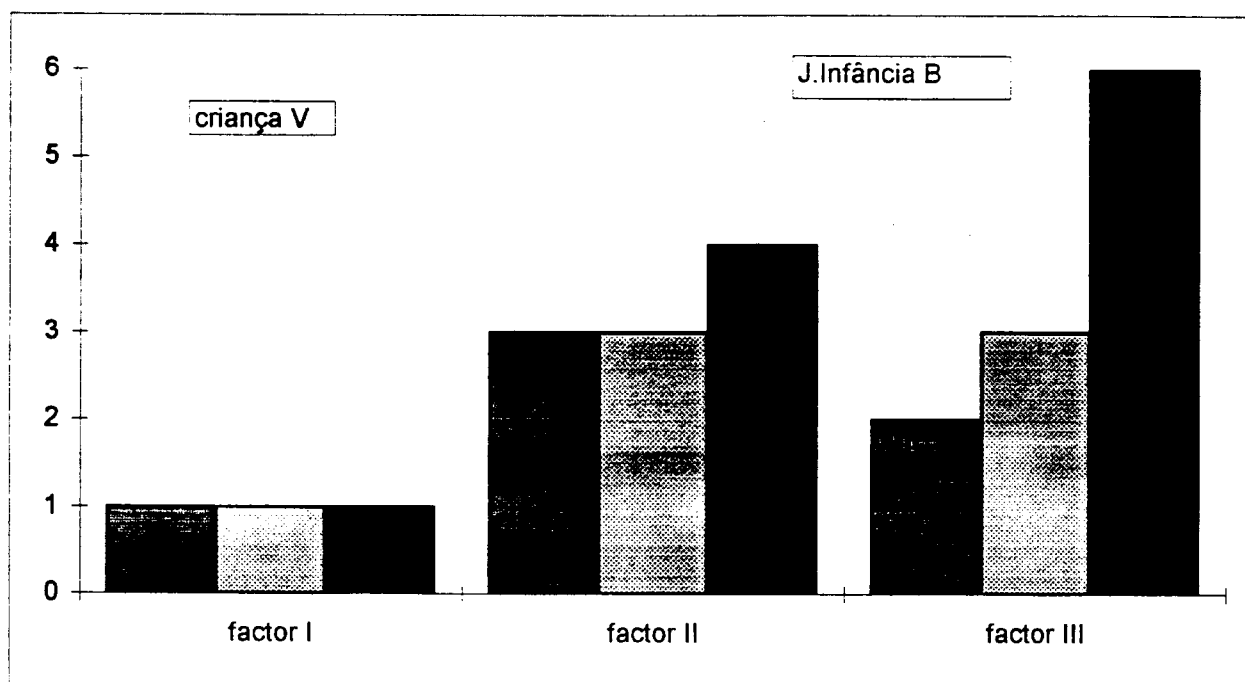
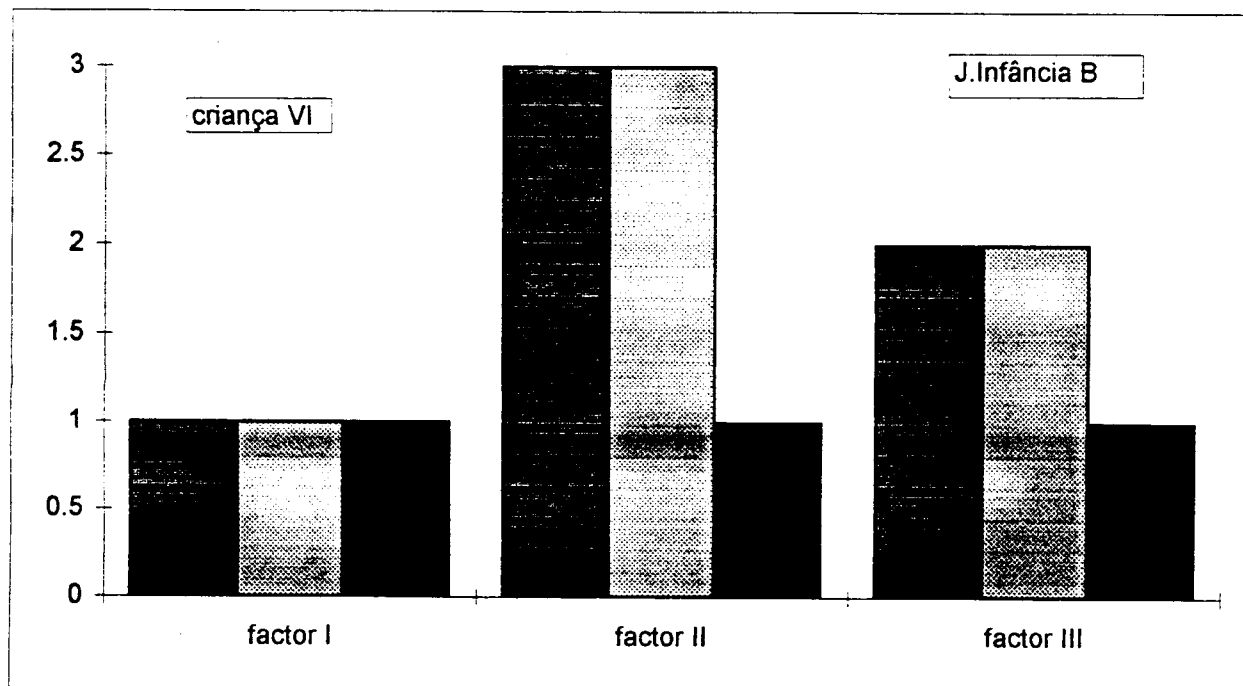
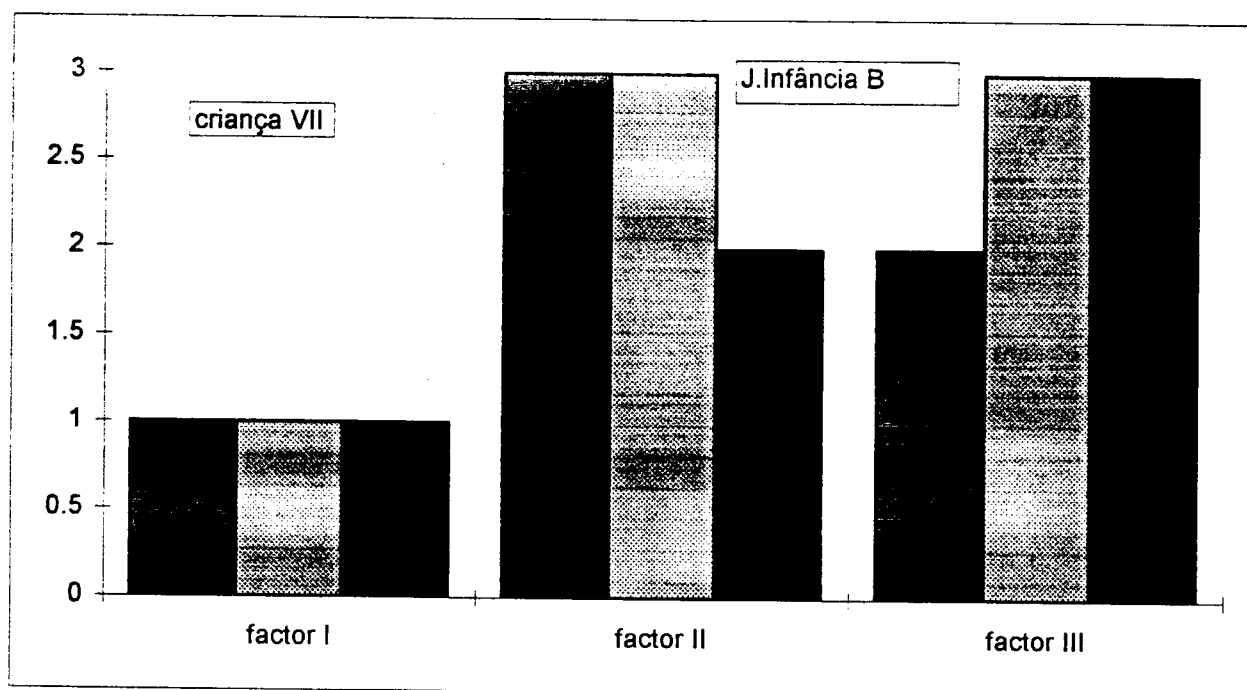
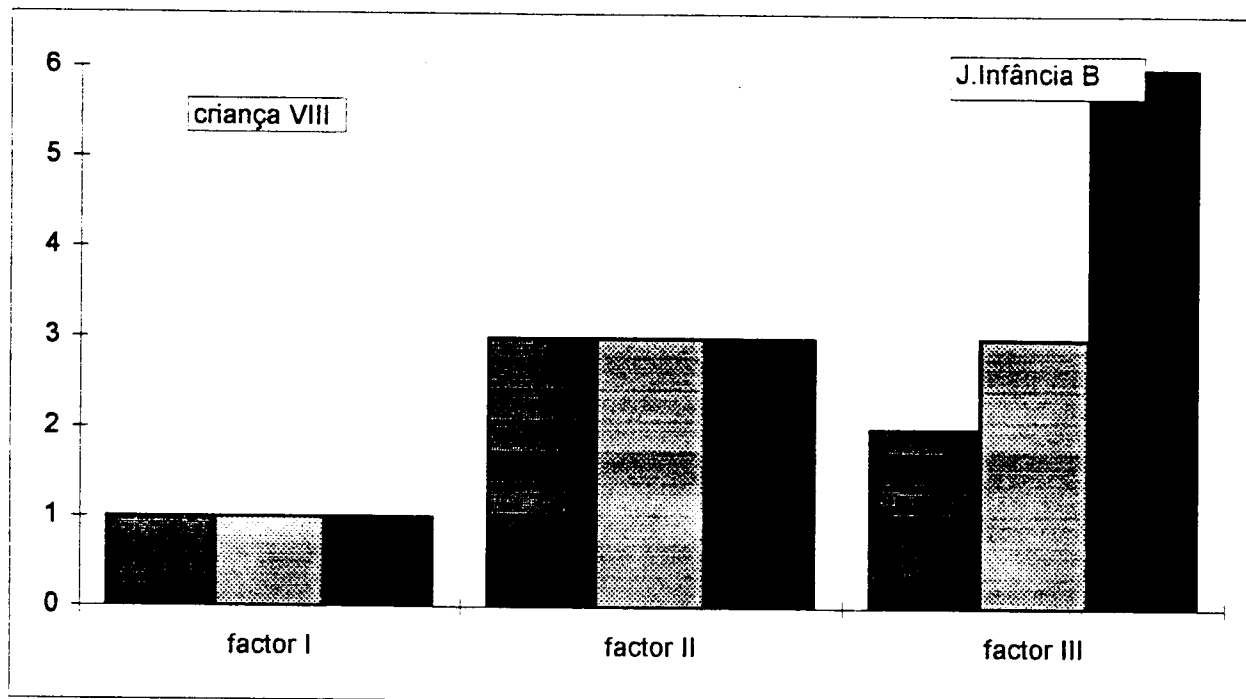
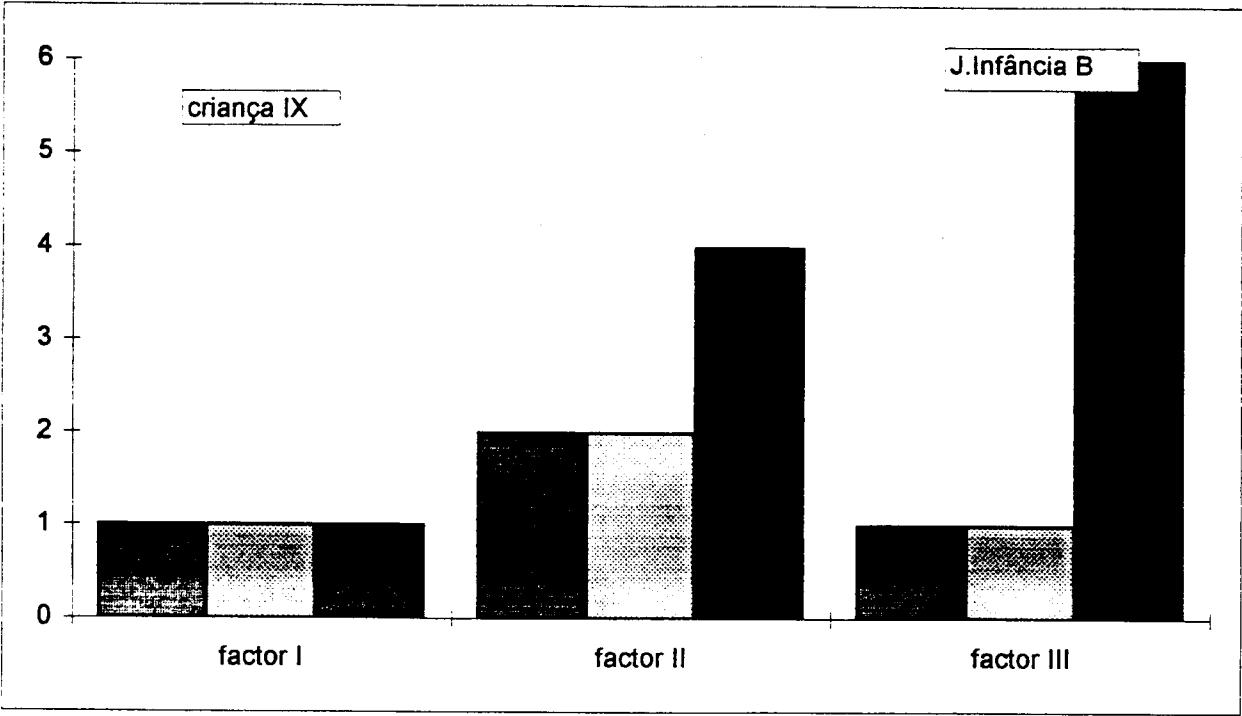


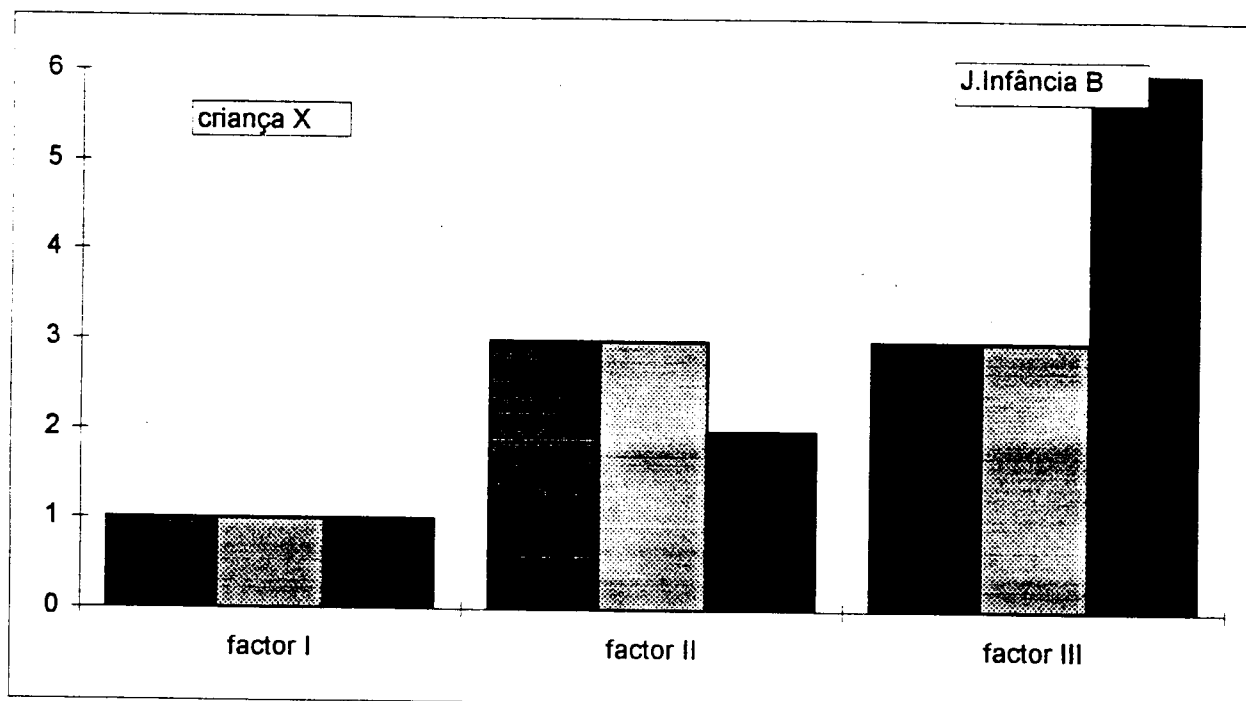
Figura 10 - Perfil de carga dos fatores

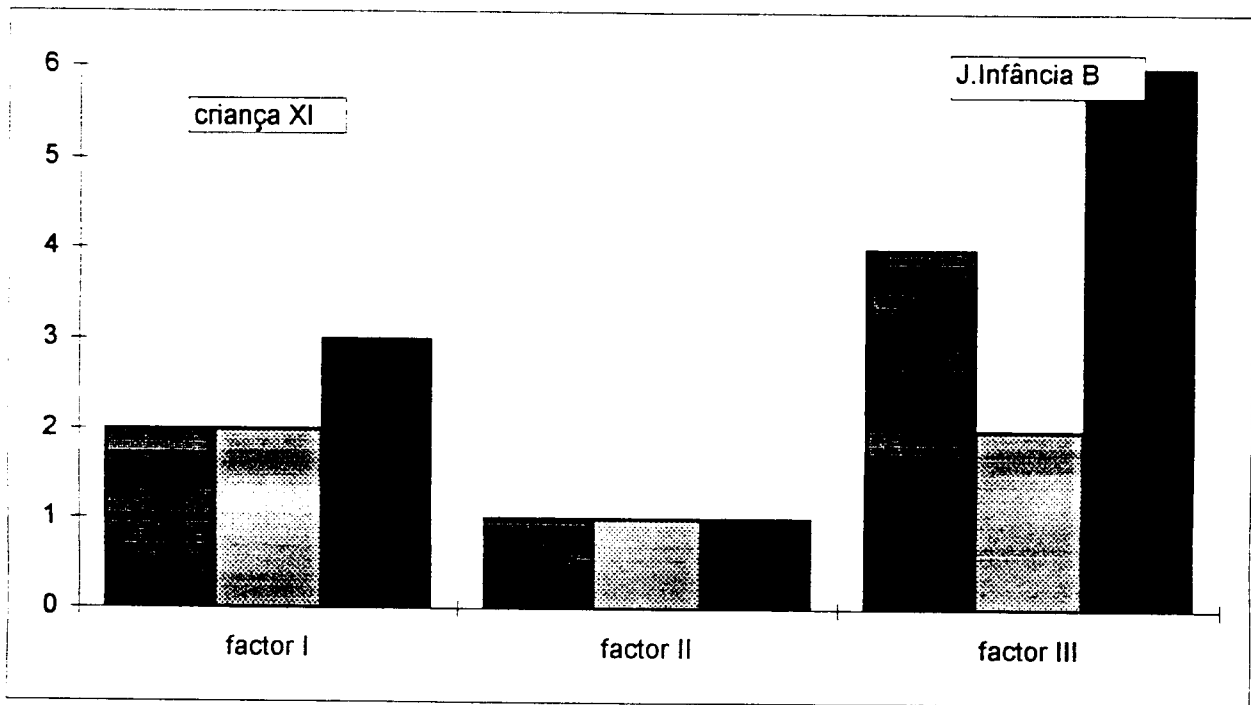


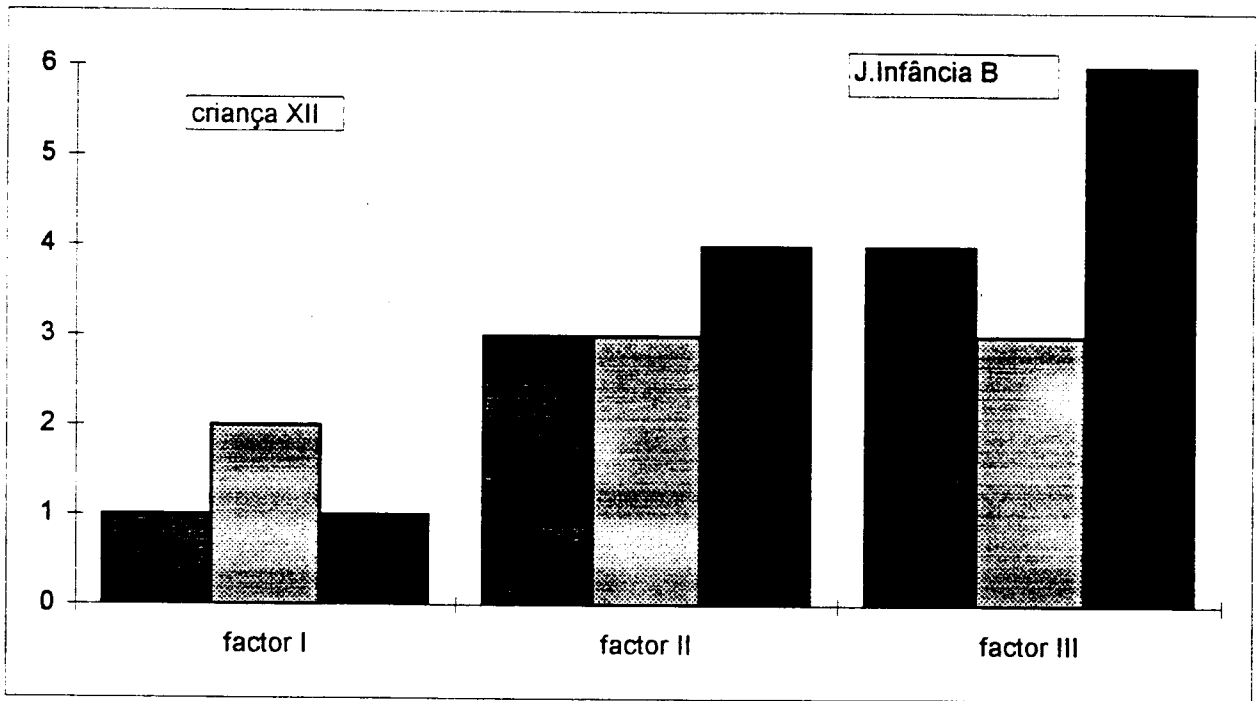


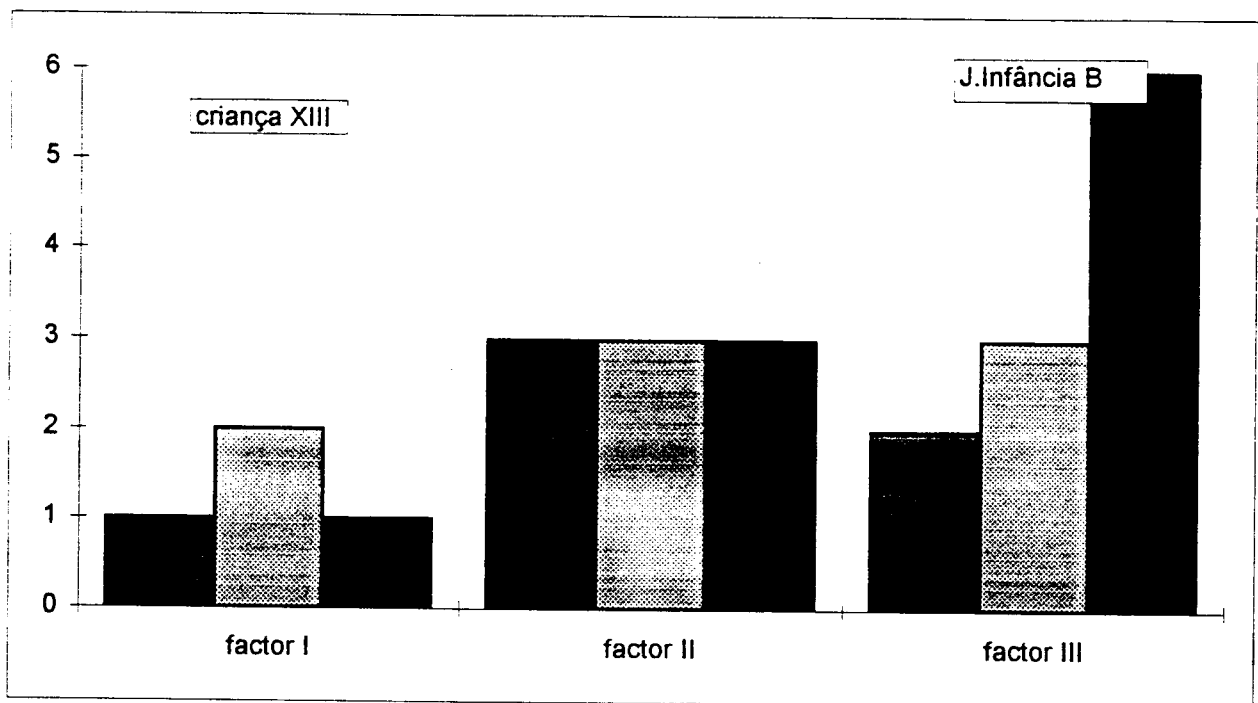


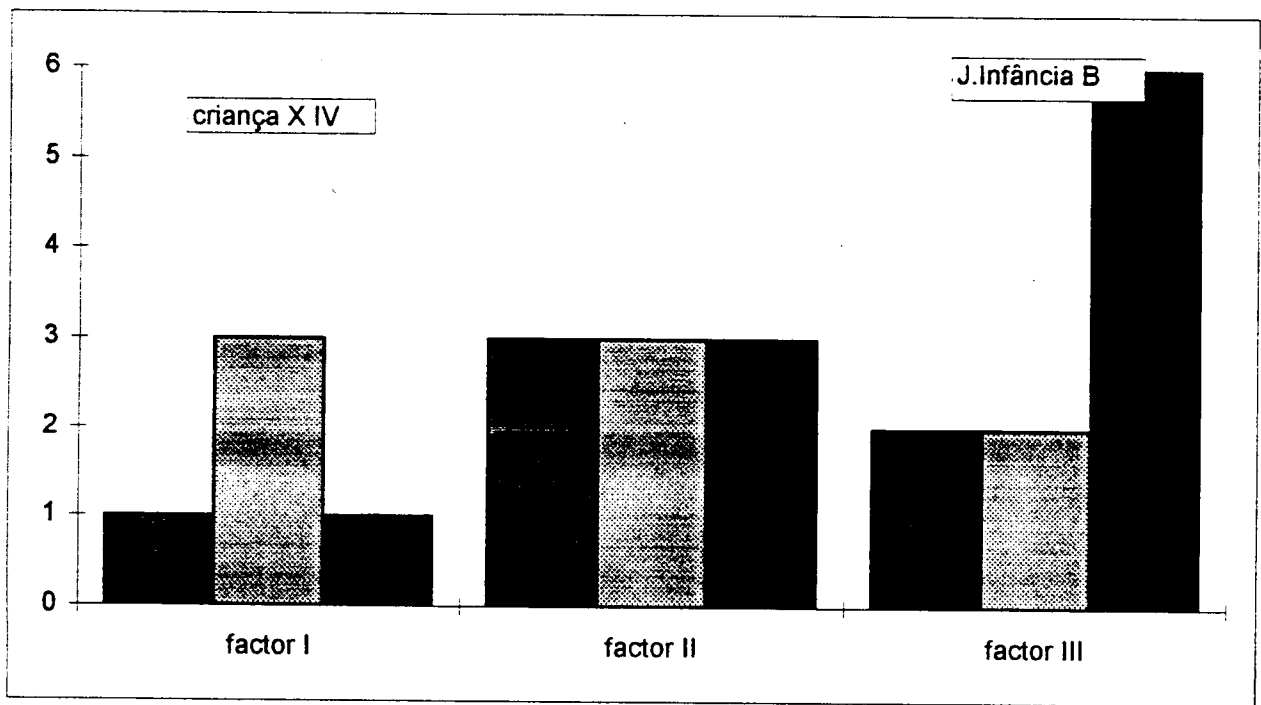


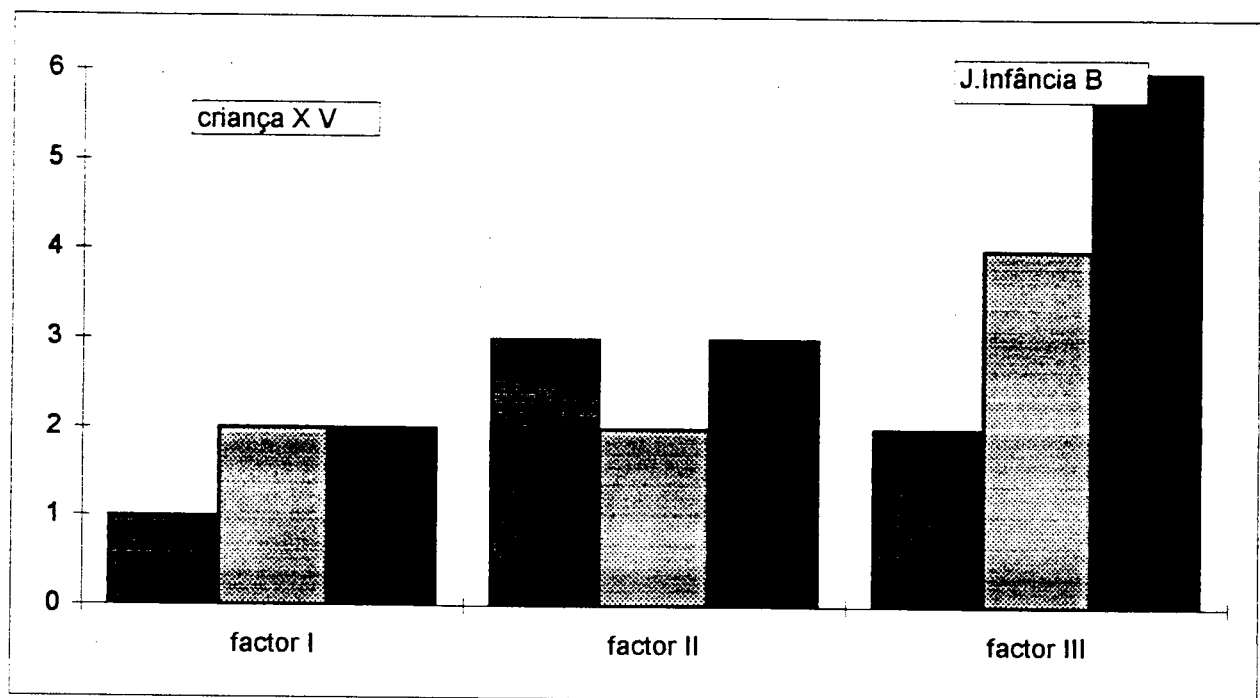












ANEXO 6

Questionário

Pessoa questionada : Educadora ☐ Estagiária ☐ Auxiliar ☐

Jardim de infância: _____

Nome: _____

Sexo: _____

Data: ____/____/____

Data em que conheceu a criança: ____/____/____

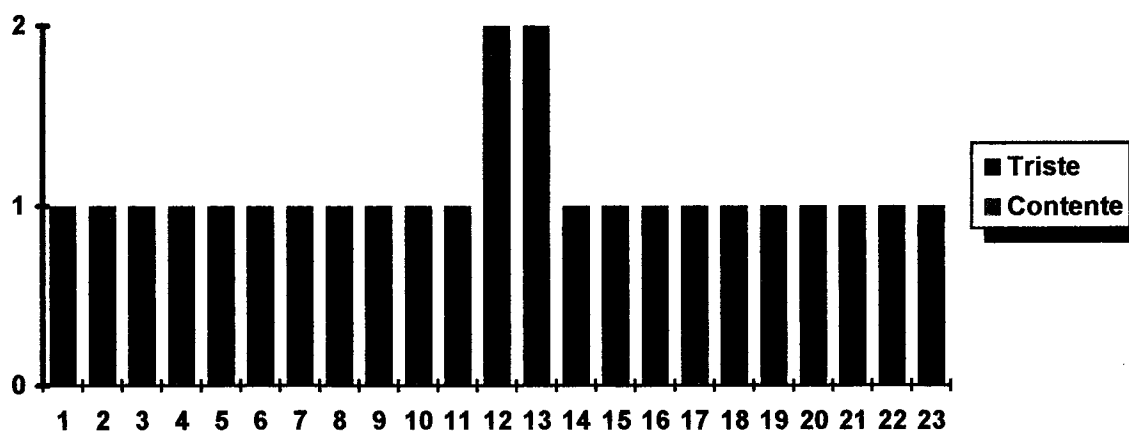
	1	2	3	4	5	6
1-Há muitos meninos na sala que gostem dela	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2 -Está integrada no grupo	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3-Gosta do Jardim de Infância	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4-Quando não sabe responder a alguma coisa sente-se mal	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5-Quando faz alguma coisa,em relação á qual sabe que vai ser castigado sente-se mal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6-Perante uma tarefa difícil e diferente reage mal (desiste, recusa-se ,chora ...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7-Gostaria de saber ler como os grandes	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8-Para acabar um trabalho,pede-lhe ajuda , com agrado	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9-Se fosse a única a ter festa de anos ficaria contente	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Legenda da Classificação: 1-Concordo totalmente 2-Concordo moderadamente 3-Concordo

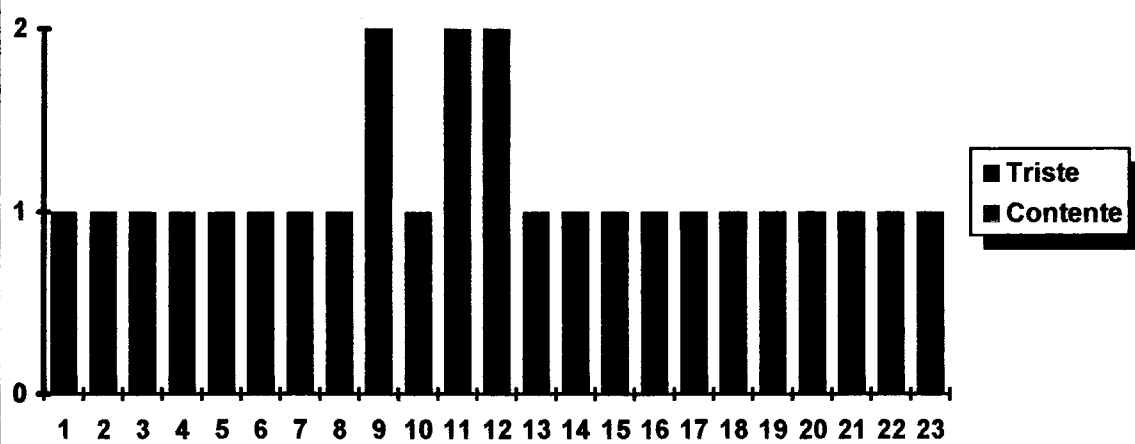
4-Discordo 5-Discordo moderadamente 6-Discordo totalmente

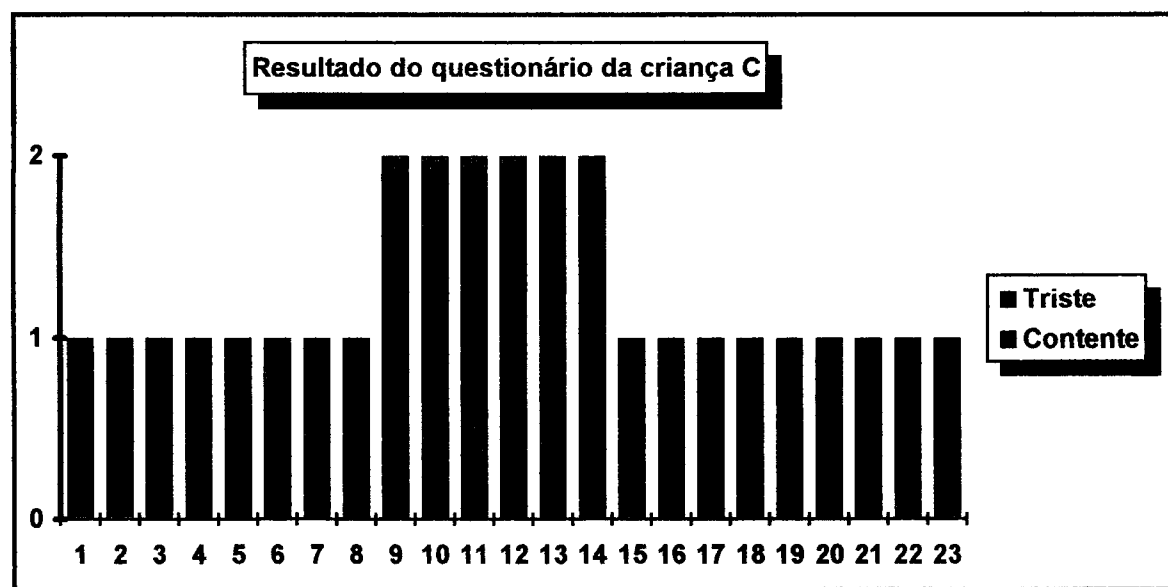
ANEXO 7

Resultado do questionário da criança A

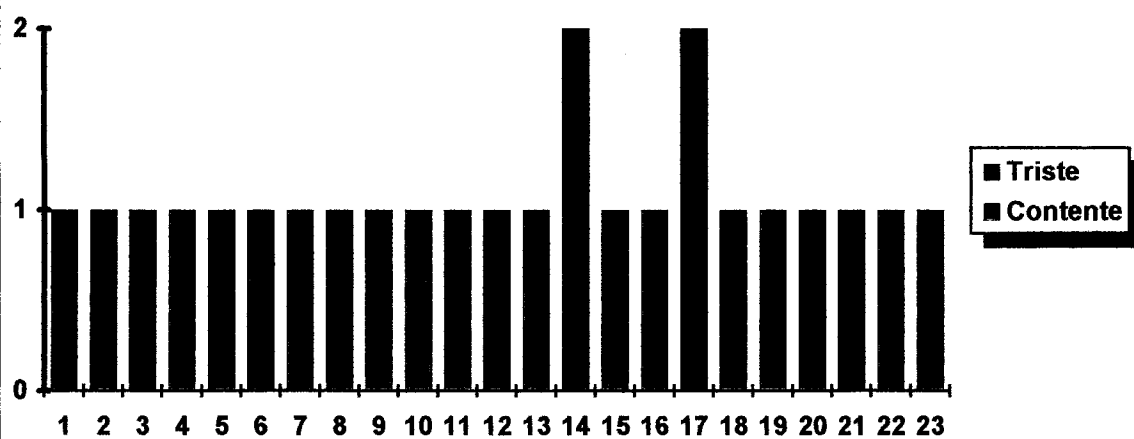


Resultado do questionário da criança B

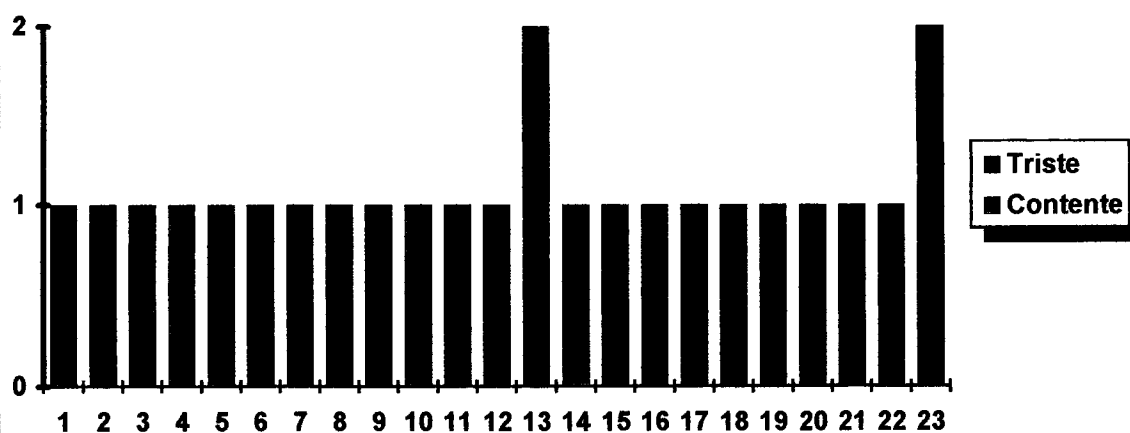


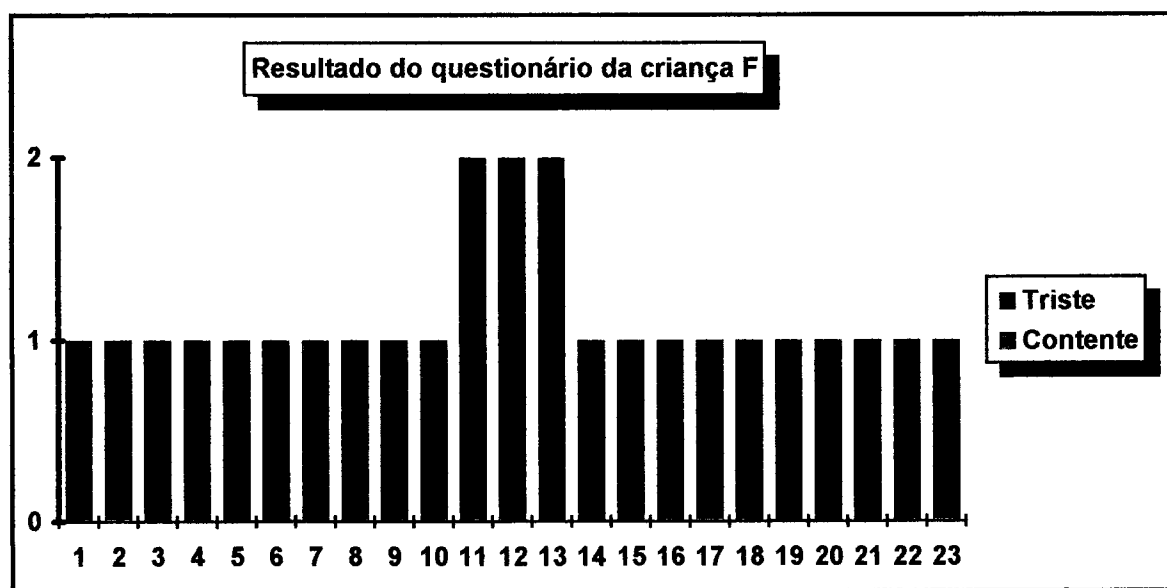


Resultado do questionário da criança D

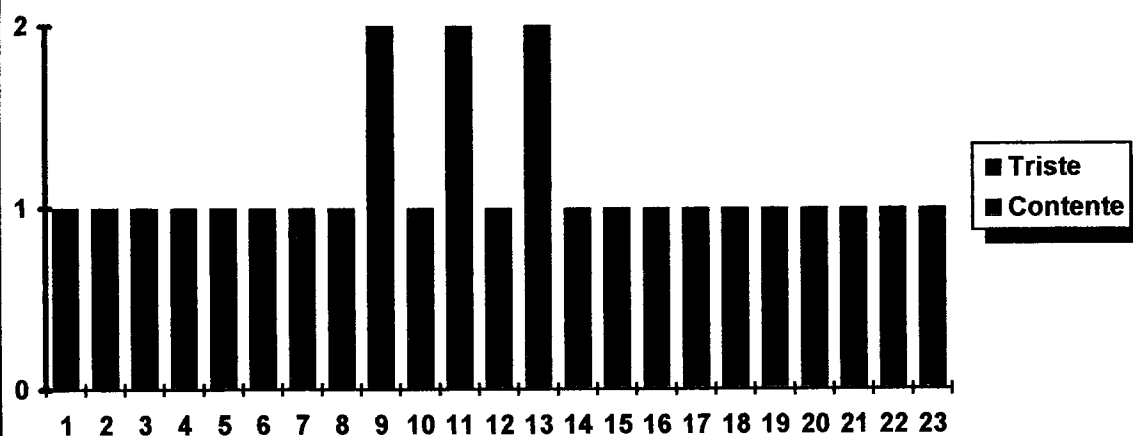


Resultado do questionário da criança E

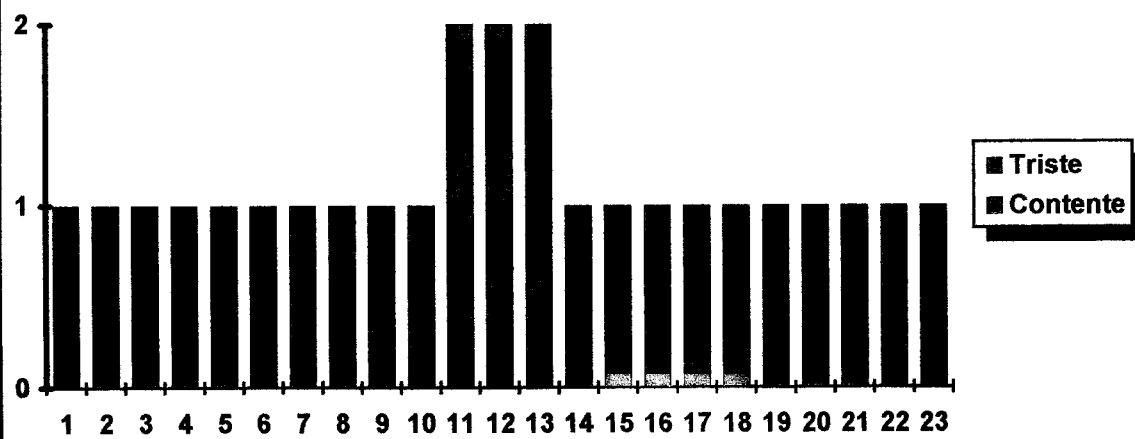




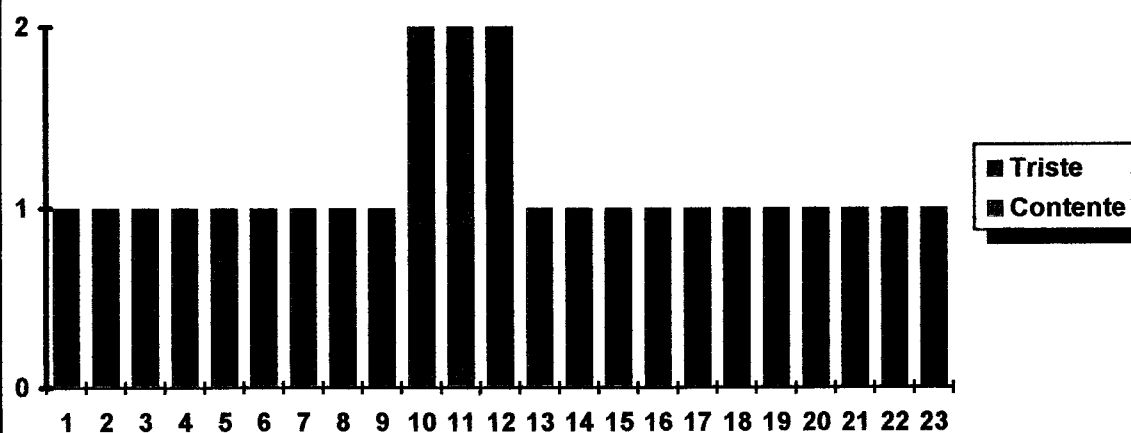
Resultado do questionário da criança G

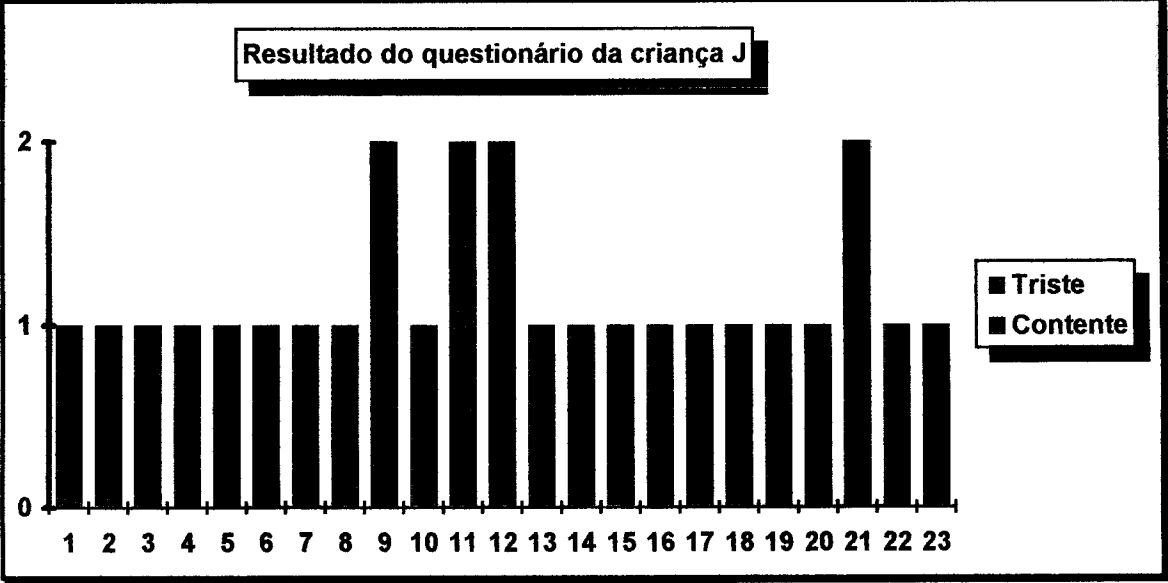


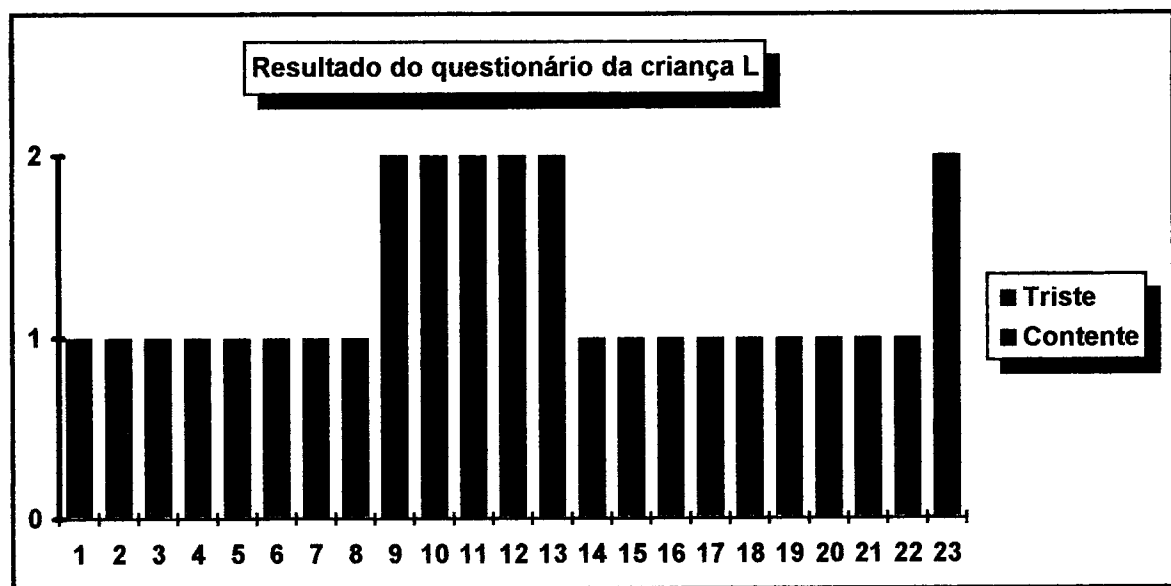
Resultado do questionário da criança H

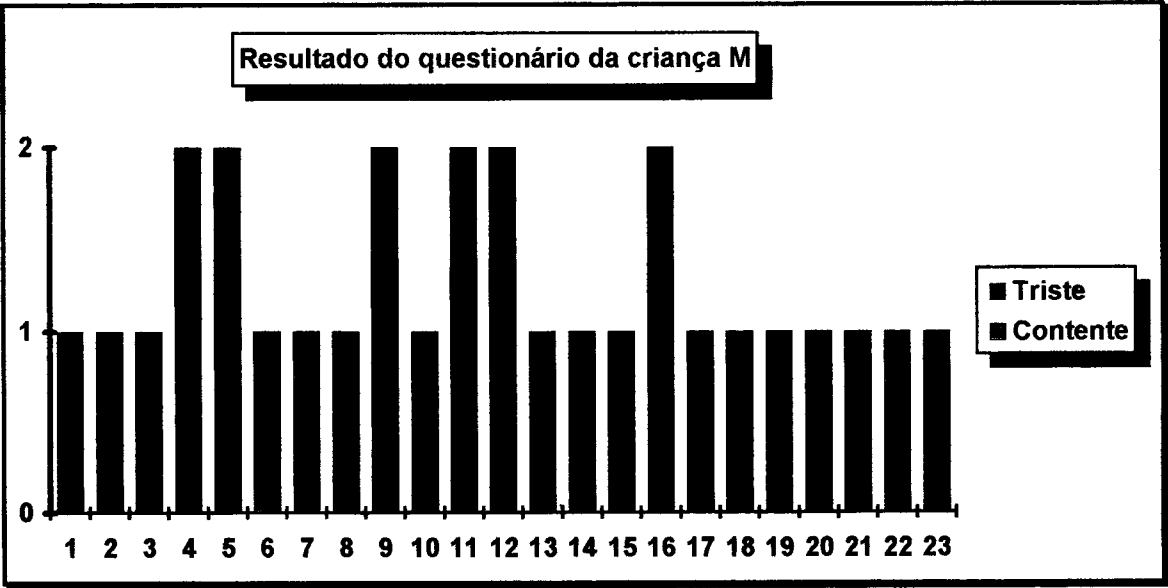


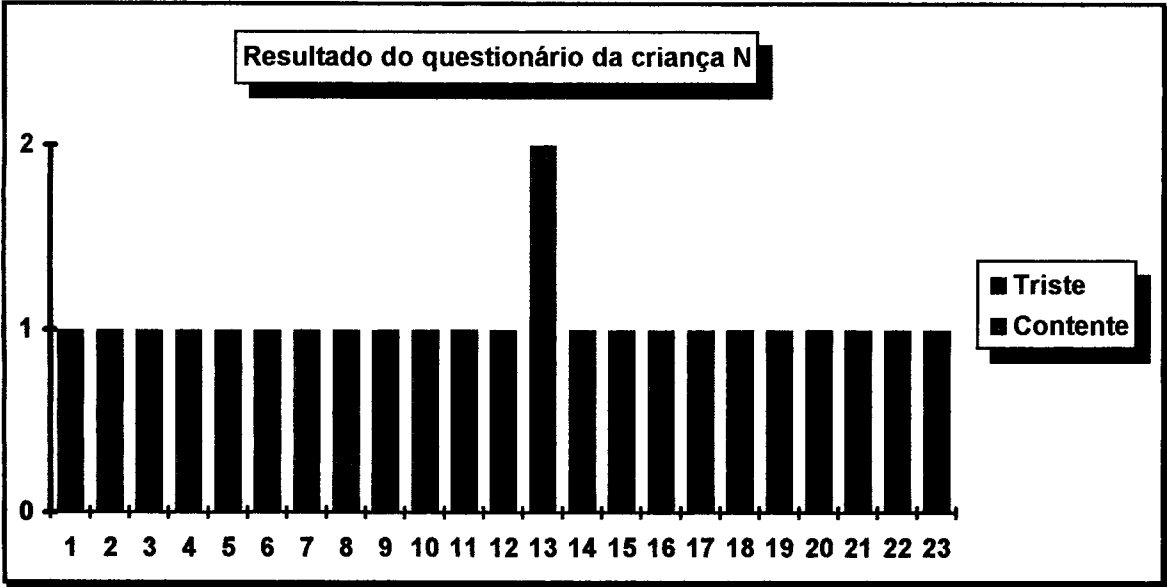
Resultado do questionário da criança I

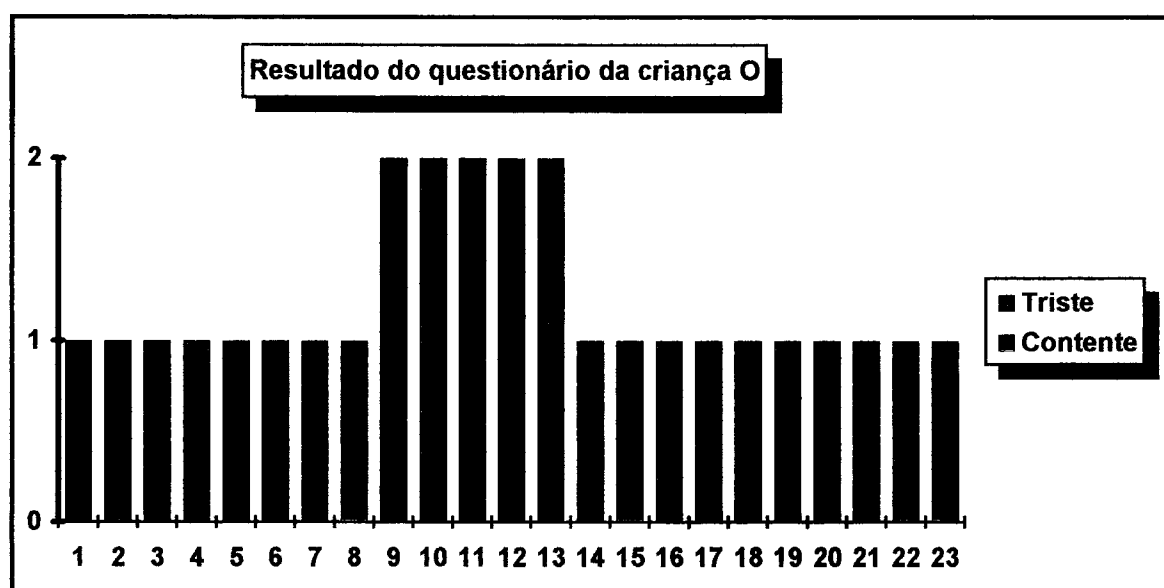


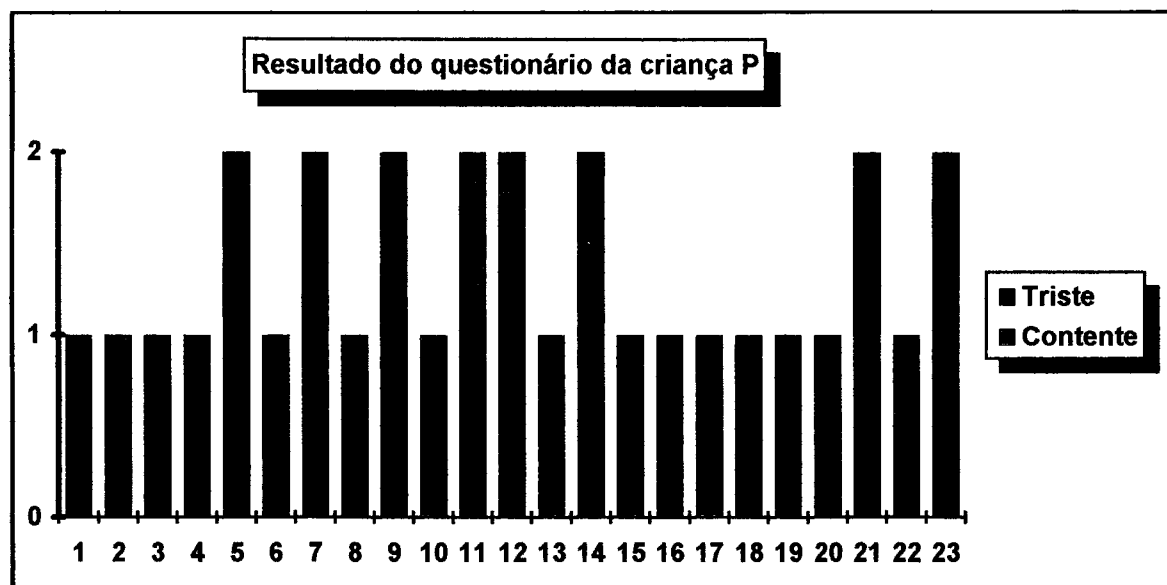


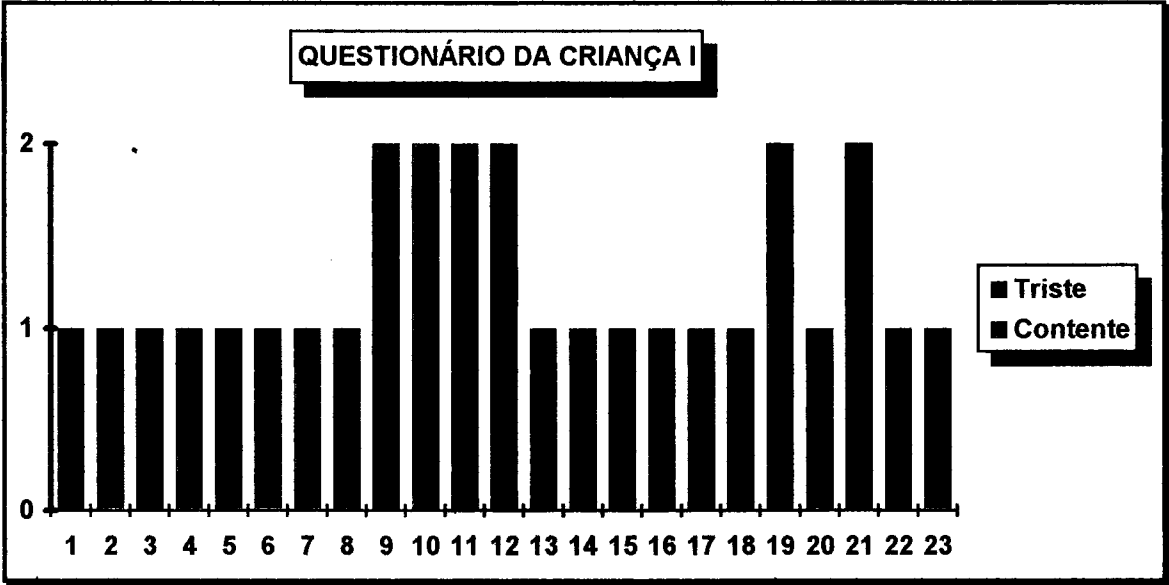


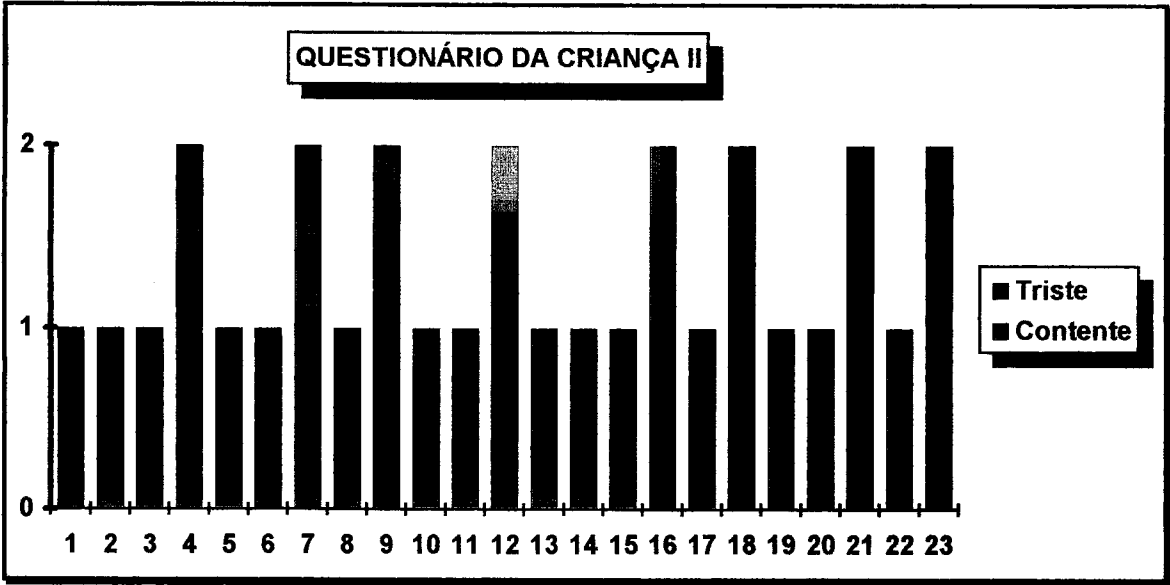




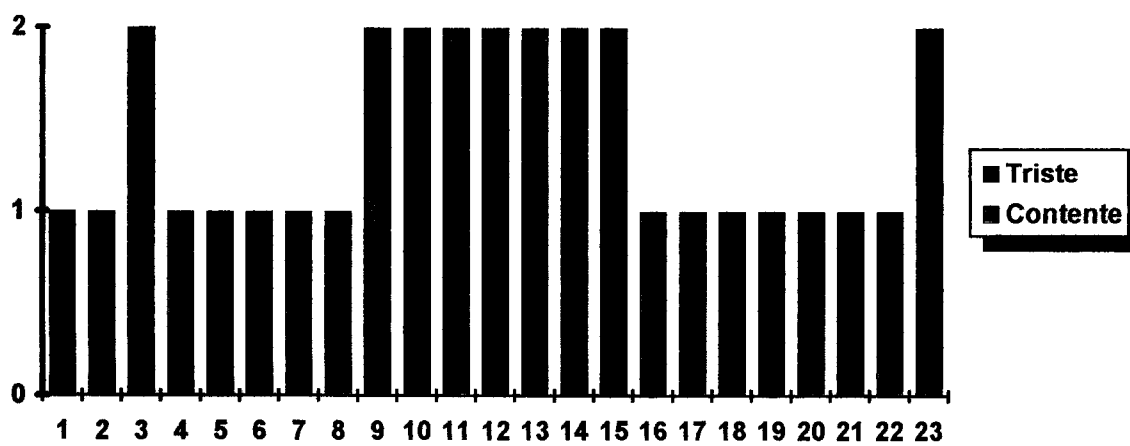


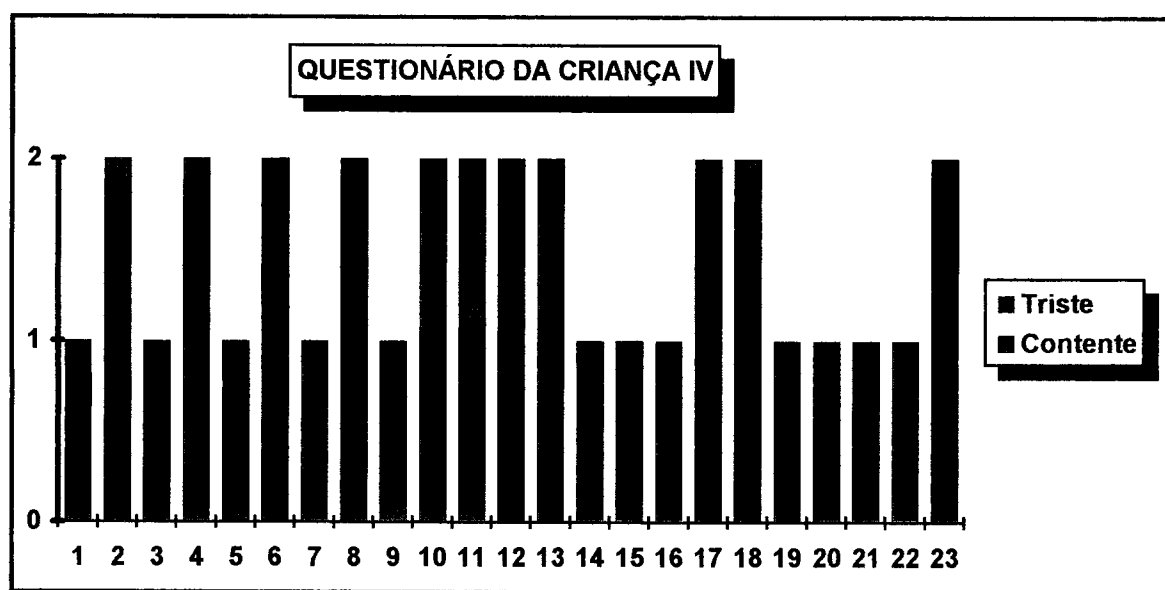


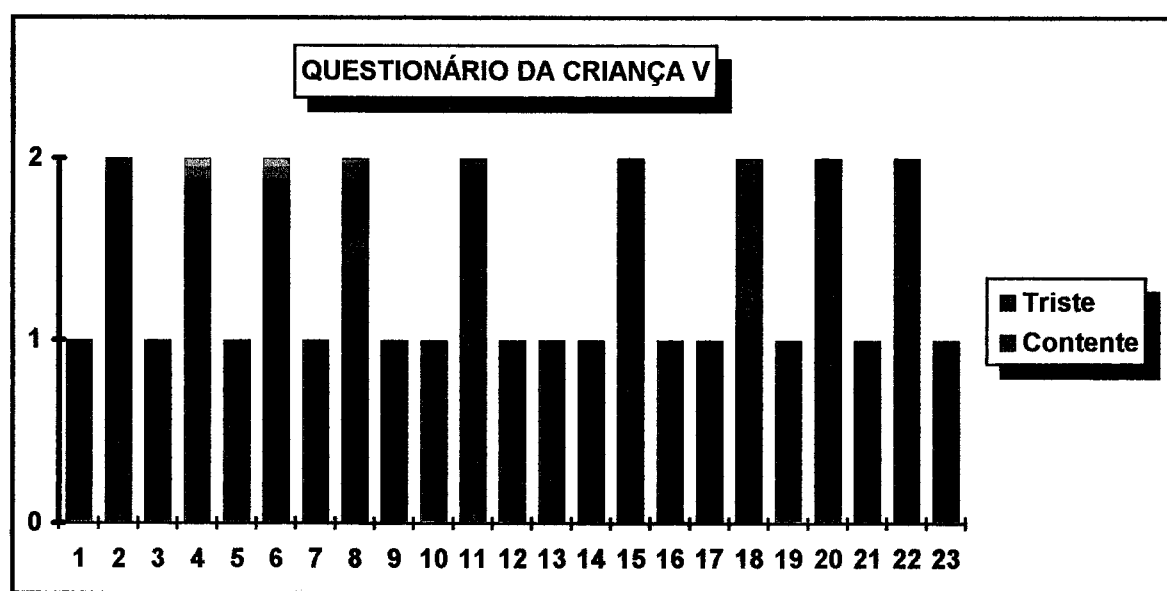


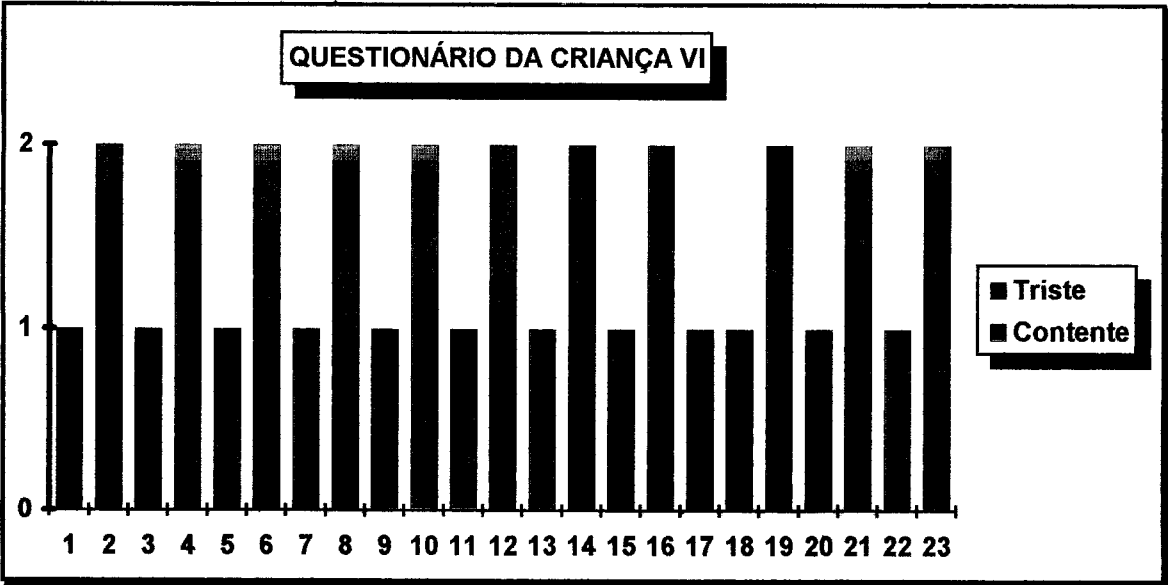


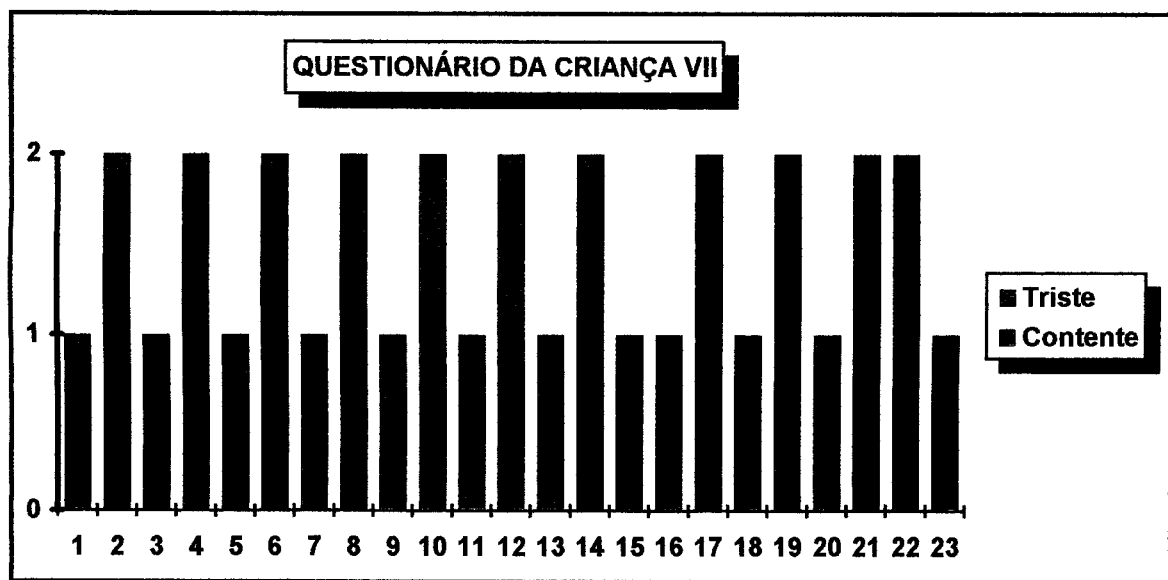
QUESTIONÁRIO DA CRIANÇA III

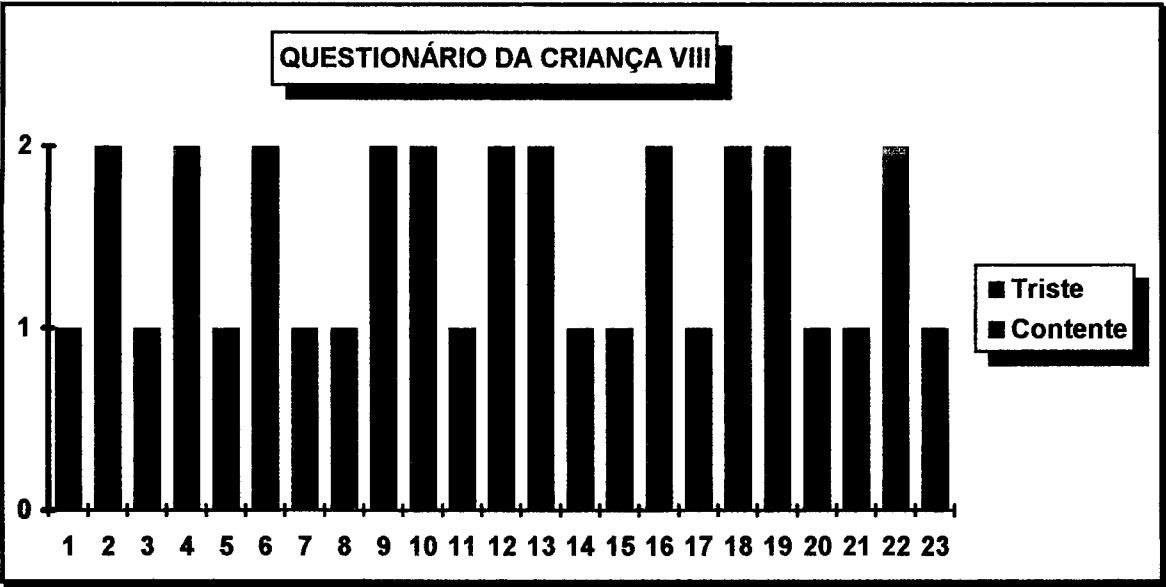


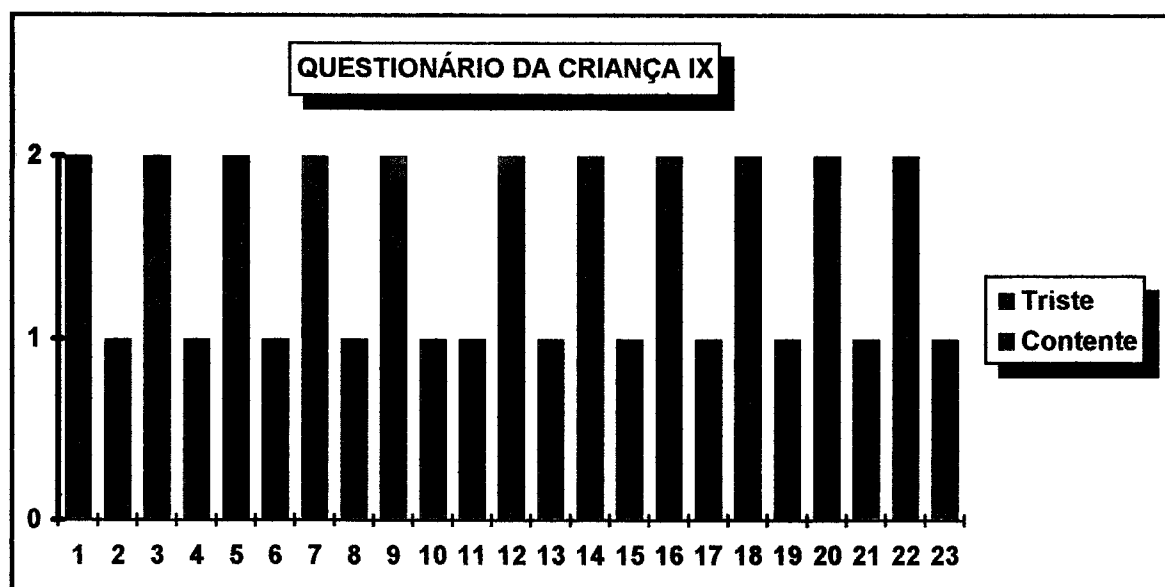


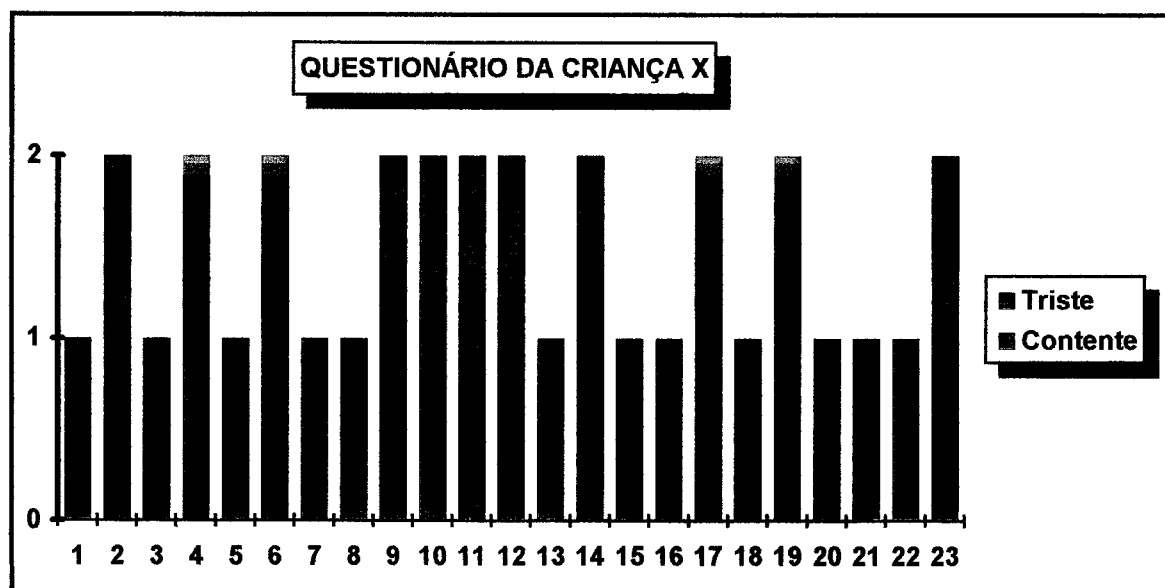




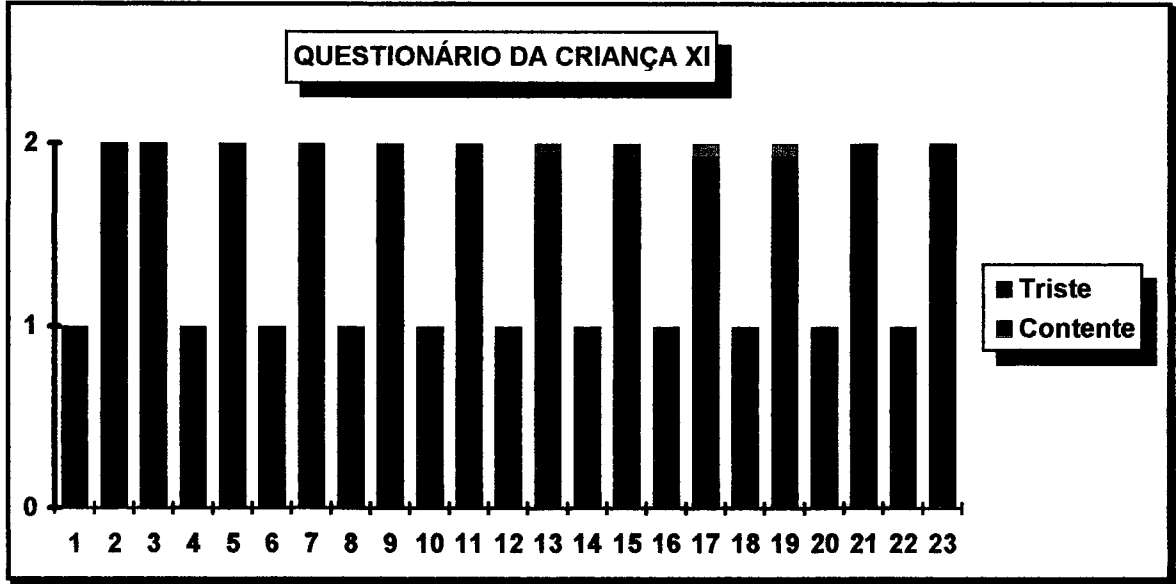


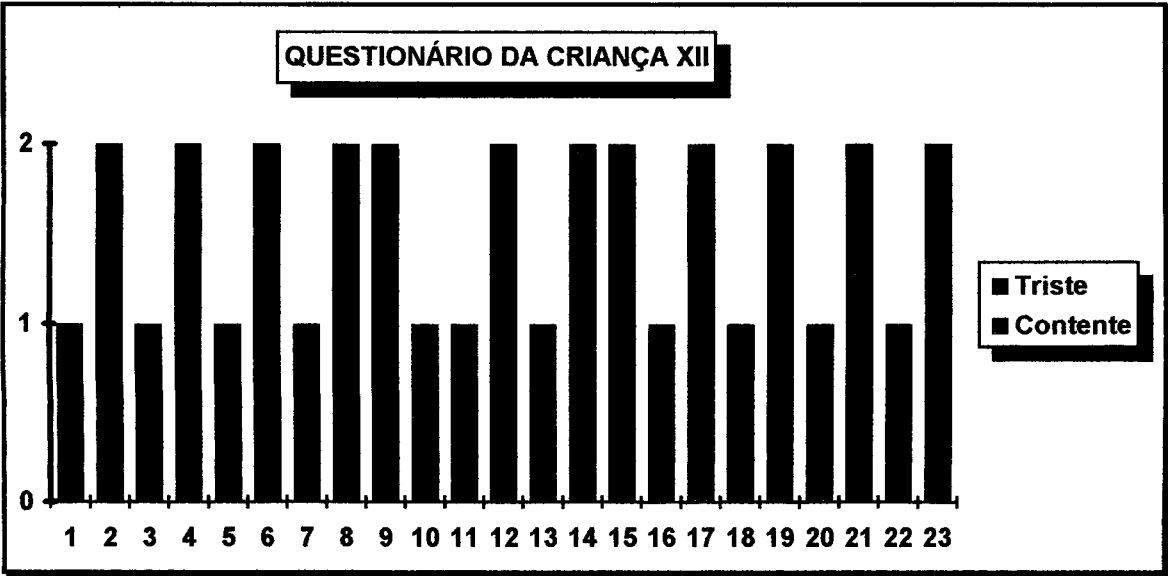


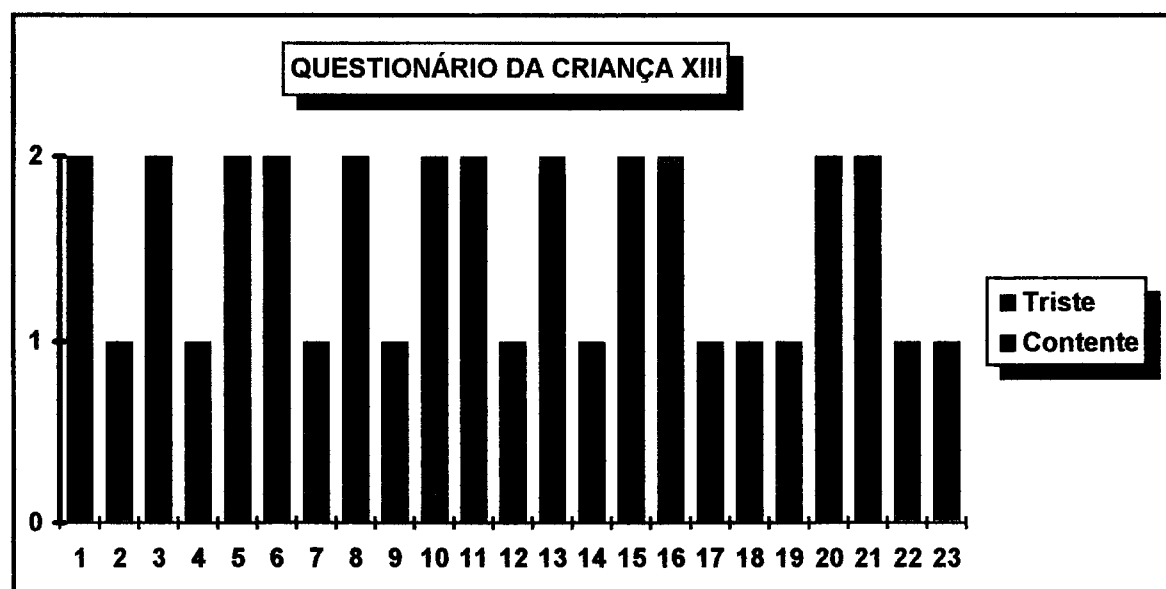


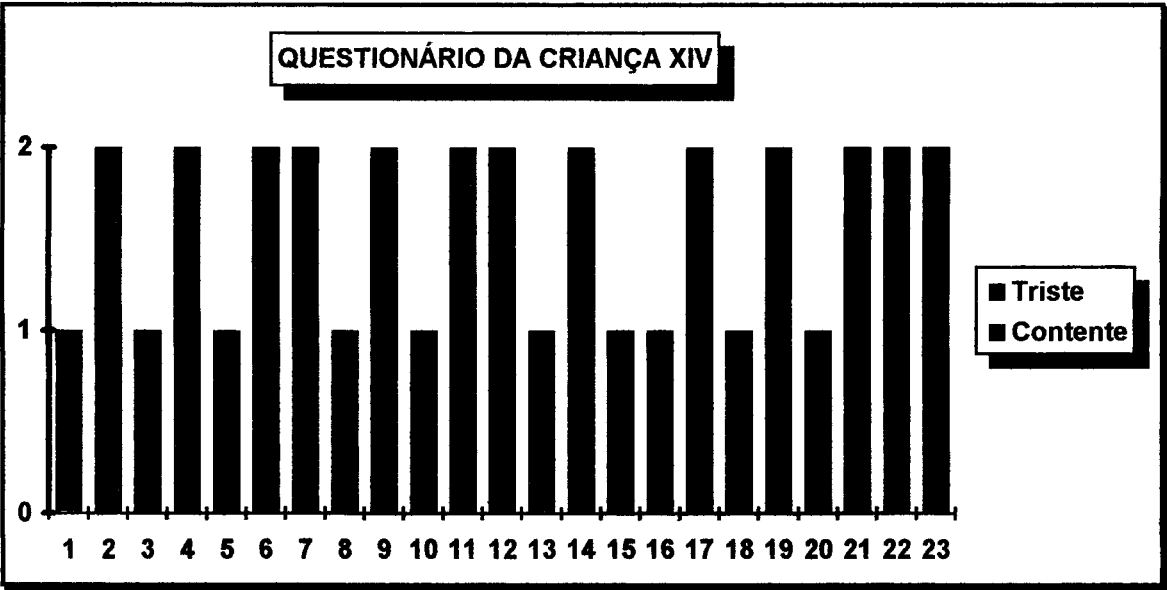


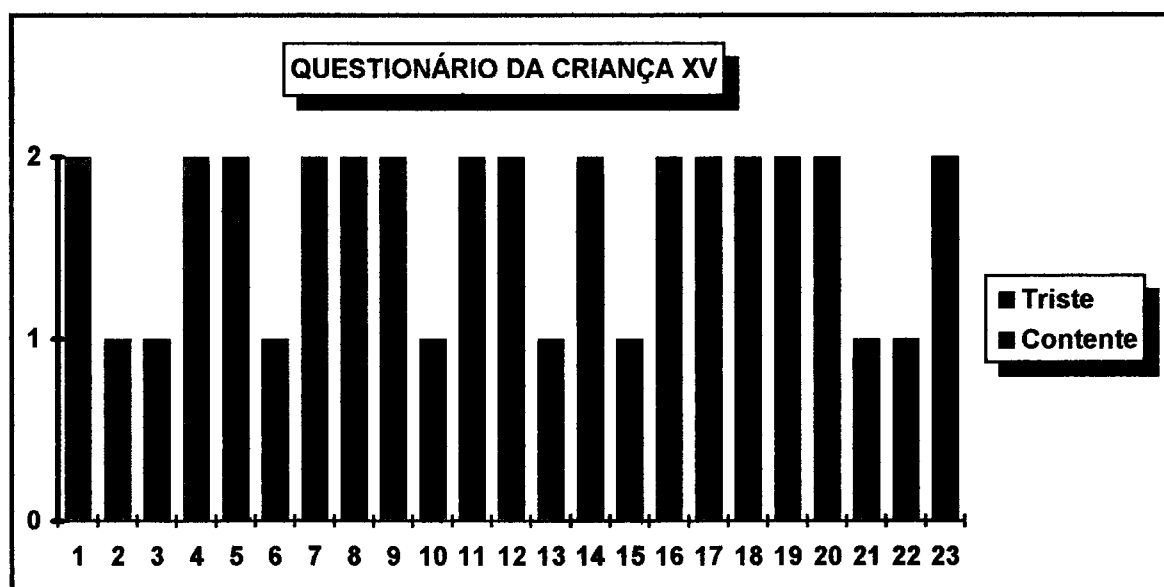
QUESTIONÁRIO DA CRIANÇA XI











ANEXO 8

AUTONOMIA

Tem iniciativas

- Vai buscar os objectos lúdicos de que tem necessidade (1)
- Dá ideias originais para um jogo (2)
- Oferece-se para ir buscar material (3)

Resolve os problemas sózinho

- Vai sózinho à casa de banho (4)
- ~~Corre~~ sózinho (5)
- Veste-se sózinho (6)
- Sai da sala sózinho (7)
- Deita-se sózinho (8)

Questiona e exprime a sua opinião

- Faz perguntas à Educadora (9)
- É capaz de dialogar com a Educadora (10)
- Dá solução aos problemas vivenciados (11)
- Escolhe sózinho os jogos e verbaliza as suas preferências (12)
- É capaz de se opôr à opinião da Educadora (13)

Aceita a ausência da Educadora

- Continua a brincar na ausência da Educadora (14)
- Não tem necessidade que a Educadora participe nos seus jogos (15)
- Sai sózinho da sala sem problemas (16)

DEPENDÊNCIA

Depende de objectos transitivos

- Traz algum objecto de casa (17)
- Permanece com o objecto junto dele (18)
- Guarda o objecto mal chega ao Jardim de Infância (19)

Espera as solicitações da Educadora

- Só começa um trabalho quando a Educadora pede (20)
- Não faz nada se a Educadora não o solicita (21)
- Mesmo depois de solicitado não executa nenhuma tarefa (22)

Tem tendência a ficar junto da Educadora

- Durante as actividades da sala (23)
- Na hora do almoço (25)
- Na hora de dormir (26)
- Segue a Educadora para todo o lado (27)

Procura protecção e apoio da Educadora

- Chamando-a durante os trabalhos na sala (28)
- Fazendo sistemáticas queixas (29)
- Pedindo sempre a presença da Educadora (30)

Precisa da aprovação da Educadora

- Para fazer um recado (31)
- Para fazer um jogo (32)
- Para continuar ou iniciar um desenho (33)
- Para terminar uma tarefa (34)
- Para se ausentar da sala (35)

RESPONSABILIDADE

Sente responsabilidade	- Elabora as regras da sala (36) - Cuida do material da sala (37) - Arruma as áreas da sala, com cuidado (38) - Aceita as regras de um jogo (39) - Cumpre as regras existentes (40) - Cuida das plantas e animais (41)
É responsável	- Não se esquece de dar um recado (42) - Responsabiliza-se por uma tarefa (43) - Traz de casa, o que <u>ele</u> é pedido (44)

