

- CAPÍTULO IV - *Apresentação e análise interpretativa dos dados*

Introdução

Descritos os procedimentos metodológicos seguidos para o desenvolvimento deste estudo, passarei, no presente capítulo, a apresentar de forma interpretativa a análise dos dados obtidos ao longo do processo de pesquisa, tendo por referência o quadro conceptual que o suporta, bem como os objetivos e as questões de pesquisa orientadoras do mesmo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 205) a análise e a recolha de dados corresponde ao:

«processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou».

Considerado o instrumento de recolha de dados adotado, procederei à análise dos dados das entrevistas semiestruturadas realizadas às três educadoras de infância, protagonistas do estudo, tendo sido anteriormente tratada e sistematizada a sua informação em quadros de síntese, que se constituem como elementos facilitadores da interpretação, que em seguida será conseguida.

Por forma a facilitar a compreensão da análise interpretativa a que procederei, evidencio as diferentes categorias que emergiram da análise ao *corpus* informativo das entrevistas realizadas, a saber:

1. Dimensão pessoal e profissional;
2. Representações sobre a educação pré-escolar;
3. A família na educação;
4. Representações sobre a identidade;
5. Adequação do currículo;
6. Representações sobre a gestão do ambiente educativo (enfoque sobre a construção da identidade na criança);
7. Desenvolvimento global da criança (enfoque sobre o desenvolvimento da personalidade e do comportamento social).

No decorrer da análise interpretativa debruçar-me-ei, detalhadamente, sobre as subcategorias que emergiram em cada uma das categorias que acima apresentei,

procurando entender o problema inicial deste estudo à luz dos resultados obtidos na sequência das entrevistas realizadas.

A. Análise interpretativa das entrevistas

1. Dimensão pessoal e profissional

A primeira categoria que emergiu da análise de conteúdo ao *corpus* de informação das entrevistas realizadas às educadoras foi a que se reporta à “Dimensão pessoal e profissional”.

De um modo geral, pode afirmar-se que esta primeira categoria diz respeito ao conhecimento sobre os dados gerais relativos às dimensões pessoal e profissional das educadoras, especificamente no que às suas características pessoais e ao seu percurso profissional concerne.

Esta categoria compreende as subcategorias 'Características pessoais', 'Influência das características pessoais no desempenho profissional' e 'Percurso profissional', as quais passo a analisar interpretativamente, uma a uma, para uma melhor compreensão das mesmas.

1.1. Características pessoais

Os dados referentes às características pessoais das educadoras de infância encontram-se sistematizados no quadro abaixo, o Quadro 6.

INDICADORES/OCORRÊNCIAS	Ana	Maria	Maria Martins	TOTAL
▪ Extrovertida	1			1
▪ Responsável/honesta/franca/sincera		1	1	2
▪ Passear, dançar, de desporto no geral	1			1
▪ As artes também fazem parte dos meus interesses	1			1
▪ Dificuldade em fingir que gosto quando não gosto/transparente		1		1
▪ Gosto que as pessoas saibam o papel delas			1	1
▪ Dificuldades nas minhas relações humanas		1		1
TOTAL	3	3	2	8

Quadro 6 – Características pessoais

Como pode verificar-se pela leitura do Quadro 6, o maior número de ocorrências, (2), no discurso das educadoras expressa a representação “responsável/honesta/franca/sincera” como características pessoais que as determinam.

A este respeito, a dado momento, a Maria afirma:

(...) Acho que sou uma pessoa muito honesta, uma pessoa muito franca nas minhas funções (...);

(...) Sou uma pessoa muito sincera (...).

Nas palavras da Maria Martins:

(...) sou uma pessoa responsável (...).

Evidencia, isto, que as características pessoais das educadoras assentam em bases de honestidade, sinceridade e franqueza, a par com a responsabilidade, que se definem como fortes traços caracterizadores que as identificam.

Pela leitura do Quadro 6 existe, ainda, 1 ocorrência relativa ao indicador “Dificuldade em fingir que gosto quando não gosto/transparente”. Na voz da Maria:

(...) tenho alguma dificuldade em fingir que gosto quando não gosto, até porque fica muito estampado na minha cara (...);

(...) Acho que sou muito transparente, o que às vezes faz com que as pessoas fiquem com uma ideia errada a meu respeito (...).

Todas as restantes ocorrências foram assinaladas pelas educadoras 1 vez, o que reflete uma diversidade de características e interesses que estas têm por base, quando referem ser “extrovertida”, ter “dificuldades nas minhas relações humanas com as pessoas” ou mesmo “gosto que as pessoas saibam o papel delas”.

Aspetos relacionados com o “passear, dançar, de desporto no geral” ou “as artes também fazem parte dos meus interesses” sintetizam-se como elementos caracterizadores das educadoras.

1.2. Influência das características pessoais no desempenho profissional

Para melhor se compreender de que forma as características pessoais influenciam o desempenho profissional, o Quadro 7, que passarei de seguida a interpretar, apresenta os seguintes dados:

INDICADORES/OCORRÊNCIAS	Ana	Maria	Maria Martins	TOTAL
▪ tem tudo a ver com as minhas características/aquilo que eu sou como pessoa		1		1
▪ escolhas através dos nossos gostos pessoais/forma de estar, os nossos sonhos	1			1
▪ bastante			1	1
▪ forma cativante/de fazer com que o grupo participe nas atividades	1			1
TOTAL	2	1	1	4

Quadro 7 – Influência das características pessoais no desempenho profissional

Na verdade, não existe um maior número de indicadores que tenham emergido do discurso destas educadoras. No entanto, sobressaem os indicadores “tem tudo a ver com as minhas características/aquilo que eu sou como pessoa” (1), refletindo que a pessoa da educadora é, em grande parte, responsável pela forma como se intervém enquanto profissional. O restante conjunto de traços caracterizadores podem justificar a influência atribuída às características pessoais no desempenho profissional, ao atribuir-

se essa influência às “escolhas através dos nossos gostos pessoais/forma de estar, os nossos sonhos” (1), ou mesmo quando se refere que a “forma cativante/de fazer com que o grupo participe nas atividades” (1), revela muito sobre a pessoa do educador. Parece, a meu ver, que as dimensões pessoal e profissional trabalham em paralelo, conquanto que se ensina aquilo que se é e, naquilo que se é, encontra-se muito daquilo que se ensina. Na mesma linha de seguimento, surge o indicador “bastante”, o que reflete o pensamento das educadoras ao evidenciarem que o seu desempenho profissional é, em muito, influenciado pelo conjunto de características que as determina. Esta opinião das educadoras é congruente com as ideias de Simões (2004), onde a dimensão pessoal do educador é para as crianças tida como um modelo a seguir, exercendo, por conseguinte, uma influência determinante no que ao seu desenvolvimento pessoal e social respeita. É neste sentido que a mesma autora (2004) afirma que o currículo oculto do educador transparece aquilo que ele é: nas suas atitudes, valores, comportamentos, na sua postura, do mesmo modo que nas suas convicções e na perspetiva curricular que adota. Parece-me, assim, que o conhecimento pessoal (dimensão pessoal) se encontra alicerçado ao conhecimento profissional (formação pessoal) e que, captar o real sentido desta profissão, passa pela ação equiparada entre estas duas dimensões, que embora possam ser vistas separadamente, uma depende da outra.

1.3. Percurso profissional

Os dados referentes ao percurso profissional das educadoras encontram-se esquematizados no Quadro 8, a saber:

INDICADORES/OCORRÊNCIAS	Ana	Maria	Maria Martins	TOTAL
▪ ligado às artes/educação pela arte	1	1		2
▪ curso de educadoras	1	1		2
▪ fiz estágio profissional numa instituição em S. Bartolomeu de Messines		1		1
▪ curso de pintura			1	1
▪ curso de professora de danças urbanas			1	1
▪ jardim de infância	1		1	2
▪ vários tipos de formações que eu gostava/fui evoluindo		1		1
▪ [há] vinte e oito anos [que sou educadora]		1		1
▪ Coordenadora Pedagógica		1		1
▪ Ainda estive como auxiliar	1			1
▪ Funções de educadora (...) foi em 2006	1			1
▪ estou cá há vinte anos		1		1
▪ creche			1	1
TOTAL	5	7	4	16

Quadro 8 – Percurso profissional

Como se pode verificar pela análise feita ao Quadro 8, a subcategoria 'Percurso profissional' foi fortemente assinalada no discurso das educadoras, com 16 ocorrências. Depreende-se, facilmente, que o percurso profissional das educadoras encontra-se ligado às artes, justificando-o com 2 ocorrências. A este respeito a educadora Ana refere-o, ao explicitar:

(...) Bem, ele está um pouco ligado às artes. Ah... eu estudei até ao 12.º ano num curso ligado às artes, Artes e Design (...).

A Maria acrescenta, também, que:

(...) uns anos mais tarde fiz uma especialização em educação artística, educação pela arte, aqui na Universidade (...).

Prosseguindo a análise do quadro, como facilmente se pode deduzir, o percurso profissional das educadoras passa pela sua intervenção em valência de jardim de infância. Relativamente a este facto, embora se evidenciem, nesta análise, um número de ocorrências de 2, é facilmente compreensível que todas as educadoras já passaram e encontram-se a desenvolver a sua ação educativa em contexto de jardim de infância, onde 1 ocorrência se reporta à valência de creche.

No percurso profissional das educadoras salienta-se a passagem pela Universidade e pelo Magistério Primário, onde duas das entrevistadas tiraram o curso de educadora de infância (2). É também visível a aposta numa formação constante e consciente das particularidades desta profissão, onde, na voz da Maria:

(...) Pronto e depois fui sempre fazendo vários tipos de formações que eu gostava, de música, de dança, de expressão dramática, fiz sempre muitas formações nestas áreas (...);

(...) também fiz outras em computadores, também fiz algumas em educação física e assim (...);

(...) Eu fui evoluindo em termos profissionais, fui sempre evoluindo, fui sempre pesquisando e estudando, nunca parei (...).

A Ana refere:

(...) Depois acabei, também, por concluir um curso de pintura relativamente às artes (...);

(...) Também tirei o curso de professora de danças urbanas, em que exerci profissão (...).

2. Representações sobre a educação pré-escolar

A segunda categoria que emergiu do *corpus* das entrevistas diz respeito às “Representações sobre a educação pré-escolar” e compreende três subcategorias: 'Importância atribuída', 'Benefícios' e 'Papel do educador'.

Pode dizer-se que esta categoria, e as subcategorias que a ela se associam, se reportam às representações das educadoras sobre a importância que atribuem à educação pré-escolar, reconhecendo os seus benefícios e a função que estas profissionais desempenham.

2.1. Importância atribuída

Centrando a interpretação no Quadro 9, este é respeitante da importância que as educadoras atribuem à educação pré-escolar.

INDICADORES/OCORRÊNCIAS	Ana	Maria	Maria Martins	TOTAL
▪ muita /toda a importância	1	1	1	3
▪ para que a criança seja estimulada	1			1
▪ perceber que há novos contextos, outras áreas	1			1
▪ desenvolver as suas próprias capacidades		1		1
▪ atenção			1	1
TOTAL	3	2	2	7

Quadro 9 – Importância atribuída

Pela análise do Quadro 9, torna-se evidente que as educadoras atribuem grande importância à educação pré-escolar, ao numerar as suas afirmações com 3 ocorrências.

Nas suas palavras:

(...) muita e cada vez mais (...) (Maria Martins);

(...) acho que é muito importante (...) (Ana);

(...) [tem] toda a importância do mundo (...) (Maria).

A Ana acrescenta, ainda, que a sua importância se relaciona com o facto da educação pré-escolar estimular (1) a criança e proporcionar o contacto com novos contextos e áreas (1).

A este respeito as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) referem como importante que o educador estimule a criança para aprendizagens desafiadoras e interessantes, de forma a permitir-lhe chegar a níveis de realização que não conseguiria por si só.

Evidencia-se a atenção para com as crianças (1) como um traço caracterizador em que a educação prima, por forma a colmatar, em grande parte, uma lacuna que muitas vezes é recorrente no núcleo familiar.

(...) os pais (...) [que] chegam a casa cansados e um bocadinho saturados (...) já não [lhes] dão tanta atenção como deveriam (...) (Maria Martins).

Neste sentido, Parramón Ediciones (2002a) evidencia que a escola deve ser colaboradora na deteção das necessidades familiares e sociais da criança, não devendo, no entanto, substituir a família. Nesta perspetiva, as funções da educação pré-escolar devem ser complementares das da família.

Prosseguindo a análise do respetivo quadro, as educadoras atribuem importância à educação pré-escolar por promover o desenvolvimento das capacidades nas crianças (1).

2.2. Benefícios

Por forma a possibilitar uma melhor compreensão dos benefícios trazidos pela educação pré-escolar, o Quadro 10 apresenta os seguintes dados, que passarei de seguida a interpretar:

INDICADORES/OCORRÊNCIAS	Ana	Maria	Maria Martins	TOTAL
▪ muitos		1		1
▪ depende muito da educadora			1	1
▪ facilitar (...) novas aprendizagens		1		1
▪ percebam que nem tudo no mundo é fácil e há dificuldades			1	1
▪ autonomia, para a sua relação com os outros	1			1
TOTAL	1	2	2	5

Quadro10 - Benefícios

O alerta que a educação pré-escolar pode proporcionar às crianças no sentido de ajudá-las (1) para as condicionantes da vida pode ser, em muito, benéfico.

Nas palavras da Maria Martins:

*(...) Talvez o sermos, por vezes, rígidas vá ajudar a que eles um dia mais tarde percebam que nem tudo no mundo é fácil e que há dificuldades (...);
(...) cabe-nos a nós, também, alertar para a existência de dificuldades e que nem sempre tudo é fácil, e ao longo da vida surgem problemas, que eles devem ter a capacidade de contorná-los (...).*

Embora os benefícios sejam tidos como muitos (1) por uma das educadoras, esta tendência é refutada quando a Maria Martins afirma que:

(...) Penso que isso depende muito da educadora... do papel da educadora e da sua personalidade, pois há educadoras e educadoras (...).

Parece-me, então, que os benefícios que à educação pré-escolar se relacionam estão dependentes, em algum sentido, da pessoa da educadora, tornando evidente a

forma como se propicia a sua intervenção educativa e se determina o seu papel, a par com traços característicos da sua personalidade. A este respeito Sil (2006, p. 201) realçou a importância das atitudes e dos comportamentos do profissional no que se refere à natureza e à qualidade da relação pedagógica.

A Maria Martins refere:

*(...) vá ajudar a que eles um dia mais tarde percebam que nem tudo no mundo é fácil e há dificuldades (...);
(...) alertar para a existência de dificuldades e que nem sempre tudo é fácil e [que] ao longo da vida surgem problemas, que eles devem ter a capacidade de contorná-los (...).*

As OCEPE (Ministério da Educação, 1997) referem, neste sentido, que a educação pré-escolar trabalha também no sentido de capacitar as crianças para a resolução de problemas ou dificuldades da vida, sendo muitas vezes este trabalho feito entre grupos, por meio de realização de tarefas e nas mais variadas situações que este nível de ensino possibilita.

A Ana aponta, também como benéfico, a promoção da autonomia e a relação com os outros (1), que de acordo com Parramón Ediciones (2002a) é importante entender a socialização das crianças como um passo à frente no caminho para a autonomia, pois é através das primeiras relações que estabelecem no jardim de infância que a criança vai começando, além de sentir-se parte integrante da sociedade, a descobrir o seu valor como membro desse grupo.

Prosseguindo a análise do respetivo quadro, a Maria atribui importância à educação pré-escolar por esta propiciar e facilitar novas aprendizagens (1). Tendo a consciência de que é, efetivamente, por meio das relações e de ambientes estimulantes que a criança se desenvolve e aprende (vertentes indissociáveis), a educação pré-escolar dita, a este respeito, os seus contributos, por proporcionar condições favoráveis para o sucesso das aprendizagens (Ministério da Educação, 1997).

2.3. O papel do educador

Pela análise do Quadro 11 evidenciam-se os dados relativos ao papel do educador no que à educação pré-escolar concerne.

INDICADORES/OCORRÊNCIAS	Ana	Maria	Maria Martins	TOTAL
▪ estar atento	1			1
▪ educá-los e transmitir alguns valores que lhes vão ser úteis			1	1
TOTAL	1	0	1	2

Quadro 11 – O papel do educador

Pode facilmente constatar-se pela interpretação feita do Quadro 11, que o papel do educador na educação pré-escolar se cinge, na voz de duas das educadoras, ao que à atenção (1), à educação e à transmissão de valores (1) se reporta.

Na voz da Ana:

(...) a criança, embora seja um ser único, com diferentes características, faz com que cada criança tenha um gosto, uma preferência por qualquer coisa e o educador tem de estar atento, ver que a criança não é, no fundo, algo igual às outras, mas é um ser único e, por isso, fazer com que agrade a um, agrade a outro e agrade a todos (...).

A Maria Martins acrescenta:

(...) cabe-nos muito a nós o papel de educá-los e transmitir alguns valores que lhes vão ser úteis (...).

A este respeito corrobora-se que «(...) a educação escolar deve intervir sistemática e intencionalmente no processo de formação dos valores (...) nomeadamente dos valores morais (...) não (...) apenas ao domínio cognitivo e afectivo, mas alargar-se-ia também ao comportamental» (Campos, 1991, p. 14). É, assim, na interrelação da criança com os outros (e em específico com o educador) que a criança vai aprender, por viver na ação, a atribuir valores a determinados comportamentos e atitudes suas e de terceiros. As *OCEPE* (Ministério da Educação, 1997) ditam, neste âmbito, que são os valores subentendidos à prática do educador e a forma como este faz uso destes, que permite que a educação pré-escolar seja um contexto facilitador da educação para os valores.

Parece-me, então, que o papel do educador condiz com o que a uma atitude de atenção constante para com a criança e com as suas reais características e necessidades diz respeito, tentando, portanto, ter em consideração cada criança, individualmente, e o grupo, de uma forma geral. A par disto, inevitavelmente, a questão da educação para os valores aparece como um alicerce no papel que o educador representa na educação pré-escolar, tornando-se evidente que há uma intenção em refletir sobre esses valores, que podem revelar-se linhas orientadoras da ação em sociedade.

3. A família na educação

A terceira categoria que emergiu do *corpus* das entrevistas realizadas às educadoras relaciona-se com “A Família na educação” e compreende três subcategorias: 'O papel dos pais', 'Participação dos pais na vida do jardim de infância' e 'Consequências da falta de trabalho colaborativo'.

De uma forma geral, este assunto está diretamente relacionado com a participação dos pais na vida do jardim de infância, reconhecendo formas de participação e as consequências que advêm em função das falhas existentes na articulação entre estes dois núcleos, no que ao trabalho respeita.

3.1. O papel dos pais

A subcategoria 'O papel dos pais' refere-se, sobretudo, à forma como os pais veem o jardim de infância e as suas funções, do mesmo modo que evidencia o seu verdadeiro papel. Os dados sintetizados no Quadro 12 referem-se a este domínio.

INDICADORES/OCORRÊNCIAS	Ana	Maria	Maria Martins	TOTAL
▪ com a família (...) é sempre diferente	1			1
▪ faz com que já não seja necessário a educação em casa	1			1
▪ passam as responsabilidades para a educadora, para as auxiliares	1			1
▪ educar em conjunto com a escola	1			1
TOTAL	4	0	0	4

Quadro 12 – O papel dos pais

Pela análise do Quadro 12 é facilmente observável que apenas uma das educadoras referiu, segundo a minha interpretação, que a família desempenha um papel importante na educação. Contudo, considerou-se necessário unir forças, entre os pais e as instituições (1), em prol de um conhecimento e adequado desempenho de cada uma das partes, como forma de beneficiar o desenvolvimento educativo da criança.

As palavras da Ana expressam este aspeto:

(...) eles [pais] têm de perceber que o papel dos pais é, também, educar em conjunto com a escola e esse papel é muitas vezes negligenciado pelos pais (...).

Constata-se, também, que os papéis a desempenhar por cada uma das partes muitas vezes confundem-se, resultando, como consequência, uma lacuna nas formas e nas áreas de intervenção, bem como no grau de participação e compromisso/responsabilidade.

Este aspeto toma sentido nas palavras da Ana, ao referir:

(...) hoje em dia (...) os pais veem o jardim de infância como um lugar que serve para educar a criança e tudo o que acontece no jardim de infância faz com que já não seja necessário a educação em casa (...);

(...) muitas vezes eles [pais] passam as responsabilidades para a educadora, para as auxiliares (...).

Questionando-me do porquê, a Ana encontra uma justificação na dimensão atribuída aos próprios intervenientes no processo educativo, destacando que:

(...) com a família (...) é sempre diferente (...);

(...) é diferente ser mãe do que ser educadora ou ser avó e ser educadora (...) é diferente porque eles [crianças] sentem-se mais protegidos e nós com aquela

inexperiência, e ter medo de errar, pensamos que estamos a fazer tudo bem, o melhor que sabemos, e no fundo não (...).

Parece-me, então, que as instituições e, primordialmente, o jardim de infância, têm o dever de promover o desenvolvimento da criança, com base em interações positivas entre os demais intervenientes no processo educativo. Destes intervenientes, destaca-se, indubitavelmente, a família e os pais como determinantes no desenvolvimento da criança. Parramón Ediciones (2002a) aponta que é, em princípio, a família que deve ter a responsabilidade principal no desenvolvimento da criança. Contudo, não descarta o papel dos profissionais da educação, pois julga que a ação de ambos os mediadores deve ser feita em conjunto, por permitir a construção do conhecimento necessário para o desenvolvimento integral do educando.

Neste sentido, as *OCEPE* (Ministério da Educação, 1997) enumeram algumas estratégias, facilitadoras da relação entre os pais e o jardim de infância, que procurarei analisar de seguida, em função das inferências das educadoras.

3.2. Participação dos pais na vida do jardim de infância

Para modo a compreender de que forma os pais participam e podem participar na vida do jardim de infância, o Quadro 13 apresenta os seguintes dados, que passarei de seguida a interpretar:

INDICADORES/OCORRÊNCIAS	Ana	Maria	Maria Martins	TOTAL
▪ o material está sempre a ser renovado	1			1
▪ terem materiais também em casa para que a criança possa fazer	1			1
▪ influenciamos também os pais a fazer	1			1
TOTAL	3	0	0	3

Quadro 13 – Participação dos pais na vida do jardim de infância

Tal como foi referido anteriormente, também a esta subcategoria, apenas uma das educadoras teceu referências, na minha perspetiva interpretativa.

A gestão do material, no que toca à sua renovação (1) surge, aqui, como um aspeto facilitador da participação dos pais na vida do jardim de infância, referindo a Ana:

(...) o material está sempre a ser renovado [e] são os próprios pais que muitas vezes [têm esse cuidado] (...);

(...) fazer com que as crianças tragam mais material e assim também, de uma forma, fazer com que os pais participem na vida do jardim de infância (...).

Aproveitando as palavras da Ana, torna-se evidente que os pais têm a preocupação de colaborar com o jardim de infância, encontrando na renovação do

material um forte incentivo a essa participação. Neste âmbito, as *OCEPE* (Ministério da Educação, 1997) ditam que a relação com os pais e outros parceiros educativos surge como um dos diferentes níveis de interação que comporta o ambiente educativo, podendo estes participar em situações educativas planeadas pelo educador; colaborar em passeios e visitas; contribuir com os seus saberes e competências; estabelecer trocas de informações num clima de comunicação.

No entanto, é primeiramente necessário que a família se sinta acolhida, valorizada e, inevitavelmente, que confie nas orientações que recebe da instituição (Parramón Ediciones, 2002a).

3.3. Consequências da falta de trabalho colaborativo

Os dados referentes às consequências sentidas pela falta de trabalho colaborativo entre o jardim de infância e os pais encontram-se esquematizados no Quadro 14.

INDICADORES/OCORRÊNCIAS	Ana	Maria	Maria Martins	TOTAL
▪ acabam por deixar de ser pais	1			1
▪ não tenham autoridade sobre as crianças	1			1
▪ confundir[-se] um pouco o espaço e as regras de casa com as da escola	1			1
▪ o jardim de infância, está um bocado mal entendido pelos pais	1			1
TOTAL	4	0	0	4

Quadro 14 – Consequências da falta de trabalho colaborativo

Pela leitura dos dados, depreende-se que existe, por parte de uma das educadoras (4), uma efetiva preocupação com as consequências sentidas pela ausência de trabalho colaborativo entre o jardim de infância e os pais, sobretudo pela ausência de autoridade que surge (1), onde refere:

(...) acho que (...) neste momento, o jardim de infância, está um bocado mal entendido pelos pais (...);

(...) eles [pais] acabam por deixar de ser pais (...) deixam o papel dos pais para outras pessoas (...);

(...) isto faz com que (...) os pais não tenham autoridade sobre as crianças (...);

(...) já chegou também a um ponto [de] confundir[-se] um pouco o espaço e as regras de casa com as da escola (...).

A rigor Campos (1991, p. 32) defende que «a ideia de que a educação não ocorre apenas nas escolas e que a política educativa não tem a ver somente com estas está a fazer o seu caminho ainda muito lentamente».

4. Representações sobre a identidade

A quarta categoria que surgiu da análise de conteúdo do *corpus* de informação das entrevistas foi a que respeita às “Representações sobre a identidade”.

Esta categoria está diretamente relacionada com as concepções das educadoras no que à temática da identidade diz respeito, tentando compreender a importância que lhe atribuem. A respetiva categoria integra as subcategorias 'Conceito', 'A identidade do educador', 'O papel do educador' e, por último, 'A identidade da criança'.

4.1. Conceito

O Quadro 15 pretende sistematizar os dados referentes ao conceito de identidade:

INDICADORES/OCORRÊNCIAS	Ana	Maria	Maria Martins	TOTAL
▪ a personalidade de cada pessoa	1			1
▪ é o todo			1	1
▪ são essas características		1	1	2
▪ forma como cada pessoa reage face às situações	1			1
▪ está em constante alteração	1			1
TOTAL	3	1	2	6

Quadro 15 – Conceito

Como pode verificar-se, existem traços caracterizadores que expressam em maior número a representação das educadoras no que respeita ao seu conceito de identidade. No entanto, verifica-se que todas elas expõem traços caracterizadores que, de algum modo, se refletem na perspetiva das outras. Neste âmbito, a Maria Martins vê a identidade à luz de um todo (1).

A opinião da Maria vai, por um lado, ao encontro da visão da Maria Martins ao preferirem que a identidade possa ser vista à luz das características do indivíduo (2), evidenciando-se os seus gostos e a importância que atribuem a determinados aspetos.

Nesta perspetiva, salienta-se:

(...) o que eu gosto, o que eu não gosto, a importância que eu dou a determinadas coisas, quais são as coisas menos importantes e as mais importantes (...) (Maria);

(...) O facto de que quando a criança nasce já tem características (...) (Maria Martins).

No entanto, é importante realçar que os seus gostos e as preferências, além de trazerem consigo uma carga peculiar, são fruto das influências e das relações que já se estabeleceram.

A Ana, no seu entendimento, começa por expressar que vê a identidade à luz da personalidade da pessoa (1), onde a forma como se reage às diferentes situações (1) dita muito sobre o *eu* identitário de cada um. Nas suas palavras, a identidade:

*(...) tem a ver um pouco com a personalidade de cada pessoa (...);
(...) a forma como cada pessoa reage face às situações (...) a sua maneira de estar (...) a sua maneira de motivar (...) a história de vida da pessoa (...) o ambiente (...) as dificuldades (...) todos esses aspetos fazem com que a pessoa seja o que é hoje (...).*

No seguimento da ideia acima apresentada, sobressai o parecer da Maria Martins, que vê a identidade como um reflexo daquilo que tanto a família, como os educadores e o próprio meio transmitem. Nas suas palavras:

(...) é aquilo que os pais, os educadores e as pessoas em volta tentam transmitir e que os ajuda a agir e comportar de determinada forma, a serem mais ou menos responsáveis, mais ou menos autónomos (...).

A perspetiva desta educadora vai, deste modo, ao encontro das influências que as primeiras relações com a família e, ulteriormente, com os educadores no seio do jardim de infância (outros significativos), e as manifestações do próprio meio, num contexto mais alargado, tecem sobre o indivíduo. Desta situação recai a ideia de que é com base em constituintes como o bem-estar emocional e social, resultado de ambientes de estimulação securizantes, que a criança desenvolve sentimentos de confiança, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança, tidos como alicerces das relações humanas para a transição para a vida adulta (Hohmann & Weikart, 1997).

A perspetiva da Ana corrobora com a definição de identidade no que ao mais singular da pessoa diz respeito, revogando, tal como Costa (1991) a ideia de estrutura estática (1). Realça-se, ainda, que a experiência, o meio ambiente, a história pessoal, a maneira de agir e de estar são alguns dos elementos que dão forma e continuidade ao indivíduo.

4.2. A identidade do educador

A subcategoria 'a identidade do educador' refere-se, sobretudo, à forma como cada pessoa pode dar um cunho pessoal em cada situação, tecendo a pessoa do educador influências sobre as pessoas e as situações no seu meio ambiente próximo. Os dados sintetizados no Quadro 16 referem-se a este domínio.

INDICADORES/OCORRÊNCIAS	Ana	Maria	Maria Martins	TOTAL
▪ forma de organizar a sala	1			1
▪ influencia muito o grupo/atividades/pessoas	1	1		2
▪ tem a ver com o gosto pessoal	1			1
▪ forma como cada educadora vai reagir	1			1
TOTAL	4	1	0	5

Quadro 16 – A identidade do educador

Pela leitura dos dados, é observável que as educadoras assinalaram esta subcategoria com 5 ocorrências. Depreende-se, também com facilidade, que as educadoras consideram que a identidade do educador exerce influência sobre o grupo, as pessoas e as próprias atividades (2), do mesmo modo que evidenciam a relação que existe com o gosto que manifesta por determinados aspetos (1).

Na voz das educadoras:

(...) a identidade do educador influencia muito o grupo mas também a forma como as atividades são feitas (...);

(...) este grupo é um grupo que gosta muito de cantar, está estimulado nesse sentido e, mais uma vez, porque a outra educadora também gostava muito de cantar com eles e [isso] influencia (...) (Ana);

(...) à medida que fui aprendendo novas coisas (...) fui aplicando na prática, fui experimentando, fui gostando da experiência e, essa mesma experiência, fui passando para as outras pessoas que trabalham comigo (...) (Maria).

Tais repostas permitem inferir, tal como Simões (2004) nos indica, que o educador é um modelo que influencia o desenvolvimento da personalidade da criança, através do estilo de ensino que assume, dos seus comportamentos, dos gostos, das atitudes, das crenças e dos valores que tem como premissas para si. Por isso, torna-se necessário ter especial atenção à presença de atitudes discriminatórias, agressivas e conflituosas que, por mais inconscientes que possam ser, exercem influências negativas sobre as crianças (Simões, 2004).

Evidencia-se, também, que a identidade do educador reflete o que ele é enquanto profissional: na sua forma de reagir às situações (1) e na forma como organiza a sala (1), aspetos que são também influenciados pelo que o educador apresenta de mais particular.

4.3. O papel do educador

Pela análise do Quadro 17 evidenciam-se os dados relativos às representações das educadoras de infância sobre o seu papel no desenvolvimento da identidade das crianças.

INDICADORES/OCORRÊNCIAS	Ana	Maria	Maria Martins	TOTAL
▪ ter em atenção as características/interesses das crianças	1		1	2
TOTAL	1	0	1	2

Quadro 17 – O papel do educador

Parece-nos, tendo em vista os dados do respetivo quadro, que a atenção pelas características e pelos interesses de cada um (2) devem ser ponderadas no momento de planificação, bem como aquando do seu desenvolvimento, uma vez que as crianças não são todas iguais, podendo umas ser mais ou menos sensíveis. Como elucidam as *OCEPE* (Ministério da Educação, 1997) a estimulação da criança pelo respeito das suas características individuais e das suas reais necessidades é um elemento facilitador de aprendizagens pertinentes e diversificadas, que contribuem para construir o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Acresce, ainda, que o apoio constante e atento por parte do adulto significativo, bem como atitudes de segurança, confiança e credibilidade para com a criança sejam decisivas na aquisição das várias potencialidades por parte desta, de forma a dar-lhe o suporte necessário para aprender a construir um conhecimento do mundo físico e social (Hohmann & Weikart, 1997; Simões, 2004).

4.4. A identidade da criança

Os dados referentes às conceções das educadoras acerca da identidade da criança encontram-se sistematizados no quadro abaixo, o Quadro 18.

INDICADORES/OCORRÊNCIAS	Ana	Maria	Maria Martins	TOTAL
▪ lugar de destaque		1		1
▪ atividades novas que até são atividades engraçadas para partilhar	1			1
▪ saímos do jardim de infância e vamos desenhar	1			1
▪ uma forma de um influenciar o outro	1			1
▪ já se dá mais valor a cada trabalho individualmente	1			1
TOTAL	4	1	0	5

Quadro 18 – A identidade da criança

Pela sua leitura, surgem as ideias de que tanto o educador como as crianças exercem influência um sobre o outro (1), do mesmo modo que as ideias, os interesses e gostos das crianças são tidos em consideração nas atividades (1), evidenciando o cuidado pela sua identidade.

Prosseguindo a análise do quadro, surge a ideia de que a identidade da criança ocupa um lugar de destaque na educação pré-escolar (1), sendo esta o ponto central deste nível de ensino, pois como decorre das *OCEPE* (Ministério da Educação, 1997) a

criança é o sujeito do processo educativo, tendo um papel ativo na construção do seu desenvolvimento. Na sua voz:

(...) Portanto, ela é o ponto máximo ou o ponto fulcral, digamos assim, da educação pré-escolar. Pronto, é ela que está lá, é ela que é o meio, é ela que é o veículo (...) (Maria).

Por seu turno, a valorização de trabalho individual (1) e o desenho ao ar livre (1) são aspetos tidos em conta por forma de promover a identidade na criança.

5. Adequação do currículo

A quinta categoria que emergiu da análise de conteúdo ao *corpus* de informação das entrevistas realizadas às educadoras foi a que se reporta à “Adequação do currículo”. Pode afirmar-se, numa panorâmica geral, que esta categoria se relaciona com a forma como as educadoras adequam o currículo ao grupo de crianças.

A respetiva categoria compreende as subcategorias: 'Perspetiva curricular', 'O documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* tido como uma referência' e 'Adequação das atividades', as quais passo a analisar interpretativamente, uma a uma, para uma melhor compreensão das mesmas.

5.1. Perspetiva curricular

Os dados referentes à metodologia de trabalho adotada pelas educadoras, encontram-se abaixo sistematizados, no Quadro 19.

INDICADORES/OCORRÊNCIAS	Ana	Maria	Maria Martins	TOTAL
▪ projeto	1	1	1	3
▪ acho que se consegue trabalhar em todas as áreas de conteúdo		1		1
▪ temos um tema e a partir desse tema vão surgindo outros trabalhos		1	1	2
▪ seguindo uma linha é mais fácil tanto para eles como para nós			1	1
▪ fica ao critério de cada uma saber como fazer	1			1
TOTAL	2	3	3	8

Quadro 19 – Perspetiva curricular

A metodologia de trabalho de projeto revelou-se como um dos pontos de vista predominantes no discurso das educadoras (3). Deste modelo curricular sobressai o facto de que o mais importante é atender as necessidades e os interesses das crianças, com um papel ativo no seu próprio processo de desenvolvimento, prevendo, além da evolução intelectual da criança, melhorar a sua compreensão em relação ao mundo que a rodeia (Katz & Chard, 1997).

A justificação pela qual as educadoras utilizam esta metodologia de trabalho relaciona-se com o facto de considerarem que é um tema central que dá mote para surgirem os restantes trabalhos (2), sendo, nesse âmbito, cada educadora gestora dessa intervenção (1). A este respeito, verifica-se nos excertos das educadoras:

(...) nesta instituição (...) há um projeto que é um todo e a partir daí as várias salas vão seguindo aquele projeto (...) (**Maria Martins**);

(...) nós aqui trabalhamos por projetos (...);

(...) temos um tema e a partir desse tema vão surgindo outros trabalhos (...);

(...) neste jardim de infância (...) nós juntamo-nos para discutir ideias (...) mas fica ao critério de cada uma saber como fazer (...) (**Ana**).

Pela leitura do Quadro 19, verifica-se ainda que a Maria considera que a possibilidade de se poder trabalhar e articular as diferentes áreas de conteúdo (1) é uma mais-valia; vendo a Maria Martins, nesta metodologia de trabalho, uma linha orientadora de trabalho (1).

5.2. O documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* tido como uma referência

Centrando a interpretação no Quadro 20, este pretende ilustrar a forma como as educadoras têm em consideração o documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

INDICADORES/OCORRÊNCIAS	Ana	Maria	Maria Martins	TOTAL
▪ sim	1		1	2
▪ é um suporte para nos apoiar			1	1
▪ também a nível da psicologia	1			1
TOTAL	2	0	2	4

Quadro 20 – O documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* tido como uma referência

Pela análise do Quadro 20, surge a ideia de que as *OCEPE* são vistas como uma referência (2), sendo nesse sentido destacada a ideia de suporte/ajuda (1), também ao nível da psicologia (1), como o expresso nas palavras das educadoras:

(...) temos esse documento que nos ajuda (...) é um suporte para nos apoiar nesse sentido (...) (**Maria Martins**);

(...) não só ao nível dessas orientações mas também a nível da psicologia (...) (**Ana**).

A perspetiva das educadoras encontra fundamento quando se discriminam as *OCEPE* como pontos de apoio para a intervenção educativa, que espelham a coerência profissional de uma educação que se desenvolve ao longo da vida (Ministério da Educação, 1997).

5.3. Adequação das atividades

Considerada a forma como se adequam as atividades, as entrevistadas expressaram as suas inferências que se encontram sistematizadas no quadro abaixo, o Quadro 21.

INDICADORES/OCORRÊNCIAS	Ana	Maria	Maria Martins	TOTAL
▪ adaptar as outras atividades para aí/àquela criança	1	1		2
▪ que eles tenham esse sentido de não descurar nenhuma área	1			1
TOTAL	2	1	0	3

Quadro 21 – Adequação das atividades

Relativamente à adequação das atividades, facilmente se constata que existe um traço caracterizador que maioritariamente foi expresso pelas educadoras. Estas referiram que para se conseguir adequar as atividades é necessário um conhecimento prévio (2), por parte do educador, sobre cada criança em si, sobre a sua idade real e cronológica, as suas capacidades, necessidades e características (sobre o que cada criança é), ao ver que o conhecimento sobre o desenvolvimento da criança (a nível afetivo, social, cognitivo, motor e linguístico) oferece uma melhor possibilidade de se adequar as propostas educativas (Parramón Ediciones, 2002a).

A este propósito, a Maria salienta:

(...) os adultos que a acompanham têm que saber as capacidades que aquela criança tem, em que fase etária está para poder (...) adaptar todas as atividades àquela criança (...).

No mesmo seguimento, é ainda acrescido pela Ana:

*(...) agora, até para o desenvolvimento da fala, estamos com as lengalengas, e que essa lengalenga seja dita a cantar, e a dizer em alto, em tons fortes e fracos (...);
(...) é muito pela música porque como é um grupo que gosta muito de cantar, então nós tentamos adaptar as outras atividades para aí (...).*

Por outro a lado, a adequação das atividades pode ser entendida sob a forma de não descurar nenhuma atividade (1) e, a este respeito, a avaliação surge como um forte aliado por facilitar uma gestão adequada das diferentes áreas. Na mesma linha de pensamento, Simões (2004) revela que a avaliação pode ser feita por meio de instrumentos, do mesmo modo que evidencia a necessidade de fazê-la com a criança, apostando em momentos de reflexão sobre os dados recolhidos para uma posterior estruturação da intervenção com fim a aprendizagens eficazes. Na voz da Ana:

(...) ao final da semana eu vejo com eles [crianças] a avaliação e faço com que (...) para a próxima semana trabalhem mais [determinada área] para que eles tenham esse sentido de não descurar nenhuma área (...).

6. Representações sobre a gestão do ambiente educativo (enfoque sobre a construção da identidade da criança)

A sexta categoria que emergiu da análise de conteúdo ao *corpus* de informação das entrevistas às educadoras diz respeito às suas “Representações sobre a gestão do ambiente educativo”.

Numa perspetiva geral, pode dizer-se que esta categoria corresponde ao conhecimento sobre a forma como as educadoras organizam o material, o espaço e o tempo, estando o seu enfoque direcionado para a construção da identidade na criança.

A referida categoria compreende, assim, as seguintes subcategorias: 'Gestão dos materiais', 'Gestão dos espaços' e 'Gestão do tempo', que passarei a analisar, interpretativamente, em seguida.

6.1. Gestão dos materiais

Interessa, de momento, conhecer a intencionalidade educativa subjacente à prática das educadoras no que respeita à gestão dos materiais, explícitas no Quadro 22.

INDICADORES/OCORRÊNCIAS	Ana	Maria	Maria Martins	TOTAL
▪ o material encontra-se sempre à disposição das crianças	1	1	1	3
▪ tentei organizar a sala de maneira a que eles [crianças] sejam autónomos		1	1	2
▪ como forma de reutilização dos materiais	1			1
▪ para experimentarem novas técnicas, novos suportes	1			1
▪ diversificados			1	1
▪ para poderem realizar essas mesmas brincadeiras		1	1	2
TOTAL	3	3	4	10

Quadro 22 – Gestão dos materiais

Pela análise das 10 ocorrências totais, destacam-se as expressivas 3, referentes ao indicador “o material encontra-se sempre à disposição das crianças” deixando antever, rapidamente, que existe uma notória preocupação para com a gestão dos materiais, entendendo o facto de torná-los acessíveis/disponíveis às crianças como um importante aspeto, enquanto dispositivo de gestão curricular. A este respeito, na voz das três educadoras:

(...) o material encontra-se sempre à disposição das crianças, para que se sintam livres e (...) escolham os materiais que pretendem (...) (**Ana**);

(...) elas [crianças] têm tudo à mão (...) (**Maria**);

(...) que consigam chegar às coisas, que consigam ir buscar as coisas quando precisam (...) (**Maria Martins**).

Relativamente à sua importância enquanto facilitador da realização de brincadeiras (2), as educadoras referiram que:

(...) se lhes apetece brincar na casinha das bonecas eles têm os materiais também à mão, para poderem realizar essas mesmas brincadeiras (...) (Maria); (...) há crianças que gostam de chegar e fazer desenhos, há outros que gostam mais de chegar e brincar um bocadinho (...) **(Maria Martins)**.

Na verdade, tais respostas das educadoras parecem corresponder à ideia apresentada nas *OCEPE* (Ministério da Educação, 1997, p. 57) ao referir que «contactando com diferentes materiais que poderá, explorar e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos».

Continuando a análise interpretativa do quadro foi, ainda, possível encontrar diferentes focagens que se agrupam: como forma de propiciar a sua autonomia; como forma de reutilização de materiais; como promotor de novas técnicas e de suportes; como promotor da diversidade de materiais.

No que respeita à gestão dos materiais como forma de propiciar a sua autonomia (2), afirmaram as entrevistadas:

(...) tentei organizar a sala de maneira a que eles [crianças] sejam autónomos (...) **(Maria Martins)**;
(...) para lhes criar também alguma autonomia, porque eles vão aprendendo a ser mais autónomos (...) **(Maria)**.

Estes aspetos deixam transparecer a consciência das educadoras em reconhecer que a autonomia é um aspeto indispensável no processo de construção da identidade. A este respeito as *OCEPE* (Ministério da Educação, 1997) referem que o conhecimento dos materiais é, também, uma condição de autonomia da criança e do grupo que se vai adquirindo através de um conhecimento, da consciencialização e da responsabilização da forma de organização dos materiais, bem como da forma como podem ser utilizados e partilhados por todos.

Quando se fala em gestão dos materiais, incidindo a abordagem na sua reutilização (1), as *OCEPE* (Ministério da Educação, 1997) proferem que o aproveitamento do material é um elemento a prever na organização do material escolar.

A educadora refere:

(...) Incentivamos também a trazerem livros, revistas velhas e materiais (...) como forma de reutilização dos materiais (...) **(Ana)**.

Por sua vez, fazer uso dos materiais para experimentar novas técnicas e suportes, (1) aponta para uma nova reestruturação das suas potencialidades, de forma a promover

situações desafiadoras, atendendo às necessidades das crianças (Ministério da Educação, 1997).

No que respeita a gestão dos materiais tendo em consideração a sua variedade (1), este é um critério de qualidade tido em consideração, de acordo com as necessidades da criança (Ministério da Educação, 1997). Nas palavras da educadora:

(...) tento que os materiais estejam acessíveis a todos eles e diversificados (...)
(**Maria Martins**).

6.2. Gestão dos espaços

Com o intuito de conhecer as representações das educadoras sobre a forma como se gerem os espaços, incidindo o seu enfoque sobre o domínio da identidade pessoal, o Quadro 23 apresenta os dados respeitantes a esta subcategoria.

INDICADORES/OCORRÊNCIAS	Ana	Maria	Maria Martins	TOTAL
▪ os gostos do educador influenciam muito a sala	1			1
▪ estamos constantemente a mudar	1	1		2
▪ o espaço nas mesas também seja flexível	1			1
▪ levá-los a ser responsáveis		1		1
▪ tenho a sala dividida em espaços			1	1
▪ conforme formos conhecendo os interesses/necessidades das crianças	1	1		2
TOTAL	4	3	1	8

Quadro 23 – Gestão dos espaços

Decorrente do discurso das educadoras sobressai, em primeira instância, o cuidado para com os interesses e necessidades da criança (2) como um elemento importante a considerar na gestão curricular, pois coerente com as ideias de Parramón Ediciones (2002b) uma boa organização do ambiente educativo deve respeitar aquilo que as crianças são, sabem e desejam. Afirmam as educadoras:

(...) depois, ao longo do tempo, conforme formos conhecendo os interesses das crianças, a gestão da sala vai mudando (...) (**Ana**);

(...) todo o espaço foi pensado nestas faixas etárias, na criança em si e nas necessidades que elas têm (...) (**Maria**).

Pela análise do quadro constata-se a visão das educadoras em considerar o espaço como um elemento flexível do ambiente educativo (2), referindo que este não é estanque. Do mesmo modo é notória a preocupação em organizar a sala por diferentes espaços (1), apostando na flexibilidade de disposição entre as próprias mesas (1). A este respeito Parramón Ediciones (2002b) dita os seus contributos ao proferir que as crianças necessitam de espaços amplos e flexíveis, por estes permitirem que se responda mais

facilmente às suas necessidades, pelas diversificadas ações e funções que permitem, bem como por facilitarem a interação e socialização entre os pares.

No entanto, parece-nos, pela análise do quadro, que as educadoras veem na arrumação dos espaços um motivo para incutir nas crianças uma atitude responsável (1). Do mesmo modo, as educadoras afirmam que os gostos do educador influenciam a sala (1), pois de acordo com Ministério da Educação (1997), o indivíduo é influenciado pelo meio, mas também o influencia.

6.3. Gestão do tempo

Considerada a forma como se gere o tempo em função da identidade da criança, as entrevistadas expressaram as suas opiniões, que se encontram sistematizadas no quadro abaixo, Quadro 24.

INDICADORES/OCORRÊNCIAS	Ana	Maria	Maria Martins	TOTAL
▪ o tempo está todo dirigido (...) por fases do dia /rotina		1	1	2
▪ consideramos algumas atividades livres	1	1		2
▪ têm uma grelha (...) sobre as tarefas que eles têm de fazer	1			1
▪ algumas atividades dirigidas	1	1		2
TOTAL	3	3	1	7

Quadro 24 – Gestão do tempo

Pela análise do quadro, surgem quatro traços caracterizadores como sendo aqueles que mais foram expressos pelas educadoras, no total de 7 ocorrências. Estas consideram que o tempo deve ser pensado, encontrando na rotina um bom recurso (2). Consideram, também, que a existência de atividades de cariz livre (2) e dirigidas (2) sejam benéficas para a construção da identidade na criança.

Nesta perspetiva, vários autores, (Parramón Ediciones, 2002b; Zabalza, 1998a) aferem que a existência de uma rotina, marcada por uma sucessão de atividades e, portanto, por uma repetição diária, constituem-se pontos de referência estáveis para a criança, possibilitando-lhes prever e antecipar situações e, deste modo, proporcionar-lhe segurança, confiança e autonomia. São, do mesmo modo, para Parramón Ediciones (2002b), considerados como critérios básicos para a organização temporal, a alternância entre as atividades livres e as dirigidas, de onde se ressalva, segundo Zabalza (1998b), a necessidade de deixar espaços e momentos em que a criança decida o que pretende fazer, combinados com momentos de atividades dirigidas onde se possam abordar aspetos do “currículo”.

Aferem as educadoras:

(...) tenho essa forma organizada muito para eles serem autônomos e para escolherem no início da manhã o que querem fazer, quais os espaços em que querem brincar ou as atividades que querem fazer (...) tenho essa rotina de manhã (...) (**Maria Martins**);

(...) até às dez horas, dez e meia, são chamadas as atividades livres (...) (**Ana**);

(...) o tempo está todo dirigido (...) por fases do dia (...);

(...) a partir das dez horas, como já todas as crianças chegaram começam a haver algumas atividades dirigidas, ou dentro das expressões, ou então outra atividade dirigida (...);

(...) a parte da tarde são sempre tardes livres de brincadeira (...) (**Maria**).

As educadoras referem, ainda, a existência de uma grelha (1) que facilita a criança a saber a sequência de tarefas que se seguem.

7. Desenvolvimento global da criança (enfoque sobre o desenvolvimento da personalidade e do comportamento social)

A sétima categoria que emergiu da análise de conteúdo ao *corpus* de informação das entrevistas às educadoras reporta ao “Desenvolvimento global da criança” estando o seu enfoque direcionado para a personalidade e o comportamento, componentes integrantes do desenvolvimento global na criança.

Numa análise geral, esta categoria diz respeito ao conhecimento sobre as atividades e as estratégias desenvolvidas pelas educadoras, bem como o conhecimento do seu papel enquanto promotoras do desenvolvimento global na criança

A referida categoria compreende, assim, as seguintes subcategorias: 'O papel do educador', 'O meio familiar', 'Estratégias e atividades desenvolvidas' e 'Objetivos educativos'.

7.1. O papel do educador

A presente subcategoria reporta às representações das educadoras sobre o seu papel no desenvolvimento global da criança, incidindo o seu foco no desenvolvimento da personalidade e do comportamento social. Os respetivos dados encontram-se sintetizados no Quadro 25, conforme abaixo.

INDICADORES/OCORRÊNCIAS	Ana	Maria	Maria Martins	TOTAL
▪ há valores	1			1
▪ transmitir regras	1	1	1	3
▪ incentivamos sempre a que sejam autónomos	1			1
▪ muito importante			1	1
▪ é importante que as crianças saibam agir/comportar-se corretamente			1	1
▪ conseguirmos mudar comportamentos		1	1	2
▪ tenhamos alguma influência [no desenvolvimento da personalidade]		1		1
▪ no desenvolvimento da personalidade não		1		1
▪ depende um bocado da nossa postura/daquilo que lhes passamos		1		1
▪ é a tal semente que nós podemos semear nas crianças		1		1
▪ dar-lhe determinadas razões para que ela entenda		1		1
TOTAL	3	7	4	14

Quadro 25 – O papel do educador

Constatável pela observação do Quadro 25, as educadoras em muito se expressaram para definir de que forma o educador desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança (14). Ressalta o facto de que a transmissão de regras (3) é um aspeto que prima na intervenção destas educadoras, sendo estas fundamentais para conseguir mudar comportamentos mais tarde (2).

Nos seus discursos:

(...) as regras (...) acabam por ser todas influenciadas (...) o mais descontraído, o menos descontraído, o ambiente pacífico, menos pacífico, formas de aprender diferentes (...) **(Ana)**;

(...) desenvolver nelas [crianças] o saber estar com o outro, o saber respeitar, o saber esperar (...) são tudo regras que são muito trabalhadas no jardim de infância, porque se trabalha em grande grupo (...) **(Maria)**;

(...) Penso que o chamar a atenção, o estabelecimento de regras, o saber comportar-se à mesa, o saber comportar-se com os colegas, o pedir desculpa, o dizer obrigado... fazem parte do dia-a-dia de uma sala e depois na sociedade é importante que as crianças saibam agir corretamente, saibam comportar-se dessa forma, porque cada vez mais nós vemos jovens rebeldes (...) **(Maria Martins)**.

As educadoras veem na autonomia das crianças um forte aspeto a ser incentivado nas suas práticas (1), sendo na perspetiva de Bárrios et al., (s/d) a autonomia pessoal um valor patente nos objetivos educativos deste nível de ensino.

É neste sentido que as mesmas referem, ainda, que é importante transmitir às crianças o porquê de ser agir de determinada forma (1), para mais tarde toda essa preocupação dar frutos e a criança crescer no seu verdadeiro entendimento (1). Na voz das educadoras:

(...) se é o nosso papel e se estamos com aquele grupo de crianças achamos que [se] para nós é correto agir de determinada maneira (...) é importante que transmitamos isso para depois conseguirmos mudar comportamentos àquelas crianças que se comportavam menos bem (...) **(Maria Martins)**;

(...) dar-lhe determinadas razões de forma a que ela entenda e que ela vá crescendo com essas mesmas regras que são importantes para quando ela for adulta saber viver em sociedade (...) (Maria).

Embora uma das educadoras tenha referido inicialmente que o educador não desempenha um papel importante no desenvolvimento da personalidade da criança (1), esta indica nas observações ulteriores que, de facto, o educador tem influência nesse sentido (1), dependendo da sua postura e dos princípios morais que tem para si como referências (1).

Na voz da Maria:

*(...) no desenvolvimento da personalidade não (...);
(...) eu acredito que nós [educadoras] tenhamos alguma influência [no desenvolvimento da personalidade] e que (...) consigamos semear algo de bom ou algo de mau (...);
(...) nós também podemos semear coisas más nas crianças, depende um bocado da nossa postura e daquilo que lhes passamos, dos princípios morais, de uma série de princípios que fazem parte da educação (...).*

Revelam-se também determinantes a passagem de valores para as crianças (1), valores, esses, que são maioritariamente defendidos ou trabalhados pelo educador e que, por influência, acabam por ser mais trabalhados pelas crianças.

A este respeito, a Ana salienta:

*(...) há valores (...);
(...) valores que o educador pode apreciar mais (...) esses valores são discutidos ou trabalhados mais pelas crianças (...);
(...) há coisas que (...) para um educador não são tão relevantes e para outro é e as crianças acabam por [ser influenciadas por isso] (...).*

Parece-nos, por conseguinte, que os valores e as regras têm um papel importante na vida da criança. Os primeiros porque atuam como referências na orientação de ações, na tomada de decisões, do mesmo modo que fazem referências quando se pretende atingir algum estado (Bárrios et al., s/d). As OCEPE (Ministério da Educação, 1997) referem, neste âmbito, que a educação pré-escolar ao promover a interação com diferentes valores e perspectivas, constitui-se como um contexto favorável a que a criança se vá consciencializando de si e dos outros.

As segundas, por seu turno, encontram o seu valor na regulamentação do comportamento do indivíduo, tornando assim o comportamento previsível.

Constata-se nesta perspectiva, e de acordo com Bárrios et al. (s/d), que as atitudes que os indivíduos apresentam refletem os valores e os comportamentos assumidos pelos

mesmos, desempenhando o educador um papel muito importante, neste âmbito, pois os valores não se ensinam, mas vivem-se na ação direta do dia a dia, num processo pessoal e social (Ministério da Educação, 1997).

Concebem-se, deste modo, as atitudes, os valores e as regras como elementos que se relacionam entre si formando um todo funcional do processo de desenvolvimento, o qual se encontra suscetível à influência de terceiros (Bárrios et al., s/d).

7.2. O meio familiar

A subcategoria 'O meio familiar' surge com o intuito de melhor se compreender a influência deste no desenvolvimento da criança, especificando a vertente da personalidade e do comportamento social da criança. O Quadro 26 sintetiza os dados:

INDICADORES/OCORRÊNCIAS	Ana	Maria	Maria Martins	TOTAL
▪ o meio familiar (...) é o que tem maior força		1		1
▪ a criança já vem, de certa forma, formatada		1		1
TOTAL	0	2	0	2

Quadro 26 – O meio familiar

Pelo discurso proferido, somente uma das educadoras teceu as suas observações a este respeito, revelando que é o meio familiar aquele tem maior força na formação da criança (1), uma vez que esta quando ingressa na educação pré-escolar já vem formatada desse meio (1).

Pires (2007, p. 7) refere, neste mesmo seguimento, que são «as vinculações mais precoces que vão permitir o desenvolvimento de personalidades equilibradas», pois em função dos primeiros tempos de vida que ficam registados no subconsciente do indivíduo, a forma de agir e comportar-se é influenciada. Assim sendo, a qualidade da primeira vinculação é a responsável por determinar a segurança básica que permite à criança crescer e desenvolver-se em plenitude, contributos que determinarão a construção de uma personalidade rica e equilibrada. Do mesmo modo, vai permitir que a criança construa uma autoestima positiva, consequência do sentimento de ser amado advindo das primeiras relações com a figura materna. Por fim, a criança aprende a amar, uma capacidade que vai permanecer ao longo da sua vida, se as primeiras vinculações da criança forem positivas.

7.3. Estratégias e atividades desenvolvidas

Com o intuito de conhecer que tipo de estratégias e de atividade eram desenvolvidas pelas educadoras, por forma a contribuírem para o desenvolvimento da criança, no que se especifica ao desenvolvimento da sua personalidade e do comportamento social, os dados a esta categoria correspondentes encontram-se no Quadro 27, a saber:

INDICADORES/OCORRÊNCIAS	Ana	Maria	Maria Martins	TOTAL
▪ ao conhecer o grupo já se faz tão naturalmente	1			1
▪ ver a dificuldade, esse lado mais fraco, também como uma coisa normal	1			1
▪ através do estímulo /positivismo	1	1		2
▪ as estratégias, às vezes, é que mudam de criança para criança		1		1
▪ as atividades artísticas	1	1	1	3
▪ adaptar à idade/grupo de crianças			1	1
▪ exigência/firmeza		1		1
▪ tento sempre que sejam eles a refletir		1	1	2
▪ saberem partilhar/emprestar		1		1
▪ explicar / definir e relembrar bem as regras			1	1
▪ a motricidade		1	1	2
▪ jogos	1	1	1	3
▪ o serem alinhados em comboio		1		1
TOTAL	5	9	6	20

Quadro 27 – Estratégias e atividades desenvolvidas

Debruçando-nos sobre os dados do respetivo quadro, destacam-se 20 ocorrências como sendo as respostas assinaladas das educadoras. Sobressai a realização de jogos (3) como uma das estratégias e das atividades potenciadoras do desenvolvimento da criança, pois nas suas palavras:

(...) Jogos... gosto muito de fazer jogos. Jogos em grupo (...) (Maria Martins);
(...) os jogos de autoconhecimento, nós acabamos por conhecer a outra pessoa e ficar muito mais perto dela e (...) estas atividades estimulam isso (...) (Ana);
(...) fazem-se perfeitamente jogos sociais, onde são submetidas regras que eles têm de respeitar (...) (Maria).

Parramón Ediciones (2002b) afirma que através dos jogos, nos seus momentos implícitos de brincadeira, intervêm um conjunto de fatores de ordens várias, que contribuem para a construção de si próprio e do meio ambiente. Os jogos em grupo ganham aqui especial ênfase pelas regras que têm implícitas. Ou seja, de acordo com Kamii e De Vries (1991), para o desenvolvimento equilibrado do jogo ambos os participantes têm de aceitar, cooperar e seguir as regras, ressaltando Martins (2008, p. 32) que «deverá ser um acto aprazível para a criança, a fim de que esta a volte a cumprir e esse cumprimento entre na sua rotina».

A ocorrência expressa por uma das educadoras evidencia a sua real preocupação com a importância de saber partilhar por todas as crianças (1). A consciência de que a partilha deve ser fomentada entre o grupo, do mesmo modo que deve ser vista como algo natural e importante para a vida em sociedade recai na voz da Maria:

(...) o saberem (...) que há uma caixa de marcadores e de lápis de cera, e essa caixa tem de andar de um lado para o outro, tem de ser partilhada por todos(...);
(...) eles têm de se habituar a partilhar (...);
(...) são estratégias (...) que se aplicam, ao seu desenvolvimento social de forma a que eles saibam o que é a partilha (...);
(...) trazem (...) bolos de casa, bolachas, saberem que chegam mas que também têm de dar bolachas aos amigos (...);
(...) saberem partilhar também aquilo que trazem de casa (...);
(...) saberem emprestar (...);
(...) tudo isto é-lhes passado diariamente (...) a importância de partilhar, do emprestar, hoje empresto eu e amanhã emprestas tu (...).

Prosseguindo a análise do quadro, as educadoras referem o estímulo/positivismo (2) e a reflexão (2) como boas estratégias.

Nos seus discursos:

(...) incentivar cada criança a fazer e a saber... [e] através do positivismo, de ser positivo, incentivá-la a fazer (...) (Ana);
(...) há outras crianças que a sua agressividade é mais esporádica, não é frequente (...)
(...) aqui nós não temos de ser tão firmes, ou podemos ser firmes mas deixando uma porta aberta (...) deixando que a criança fique a pensar nesse assunto sem ter a necessidade de sermos tão firmes ou tão rígidas (...) (Maria).

Esteves (2006) afere que o elogio é um gesto vital para o ser humano, pois além de fazer com que o indivíduo se sinta amado, reconfortado e valorizado pelo outro, este gesto é fundamental para o *ego*, que precisa sentir-se alimentado e, conseqüentemente, para a construção de uma autoimagem positiva.

Do mesmo modo, as educadoras veem a motricidade (2) e as atividades artísticas (3) como fortes atividades potenciadoras do desenvolvimento da personalidade e do comportamento social, especificando a dança educativa, a expressão dramática e a música.

Nas suas palavras:

(...) Os jogos na motricidade desenvolvem muito (...);
(...) a dança educativa também é uma atividade onde se trabalha muito, porque exige muitas regras, exige muita atenção, e aquelas crianças menos atentas, normalmente, também apresentam comportamentos menos adequados dentro destas atividades (...);
(...) a expressão dramática (...) é um jogo, é uma atividade onde se trabalha muito todas essas características da personalidade na criança (...) (Maria).

Ainda, na ótica da Ana:

(...) em relação às nossas atividades, como são atividades artísticas (...) estimulamos muito as crianças nesse sentido (...) faz com que os grupos fiquem muito mais unidos, pois todas as atividades artísticas fomentam isso, a unidade, o sentido de grupo (...);

(...) o facto de muitas vezes o toque, o abraçar, o tocar, o rebolar, o estarem juntos, o estarem afastados, faz com que as ligações entre eles sejam muito mais próximas do que se fosse de outra atividade (...).

Santos (1975) defende a importância das artes na formação do indivíduo, essencialmente por estas contribuírem para a formação equilibrada da sua personalidade. Numa mesma perspetiva, Coletto (2010) vê nas artes o desabrochar da sensibilidade, da criatividade, da capacidade crítica e, essencialmente, da capacidade de expressão, o que possibilita à criança exteriorizar os seus sentimentos e emoções, mostrando o que tem de si.

Na mesma linha de raciocínio, vê-se nas ideias de Sousa (2003) um forte incentivo à utilização da expressão dramática para próprio benefício da criança, na medida em que o principal objetivo desta atividade é a estimulação da criança – a expressão. Este autor (2003) certifica esta atividade educativa ao mais alto nível, ao considerar que estimula a criança no seu desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, podendo esta expressar livremente os seus sentimentos e desejos, as suas tensões, a sua criatividade, do mesmo modo que se trabalha a sua consciência de valores.

No que se reporta à dança educativa, Sousa (2003) refere que o objetivo desta é efetivamente o desenvolvimento da personalidade na criança, sendo portanto necessário que a atitude do educador seja a de atuar em conformidade com os interesses, as características e as capacidades, do mesmo modo que a prevalência de atitudes de atenção, incentivo, paciência e disponibilidade são tidas como fulcrais.

Da análise do quadro destacam-se, ainda, as regras (1), o serem alinhados em comboio (1), o respeito pela dificuldade (1), a firmeza (1) e o conhecimento do grupo (1) como bons recursos, pois em função do que afirmam as entrevistadas:

(...) quando as crianças falam, quando são mais agressivas no seu comportamento social para com a outra (...) com estas crianças temos que ser mais firmes (...) (Maria);

(...) tendo em conta a identidade de cada criança já se faz autonomamente, já se sabe como são as características de cada criança e (...) instintivamente já estás a direcionar aquela atividade para aquela criança (...) (Ana).

7.4. Objetivos educativos

A última subcategoria 'Objetivos educativos' surge com o propósito de compreender de que forma a personalidade e o comportamento social da criança eram tidos em consideração no delineamento dos objetivos educativos, a saber no Quadro 28.

INDICADORES/OCORRÊNCIAS	Ana	Maria	Maria Martins	TOTAL
▪ tem a ver com a criança em si		1		1
TOTAL	0	1	0	1

Quadro 28 – Objetivos educativos

É com algum descontentamento que afirmo que apenas uma das educadoras teceu os seus argumentos neste âmbito, referindo que os objetivos educativos não são definidos em função da personalidade e do comportamento social, mas sim em função do desenvolvimento da criança em si. Nas suas palavras:

- (...) não tem a ver com a personalidade da criança (...);
- (...) tem a ver com a faixa etária (...);
- (...) tem a ver com o desenvolvimento da criança (...);
- (...) no comportamento social tem a ver com a criança em si (...) (Maria).

Parece-me, então, que existe uma ambiguidade a este respeito: por um lado é-nos dito que os objetivos educativos não contemplam a personalidade e o comportamento social e, por outro, que estes se relacionam com o desenvolvimento da criança em si. As *OCEPE* (Ministério da Educação, 1997, p. 15) ditam, a este respeito, que um dos objetivos pedagógicos que decorre da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) visa exatamente «estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas». Assim sendo, parece-me, no meu entender, que a educadora ao referir estas duas perspetivas acaba por se contrapor.

Encontram-se também respostas a estes aspetos quando Zabalza (1998a, p. 107) refere que um dos objetivos da educação pré-escolar assenta na facilitação e conquista de uma personalidade sã, quando nas suas palavras a descreve como o «eixo básico de orientação de toda a acção escolar, sobretudo nesta etapa infantil em que se assentam as bases dessa personalidade sã». Parece-me, então, que a procura de uma personalidade sã surge no sentido de estruturar, integrar e adequar as estruturas egodinâmicas ao invés de reprimir as suas manifestações. Do mesmo modo, o mesmo autor (1998a) salienta a crescente procura de unicidade dos indivíduos, que pressupõe uma conceção positiva da individualidade, incluindo as ideias de autonomia, iniciativa, capacidade crítica e de tomada de decisões.

Em jeito de súmula, Zabalza (1998b) acrescenta que a educação pré-escolar está destinada, essencialmente, a potencializar o desenvolvimento global da criança.

B. Síntese interpretativa dos dados

No decurso do processo de análise das entrevistas às educadoras, foi-se tornando evidente um conjunto de aspetos, a saber:

Partindo da premissa de que é o educador o elemento que permanece maior tempo junto das crianças, em ambiente de jardim de infância, torna-se importante considerar que a figura deste é tida pelas crianças como um modelo a seguir, um exemplo a reproduzir. Na verdade, numa profissão que se desenvolve comumente numa díade entre a dimensão pessoal e profissional, é esta última que se concebe como um reflexo do que nos constitui e dá continuidade. É, por conseguinte, o conjunto daquilo que se é - nos princípios, no sistema de valores, nas atitudes, nas opções, nas características e nos interesses - que transparece nas vivências diárias e que, indubitavelmente, exerce influência sobre aquilo que nos rodeia, não fugindo a intervenção profissional a essa influência.

Curioso é o facto de que, uma profissão que aparentemente transparece (à luz dos leigos) uma enorme facilidade é, ao mesmo tempo, portadora de tamanha responsabilidade. Responsabilidade, essa, que deveria estar patente na intervenção educativa deste profissional, ao considerar que a criança nestas faixas etárias, além de alguma dependência, carece de estímulos, segurança, confiança, ambientes securizantes e de autonomia, que se constituem como prometedores para a sua formação equilibrada.

Inegável é, também, o papel da família como mediador do processo evolutivo da criança. As suas intervenções conjugadas com os esforços dos demais agentes educativos constituem-se como ferramentas essenciais para o desenvolvimento da criança. Na verdade, considerar a troca de informações, a ação participada e as riquezas que cada contexto pode proporcionar são, além de enriquecedores para a própria criança, motivantes para os profissionais educativos que se amparam mutuamente num trabalho colaborativo.

A perspetiva curricular considerada pelas educadoras incide na abordagem de projeto, onde além de considerar-se os interesses e necessidades das crianças, concebe-se a evolução da mesma numa melhor compreensão do mundo. São ainda consideradas as *OCEPE* (Ministério da Educação, 1997) como importantes referências na ação educativa das educadoras por, nas palavras das mesmas, serem um suporte e apoio.

A intencionalidade que está na base da ação educativa constitui-se, ela só, como um requisito fundamental para atender tanto cada criança em particular, como o grupo no seu todo. Neste sentido, proporcionar-lhes momentos agradáveis, estimulantes e significantes, ao invés de demonstrar atitudes negativas e pessimistas constituem-se como determinantes para a construção de um autoconceito e autoimagem positivas na criança. Não nos podemos esquecer, neste âmbito, que as avaliações e opiniões tecidas sobre a criança são determinantes para a construção das representações sobre si própria.

Considera-se também a gestão dos materiais, dos espaços e do tempo como referências que contribuem para a construção da identidade na criança. Quer isto dizer que possibilitar à criança o acesso aos materiais, deixando-a optar e utilizar o que pretende são aspetos que promovem a sua autonomia, um objetivo que a este nível de ensino respeita. Do mesmo modo, o facto de se incentivar a reutilização de materiais e de se procurar utilizar novas técnicas e suportes constituem-se como aspetos que apontam para uma visão conscienciosa de que os materiais podem ser reestruturados, as suas potencialidades desdobradas e, assim, possibilitam-se novas situações desafiadoras, atentas às necessidades da criança.

Perspetivar o ambiente educativo sem considerar as acrescidas potencialidades que o espaço nos oferece não faz sentido algum, no âmbito deste estudo. O espaço, por si só, traz inúmeras oportunidades educativas e de crescimento para a criança. No entanto, repensá-lo sob o ponto de vista dos interesses e das necessidades da criança é repensá-lo enquanto contributo para o seu desenvolvimento. Surge, nesta linha de pensamento, a visão do espaço enquanto elemento flexível do ambiente educativo, que se vai moldando e redesenhando consoante se forem conhecendo as necessidades e os interesses da criança. No entanto, e considerando o espaço como um elemento que é pensado, este é concebido por forma a levar as crianças a ser responsáveis pela arrumação do mesmo.

Por seu turno, a organização temporal ganha aqui sentido quando se considera a existência de referências temporais estáveis que servem de guia para as crianças, possibilitando-lhes, pelo ritmo, antever o que se sucede, um passo rumo à autonomia, à segurança e à confiança. Considerando, do mesmo modo, a gestão equilibrada entre as atividades de cariz livre e orientadas, estas são perspetivadas como critérios básicos para a organização temporal, que promovem por um lado a autonomia da criança que decide o que pretende fazer e, por outro lado, dá asas para se abordarem aspetos do currículo.

As estratégias e as atividades concebidas em torno do desenvolvimento da personalidade e do comportamento social mostraram-se promitentes. Os jogos, pela sua vertente lúdica, mostraram-se determinantes para a cooperação em grupo e para a compreensão, aceitação e cumprimento de regras, importantes marcos para a vida em sociedade. Por outro lado, a exploração de atividades artísticas tenciona, quer ao nível da expressão dramática quer da dança educativa - a expressão da criança - nas suas manifestações mais peculiares, sejam elas desejos, tensões ou alegrias.

Mostrou-se também, como uma estratégia, a este nível fundamental, o recurso à reflexão com as crianças, possibilitando-lhes pensar nas suas ações e nos porquês que as desencadearam. Noutra perspetiva, a estimulação e o positivismo que advém da figura do educador têm-se como importantes no processo de formação da criança, considerados os níveis de bem-estar e reconhecimento que podem surgir.

A importância da partilha assenta na consciencialização das educadoras em fomentarem este aspeto no grupo, para hodiernamente as crianças o conceberem como uma referência para a ação em sociedade.

Por fim, não podemos deixar de considerar a ambiguidade que se reveste no discurso das educadoras ao não relacionar a personalidade e o comportamento social no delineamento dos objetivos educativos. Na verdade, além de ser um dos objetivos patentes na Lei-Quadro da Educação-Pré-Escolar (1997), bem como nas *OCEPE* (Ministério da Educação, 1997), constitui-se como eixo básico da ação educativa.