

Instituto Superior de Psicologia Aplicada


O Educador de Infância Representações Sociais da Função e da Criança

Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional

Orientado por: Prof. Doutora Glória Ramalho

Realizada por: Ana Paula Clemente Sena

2003

	ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de Documentação	
Registo: _____	
Data: ____/____/____	
Tel.: 21 881 17 50 • bibispa@ispa.pt	

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, meu filho e amigos que me apoiaram, incentivaram e particularmente àqueles que me ajudaram a concretizar este trabalho, o meu muito obrigada.

À Professora Doutora Glória Ramalho, orientadora deste trabalho um grande agradecimento pelo acompanhamento científico do mesmo, e pela permanente disponibilidade que pautou a sua orientação.

RESUMO

O objectivo deste estudo consistiu em explicitar as representações que o aluno do curso de educador de infância tem, no início e fim da sua formação académica, da criança e da sua função junto da mesma.

Considera-se que a formação académica influenciará essas representações, de modo a diferenciar os dois grupos; enquanto que o conteúdo informacional das respostas será indicador da persistência de certo tipo de dimensões relativas às representações da criança e de função de educador.

Utilizando entrevistas semi-directivas numa amostra de 30 estudantes, 15 do 1º ano e 15 do 3º ano, cujos dados foram submetidos a análise de conteúdo e tratamento estatístico (χ^2), obtiveram-se os resultados seguintes: na representação da criança existe diferenciação nos dois grupos em estudo, constatando-se, no entanto, que nas dimensões relativas aos temas *atributos sócio-afectivos, sentimentos face à criança e valores morais* estas apresentam uma elevada frequência nos dois grupos.

Na representação da função mantém-se a diferenciação nos dois grupos, verificando-se igualmente uma elevada frequência nos dois grupos nos factores *sócio-afectivos e relacionais*.

Conclui-se assim, que durante os anos de formação académica se alteraram alguns aspectos das representações que o aluno em I.F. (Início de Formação) tem quer da criança quer da função. Constatamos igualmente que existe um conjunto de temas referentes a aspectos sócio-afectivos que são predominantes relativamente a todos os outros, não se verificando uma diferença qualitativa nos dois grupos em estudo.

ÍNDICE

Introdução-----	1
I – Quadro Teórico de Referência-----	6
1. Conceito de Representação Social-----	6
1.1. Representação Social enquanto Organização Cognitiva-----	7
1.2. Natureza Social das Representações Sociais-----	9
1.3. Génese das Representações Sociais-----	10
1.4. As Representações Sociais como Produto e Processo de Actividade Mental-----	12
1.5. Funções das Representações Sociais-----	17
2. Representações Sociais no Campo Educativo-----	20
3. Formação e Mudança-----	24
3.1. Formação em Alternância-----	27
3.2. Discussão Actual-----	31
II – Revisão da Literatura-----	34
1. Breves Considerações acerca da História do Conceito de Infância----	34
2. Breves Considerações acerca do Início da Educação Pré-Escolar e Correntes Pedagógicas-----	37
III – Explicitação da Problemática/Hipóteses-----	47
IV – Metodologia-----	51
1. População-----	51
2. Amostra-----	51
3. Recolha de Dados/Procedimentos-----	52
4. Análise dos Discursos-----	55
4.1. Análise Temática e Categorical-----	56
4.2. Análise Avaliativa-----	57
4.3. Grelhas de Análise – Aspectos Gerais-----	58
V – Descrição e Análise dos Dados-----	68
1. Representação da Criança-----	68
1.1. Análise Temática e Categorical-----	68

2. Representação da Função-----	77
2.1. Análise Temática e Categorical-----	77
2.2. Análise Avaliativa-----	93
3. Representação de Si na Função-----	97
3.1. Análise Temática e Categorical-----	97
3.2. Análise Avaliativa-----	108
VI – Discussão dos Resultados-----	110
VII – Conclusões-----	119
Bibliografia-----	124
Anexos-----	130

INTRODUÇÃO

Nos últimos trinta anos o estudo das representações vem-se estruturando de tal modo que hoje ocupa um papel determinante em termos de orientação paradigmática na psicologia social.

O conceito de representação social propõe o abandono da dicotomia entre o sujeito e o objecto, conferindo ao que chamamos de “realidade objectiva”, um outro estatuto. Neste novo paradigma parte-se do princípio que não existe *à priori* realidade objectiva, mas antes, que toda a realidade é representada, ou seja, apropriada, reconstruída, integrada, num sistema cognitivo e de valores que se inserem num determinado contexto social.

Os indivíduos aprendem comportamentos desde que nascem. O conceito de socialização estende-se a toda a comunidade. A escola é uma expressão privilegiada da sociedade. É a ela que a sociedade confia o cuidado de transmitir às crianças os valores culturais, morais e sociais que considera indispensáveis à formação de um adulto e à sua integração no meio.

No processo educativo está subjacente uma actividade social que assenta na relação e interacção entre os actores intervenientes neste processo.

As investigações feitas por Gilly (1980) nomeadamente as que se circunscrevem às representações dos alunos do 1º ciclo pelos seus professores, permitem-nos uma maior clarificação quanto ao papel da representação na relação pedagógica ao reconhecer que as representações modelam comportamentos em função dos parceiros relacionais e dos contextos.

Podemos então dizer que o tipo de relação pedagógica que se estabelece é determinada por factores sociais aos quais estão associadas as representações que se tem do objecto. Abric (1987) acrescenta o valor simbólico da representação ao defini-la como “o produto e o processo de uma actividade mental pela qual o indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que se confronta atribuindo-lhe uma significação específica”. (p. 64)

Esta perspectiva permite compreender as representações sociais como teorias sociais práticas (Jodelet, 1989), ou como uma visão funcional do mundo que permite aos indivíduos dar sentido aos seus comportamentos e adaptar-se à realidade através dos seus próprios quadros de referência, definindo para si próprios um espaço no ambiente que os rodeia (Abric, 1984).

É neste quadro conceptual que nos interessa enquadrar o presente estudo, ao pretender-se saber qual a representação que o aluno do curso de educador de infância possui da criança, assim como da sua função junto da mesma. A nossa pesquisa foi feita com dois grupos de alunos do curso de educadores de infância, situando-se um grupo no 1º ano e o outro no 3º e último ano do curso¹.

Não se pretende encontrar “nenhuma verdade absoluta” nem acrescentar grandes contributos teóricos, a uma área de estudo tão profundamente estudada por vários autores.

¹ Este estudo reporta-se aos anos 94 e 95 pelo que o plano de estudos do curso de educadores de infância englobava apenas 3 anos e conferia o grau de bacharelato.

O nosso estudo assenta essencialmente na necessidade de aprofundar conhecimentos, de compreender e reflectir mais objectivamente sobre posturas, discursos e acções, aos quais nos encontramos associados e envolvidos na formação de futuros formadores.

Assim sendo e porque a nossa implicação neste estudo não é “isenta”, na medida em que estamos implicados nos processos de formação, logo em interacção, interessa-nos também perceber qual a influência da formação académica nessas representações, nomeadamente quanto ao conteúdo das mesmas.

Esperamos que com a exploração do universo representacional destes dois grupos em estudo relativamente à criança e à função dos mesmos junto desta, nos permita num futuro próximo alguma intervenção que perspective mudança nestas áreas e que possa estar mais de acordo com as novas orientações curriculares para o ensino pré-escolar.

Este trabalho foi organizado em capítulos. No primeiro situamos o nosso quadro teórico de referência em que expomos questões centrais relativas ao conceito de representações sociais: origem e processo de construção; ainda neste primeiro capítulo fazemos referência às representações sociais no campo educativo. Por outro lado, ao pretendermos saber quais as influências da formação na representação que os alunos possuem do nosso objecto de estudo, iremos fazer uma breve abordagem da formação, a qual nos permitirá um melhor entendimento desta investigação. Incluiremos também os princípios fundamentais da formação em alternância, dado ser o modelo pedagógico usado na escola onde se processa a formação do nosso grupo de estudo.

No segundo capítulo procedemos à revisão da literatura onde se expõe de uma forma sucinta uma evolução histórica do conceito de infância na medida em que o

consideramos importante para o entendimento da situação representacional actual e da importância de algumas perspectivas que ainda hoje se mantêm. Paralelamente fazemos uma breve abordagem a alguns pedagogos que marcaram os primórdios de objectivos pedagógicos em educação pré-escolar, os quais nos permitirão reconhecer diversas orientações educativas e eventuais influências no pensamento actual dos alunos relativamente ao processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Os estudos acerca das representações sociais da criança/infância são vastos e incidem numa variedade de perspectivas. Para o nosso trabalho interessa-nos particularmente as investigações feitas em torno das representações sociais organizadas por educadores de infância num contexto de educação pré-escolar. Faremos assim referência aos trabalhos levados a cabo por Maria Grazia, Capitanio (1990/1992).

Quanto à formação e ao seu papel na alteração/trans formação dos conteúdos informacionais das representações, interessa-nos os estudos de Piolat (1987,1989) os quais prenderam a nossa atenção, pelo facto de se centrarem nas mudanças pessoais em formação de adultos, área do nosso interesse, no domínio de uma contribuição para um melhor entendimento da formação e do seu impacto junto dos alunos.

No terceiro capítulo, procedemos à explicitação da problemática e às hipóteses de trabalho, questões às quais pretendemos encontrar algumas respostas nomeadamente se existem representações diferentes da criança e da função de educador, em anos de percurso escolar diferentes.

O quarto capítulo trata de questões metodológicas, no qual será explicitado o método de investigação e as técnicas utilizadas quer para a recolha de dados, quer para posterior tratamento.

No quinto capítulo procedemos à descrição e análise de dados na qual apresentaremos a informação veiculada pelos sujeitos da nossa pesquisa quer a nível dos temas quer a nível das categorias a fim de podermos encontrar as principais dimensões das representações em estudo.

No sexto capítulo apresentamos a discussão dos resultados no qual englobaremos algumas considerações finais sobre os mesmos.

O último capítulo será referente às conclusões e recomendações que consideramos pertinentes do estudo efectuado.

I - Quadro teórico de referência

1. Conceito de Representação Social

Com Durkheim (1898) surge o conceito de representação colectiva. Os seus trabalhos no âmbito de sociologia levaram-no a verificar que nem os comportamentos observados, nem as motivações, se podem reduzir ao individual. Pelo contrário, ambos dependem de uma dinâmica colectiva. Usou pela primeira vez o termo "representação colectiva" constituindo-o em objecto de estudo autónomo.

O contributo de Durkheim para a elaboração do conceito de representações sociais pode ser expresso sinteticamente na asserção de que "a vida social é essencialmente formada de representações", mostrando assim a necessidade do estudo das produções mentais colectivas. Propõe a ligação dos conteúdos e estruturas do pensamento colectivo e ainda dos processos por que este se rege até às formas de organização social, noção que será retomada pela sociologia do conhecimento.

As representações colectivas são para Durkheim, contrapostas às representações individuais. Se é possível estabelecer comparação entre elas, as representações colectivas são no entanto, radicalmente distintas e exteriores aquelas que são produzidas individualmente, sujeitas a influências internas e externas que afectam o indivíduo. Para Durkheim, as representações colectivas apresentam-se como forças exteriores aos indivíduos, considerando que estes estão sujeitos de uma forma inconsciente a modelos de comportamento que assimilam e reproduzem, propagando-se posteriormente através de educação.

As representações colectivas eram vistas na sociologia Durkheimiana como dados, como entidades explicativas absolutas, irreduzíveis por qualquer análise posterior e não como fenómenos que devessem ser eles próprios explicados.

À psicologia social, pelo contrário, segundo Moscovici, caberia penetrar nas representações para descobrir a sua estrutura e os seus mecanismos internos.

Realmente o seu maior desafio consistia em situar efectivamente a psicologia social na encruzilhada entre a psicologia e as ciências sociais, em ocupar de facto este território limite onde se desenvolvem fenómenos de dupla natureza psicológica e social.

O primeiro esboço do conceito de representações sociais surgiu assim com Serge Moscovici (1961) com o seu trabalho "La Psychanalyse, son image et son public", onde se propôs estudar a forma como foi transformada a teoria psicanalítica no seu processo de apropriação pela população parisiense dos anos 50.

Moscovici, observando este fenómeno e partindo da tradição da sociologia do conhecimento, começou a desenvolver uma psicossociologia do conhecimento, declarando a sua ambição de ir além de criação e consolidação de um campo específico de estudos e permitir a redefinição de problemas e conceitos de psicologia social a partir de um processo de renovação teórica e metodológica.

Tratava-se portanto, de uma psicologia social mais socialmente orientadora em que é importante considerar tanto os comportamentos individuais como também a participação destes na construção das próprias realidades sociais.

1.1 Representação Social enquanto organização cognitiva

Os processos representativos, até então, eram tradicionalmente associados aos processos perceptivos, ao mesmo tempo que a cognição se limitava apenas à percepção. A realidade era considerada neutra, associável e objectiva.

Imperava uma concepção dualista, proposta pelos Behavioristas, que reduzia a selecção sujeito/objecto a uma relação estímulo/resposta.

Moscovici introduz a noção de que o sujeito e o objecto não são funcionalmente distintos. Estes não podem estar dissociados sendo a representação do objecto determinada pelo tipo de relação que o sujeito tem com o mesmo.

Ainda segundo Moscovici (1988), a realidade objectiva não existe, existindo uma realidade apropriada por um indivíduo e por um conjunto de outros indivíduos (realidade representada), ou seja, a representação que o sujeito ou o

grupo têm de realidade funciona como se essa fosse a própria realidade visto estar integrada no seu sistema cognitivo.

As representações sociais "dizem respeito aos conteúdos do pensamento cognitivo e ao conjunto de ideias que dá coerência às nossas crenças religiosas, ideias políticas e às concepções que criamos tão espontaneamente como respiramos. Elas tornam possível classificar pessoas e objectos, comparar e explicar comportamentos e objectivá-las como parte do nosso ambiente social" (pg. 360).

Todas as representações vão assim depender, por um lado, do indivíduo ele mesmo com toda a sua carga pessoal, por outro, do contexto social e ideológico onde ele é produzido.

O conceito de representação social assenta assim na necessidade de uma articulação permanente entre os domínios psicológico e sociológico.

Com esta reelaboração, Moscovici introduz uma dimensão dinâmica e social na produção das representações que aparecem assim como o resultado de todo um processo, cuja evolução depende da complexidade e da eficácia das redes de comunicação.

Esta referência ao carácter social das representações não se aplica unicamente ao efeito que os indivíduos exercem uns nos outros em interacção, mas é inerente também ao processo de formação das representações e ainda aos seus conteúdos, mantendo-se o elemento individual ancorado ao colectivo.

Para Jodelet (1984), a representação social diz respeito à maneira como cada um de nós aprende as informações do meio, os acontecimentos da vida quotidiana, as pessoas que nos acompanham. Ela é pois, um «saber do senso comum» ou ainda «saber ingénuo», que se constrói, de acordo com a autora, "a partir das nossas experiências, mas também das informações, saberes, modelos de pensamento que recebemos e transmitimos pela tradição, educação, comunicação social" (pg. 360) e como tal também é um saber socialmente elaborado e partilhado. Por sua vez é uma modalidade de conhecimento prático que permite orientar as condutas, compreender e interpretar os factos e ideias que movem o nosso universo de vida. Como refere Jodelet a representação social "é uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado,

possuindo um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (1989, pg. 36).

Em suma, apesar de não haver uma definição consensual para o conceito de representação, poderemos, segundo Jodelet, considerar algumas características fundamentais tais como: ela é sempre representação de um objecto; tem uma forte dimensão simbólica e significativa. Além disso, ela comporta sempre qualquer coisa de social. Ela é sempre, "uma forma de interpretar e de pensar a nossa realidade quotidiana, uma forma de conhecimento social" (1984, pg. 365).

1.2 Natureza social das Representações Sociais

A natureza social das representações é defendida de diferentes modos por diferentes autores. Jodelet, valoriza a dimensão quantitativa, entendida esta pelo facto de diversos indivíduos partilharem um mesmo conhecimento através de uma participação intensiva.

Moscovici, salienta por seu lado, o peso da determinação social, no processo de produção da representação social, e não tanto o critério de extensão. Para este autor o que assegura a especificidade da natureza social da representação é a sua função social, ou seja, o seu contributo nos processos de orientação das condutas e dos comportamentos.

Por sua vez, Vala (1969, pg 21) também refere as representações como sociais "não pela sua extensão, mas porque emergem num dado contexto social; porque são elaboradas a partir de quadros de apreensão que fornecem os valores, as ideologias e os sistemas de categorização social partilhados pelos diferentes grupos sociais; porque se constituem e circulam através da comunicação social; e porque reflectem as relações sociais ao mesmo tempo que contribuem para a sua produção".

Segundo Moscovici (1976) as representações sociais devem ser consideradas como verdadeiras "teorias" do senso comum, "ciências colectivas" pelas quais se procede à interpretação e memorização construção das realidades sociais.

A mobilização de tais representações sociais acontecem em todas as ocasiões e lugares onde as pessoas se encontram informalmente e comunicam, nos cafés, no trabalho, na escola,... fez simplesmente parte da vida em sociedade.

O processo do nascimento das representações acontece nas mesmas circunstâncias e ao mesmo tempo que se manifesta, ou seja, através da mesma "arte de conversação" que abrange significativamente a nossa vida quotidiana ao que Moscovici (1984) chamou de sociedade pensante, o que mostra a distância de uma concepção estritamente sociológica (Durkheim) à de uma concepção exclusivamente psicológica (tradição norte-americana e anglo-saxónica, ancorada essencialmente no estudo dos processos cognitivos a um nível intra-individual).

Na perspectiva psicossociológica de Moscovici de uma sociedade pensante, os indivíduos não são apenas processadores de informação, nem mesmo "portadores" de ideologias ou crenças colectivas. São sim, pensadores activos, que através de inúmeros episódios quotidianos de interacção social produzem e comunicam incessantemente as suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos" (pg. 16). Da mesma forma que se trata a sociedade como um sistema económico ou um sistema político, diz Moscovici (1980), também cabe considerar essa sociedade como um sistema de pensamento.

1.3 Génese das Representações Sociais (RS)

De acordo com Moscovici, citado por Vala (1986, pg. 15), são três as condições que afectam a formação das representações:

1) A dispersão da informação quanto aos objectos do nosso meio ambiente. Por um lado, há sempre um desfasamento entre a informação necessária à apropriação do objecto e aquela que está disponível; por outro lado, a informação é distribuída de forma desigual pois o acesso a ela não é aleatório mas regulado socialmente.

2) A focalização dos indivíduos e dos grupos em determinados aspectos conforme os seus interesses, posições sociais e valores.

3) A pressão para a inferência, condição que tem a ver com a necessidade dos indivíduos darem respostas às solicitações do meio, isto é, de emitir opiniões, fornecer juízos e explicações.

Assim, sendo a representação é uma construção do sujeito e resultante de determinantes sociais, o seu conteúdo pode ser, conforme Jodelet (1989, pg.54) distorcido, isto é, os atributos do objecto serem acentuados ou diminuídos num determinado sentido; pode apresentar "suplementos", atributos que não lhe pertencem, ou ainda, "supressão" de outros. Quer dizer que, poderão ser certas lógicas e interesses do grupo que regularão a difusão da informação, a focalização e a pressão para a inferência, isto é, a produção da representação. Já Allport e Postman (1945-1965), nos seus estudos sobre os rumores constataram que os elementos de uma mensagem podem ser reduzidos ou acentuados de acordo com determinados interesses.

Moscovici (1961) pôs em evidência a intervenção de dois processos fundamentais na génese das RS, que são: a objectivação e a ancoragem. Segundo este autor objectivação é um processo que "tem como ponto de partida um arranjo particular dos conhecimentos relativos ao objecto da representação social" (pg. 312).

De acordo com Jorge Vala (1993, pg. 360) este processo inclui três momentos: Num primeiro, as informações, crenças e ideias acerca do objecto de representação sofrem um processo de selecção e descontextualização. Este processo não é neutro ou aleatório mas tem subjacente normas e valores grupais. Assim, numa primeira etapa há, pela parte do sujeito, uma "construção selectiva" da informação, que facilita a "esquematização estruturante". Nesta etapa, as noções básicas que formam a representação encontram-se organizadas por forma a constituírem um padrão de relações estruturadas.

A terceira etapa consiste na "naturalização do objecto", isto é, o que era abstracto torna-se concreto. Assim, os conceitos retidos do esquema figurativo e as respectivas relações constituem-se como categorias naturais e adquirem maturidade.

Através da objectivação, o indivíduo desenvolve mecanismos de selecção da informação, que conduzem a quadros esquemáticos que funcionarão como instrumentos de interpretação, categorização e apreensão da informação.

No processo de ancoragem dá-se a integração do objecto representado no sistema cognitivo pré-existente de forma ao sujeito poder interpretá-lo. Assim sendo, e como refere Moscovici (1961) “se a objectivação explica como é que os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos da realidade social, a ancoragem permite compreender o modo como eles contribuem para exprimir e para constituir relações sociais” (pg. 218). De facto, conforme refere Vala (1993), as RS permitem a ancoragem da acção e a atribuição de sentido a acontecimentos, comportamentos, pessoas, grupos, factos sociais. Uma RS é um código de interpretação no qual ancora o não familiar, o desconhecido, o imprevisto.

Em suma, face à enorme diversidade de informação ambiental, o nosso sistema cognitivo tem necessidade de recorrer a categorizações. Categorizam-se as nossas experiências, os objectos, os acontecimentos, para lhes darmos ordem. Isto permite-nos ver identidade em vez de diversidade ilimitada. Mas essa categorização é socialmente regulada, reflecte e serve lógicas sociais conforme já referido.

1.4 As Representações Sociais como produto e processo de actividade mental

O objecto de representação é produto dum tratamento selectivo e estrutural de informação, influenciado não só pelas características do aparelho sensorial, mas também por determinantes psicológicos e sociais.

O contexto social, o nível cultural, a situação económica, quer do objecto de representação, quer do sujeito da mesma, quer mesmo do receptor, são determinantes sociais.

Abric (1987) dá-nos uma definição de representação como sendo "o produto e o processo de uma actividade mental, pelo qual um indivíduo ou um grupo

reconstitui o real com o qual ele é confrontado e atribui-lhe um significado específico". O autor considera ainda que este significado resulta directamente das atitudes e das opiniões, conscientes ou não, desenvolvidos pelo indivíduo ou pelo grupo. A representação será então um reflexo das relações complexas, reais e imaginárias, objectivas e simbólicas, que o sujeito estabelece com o objecto. Estas relações fazem da representação, um sistema simbólico organizado e estruturado, cuja função essencial é a apreensão e o controlo do mundo pelo sujeito, permitindo a este último, compreendê-lo e interpretá-lo.

Assim, a representação é fruto de um processo de interacções, onde a atitude ligada à significância de uma tarefa por exemplo assim como os diversos elementos de situação jogam um papel essencial.

Nesta perspectiva, Abric coloca a hipótese de que "os comportamentos dos sujeitos e dos grupos não são determinados pelas características objectivas da situação mas, pela representação dessa situação (pg. 189).

Aliás, as investigações por ele conduzidas em que utiliza o paradigma do jogo experimental, Abric prova que o comportamento do sujeito não é ditado pelo comportamento efectivo do parceiro, mas pela representação desse parceiro", ou seja, "a representação do outro age como filtro interpretativo".

Também em situações de tarefa, Abric refere que o comportamento dum grupo é determinado não pelo tipo de tarefa que ele efectua, mas pela representação que o grupo tem dela.

Assim, ele conclui que, "os comportamentos individuais ou de grupo são directamente determinados pelas representações elaboradas na e a propósito da situação e do conjunto dos elementos que a constituem" (pg. 201), ou seja, o comportamento operativo tanto dos indivíduos como dos grupos é dependente do funcionamento simbólico.

A representação é sempre uma forma de saber prática que liga um sujeito a um objecto. Ela é sempre a representação de um objecto, através de imagens e significações, mas também traduz ao mesmo tempo a própria actividade do sujeito e como tal é também expressão do sujeito.

Quer dizer, a representação social mantém com o objecto, como refere Jodelet (1989, pg. 43), uma relação de simbolização, na medida em que o representa, e

de interpretação, ao conferir-lhe significações que são expressão do próprio sujeito.

De acordo com a autora, esta actividade do sujeito pode ser analisada quer ao nível cognitivo e então é o sujeito epistémico que está em destaque, quer ao nível intrapsíquico, e agora é o sujeito visto dum óptica psicológica, quer ainda ao nível de pertença e participação sociais ou culturas dos sujeitos, e é aqui que, reside a particularidade do estudo das Representações Sociais. Nesta perspectiva a representação deve ser abordada como o produto e processo dum elaboração psicológica e social do real, isto é, ela não pode ser reduzida a um conhecimento intra-individual nem a uma forma de pensamento social. Então, será na "interface do psicológico e do social" (pg. 360) que se desloca a noção de RS. Isto quer dizer, como lembra Vala (1993, pg. 8), "que não se deverá compreender uma análise de vida mental, dos processos e dos conteúdos cognitivos, esquecendo a sua ligação com as culturas, as linguagens, as instituições, as dinâmicas dos grupos que cada indivíduo, enquanto efeito e agente, integra".

A representação pode pois ver-se como um produto, aqui e agora, e por sua vez um processo, dado que está em constante modificação, devido à experiência das relações.

A representação como produto da actividade mental "aparece como um universo de opiniões ou de crenças à volta de um significado central" (Gilly M., 1980).

Do ponto de vista do seu conteúdo ela é caracterizada por 3 dimensões:

- a atitude;
- a informação;
- o campo de representação, a que Moscovici chama imagem.

Definindo cada uma destas dimensões segundo Moscovici S. (1984).

Atitude: exprime a orientação geral face ao objecto da representação. Ela existe sempre, mesmo no caso de uma informação reduzida ou de um campo de informação pouco organizado. Ela é susceptível de exprimir o aspecto mais afectivo das representações enquanto reacções emocionais em relação ao

sujeito. A atitude é caracterizada a partir dos enunciados de valor, em termos de avaliação.

Informação: é tudo o que nos chega da soma de conhecimentos possuídos, quando se olha um objecto social, na sua qualidade ou quantidade, mais ou menos estereotipado, banal e original.

Campo de representação: é uma noção complexa. Faz alusão à ideia de imagem, de modelo social, de conteúdo concreto das preposições que estão baseadas sobre um aspecto exacto do objecto das representações. Supõe um mínimo de informação que é integrada a um nível criador de imagens e que ele contribui para a sua organização. Este campo designa uma realidade psicológica que pode ser caracterizada em termos:

- de extensão: é a grandeza da Representação;
- de estrutura: os elementos estão organizados uns em relação aos outros. Alguns são importantes outros menos importantes, com provavelmente hierarquias;
- Grau de abstracção da Representação.

Quando se pretende estudar as representações esta última dimensão, enquanto objecto de investigação põe inúmeras dificuldades: O investigador também ele, tem a sua própria representação do objecto, do sujeito e da situação que vão ser observados. O dispositivo utilizado será assim influenciado, o que pode tomar uma forma directiva em relação aos que são inquiridos.

Também as outras dimensões apresentam dificuldades. No que se refere à informação, o problema maior consiste na transformação dos dados colhidos pelo discurso do sujeito em dados o mais objectivos possíveis (mesmo numéricos) para serem comparados com os dados da realidade.

Em relação às atitudes há já muito tempo que são explorados, pois têm um carácter manifesto-global no comportamento humano. O problema é levantado

pela força da relação entre atitudes e comportamento, isto é, a atitude como uma orientação em relação ao objecto e a realização desta atitude através do comportamento do sujeito em relação ao objecto. Esta situação pode explicar-se sob algumas condições. Esta ligação enfraquece-se se se verificar alguns dos seguintes factores:

- se houver um efeito de coacção exterior;
- se esta for correncial em relação às outras;
- se o tempo entre a observação de uma variável e a outra for muito longo, as condições da existência não serão mais válidas.

Para Abric (1989) qualquer representação é uma estrutura hierárquica constituída por 3 elementos fundamentais: o núcleo central, um conjunto de informações e crenças organizado à volta deste núcleo, e um sistema de categorização, sendo o primeiro, o fundamento da representação.

O núcleo central de uma representação é segundo Abric J. C. (1987) "o fundamento da estrutura e da natureza da representação". É ele que determina o peso de cada elemento da representação, a sua valência e o tipo de relação que estabelece com os outros elementos; é ele que dá à representação o seu significado e a sua coerência. O mesmo autor considera que a natureza do núcleo central depende:

- das características individuais do sujeito, em particular do tipo de implicação que estabelece com o objecto da representação e das suas expectativas;
- das características mais sociais do objecto, isto é, da sua relação com as normas e valores do sistema social no qual está incluído;
- da finalidade da situação na qual se inscreve o sujeito e o objecto, e dos objectivos explícitos ou implícitos do sujeito que elabora a representação.

Por outro lado, Abric refere-nos ainda que uma representação é um universo organizado de opiniões sobre o qual se exerce:

- Uma operação de ponderação a qual permite definir a importância de cada elemento. Esta ponderação repousa em considerações funcionais e normativas, segundo um ponto de vista individual ou colectivo;

- Uma operação de selecção ou de transformação, visando os elementos não conformes à atitude geral que subentende a representação; e ainda uma operação de regulação que permite à representação manter-se equilibrada face a um meio em constante mudança. Esta operação utiliza o sistema de categorização para o efeito.

O sistema de categorização parece ser o elemento essencial da dinâmica de constituição, de conservação ou da evolução da representação. Poderá mesmo dizer-se que esta depende do anterior, pois é a partir de um sistema de categorização pré-existente no indivíduo ou no meio social que a representação se constitui.

A função central da categorização é assim permitir a descoberta, a compreensão e a organização da realidade, levando à coerência interna da representação, e à conservação desta coerência no tempo.

1.5 Funções das Representações Sociais

Desempenhando um papel importante na dinâmica das relações sociais e nas práticas, as representações sociais respondem a quatro funções essenciais:

- 1 - funções de saber
- 2 - funções de identidade
- 3 - funções de orientação
- 4 - funções justificativas

1 - Funções de saber - Permitem compreender e explicar a realidade. Saber prático de senso comum como diz Moscovici (1981), elas permitem aos actores sociais adquirir conhecimentos e integrá-los num quadro assimilável e compreensível para eles, em coerência com o seu conhecimento cognitivo e os valores aos quais eles aderem. Por outro lado facilitam a comunicação social. Elas definem o quadro de referência comum que permite a mudança social, a

transmissão e a difusão deste saber "naif". Manifestam assim, o esforço permanente do homem para compreender e comunicar, de onde Moscovici (1981) pensa que constituiu mesmo a essência da cognição social.

2 - Funções de identidade - Definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos. "As representações têm também por função situar os indivíduos e os grupos no campo social (elas permitem) a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, quer dizer, compatível com os sistemas de normas e valores, socialmente e historicamente determinados" (Mugny e Carugati, 1985, pg. 183).

Esta função de identidade das representações dá um lugar primordial aos processos de comparação social. A representação do seu próprio grupo está sempre marcada pela sobrevalorização de algumas das suas características ou das suas produções cujo objectivo é pois salvaguardar uma imagem do seu grupo de pertença (Mann, 1963; Bass 1965; Lemaine, 1966).

A referência às representações define a identidade de um grupo, vai desempenhar um papel importante no controlo social, exercido pela colectividade sobre cada um dos seus membros, em particular no processo de socialização.

De acordo com Jodelet (1989, pg.51), as representações sociais desempenham funções de manutenção de identidade social e do equilíbrio sociocognitivo que lhe está ligado.

Elas têm uma função de orientação das condutas e comunicações, isto é, orientam a acção e contribuem para a justificação antecipada ou retrospectiva das interacções sociais ou relações intergrupais. Nesta medida, elas garantem aos indivíduos a possibilidade de preservar o seu equilíbrio e a necessidade de coerência no exercício das suas práticas sociais e nas relações com os outros.

Também perante o desconhecido ou o inovador, as pessoas têm receio e daí a necessidade de se protegerem através da manutenção e reforço da identidade social. Como diz R. Kaes, citado por Ana Benavente (1990, pg. 87), "quando os sistemas colectivos (...) são ameaçados, os fundamentos da nossa identidade

também o são". Assim se percebem determinadas resistências, passividades, em suma determinadas práticas de grupo.

3 - Funções de orientação - Elas guiam os comportamentos e as práticas. A representação intervém directamente na definição da finalidade da situação, determinando assim à priori o tipo de relações pertinentes para o sujeito mas também eventualmente, nas situações onde uma tarefa deve ser efectuada, o tipo de diligência cognitiva que vai ser adoptada.

Codol (1969) na mesma perspectiva, pôs em evidência como os outros elementos da representação da situação (representação de si, do seu grupo ou de outro grupo) desempenha um papel similar na determinação de um comportamento.

A representação produz igualmente um sistema de antecipações e expectativas. Ela é pois uma acção sobre a realidade: selecção e filtragem de informações visando tornar esta realidade de acordo com a representação. Ela precede e determina uma interacção.

A representação define o que é lícito, tolerável ou inaceitável num dado contexto social.

4 - Funções justificativas - Elas permitem à posteriori justificar as tomadas de posição e os comportamentos. Avidgor (1953), Wilson e Kayatani (1968) citados por Doise (1973) puderam mostrar como as representações intergrupos têm por função essencial, justificar os comportamentos adoptados junto do outro grupo. Em função da natureza das relações com este e da sua evolução, constata-se que as representações do outro grupo evoluem.

Assim, na situação de relações competitivas, vão ser progressivamente elaboradas representações do grupo adverso, visando atribuir-lhe características justificando um comportamento hostil ao seu "olhar".

2. Representações Sociais no Campo educativo.

Todas as interacções humanas entre dois indivíduos ou dois grupos, pressupõem representações sociais.

A representação social tem uma função importante na elaboração dos comportamentos, pois significa para cada indivíduo ou grupo a apropriação do mundo exterior e a procura de um sentido para a sua acção. Para tal, são utilizados sistemas de referência que permitem interpretar e categorizar acontecimentos, ordenando-os de seguida. As categorias que estruturam e exprimem as representações são categorias de linguagem. O sentido que damos ao nosso comportamento e que influencia a comunicação e as condutas sociais é mediatizado pela linguagem.

Os trabalhos realizados por Gilly (1980) acerca da representação que o professor tem do aluno e da percepção que este tem do professor, contribuíram de uma forma importante para o conhecimento das determinantes do comportamento dos parceiros na relação educativa. Para o autor citado, a representação a nível escolar subentende três condições:

- condições normativas gerais;
- condições escolares institucionais;
- história individual do aluno.

As referências normativas gerais são exteriores ao próprio sujeito e integram um conjunto de regras marcadas por influências ideológicas e institucionais: regras e valores impostos pela sociedade. Estas normas gerais vão influenciar a construção das representações do professor em relação aos seus alunos e destes relativamente ao professor e aos próprios colegas, determinando atitudes e comportamentos em função da forma como o sujeito se situa em relação a elas.

As normas escolares reenviam para objectivos educativos segundo os quais são definidos os modelos de comportamento esperados da parte dos alunos e professores, bem como as regras de funcionamento da instituição.

À história individual do aluno estão ligadas formações psíquicas (necessidades, atitudes, características pessoais) que têm origem na vivência familiar do sujeito, mas também na sua experiência como aluno.

Ao proporem um sistema de categorização estruturante, as representações integram conjuntamente a este papel organizador, um quadro de apreensão selectivo e interpretativo:

- Selectivo, porque ao valorizar elementos de informação, consideram mais pertinentes determinadas características, comportamentos e actividades escolares.

- Interpretativo, na medida em que a significação atribuída a determinadas características, assim como a categorização proposta, vão criar expectativas diferenciadas.

As expectativas têm a ver não só com o confronto entre as normas que a sociedade e o actor conferem a um papel, mas também, e por outro lado, com as representações que se organizam nos diversos indivíduos em jogo, acerca de determinado papel.

As expectativas ocorrem naturalmente a qualquer sujeito, em qualquer situação. No entanto, quando a percepção inicial do educador, face à criança é incorrecta, relaciona-se com esta como se fosse diferente do que realmente é. Isto traz as suas repercussões, quanto a nós negativas, na medida em que o comportamento do educador, vai de certa forma levar a criança a aproximar-se dessa expectativa, reforçando no adulto a sua convicção inicial.

É preciso que a representação de expectativas sejam próximas da realidade e de uma flexibilidade que permita a um ajuste destas à evolução da criança. São essas expectativas que possibilitam a identificação das reais necessidades educativas.

Gilly, considera que estas investigações, a par de outras, nomeadamente sobre a percepção que o aluno tem do professor, e da influência destes no seu comportamento continuam sendo questões muito complexas para as quais não existe uma resposta linear.

Segundo Gilly a direcção a seguir, centra-se na relação professor aluno, sim; mas na procura das condições relacionais mais favoráveis para a concretização dos objectivos educacionais.

Para tal, Gilly propõe uma psicologia de relação educativa centrada nos personagens e nos papéis que cada um dos intervenientes no processo educativo ocupa a nível institucional.

Gilly (1980) diz-nos que a representação do outro contribui para o processo de formação das condutas de relação e orientação das comunicações.

A representação do papel é uma estrutura cognitiva, um sistema de conceptualização e classificação que permite à criança ordenar progressivamente o meio social compreender e prever os comportamentos daqueles que o rodeiam, de modo a responder de forma adaptada.

Daf que os papéis sofram, ao longo da história, alterações, e que mesmo numa dada época, sejam diversos consoante as sociedades, as pessoas em exercício, o público a que se destinam e as expectativas dos «actores e espectadores».

Por outro lado, e apesar da relação educativa preconizada por Gilly não se centrar em factores de personalidade, estes papéis são uma construção do próprio, com o seu modo de reagir e de responder às informações recebidas, em função dos seus desejos, das suas necessidades e das suas experiências. Ao fazê-lo o sujeito constrói uma auto-imagem, que segundo Gilly (1972) "constitui-se em muito, a partir das informações vindas de outros através do significado que o sujeito lhe dá", e uma imagem social, descrição de si próprio, dada pelo sujeito a partir do momento em que ele se coloca no ponto de vista de outro. Ela é o que ele pensa ser para o outro". Trata-se da imagem de si próprio atribuída a outro, construída como vinda do outro. Será algo mais como: "Como é que os outros me vêem".

Esta alimenta-se de dados exteriores ao sujeito, aparecendo como uma construção interiorizada que serve de elo de ligação com a identificação da imagem de si próprio, sendo esta última reveladora do que o sujeito toma em consideração na opinião do outro.

Para o mesmo autor, a construção da auto-imagem e da imagem social não se trata de um reflexo de atitudes e julgamentos do outro, mas esta construção põe

em jogo processos de selecção, de interpretação e de organização de informação. "A sua informação não é só dependente da influência do outro, mas também função das necessidades e motivações (tanto conscientes como inconscientes) de um eu autónomo."

Deste modo, através dos julgamentos invocados com os valores da pessoa e as situações nas quais são referidas, o sujeito poderá construir imagens (próprias ou sociais) mais ou menos diferentes.

Gilly (1980) diz-nos, que "se a representação do outro como indivíduo único se constrói na escola através da experiência das relações concretas, não se constrói no entanto, apenas a partir desta experiência".

Professor e aluno já têm um do outro uma certa ideia geral, mesmo antes de saber quem são, como são ou até o que os outros pensam que são, uma ideia enquanto personagens abstractas pertencentes a uma determinada categoria de sujeito e das quais se esperam certos papéis e se atribuem características.

Estas representações têm como fonte:

- a Sociedade, a informação dos mass media, a ideologia que se adquire na família e no meio de vida. Tem assim lugar a socialização primária, as primeiras expectativas escolares e que estas são muitas vezes a primeira experiência de socialização exterior ao círculo familiar e social restrito;

- a história social e pessoal do professor, a sua experiência de vida.

A representação do aluno pelo professor, é considerado como um elemento central na acção educativa, pois é o professor quem detém o poder na sala de aula (pelo menos no professor tradicional), tem sido, muitas vezes, objecto de investigação de vários autores.

Em geral, o adulto que tem uma formação específica e que entra na sala para ensinar, constrói mais cedo ou mais tarde uma representação dos alunos, influenciada, por um lado, pelo seu próprio comportamento e por outro lado, pelas exigências exteriores institucionais.

Assim sendo, e para o nosso trabalho, considera-se que as representações que os educadores de infância têm das crianças, da profissão e das relações entre «escola» e sociedade são representações sociais porque:

- o sujeito (educador) encontra-se numa situação de interacção social (com crianças, colegas); trata-se de situações com protagonistas que pertencem ao universo profissional;
- porque o educador é ele próprio um sujeito social e que na elaboração de representações intervêm modelos de referência, valores, ideias, imagens que são as do seu grupo de pertença e da sociedade;
- o sujeito é provido de um sentido na sua experiência e na prática social;
- a situação institucional e social dos educadores, assim como o seu papel reflectem-se na representação que produzem.

3. Formação e mudança

A forma como uma "inovação" é introduzida pode, desde logo, vir a privilegiar ou não uma certa participação e adesão crítica. Tudo depende das estratégias utilizadas, tornando-se necessário para além de uma reforma inovadora uma estratégia de mudança, a qual passará não apenas pelos alunos e professores mas também pela administração, direcção e gestão de Escola.

Qualquer inovação exige a sua adaptação pelos que a vão executar e essa implica mudança de práticas e de atitudes. Estas, como já vários autores sublinharam, não se mudam por decreto nem se impõem recorrendo ao dever de obediência. Inovação não é apenas publicação de legislação favorável, mas sim a sua implementação.

Acontece contudo que, os actores principais parecem aceitar exteriormente a inovação mas recusam-na interiormente; então há também que procurar a nível do subjectivo o saber sobre os fenómenos organizacionais.

Como salienta A. Nóvoa, numa "meso-abordagem" da realidade educativa, valorizando dimensões contextuais e ecológicas do estabelecimento de ensino, é este com a sua identidade e cultura própria, que, na "subjectividade dos professores e dos alunos, constitui o lugar concreto de trabalho e de investimento" (pg. 55).

De acordo com António Nóvoa (pg. 30/32) a cultura organizacional é composta por elementos vários, que condicionam tanto a sua configuração interna, como o estilo de interacções efectuadas com o exterior. Desses elementos, uns são invisíveis, tais como valores, crenças, ideologia e outros, visíveis. Destes, há a considerar as manifestações verbais e conceptuais (currículo, linguagem, histórias, objectivos, plano de actividades, etc ...), manifestações visuais e simbólicas (arquitectura e equipamento, logotipo, uniformes, ...), e manifestações comportamentais (rituais, ensino e aprendizagem, normas, regulamentos, procedimentos, práticas, reuniões, festas, etc...).

É essa cultura própria que exprime os valores, as representações e crenças partilhadas pelos interlocutores em presença, que vai condicionar o estilo de interacções que são estabelecidas.

Essa cultura, enquanto elemento unificador e diferenciador das práticas dos membros da organização, comporta dimensões de integração e de diferenciação externa. É em função dela que os indivíduos definem o seu mundo, elaboram juízos e interpretam as inovações; nesta perspectiva, a organização tem um papel crucial na criação de um clima de mudança e na capacidade de auto-renovação.

Ora, tal como refere Crozier (pg. 392), a mudança é aprendizagem, quer dizer descoberta, ou seja a criação e aquisição pelos actores, de novos modelos relacionais, de novos modos de raciocínio, de novas capacidades colectivas. Isto quer dizer que a mudança não é individual mas sim colectiva, ela é, como refere aquele autor "fundamentalmente a transformação dum sistema de acção".

Ora esta aprendizagem colectiva conduz a novas capacidades comunicacionais que permitirão novas práticas e novas regulações no sistema.

Assim, de pouco servirão os esforços isolados dos indivíduos para mudar as suas práticas, se realizarem à margem da dinâmica própria da escola. Nesta

óptica, não é pertinente procurar os obstáculos à inovação nos professores enquanto pessoas individuais, mas sim nas representações sociais que organizam e orientam as práticas quotidianas.

As práticas organizacionais não são explicadas somente pela estrutura normativa; há regras informais e não formais produzidas pelos actores que também influenciam aquelas práticas.

De facto, como sugere Crozier (pg. 32), a margem de liberdade de que dispõem os actores sociais é utilizada de forma estratégica nas suas relações com os outros, fazendo com que os comportamentos humanos não sejam previsíveis mas antes contingentes.

Assim, conforme lembra o mesmo autor, o homem não pode ser considerado somente «**como uma mão**» como supunha o Taylorismo, nem apenas como uma «**mão e um coração**» como reclamavam os defensores do movimento das Relações Humanas. Ele é também e antes de mais «**uma cabeça**», quer dizer, uma liberdade, ou seja, um "**agente autónomo capaz de cálculo e manipulação que se adapta e inventa em função das circunstâncias e dos movimentos dos seus parceiros**" (pg. 45).

A importância da escola como organização é também salientada por António Nóvoa (1992), que refere a evolução do discurso sobre educação desde a década 50 até à actualidade. Assim, de uma pedagogia centrada nos alunos, (anos 50), passando nos anos 60 por privilegiar a "dimensão institucional na análise da educação", há um novo regresso à sala de aula nos anos 70. Por fim, nos anos 80/90, tem-se feito um esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola" (pg. 19), havendo assim uma valorização desta como organização.

Relativamente a esta década, António Candeias, no seu trabalho sobre Políticas Educativas Contemporâneas (1993), diz-nos: "o neo-liberalismo, irrompeu com uma força e vitalidade estonteantes nos começos da década de oitenta deste século, cortando caminho quer entre a social democracia instalada, quer entre a direita tradicional, as principais gestoras da sociedade até à altura (...). Ao destruir o cuidadoso consenso construído durante as décadas a seguir ao fim da 2ª grande guerra, nomeadamente, mas não só, no campo educativo, acabou por

se tornar na tendência hegemónica principal, a nível político, nos nossos dias" (pg. 12).

No domínio educativo, constataram-se mudanças profundas, nomeadamente a nível curricular, as quais caminham não no sentido do desenvolvimento do sujeito, integrado no social, mas do sujeito em função da economia. Em suma, e como refere o autor, mais "Instrução" e menos "Educação". Assim sendo, "do ponto de vista pedagógico, as concepções educativas conservadoras, defendem e tentam aplicar sempre que possível concepções pedagógicas derivadas dos chamados 'modelos tradicionais', autoritárias, centradas no espaço individual inseridos numa competição pelo melhor" ... (pg. 35).

3.1. Formação em alternância

Nos começos da década de 80 em Portugal o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho cooperaram numa acção, denominada de inovadora para jovens: Formação em Alternância.

Nesta altura começa-se a pensar na reforma do sistema educativo, uma vez que o que vigorava se mostrava inadequado às necessidades do Portugal em vias de pertencer à Comunidade Europeia.

Inicia-se assim a reforma apresentando-se com os objectivos de promover a qualidade e a modernização, a extensão do ensino a todos os cidadãos e a destatização, tendo sempre presente o homem como ser individual. Assim, a Lei de bases nº46/86 de 14 Outubro estabelece entre outros que:

- A formação profissional de todos os educadores e professores se realize em cursos específicos de ensino superior, (...) e que a formação inicial se complemente com a formação contínua numa perspectiva de educação permanente.

- Estabelece normas relativas à organização e desenvolvimento curricular (...), à avaliação do sistema educativo e à investigação em Educação e prevê a criação de estruturas que assegurem estas actividades tendo em vista o fomento de inovação pedagógica.

De facto, a alternância encontra em si um conjunto de práticas educativas muito diversificadas, mesmo tendo todas, à partida em comum o facto de visarem a articulação entre a teoria e a prática.

O sistema de formação em alternância revelou-se uma forma flexível de corresponder às dificuldades da conversão profissional, bem como na introdução de jovens no mercado de trabalho.

A Escola, na qual decorre a formação do grupo alvo da nossa investigação, forma técnicos de educação utilizando a metodologia de formação em alternância.

Segundo Antoine Francoise, a alternância é uma tentativa entre outras, de responder à velha questão da Filosofia da Educação: "é necessário formar um indivíduo no sentido de o preparar melhor para o seu papel profissional inserido no sistema económico e social vigente ou será mais importante desenvolver o seu espírito crítico, a sua capacidade criativa e a sua autonomia pessoal?"

A formação em alternância vem assim, segundo a autora, dar relevo ao desenvolvimento da inteligência crítica, à capacidade criativa do indivíduo e à sua autonomia pessoal.

A formação em alternância, não tem um objectivo, mas sim vários, de acordo com as necessidades do momento. Como qualquer outra corrente pedagógica, esta não foge à regra, andando um pouco ao "sabor do tempo".

Assim, não a podemos considerar com qualidades superiores a outros modelos e consequentes práticas pedagógicas. Pensamos que a sua qualidade e eficácia dependem da força dos seus promotores, assim como da forma como é organizada e posta em prática.

Uma vez que se trata da articulação entre a teoria e a prática, entre a escola de formação e a organização de acolhimento, locais de estágio, que perspectivas

podem antever-se deste tipo de formação no que respeita à formação de educadores de infância?

Segundo Antoine F. citado por Capelo (s.d.) existem várias formas de organizar a formação em alternância as quais, dadas as suas características particulares darão diferentes implicações na qualidade da formação.

a) Alternância / fusão

Caracteriza-se sobretudo pela tentativa de introdução da lógica produtiva sobre o próprio lugar da formação (...)

b) Alternância / justificação

Caracteriza-se pela divisão existente entre os dois polos da formação. Cada um segue a sua lógica, não havendo intercâmbio entre eles (...). Segundo a autora, existe mesmo o risco de ver privilegiar um dos polos em detrimento do outro.

c) Alternância / complementaridade

Caracteriza-se pela tentativa de organizar dois tempos de formação que funcionam como um processo continuado: o primeiro na escola, o segundo na empresa. Este tipo de formação baseia-se na hipótese de complementaridade. A alternância entre os dois pólos deve conjugar as lacunas de um e de outro (...).

No plano pedagógico esta forma encoraja os formandos a pensarem que a teoria é um universo separado da prática e vice-versa.

d) Alternância / articulação

Caracteriza-se pela cooperação entre os dois pólos de formação e é designada por verdadeira alternância.

Comporta um processo de formação com dois momentos de aprendizagem, tal como os procedentes, mas funcionam em articulação permanente entre eles.

Esta forma de organizar a alternância inclui um tempo de exploração pedagógica de experiências nos dois pólos, exploração das capacidades e contradições. Prevê ainda modalidades de cooperação entre os dois pólos.

No plano pedagógico é importante explorar previamente o potencial formativo de cada um dos pólos, definir limites e possibilidades, bem como as condições de utilização dos seus potenciais. É ainda importante que os dois pólos conheçam bem os objectivos de formação e estejam de acordo com eles, sobre os meios e as tarefas a preencher por cada uma delas.

Tendo em conta esta filosofia de formação em alternância, é também importante saber-se apenas as funções formativas destinadas a cada uma das entidades formadoras, nomeadamente se pensarmos nos educadores de infância e na sua prática pedagógica.

- que condições?

- quais os limites?

- como fazer a articulação entre os dois pólos no sentido de otimizar a dupla experiência?

Relativamente a estas questões destaca-se o tuturato e as suas funções na concretização do verdadeiro objectivo de formação em alternância.

Este poderá ser definido como o grau de elo de ligação entre os dois pólos de formação, cujo seu papel fundamental, entre outros, é o de implicar o sujeito a fomentar a mudança assim como o seu processo de auto-avaliação e co-avaliação.

A teoria e prática não são estranhas uma à outra; a prática não se pode efectuar sem modelo. É a prática que dá impulsão à pesquisa teórica e a alimenta.

A teoria e a prática não se devem confundir, pois são dois modos complementares de apreensão da realidade. Têm necessidade uma da outra e nenhuma é superior, nem sob o amparo da sua utilidade, nem do seu valor intrínseco.

A experiência ao surgir da realidade, é constituída a partir de hipóteses, submetida à verificação; os formandos têm constantemente que se confrontar com estas lógicas e acima de tudo saber conduzir um processo de aprendizagem que é, essencialmente seu.

Em síntese, se a formação não passar pela "verdadeira" alternância teórico-prática, poderá correr-se o risco de a mesma se dar de forma desajustada e de existir apropriação de conhecimentos e éticas pouco exemplares.

3.2. Discussão actual

Na década de 90, diversos estudos vão apontando para uma mudança efectiva. No entanto, esta não poderá passar apenas por reorganizações de currículos, mas sim pela implicação de todos os actores ligados ao ensino / aprendizagem com a motivação de uma construção do mesmo; como refere Mónica Gather, no seu artigo incluído no trabalho Escola e Mudança, "animar um processo de aprendizagem (...) é, sim, ajudar um sistema a reconstruir uma representação da realidade, que torna a mudança possível e desejável" (pg. 40).

Este, como já referido tem necessariamente de passar pela gestão e organização da própria escola; segundo a mesma autora, "de acordo com a orientação geral de evolução dos discursos acerca da gestão da inovação pedagógica, seria de maior interesse tentar aplicar a ideia de aprendizagem à própria organização:

como levar os professores, enquanto membros de um sistema social, a contruírem as suas representações, os seus saberes e saber-fazer;" (pg. 46) (...) "trata-se de não esquecer que a mudança em educação depende daquilo que os professores dela pensarem e fizerem e da maneira como forem levados a construí-la activamente" (pg. 67). Para tal as "velhas" metodologias de formação contínua parecem não funcionar na pretendida mudança.

Segundo Nóvoa (1991), "estamos a viver um novo tempo fundador da profissão docente, na qual a visão funcionalizadora dos professores tende a ser substituída por uma imagem dos professores como profissionais reflexivos. Os professores têm de retomar um protagonismo na cena educativa e social" (pg. 15).

Na última década tem-se procurado defender uma formação de professores / educadores centrada na investigação e na reflexão.

Reorganizar o ensino, dando relevo a uma função nova de profissão é, sem dúvida, "inventar" uma escola nova e contribuir para uma nova cidadania.

Uma escola centrada em procedimentos e estruturas não reconhece as pessoas como factor estrategicamente relevante.

Não faz assim sentido, falar em formação neste ambiente pouco estimulante sobre a formação centrada na investigação / reflexão para além dos seus "inconvenientes", Mónica Gather, apresenta-nos um conjunto de vantagens, as quais nos parecem de interesse na perspectiva de mudança, não apenas no que diz respeito à formação de professores mas também dos educadores de infância como primeiros agentes educativos exteriores à família.

Assim, numa perspectiva em que a componente prática é fundamental para a investigação e reflexão da situação em função dos objectivos que se pretendem atingir, Mónica Gather refere-nos que o professor é levado a reconhecer que a sua competência técnica faz parte de um contexto de significados. Reconhece aos seus parceiros, assim como a si próprio, a capacidade (e o direito) de ter a sua própria opinião, a sua própria representação, o seu próprio conhecimento, as suas estratégias próprias, os seus estilos de cognição e de aprendizagem próprios. Admite que as suas acções podem ter, para os outros, significados

diferentes dos que ele lhes atribui, e impõe a si próprio a tarefa de descobrir quais são esses significados e mesmo essas diferenças.

Reconhece a obrigação de tornar a sua própria compreensão e as suas representações acessíveis aos outros, o que o leva, constantemente, a pôr em questão o seu próprio saber, assim como a sua maneira de metacomunicar." (pg. 84) (...) "À medida que tomam consciência dos seus referenciais, tomam igualmente consciência de modos alternativos possíveis de definição da realidade e começam a tomar as devidas distâncias relativamente às suas representações subjectivas" (pg. 85).

Em síntese, parece-nos que das perspectivas actuais algumas não se encontram muito desfasadas do modelo de formação em alternância. No entanto, o enfoque não se situa numa perspectiva economicista e produtiva mas sim numa verdadeira mudança na qual as estruturas, nomeadamente os modelos de gestão escolares, terão uma decisiva importância nesta mudança, os quais deverão ser elementos facilitadores da mesma. Refere-nos ainda Monica Gather: "A existência de estruturas que encorajam os professores a trabalhar, a aprender e decidir prontamente com os seus colegas e com os alunos, que valorizam a diferença e obrigam os professores a descobrir laços que juntam as pessoas e as ideias. Estruturas que criam uma dinâmica, uma cultura interactiva na sala de aula, no estabelecimento escolar ou na equipa docente, levando os professores a transformar as reflexões sobre os instrumentos e técnicas eficazes em considerações mais vastas, dando-lhes significado pessoal, pedagógico e social. A compreensão individual e colectiva constrói-se a partir da criação contínua de experiências, de descobertas partilhadas, de permutas críticas" (pg. 89).

II - Revisão da Literatura

1. Breves considerações acerca da história do conceito de infância

Constata-se, ao longo da história, que as representações da criança e da infância têm variado, diferenciando-se também numa mesma época em função do meio social, dos contextos políticos e das diferentes culturas.

Uma das tarefas fundamentais de todas as sociedades humanas organizadas é a transmissão, de geração em geração, de um modo colectivo de viver e de compreender o mundo.

As sociedades humanas reproduzem as normas culturais estruturantes de vida colectiva, o ser humano integra-se na comunidade graças a uma vivência quotidiana, onde a acção educativa, na acepção que hoje lhe damos, nem sempre teve lugar.

A criança ao longo da história tem sido alvo de diversas representações; desde serem vistas como adultos miniatura, desinteressantes e improdutos, até à concepção de desgraça a qual permitia inclusivamente o infanticídio.

Se olharmos para a antiguidade clássica vemos que para Platão, a criança representava o nível mais inferior da condição humana, a qual teria de ser regidamente educada para encontrar a luz, «perder a bestialidade» e adquirir as qualidades adormecidas na sua alma. O seu modelo educativo era selectivo, só para aqueles que conseguissem um conhecimento filosófico superior, de entre os quais, emergiriam reis e filósofos.

Por seu lado Aristóteles, considerava a infância como uma desgraça e só com um programa educativo disciplinador era possível fazê-los cumprir as normas sociais.

Este tipo de representação, se bem que com nuances, é a que impera na idade média. Excepção para um período que se situa entre o séc. V e IX, em que por

factores puramente religiosos, a criança passa a ser o alvo de alguma atenção, na medida que era importantes para Deus. Esta importância era no entanto, um instrumento ideológico, em que assentavam os pilares religiosos. - Culpa (associada ao pecado original) / remissão (pela via da fé e do baptismo). -

A criança, apesar de tudo, continua a ser vista como alguém que tem de ser educada, essencialmente pela punição, não por si e para si, mas para uma ideologia - Cristianismo.-

Entre este período e sensivelmente o séc. XV pouca informação existe sobre a criança, quer do ponto de vista iconográfico quer do ponto de vista educativo, sendo as informações existentes, segundo Ariés (1987), um pouco ambíguas.

Nos finais do séc. XV e séc. XVI, com o Renascimento, introduzem-se algumas inovações quanto à criança, nomeadamente pela pessoa de Erasmo de Roterdão que cria um manual de civilidade com intenção de regular comportamentos; no entanto, ele já é dirigido à educação da criança com uma componente pedagógica, em que a família ocupava um lugar central. Posteriormente, este tratado foi apropriado e alterado pelos reformistas e católicos que na sua essência o tornaram um manual de civilidade baseado no autoritarismo e na repressão com funções de adestramento.

No séc. XVII, com o surgimento de um contexto científico rico e inovador a infância é encarada pela primeira vez, com uma visão mais «humanista» e próxima das necessidades reais da criança, se bem que, a autoridade social à qual deveriam ser submetidas fosse uma tónica constante.

Nos finais do séc. XVIII, e com a influência de J. J. Rousseau, dá-se uma viragem de pensamento social, quer do ponto de vista dos direitos do indivíduo, quer relativamente à criança. Esta passa a ser por natureza o «bom selvagem» que precisa de ser educado num sistema mais aberto em que se entende os seus sentimentos. A burguesia adere ao sistema. No entanto, continuam crianças a trabalhar e a ser tratadas como pequenos adultos.

Na segunda metade do séc. XIX e na literatura a criança já não aparece como um adulto em miniatura mas é usado o seu olhar para dar uma visão do mundo mais bela e mais justa. Continua-se a não ver a criança como ela de facto é mas a idealizá-la e usá-la como um símbolo.

Segundo Chombart (pg. 330), esta idealização da criança surge até aos nossos dias e faz parte do mito moderno, em que a infância é investida de valores positivos, desejo projectado de uma sociedade. Assim sendo, e ainda segundo a mesma autora, as representações sociais da infância não se separam dos modelos dos adultos, das ideologias nem dos projectos da sociedade.

Se passarmos o olhar sobre a nossa história recente, séc. XX, constatamos alterações quanto à representação da criança, tendo em conta movimentos políticos específicos.

Nos anos 60 e 70 com o movimento de hostilidade à sociedade de consumo e às normas sociais vigentes, viveu-se uma utopia de paz e de amor em que a criança era o alvo de discursos e de práticas consideradas libertárias. Por outro lado, nos anos 80 outro movimento surge em que a perspectiva face à criança como futuro adulto, deveria passar por medidas educativas com uma ideologia mais repressiva e institucionalizada.

Em síntese, como a autora refere (Chombart, 1979) "podemos considerar quer as variações históricas e culturais das representações da infância fazem sobressair a necessidade de ter em conta a dinâmica de transformação social e de mudança do jovem indivíduo humano"(pg. 332).

A socialização das crianças e a formação da sua imagem de si e das diversas categorias sociais são processos que se ressentem da complexidade das sociedades onde se desenrolam, principalmente após o primeiro estado de identificação aos pais ou próximos, quando a criança procura novos modelos extrafamiliares e se resocializa".

Neste breve percurso histórico quanto à representação da infância e da educação da mesma não foi ainda referenciado quando e como foi construída a primeira escola para a educação da infância. Se bem que, no séc. XVI, Erasmo cria um tratado de Civilidade pueril, com função educativa. Locke, no séc. XVII já escreve para educadores, orientando-os quanto a uma postura de observação e de adopção do seu discurso à compreensão das crianças. Mais tarde, nos finais do séc. XVIII, Rousseau escreve um tratado sobre educação, em que muitos pedagogos actuais ainda se inspiram, e que na essência se ressalva a inovação de que a infância é uma época diferente da idade adulta; mas igualmente

importante e com características positivas. É no entanto com Pestalozzi, que se criam os alicerces teóricos e estruturais para a criação de espaços próprios com objectivos específicos para a educação pré-escolar.

Friedrich Froebel, discípulo de Pestalozzi, constituiu pela 1ª vez um currículo para a educação de crianças em idade pré-escolar em que esteve subjacente os direitos de criança assentes na liberdade individual.

Podemos assim dizer, que as instituições para a educação sistematizada das crianças em idade pré-escolar, surgiram em meados do séc. XVIII, na sequência da revolução industrial, tendo tido o seu auge no séc. XIX. Até aqui, todas ou quase todas as instituições, eram de carácter assistencial; "rodas", "refúgios", asilos...

Na evolução destas instituições, é difícil distinguir quais as que tinham objectivos fundamentalmente sociais e aquelas que se propunham já a objectivos pedagógicos e educativos.

Se é certo que, como refere Pauline Kergomard (1974), das instituições assistenciais à escola, tal como hoje a vemos, vai um mundo, não é menos verdade que, nomeadamente em França, foi do asilo que nasceu a escola natural. Indo-se cada vez mais esbatendo as fronteiras que separam as instituições que se propõem objectivos assistências das de objectivos pedagógicos.

2. Breves considerações acerca do início da educação pré-escolar e correntes pedagógicas.

A criação da primeira escola para a educação de infância costuma ser atribuída a Jean Frédéric Oberlin, 1740 - 1826, que era um pastor protestante, o qual ajudado por um grupo de mulheres do povo, fundou a escola dos mais jovens.

Friedrich Froebel, 1782 - 1852, discípulo de Pestalozzi, após ter frequentado a Universidade de Berlim, fundou várias escolas na Alemanha e na Suíça, criando pela primeira vez um currículo para a educação de crianças em idade pré-

escolar, em que estava subjacente os direitos da criança assentes na liberdade individual.

Cria o Kindergarden, e também um curso normal para a formação de "jardineiros de infância". Funda ainda um semanário onde expõe o seu próprio método e onde faz as primeiras explicações de jogos inventados por ele e que ficam conhecidos por material froebiliano.

A Europa e a América sofreram grande influência sua, tendo sido a Áustria que deu consagração oficial aos princípios de Froebel reconhecendo a existência legal dos jardins de infância em 1872.

Houve uma grande transformação nas instituições. E em quase todos os países foi introduzido nas escolas o sistema Froebel. Mas outras ideias nasceram também ainda no séc. XIX. Decroly, cria um método pedagógico ao que denomina de pedagogia de centros de interesse.

Os centros de interesse baseiam-se num sistema de ideias associadas em torno de uma ideia central, formando assim um todo homogéneo.

A metodologia usada assentava essencialmente na observação, associação, a expressão concreta e a expressão abstracta.

Decroly atribuía grande valor ao seu método; considerando que este, permitia pôr em prática a interligação das matérias e também os estádios de evolução da criança.

Nos começos do nosso século, apareceram porém outras personagens com grande influência na pedagogia e em particular no nosso país, como por exemplo Maria Montessori.

Em todo o seu trabalho, a tónica era colocada no favorecimento de liberdade de acção da criança - contrariamente a Decroly que apresentou uma pedagogia mais directiva.

Introduziu assim, uma nova imagem de criança, tendo em conta as suas necessidades de acordo com o seu padrão de desenvolvimento. Segundo Montessori, dever-se-iam proporcionar situações à criança que fomentassem o desenvolvimento progressivo da autonomia e do sentido de responsabilidade.

Por outro lado, apresenta uma nova concepção de espaço, introduzindo mobiliário e materiais adaptados às necessidades da criança.

Tinha como grande objectivo, preparar a criança para a vida prática associada à aprendizagem.

Para cada tipo de aquisição utiliza um material específico: material de vida prática, sensorial, de linguagem e de matemática.

Relativamente a Portugal são de salientar dois nomes; o poeta João de Deus, séc. XIX, e seu filho João de Deus Ramos; são dois nomes na história da Pedagogia Portuguesa: um foi o pensamento, o outro a acção. Um criou o método, o outro a escola.

João de Deus, criou a Cartilha Maternal; é um método original de aprender a ler e baseia-se no estudo da Língua Portuguesa. Seu filho, foi o fundador em Portugal das escolas experimentais infantis.

No entanto, a educação infantil em Portugal, não foi uma conquista fácil.

As instituições para a idade pré-escolar, como já referido em outros países, começaram por ser apenas de carácter e objectivos fundamentalmente sociais e assistenciais.

Em 1839, foi constituída a Sociedade das Casas de Asilo da infância desvalida de Lisboa, com o objectivo de proteger, educar e instruir as crianças pobres; estas aqui permaneciam até sensivelmente os nove anos.

Esta iniciativa foi retomada pelas entidades oficiais, nomeadamente Juntas Gerais do Distrito e Câmaras que promoveram a criação destas estruturas como auxiliares de escola primária, as quais acolheriam crianças entre os três e os seis anos.

Vários movimentos surgiram à volta desta iniciativa o que levou a criar condições para formação de professores ligados a esta faixa etária.

O 1º jardim infantil, com o nome de Escola de Froebel, surge então em Lisboa no ano de 1882.

Desde esta altura, apesar das intenções serem a de multiplicar estas escolas, o processo praticamente estagnou até surgir a Primeira República (1910).

Em 1911, é criada uma legislação relativamente ao ensino infantil e seus objectivos, criam-se jardins de infância como auxiliares preparatórios para a entrada na escola primária.

As denominadas professoras infantis deveriam ser diplomadas; nacionais ou estrangeiras.

Em 1911, João de Deus Ramos funda em Coimbra, o primeiro jardim escola João de Deus.

Entre 1910 e 1926, foram postas a funcionar doze escolas infantis.

Em 1928, considera-se necessária uma diferenciação pedagógica entre a escola infantil e primária com objectivos específicos para cada uma delas.

Em 1936 foi criada em Coimbra, a Escola Normal Social, a qual pode ser considerada a primeira escola de Educadores em Portugal.

No entanto, só em 1973 foi proposta a criação de Escalas de Educadores e se considera a educação pré-escolar como devendo fazer parte do sistema educativo.

Com a Revolução do 25 de Abril de 1974, várias transformações se efectuaram na sociedade portuguesa. A educação foi uma das prioridades, assistindo-se a uma consciência colectiva desta necessidade, a qual foi acompanhada por um movimento popular nesta direcção.

Em 1976, foi promulgado pela constituição, a criação de um sistema público de educação pré-escolar.

Os sucessivos Governos prosseguiram esta política, sendo definitivamente consagrada em 1982.

No entanto ao longo de todo o nosso século, como em toda a Europa aliás, se bem que no nosso caso, devido ao contexto político, tudo foi feito mais tardiamente, existiriam pensadores, já referido por nós, e iniciativas que apontavam para a importância da idade pré-escolar e para princípios pedagógicos de que deveriam nortear a sua educação.

Como exemplo, podemos referir o Movimento da Escola Moderna, com origem em França, e que incide sobre técnicas de Freinet.

Estas técnicas são difundidas em Portugal por volta de 1930. No entanto, só em 1959 com a criação do Centro Infantil Hellen Keller começa a ser difundida, tendo-se realizado em 1965, o 1º estágio de formação de professores nestas técnicas.

Relativamente à sua pedagogia dirigida aos jardins de infância, assenta essencialmente no princípio, de que com a observação e a experiência a criança desenvolve o seu espírito de pesquisa e ajuda-o no seu desenvolvimento lógico. Para tal a criança deverá ter inteira liberdade de escolha, conhecimento real dos objectos e material variado para explorar.

O papel do Educador é essencialmente o de mediar o desejo com o possível, mantendo-se sempre atento ao sujeito e ao grupo que nas suas tarefas individuais quer nos projectos comuns.

A criança muito cedo se torna autónoma cooperante entrando progressivamente no seu processo de socialização.

É evidente, que nestes três parágrafos, assim como em referências anteriores a outros pedagogos, não se referem todos os princípios, objectivos, técnicas e materiais usados e propostos pelos seus promotores. Tão pouco era a nossa intenção fazê-lo; na medida que não consideramos importante para o nosso estudo fazer uma pesquisa exaustiva dos métodos existentes e de sua aplicação à educação pré-escolar.

Actualmente e após o decreto de Lei 468/88, existem, no nosso país, Escolas Superiores de Educação, quer públicas, quer privadas, cujo objectivo essencial é formar profissionais de educação pré-escolar, com currículos próprios, algumas delas com orientações educativas muito específicas, exemplo disso é a E.S.E. João de Deus. No entanto, ao fazermos uma leitura dos currículos constatamos que no global as disciplinas são comuns. Quanto aos métodos, orientações e direcções dadas a esses conteúdos, não nos pronunciaremos, na medida que não foi feito um estudo nesse sentido.

No entanto, J. Bairrão, J. G. Abreu e T. N. Marques (1986) efectuaram uma investigação relativa a atitudes e representações em educação pré-escolar em que pretendiam estudar alguns objectos de representação cognitiva dos

educadores de infância, acerca dos objectivos da educação pré-escolar. Do universo das 171 educadoras entrevistadas concluíram que:

1º - "No que respeita à percepção ou «representação» cognitiva dos objectivos do jardim de infância, consideraram que se organizam em três grupos:

- Objectivos que podemos considerar como «intrínsecos» e que são aqueles mais tipicamente estruturados ao longo da primeira dimensão - centrados na sociedade, centrados na criança;

- Dois outros grandes grupos de objectivos (...) que podemos considerar como objectivos extrínsecos e que caracterizam as funcionalidades «social» e «pré-escolar»" (pg. 103 / 4).

2º - No que respeita à maior ou menor adequabilidade e importância dos objectivos do jardim de infância, são fundamentalmente dependentes dos objectivos serem intrínsecos ou extrínsecos, "sendo genericamente os objectivos intrínsecos mais valorizados e verificando-se dentro destes uma maior valorização dos objectivos centrados na criança, muito em especial os que se referem ao próprio núcleo do processo de socialização e à expansão e equilíbrio emocionais.

Por outro lado, e concomitantemente, os autores verificam existir uma relativa desvalorização dos objectivos extrínsecos (funcionalidade «social» e «pré-escolar»), (...) e continuam colocando uma questão pertinente. "Esta visão idealizada ou psychologizante do Jardim de Infância a que privilegia os aspectos emocionais, estará ligada a uma certa hesitação entre paradigmas para a educação entre nós?"

Em Itália, Capitanio (1990) no seu trabalho - *Infanzia Idealizzata – Bambini e Insegnanti nella Scuola Materna*, investiga duas grandes áreas nas quais procura

saber da representação social que as educadoras de infância tinham das crianças e, por outro, da representação de si enquanto na função de educador.

Relativamente à criança, a sua análise, na globalidade, aponta para uma idealização de tipo Rousseau da infância, em que são enfatizadas as qualidades morais (bondade, sinceridade, alegria...) assim como dons inatos da descoberta e criação. "Trata-se de uma representação de infância feliz que traduz o desejo de alguns adultos que as coisas se passam desse modo, rejeitando tudo o que não está de acordo com essa imagem idílica" (1990, pg. 117). Por outro lado, à questão colocada quanto à criança e ao seu processo de desenvolvimento, a autora constatou que existe uma «incapacidade em descrevê-lo do ponto de vista teórico, afastando os seus discursos, para um percurso que conduz a criança, *"por um lado a um futuro incerto, e por outro lado a uma atemporalidade / ponto fixo, discernível no adulto ideal, indivíduo colocado fora do tempo, sem futuro, para além dos circuitos de produção, habitante de um outro mundo, tal como a criança autêntica. Esta dupla imagem é o verdadeiro ponto de ancoragem que permite à representação social formar-se um instrumento de que as entrevistadas podem dispor, quer ao nível pedagógico, quer para sublinhar a necessidade e a estabilidade da função de educadora"* (1992, pg. 118).

Relativamente ao educador Capitanio (1992) constata que os seus discursos enfatizam atitudes e posturas sócio-afectivas, via criança idealizada, formando-se um elo que as torna mutuamente dependentes.

Segundo Capitanio (1992), neste domínio, um grande campo de estudo fica em aberto. No entanto, os seus dados, relativamente a este campo de estudo, apontam para conclusões preocupantes das quais salientamos as seguintes:

- Presença de um benefício secundário relativamente à escolha profissional;
- Escola vista como função de proteger o adulto ou ainda uma defesa contra o mundo exterior ameaçador.

Confrontamo-nos com este tipo de situações na nossa prática o que nos leva a questionar os modelos de formação e a reflectir sobre a forma de formar.

Alguns estudos acerca do impacto da formação na alteração das representações, nomeadamente nos processos de formação de adultos têm-nos demonstrado que se esta alteração ocorrer é essencialmente fruto do empenhamento pessoal.

Piolat (1987) fez alguns estudos nesta direcção considerando que o ciclo de vida na qual o sujeito se encontra é determinante nos seus processos de socialização logo de uma mudança.

Um dos seus trabalhos, foi realizado junto de um grupo de enfermeiras em processos de formação diferenciados.

A sua análise incide sobre a relação existente entre o sentimento de plasticidade e à sua flutuação relativamente aos efeitos de formação, tendo feito para tal um estudo comparativo.

Considerou como sentimento de plasticidade "essa capacidade que a pessoa se outorga ou não para mudar numa dada direcção. O sentimento de plasticidade é portanto uma modalidade particular do auto-conceito: o grau de capacidade de mudar que uma pessoa declara possuir" (pg. 594).

Para o seu estudo usou três grupos de enfermeiras, em diferentes etapas de um processo de mudança.

- Um grupo de candidatas a formação para a escola de quadro;
- Um grupo de não candidatos á escola de quadros;
- Um grupo de estagiários com cinco meses de formação de quadro hospitalar.

As idades dos sujeitos variam entre os 21 e 51 anos.

Teoricamente e segundo Piolat (1987) o que distingue estes três grupos de sujeitos "é a sua distância psicológica... e temporal numa ocasião de mudança pela formação" (pg. 599).

O material usado foram questionários.

Em síntese, os seus resultados apontam para o seguinte:

- i. O sentimento de plasticidade varia mais em função do nível de empenhamento em formação do que da idade ou antiguidade profissional.
- ii. O sentimento de plasticidade de um adulto varia em função da natureza das aprendizagens que ele empreende. Esta diferenciação é hierarquizada, as pessoas estimam que as suas capacidades de mudança são maiores no domínio do saber fazer que nos conhecimentos; maiores no domínio do conhecimento do que nas relações profissionais e maiores no domínio das relações profissionais que nas opiniões profissionais.
- iii. Quanto às variações do sentimento de plasticidade este varia em função do grau de novidade das aprendizagens a empreender. Não é portanto, homogéneo e varia segundo o grupo" (pg. 607).

Como síntese do seu trabalho, parece-nos importante reter a seguinte "conclusão": "se a formação é um processo de mudança, se os processos engrenam muito antes do começo da formação, faz-nos sentido pensar num percurso de empenhamento, ou seja, uma fase de mobilização activa durante a qual o indivíduo elabora uma imagem antecipada de si mesmo e o desenho da sua evolução pessoal. Assim sendo, pode-se considerar o empenhamento em formação como uma fase de socialização antecipada.

Piolat (1987) cita ainda, relativamente a este assunto, Kimmel (1974) «*a socialização antecipada é o processo pelo qual o sujeito se prepara para uma mudança de papel ou estatuto. Este processo implica a exploração de novas normas e expectativas que serão associadas ao novo papel ou estatuto, uma vez a transição efectuada. Ele comporta um elemento de experiência e de treino ao novo papel após a transformação ter intervindo*» (pg. 70).

Entre nós, e relativamente ao estudo dos processos de mudança em formação, têm-se destacado os trabalhos de Ana Benavente (1990), relativamente aos professores primários à representação que têm dos seus alunos e das causas do insucesso escolar.

Segundo a autora, a "abordagem insere-se numa perspectiva de apreensão e de compreensão das realidades educativas que pretendem ser fonte de questionamento e não de constatação ou de explicações causais".

A sua recolha de material é feita através de questionários e / ou entrevistas, em fases sucessivas e com procedimentos metodológicos diversos.

Relativamente à representação dos alunos e das causas do insucesso escolar, constata que os professores «se colocam de fora» relativamente ao aluno e ao seu insucesso, sendo este atribuído a causas intrínsecas do aluno, sejam elas de ordem pessoal ou social.

É interessante constarmos esta recusa por parte do professor em implicar-se a si, aos métodos pedagógicos ou à estrutura escolar no processo de aprendizagem.

III - Explicitação da Problemática / Hipóteses

A criança, ao longo de todo o seu desenvolvimento tem necessidade de suportes e protecção que lhe permitam ao mesmo tempo um movimento libertador de construção e de descoberta de si no mundo. Esta função é essencialmente cumprida pela família.

Existem muitos casos em que a «escola», através do educador, cumpre esta função.

Sabemos que a personalidade se estrutura profundamente na infância, e que o indivíduo se re-socializa em função das transformações materiais e ideológicas, assim como pela entrada em novos papéis em função do seu ciclo de vida, dos acontecimentos e da sua história pessoal.

Esta construção é feita entre pessoas concretas num campo interaccional onde estão presentes sistemas de valores, normas sociais e modelos de referência aos quais os sujeitos subordinam a sua conduta.

Se considerarmos que, paralelamente à família o educador deverá ter um papel de extrema importância na educação da criança como pessoa socialmente integrada e se tivermos em conta que as representações que cada sujeito vai construindo acerca do mundo em que vive resultam para além de um sistema prévio, de um confronto dos dados que lhe chegam, nomeadamente pela interacção social, parece-nos pertinente questionar: Que tipo de repercussões terá a formação no futuro educador por um lado, e por outro que tipo de repercussões terá a acção do educador junto da criança?

Assim, consideramos que o educador, ou neste caso, o aluno em formação para educador, como sujeito social que é, antes mesmo do ingresso na sua formação académica, possui modelos de referência, valores, ideias, imagens que os situam socialmente a si próprios e na relação com os outros, dando sentido à sua posição face ao exterior e às suas práticas face ao mesmo. Assim, da grande vontade de melhor perceber o tipo de representação que esta população possui face à profissão e à criança, e de poder "intervir" de uma forma mais fundamentada nas áreas curriculares do curso de educadores de infância,

nomeadamente na procura de estratégias formativas alternativas, foi sentida a necessidade de uma primeira etapa, a qual corresponde a esta pesquisa e na qual a questão central consiste em perceber:

- Que representação tem esta população da criança?

- Que representação tem esta população da sua função?

O objectivo do nosso estudo vai assim consistir, por um lado, em perceber qual o tipo de representações da criança, sentimentos face à mesma e características das suas necessidades educativas e por outro, saber qual a representação que tem da função, tendo como referência um grupo de alunos do curso de educadores de infância no início e término do seu percurso académico.

Considera-se como hipótese 1 a existência de representações diferentes da criança e da função de educador em anos de formação escolar diferentes, partindo do princípio que a Escola através do seu modelo pedagógico - formação em alternância - fornecerá um conjunto de aprendizagens globais que acompanhará uma alteração nessas representações, as quais diferenciarão os dois grupos em estudo. No entanto, questionamo-nos quanto ao conteúdo dessas mudanças e à implicação do aluno nas mesmas como co-agente dessas transformações.

Consideramos ainda como hipótese 2 que as representações predominantes, quer da criança quer da função, são as mesmas, apesar da diferenciação que se verifica nos dois grupos em estudo, ou seja, pensamos que certo tipo de dimensões, como as sócio-afectiva e relacional, apresentam uma elevada frequência, independentemente dos sujeitos em estudo se encontrarem no início ou fim do seu percurso académico.

Relativamente à questão - Qual a representação de si na função? - pretende-se saber **quais as características ou auto-atribuições que os sujeitos da pesquisa consideram possuir, como sendo as mais importantes para o exercício da função.**

Relativamente a esta área de estudo, constatámos que só por si, seria um vasto objecto de estudo, o qual pressupunha uma fundamentação teórica, entre outras, na área de construção do "self", assim como metodologia e instrumentos específicos para uma leitura credível quanto aos resultados.

Assim sendo, a sua inclusão neste trabalho, é considerada como uma questão à qual gostaríamos de dar continuidade.

No entanto, Moscovici (1961) refere que a representação social pode ser entendida de modo passivo ou activo. Se visto de modo activo, o papel de representação é o de "dar forma" ao que vem do exterior. De facto, ela reproduz, mas uma reprodução implica uma remodelagem dos elementos e das estruturas, uma verdadeira reconstrução dos dados no contexto dos valores, dos conceitos e das regras a que se liga.

Chombart (1990, pg. 334), considera que "a representação de si engloba um conteúdo e vivências, compostas por percepções, imagens, traços e papeis que se auto-atribuem conscientemente ou não (...) a consciência de si, forma-se constantemente na relação com o outro".

Segundo Vala (1984), "o conceito actualiza velhas tensões no interior do binómio "indivíduo-social" e produz novas tensões no seio do universo conceptual da psicologia dos processos cognitivos" (pg. 199).

"O conceito de representação social tem a sua génese na necessidade de articulação permanente entre a psicologia e a sociologia para a compreensão dos processos de produção do pensamento dos grupos e das colectividades" (pg. 203).

Queremos assim salientar que a questão levantada, quanto à representação de si na função, poderá ter alguma pertinência no nosso estudo e não a consideramos desenquadrada relativamente à representação da função do educador. Todas as acções são pessoais, na medida em que todo o sujeito processa e age. Manifesta-se pessoalmente, se bem que fá-lo a partir de dados sociais.

A ideia do "todo" onde participamos, que nos "trespassa" entre "entradas" e "saídas", introjecções e projecções, tem a propriedade enquanto simbólica de evocar a totalidade. Evocar o todo, funciona de modo integrador e referenciamos enquanto participantes nesse todo.

Tudo se relaciona no todo, nas redes de comunicação de selecções e nos modos em que se processam. É no entanto, o sujeito que atribui importâncias e define hierarquias relativamente a si e ao que o circunda, tendo como referência é claro, o sistema social em que se integra.

A este propósito apraz-nos referenciar Abric (1987) segundo o qual a representação é determinada pela subjectividade do indivíduo que a veicula, (sua história e vivências), pelo sistema ideológico no qual está inserido e pela natureza das relações que o sujeito mantém com o sistema social.

Ainda segundo o mesmo autor, a representação traduz "relações complexas, reais e imaginárias, objectivas e simbólicas que o sujeito mantém com o objecto".

IV - Metodologia

1. População

A população do nosso estudo é constituída por alunos do curso de educadores de infância de uma Escola Superior de Educação.

2. Amostra

A amostra do nosso trabalho é constituído por 30 elementos, todos do sexo feminino, sendo quinze elementos do 1º ano e quinze do 3º e último ano do curso.

A distribuição das idades situa-se entre os 18 e 24 anos e a zona de residência, a grande Lisboa.

Esta foi retirada ao acaso, de entre os dois grupos de população já referidos, tendo sido previamente "excluídos" os sujeitos com idades superiores a vinte e quatro anos e cuja zona de residência não se situava na grande Lisboa.

Esta preocupação prende-se essencialmente com o facto de pretendermos uma amostra o mais homogénea possível, relativamente às variáveis idade e zona de residência. No entanto, na Escola onde foi feito o nosso estudo existe uma grande heterogeneidade quanto a estas variáveis.

IDADE	I.F.	F.F.	TOTAL
18	2	-	2
19	3	-	3
20	4	-	4
21	3	5	8
22	3	3	6
23	-	5	5
24	-	2	2
TOTAL	15	15	30

Fig. 1 - Distribuição dos sujeitos por idade.

3. Recolha de dados / Procedimentos

Para a recolha dos dados privilegiou-se a técnica de entrevista. Com vista à construção de um guião começámos por fazer seis entrevistas não directivas, efectuadas a três alunos do 1º ano e três alunos do 3º ano, os quais posteriormente não fizeram parte da nossa amostra.

Nestas entrevistas eram colocadas três grandes questões:

- O que é para si ser educador de infância.

- Como se vê a si nessa função.

- O que representa a criança para si.

Estas entrevistas, não foram objecto de uma metódica análise de conteúdo. No entanto, mostraram-nos que o tipo de discursos assentava essencialmente em factores emocionais ou sócio-afectivos com sucessivas repetições.

Após uma profunda reflexão, constatámos que uma entrevista com estas características, não daria resposta aos objectivos do nosso estudo.

Optou-se pela construção de um guião, como já referido, sendo a entrevista semi-estruturada e organizada à volta de dois grandes blocos, que se iam desdobrando de forma a obtermos o maior leque possível de informação. As questões no entanto, não foram rigidamente colocadas, mas sim oportunamente introduzidas a partir de uma questão geral colocada a todos os entrevistados:

- Porque é que escolheu este curso?

Em função das respostas, assim eram introduzidas questões que permitissem por um lado a continuidade de fluência discursiva, por outro, informações quanto ao nosso objecto de estudo.

O guião da entrevista estruturou-se assim à volta de dois grandes temas que se iam desdobrando.

a) Representação da criança.

- O que representa uma criança para si
- Que sentimentos lhe inspira
- Quais as suas competências.

Tentou-se, por um lado, apreender uma visão genérica da criança por parte do educador, e por outro lado, perceber quais as dimensões mais significativas que este atribui à criança.

b) Representação da função.

- Razões de escolha / motivações.
- Requisitos para o exercício da função.
- Papel da formação académica
- Expectativas face à carreira profissional.
- Como é vista socialmente esta função

Tentou-se assim proceder à exploração da representação que o sujeito tem da função e quais as dimensões mais significativas para o exercício da mesma. Por

outro lado, interessou-nos igualmente saber a posição do aluno face à importância da formação académica e da implicação da escola na mesma, assim como a sua opinião face à visão social da sua opção profissional, aliada às expectativas face à sua carreira.

No global, estas foram as grandes questões para as quais pretendíamos obter respostas, de forma a obtermos o universo representacional da função de educador de infância e da criança. Reproduziremos em anexo o guião utilizado.

Relativamente à representação de si na função, como já referido na explicitação da problemática, não foi pensado como grande área de estudo a explorar. Daí, todo o discurso das alunas referente a si na função, tenha sido enquadrado, se bem que com tratamento individualizado, na mesma grelha de análise construída para a representação da função, tendo-se colocado uma questão suplementar e que se referia à auto-avaliação do sujeito relativamente a si na função.

Para a concretização das entrevistas, os sujeitos foram contactados individualmente, no sentido de lhes ser dada informação quanto aos motivos gerais da pesquisa a efectuar e por outro lado, tentou-se saber da sua disponibilidade para serem alvos de uma entrevista, a ocorrer na escola, isto por questões de funcionalidade para ambas as partes, a qual seria gravada e com carácter estritamente confidencial.

Para nosso agrado, a situação foi prontamente aceite na globalidade, tendo-se efectuado o total das trinta entrevistas individualmente, sempre na mesma sala, e durante os meses de Setembro / Outubro de 1994, correspondente ao início do ano lectivo 1994 / 1995, para os 15 sujeitos no início de formação académica e término para os 15 sujeitos do 3º e último ano do curso, que por razões de funcionamento interno de escola se prolongou até 15 de Outubro de 1994.

As entrevistas no global tiveram sensivelmente uma duração de 60 minutos, com um clima de tranquilidade e sem ruído exterior.

Pelo facto do entrevistador ter sido professor de uma cadeira de Psicologia dos alunos do 3º ano, existiu um certo cuidado para esse facto não intervir excessivamente no discurso dos alunos; no entanto constatou-se que o clima geral após o primeiro contacto foi de "naturalidade" para ambas as partes, criando-se talvez um clima próximo de uma conversa informal.

4. Análise dos discursos

As entrevistas foram transcritas e submetidas a análise de conteúdo, com uma prévia leitura flutuante de forma a que os temas em estudo pudessem ser analisados no todo do discurso e não apenas no interior de respostas mais específicas; houve no entanto, a preocupação de isolar as respostas referentes à representação da função, de si na função e representação da criança, o que permitiu a construção das grelhas de análise definitivas, resultantes de uma reflexão e consulta de outros trabalhos dos quais resultou uma redefinição e/ou inclusão de algumas categorias.

Demos assim uma orientação à nossa pesquisa, quer em termos de objectivos, quer em termos de recolha de material que nos levou a um tratamento de dados c/ base na análise de conteúdo, a qual, segundo Bardin (1988), é designada como "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 permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens." (pg. 42).

Dentro deste tipo de análise, optou-se pela análise quantitativa de dados, pelo facto de na nossa pesquisa existir a intenção de testar possíveis relações entre as variáveis em estudo, grupo em Início de Formação (I.F.), grupo em Fim de Formação (F.F.). No entanto, e porque não existe incompatibilidade entre os dois modelos de análise, qualitativos e quantitativos, iremos também recorrer à análise qualitativa sempre que for pertinente, de forma a desenvolvermos uma análise compreensiva do nosso objecto de estudo.

4.1. Análise temática e categorial

Com este tipo de análise pretende-se explorar a informação veiculada pelos sujeitos da nossa pesquisa, quer a nível dos temas, quer a nível das categorias, a fim de podermos encontrar as principais dimensões das representações em estudo. Representação da criança e representação da função, através de uma análise quantitativa, de frequências, a qual "visa determinar o interesse de fonte por diferentes objectos ou conteúdos". A hipótese implícita é a de que quanto maior for o interesse do emissor por dado objecto, maior será a frequência de ocorrência, no discurso, dos indicadores relativos a esse objecto." (Vala, 1990, pg.118) Tentaremos assim, encontrar os temas e categorias mais significativos das representações em estudo.

Para tal far-se-á uma análise parcelar relativamente a cada um dos grupos em estudo (I.F. / F.F.), para entendermos quais as dimensões mais significativas, é uma análise comparativa, em que se pretendem encontrar semelhanças e diferenças conforme as "hipóteses" gerais já colocadas na explicitação da problemática.

Para uma verificação estatística da diferenciação entre os dois grupos (I.F. / F.F.), os dados referentes à análise temática foram sujeitos ao teste qui quadrado, tendo sido consideradas por nós, como diferenças estatisticamente significativas, resultados correspondentes a um nível de significância de 5%.

4.2. Análise avaliativa

Com este tipo de análise, pretendemos explorar a atitude de sujeito, nomeadamente a orientação afectiva dada através de uma avaliação face ao objecto de representação ou dimensões dessa mesma representação.

Quanto à direcção dessa avaliação, tendo em conta o discurso dos sujeitos, a categorização foi feita em sentido positivo (+), negativo (-) e ambivalente (a).

Considerámos que o sentido de informação era ambivalente sempre que uma afirmação era dada com conotação positiva ou com sentido favorável, mas em que estava associada uma conjunção adversativa, de forma a que a sua afirmação não fosse de todo suficientemente clara para lhe atribuirmos um sentido favorável ou desfavorável.

Relativamente ao tratamento dos dados, usámos o mesmo procedimento que na análise anterior - análise de ocorrências. No entanto, o nível de exaustividade foi menor, tendo-nos cingido apenas à distribuição temática, quer na globalidade da amostra, quer nos dois grupos em estudo (I.F. / F.F.).

Salientamos ainda, que a este tipo de análise, foi apenas submetida a informação referente à representação da função e a representação de si na função.

Quanto à análise do campo da representação, apesar de conscientes da sua necessidade para uma melhor compreensão do nosso objecto de estudo, dada a sua complexidade, remetê-la-emos para uma próxima pesquisa.

4.3. Grelhas de análise - Aspectos gerais

Procurou-se fazer uma apreensão global da representação da criança e da função do educador de infância, tendo em conta os grandes temas que sobressaíram no contexto dos discursos, introduzimos algumas questões que nos permitiram completar essa informação. Toda a informação, (unidades de sentido), foram classificadas e agrupadas nos respectivos temas e categorias, obedecendo ao critério de contagem por indicadores.

Relativamente à grelha de análise procedeu-se à operacionalização de cada tema e categoria, optando-se por dar exemplos concretos (ver anexo), unidades de sentido, recolhidos ao longo da produção do discurso e elucidativos das mesmas, independentemente do grupo em causa se encontrar em I.F ou F.F. Quanto às unidades de sentido referentes à representação de si na função, foram apenas sujeitas à análise de ocorrências aquelas em que o sujeito se referia às categorias previamente estabelecidas na grelha de análise da representação da função, mas em que explicitamente se referia a si na primeira pessoa em termos verbais, como possuidor de determinadas características, a que de grosso modo denominaremos de auto-atribuições.

Incluiremos também um tema a que denominámos auto-avaliação pela especificidade de alguns ditos, que ao serem igualmente auto-atribuições, o sujeito usava, mas no sentido afirmativo como um atributo, e liberto de juízo de valores, mas com um sentido crítico face a essas mesmas auto-atribuições.

Apresentamos seguidamente os Temas e as Categorias operacionalizados relativamente à “Representação da Criança”:

TEMA A. Atributos Intelectuais

Referente a toda a informação relativa à criança em que a tónica dos discursos nos remete para características associadas a competências intelectuais.

CATEGORIAS

A1. Imaginação

Presença de informação em que a imaginação está associada a uma produção, quer verbal, quer instrumental, em que estão associados factores particulares do sujeito.

A2.Potencialidades

Presença de informação que nos remete para perspectivas inatistas, em que a criança possui à partida um potencial de capacidades que vão crescendo e que se manifestam desde muito cedo.

A3.Questionamento/Curiosidade

Presença de informação em que o questionamento e a curiosidade da parte da criança, é encarada como um acto de crescimento intelectual com intencionalidade própria da espécie.

TEMA B. Atributos Sócio-Afectivos

Referente a toda a informação que remete para competências sociais da criança como pessoa integrada na sociedade quer pela positiva, quer pela negativa.

CATEGORIAS

B1. Autonomia

Presença de informação que refere a criança como socialmente autónoma e integrada tendo em conta as respectivas faixas etárias em que se encontra.

B2.Lealdade

Presença de informação que refere uma qualidade inerente às crianças e que as torna parceiras sociais privilegiadas.

B3.Afectividade

Presença de um conjunto de informação que se refere a comportamentos de aproximação da criança ao adulto, que se manifestam por contactos físicos, beijos, festas ou por diálogos em que manifestam gostar do adulto.

B.4 Sociabilidade

Presença de informação referente à criança como um ser intrinsecamente sociável e comunicativo.

B.5 Dependência

Presença de informação em que a criança é vista como um ser frágil que precisa continuamente da presença do adulto.

B.6 Rebeldia

Presença de informação que nos remete para a criança como ser selvagem por natureza, que precisa de um certo controle por parte do adulto, para adquirir um conjunto de normas, com vista à integração social.

TEMA C. Valores Morais

Referente a toda a informação em que a criança é descrita essencialmente ligada a metáforas alusivas a elementos da natureza e como um ser eminentemente e por essência “bom”

CATEGORIAS

C.1 Pureza

Presença de informação referente à criança em que esta é descrita ligada a metáforas alusivas a elementos da natureza.

C.2 Beleza

Presença de informação referente à criança em que esta é descrita enfatizando elementos estéticos.

C.3 Inocência

Presença de informação referente à criança e que esta é descrita como um ser eminentemente bom.

TEMA D. Sentimentos face à criança

Referente a toda a informação relativa à criança em que os sentimentos expressos face à mesma apresentam uma tonalidade afectiva positiva, levada, em alguns ditos, ao exacerbamento.

CATEGORIAS

D.1 Ternura

Presença de informação relativa à criança em que o sujeito expressa sentimentos com tonalidade afectiva positiva e que denomina ternura.

D.2 Maternidade

Presença de informação, em que o sujeito se coloca no papel maternal ou em que esse papel é assumido de forma explícita, como uma “exigência” de uma expectativa que a criança possui face ao educador

D.3 Protecção

Presença de informação em que o sujeito se coloca num papel activo de proteger e apoiar a criança quando necessário.

D.4 Estranheza

Presença de informação, que pela sua própria ambiguidade, expressam sentimentos pouco definidos ou até abstractos face à criança. Por outro lado, englobam-se nesta categoria informações em que o sentimento de estranheza está associado a determinados comportamentos de criança, os quais não são esperados, mas conotados pela positiva.

D.5 Bem estar

Presença de informação que remete para sentimentos de bem estar, fruto de experiências enriquecedoras e gratificantes do trabalho directo com as crianças

TEMA E. Refúgio Terapêutico

Referente a informação em que o sujeito expressa de forma bem explícita sentimentos de identificação com a criança com carácter regressivo e simultaneamente aponta a criança e o seu trabalho com ela, como uma forma, a que denominamos de terapêutica, de se manter na vida com alguma estabilidade e sentido.

Apresentamos seguidamente os Temas e as Categorias operacionalizados relativamente à “Representação da Função”:

TEMA A. Razões da Escolha

Evocação de diferentes motivos para a escolha da profissão.

CATEGORIAS

A.1 Gosto pela profissão

Presença de informações que demonstra um prazer genuíno por este tipo de trabalho com a população infantil.

A.2 Proximidade com a criança

Nesta categoria agrupamos toda a informação relativa a sentimentos evocados pela presença da criança, nomeadamente imagens da sua própria infância que remetem para uma proximidade positiva no trabalho directo com a criança, ou então informação que remete para imaturidade e confusão de papéis.

A.3 Vocação

Sempre que o tema é usado de forma explícita.

A.4 Substituição parental

Referência à profissão, como uma necessidade de alguém substituir a família nuclear, para melhor satisfação das necessidades da criança, colocando a família numa posição abandonada.

A.5 Outras

Refere-se a um conjunto de expressões/informações que não se integram em nenhuma outra categoria e dada a sua variedade e número pouco significativo, não se justifica a criação de categorias específicas.

TEMA B. Requisitos Intelectuais

Referência a características pessoais que remetem para competências cognitivas, associadas ao exercício da função.

CATEGORIAS

B.1 Observação

Presença de informação em que o acto de observar pressupõe uma acção futura mais adequada.

B.2 Curiosidade

Presença de informação em que a curiosidade é encarada como uma condição para o sujeito intervir quer socialmente quer enquanto agente educativo.

B.3 Criatividade

Presença de informação em que a criatividade está associada a uma produção do sujeito com características inovadoras.

B.4 Reflexão

Presença de informação em que a reflexão está associada a competência cognitivas com objectivo de uma intervenção.

B.5 Adaptação

Presença de informação em que o sujeito se esforça para estar em harmonia com novas condições de existência.

B.6 Sensibilidade

Presença de informação em que o sujeito refere a sensibilidade como uma qualidade de entender e reagir adequadamente ao que o rodeia.

TEMA C. Requisitos Sócio-Afectivos

Referência a características do sujeito, consideradas como importantes do ponto de vista afectivo e fundamentais para a convivência social com a criança.

CATEGORIAS

C.1 Gostar de crianças

Sempre que o termo é usado de forma explícita.

C.2 Calma

Refere-se a uma qualidade do sujeito, fundamental do ponto de vista da socialização com o outro, tendo em conta a vida agitada dos nossos dias.

C.3 Carinho

Requisito sócio-afectivo de forma a criar relações de proximidade, incluindo contactos físicos.

C.4 Meiguice

Requisito sócio-afectivo de forma a criar relações de proximidade, centrado essencialmente em factores de comunicação verbal.

C.5 Amizade

Presença de informação que remete para uma relação sócio-afectiva de proximidade psicológica em que a amizade assenta em valores sociais de igualdade, reciprocidade e confiança.

C.6 Alegria

Presença de informação que remete para um estado de espírito de bom humor, e alegria relativamente à presença do sujeito no trabalho directo com a criança, como a uma forma de se relacionar com a "vida" e o exterior.

C.7 Equilíbrio/Maturidade

Referência a características pessoais de índole sócio-afectivas, enquadradas numa perspectiva de postura geral face à sociedade, as quais terão que ser adoptadas à realidade da infância, sem no entanto se apresentarem com excessos ou sobre determinantes relativamente a outros requisitos ao exercício da função.

C.8 Responsabilidade

Presença de informação que nos remete para uma qualidade do próprio tendo em conta a importância dos seus actos perante a criança.

TEMA D. Atitudes Relacionais

Presença de informação relativa às atitudes de ordem relacional, consideradas como as mais importantes para levarem a criança a concretizar os objectivos educativos.

CATEGORIAS

D.1 Firmeza

Presença de informação que remete para uma atitude de autoridade, manifestando-se quer por uma autoridade afectiva, quer por autoritarismo e rigidez.

D.2 Cativar

Presença de informação que remete para uma atitude pensada, de forma a convencer a criança a participar ou fazer aquilo que é propósito do adulto e ao qual a criança não adere espontaneamente.

D.3 Disponibilidade

Presença de informação que remete para uma atitude física e psicológica intrínseca ao sujeito, como forma de estar com o outro.

D.4 Paciência

Presença de informação que remete para uma atitude fundamental ao acto educativo, como forma afectiva de estar junto da criança.

D.5 Empatia

Presença de informação que remete para uma atitude introspectiva com conseqüente acção, posicionando-se o sujeito no papel do outro.

D.6 Protecção/Amparo

Presença de informação que remete para atitudes face à criança, que promovem ou são indicadoras da criança como um ser frágil e dependente do adulto, manifestando este no seu discurso ser essa a sua função principal.

D.7 Abertura

Relativa a toda a informação que remete para a capacidade de ouvir o outro, acertar as coisas ou situações, independentemente dos seus próprios valores morais ou culturais, podendo inclusivamente aderir a situações inesperadas.

D.8 Respeito

Presença de informação que coloca a criança numa situação de igualdade de direitos, tendo em conta características particulares que podem ser ou não do agrado do adulto, mas com as quais se deve lidar numa posição de franqueza e aceitação.

TEMA E. Posturas Educativas

Relativo à informação dada, sobre o posicionamento do adulto face à criança, o qual deverá ter carácter permanente, independentemente do contexto educativo em que se encontra.

CATEGORIAS

E.1 Modelo

Presença de informação em que o sujeito, considera ser visto pela criança como um modelo. Como tal, tem que dar atenção a todas as suas atitudes e comportamentos, tentando primar o mais possível pela correcção.

E.2 Objectividade

Presença de informação relativa a uma postura coerente e objectiva, de forma à criança entender o adulto, essencialmente pela palavra e pela acção, mas não implicando directividade.

E.3 Entrega

Presença de informação, que nos remete para o educador com uma postura "missionária" em que para se ser profissional desta área, tem de se viver para e em função da criança.

E.4 Ensino

Presença de informação, que nos remete para o educador como aquele que privilegia a relação instrumental, aquele que sabe e tem como função essencial, mostrar à criança que a sua função é prepará-lo acima de tudo para as aprendizagens formais.

E.5 Não directividade

Presença de informação, bastante explícita, em que a função do educador não é a do ensino nem de superioridade face à criança, mas sim uma relação de socialização e reciprocidade com aprendizagens mútuas.

TEMA F. Objectivos Educacionais Centrados na Criança

Relativo à informação dada, sobre objectivos educacionais, em que se parte essencialmente dos interesses da criança, às quais o educador adere e intervém numa perspectiva construtivista e de colaboração.

CATEGORIAS

F.1 Conhecimento da Criança

Presença de informação que nos reenvia para uma atitude de observação/acção junto da criança, de forma a entender os seus interesses e motivações.

F.2 Valorização de Comportamentos e Acções da Criança

Presença de informação em que a criança é apresentada como capaz e, como tal, valorizada pela educadora.

F.3 Planeamento conjunto do trabalho

Presença de informação que nos indica que o trabalho do educador é coadjuvado com os interesses da criança e que não apresenta carácter definitivo.

F.4 Organização do Espaço tendo em conta a Criança

Presença de informação que refere a organização do espaço como um acto educativo e no qual a criança deve estar implicada.

TEMA G. Objectivos Educacionais Centrados no Desenvolvimento

Relativo à informação sobre aspectos do desenvolvimento da criança, quer afectivo, motor e cognitivo com referências a tipos de intervenção por parte do educador, a fim de concretizar os seus objectivos.

CATEGORIAS

G.1 Estimulação/Experimentação

Presença de informação em que o apoio ao desenvolvimento se centra em aprendizagens não formais, com o apoio das experiências de vida e de situações que se criam ou acontecem espontaneamente, estimulando a concretização das mesmas, e partilhando com o grupo a experiência, partindo do pressuposto que existe essa capacidade à partida.

G.2 Facilitação/Orientação

Presença de informação em que se valorizam as capacidades da criança quer a nível de decisão quer de concretização, em que o adulto apenas deverá facilitar e orientar.

G.3 Estratégias

Presença de informação em que são referidas estratégias para levar o sujeito à obtenção de conhecimento de uma forma lúdica.

G.4 Actividades

Presença de informação em que a referência a actividades, quer de expressão plástica, quer de exercícios físicos, quer de dramatizações (...), estão presentes para a concretização do desenvolvimento da criança.

TEMA H. Objectivos Educacionais Centrados em Factores Sociais

Relativo à informação em que se referem factores sociais como sendo o “alvo” principal da função educativa do educador de infância.

CATEGORIAS

H.1 Socialização

Presença de informação, que nos reenviam para a socialização da criança, passando esta essencialmente pela interiorização de regras, hábitos e adaptação social, com diversas referências, a ter em conta extractos socio-económicos e culturais de origem.

H.2 Autonomia

Presença de informação referente à interiorização de hábitos, regras e adaptação a novas situações essencialmente com carácter prático e instrumental.

H.3 Disciplinadora

Presença de informação referente ao comportamento da criança, e à necessidade do educador ter uma intervenção essencialmente disciplinadora com carácter de “adestramento”.

TEMA I. Formação Académica

Relativo à informação sobre a formação académica.

CATEGORIAS

I.1 Referência à Formação Académica

Presença de informação em que o sujeito refere valorativamente a formação académica.

I.2 Atribuições quanto à Qualidade de Ensino

Presença de informação em que o sujeito refere a formação académica dando opinião sobre a mesma.

I.3 Implicações Pessoais na Formação Académica

Presença de informação em que o sujeito refere a formação académica associada à implicação do aluno na mesma.

I.4 Implicação dos Professores na Formação Académica

Presença de informação em que o sujeito refere a formação académica associada à implicação dos professores na mesma.

I.5 Implicação da Escola na Formação Académica

Presença de informação em que o sujeito refere a formação académica associada à implicação da Escola na mesma.

TEMA J. Objectivos da Formação

Relativo à informação sobre a formação académica, mas com referências quanto à sua utilidade e aos objectivos ou funções mais específicas da mesma.

CATEGORIAS

J.1 Função de Aquisição de Conhecimentos Globais à Função

Presença de informação que nos indica a importância da formação académica, quer teórica quer prática, para o conhecimento global ao exercício da função.

J.2 Aquisição de Conhecimentos Instrumentais

Presença de informação, que nos remete para a importância exclusiva do “ensino” das diferentes áreas de expressões, por parte da escola, como sendo esta a função essencial do curso.

J.3 Funções Sociais

Presença de informação, que nos indica que a importância da formação é vista como extrínseca ao próprio, servindo apenas para ter um papel social, com diferenciação de estatuto de outros elementos ligados à criança.

TEMA L. Expectativas face ao Futuro Profissional

Relativo à informação referente às expectativas face ao seu futuro, quer como profissional, quer como de integração no mundo do trabalho.

CATEGORIAS

L.1 Pessoais

Presença de informação que nos remete para expectativas pessoais para o seu futuro como profissional.

L.2 Laborais

Presença de informação que nos remete para expectativas profissionais extrínsecas ao próprio.

TEMA M. Visão Social da Profissão

Relativo à informação sobre a forma como o exterior, sociedade em geral e família em particular, vêem esta função e quais os tipos de atribuições que o educador sente de que é alvo.

CATEGORIAS

M.1 Aceitação

Presença de informação em que o sujeito refere a aceitação exterior face à função.

M.2 Desvalorização

Presença de informação em que o sujeito refere uma percepção negativa do exterior face à função.

M.3 Desrespeito

Presença de informação que remete para uma atitude negativa generalizada face à função.

M.4 Ignorância

Presença de informação em que o sujeito refere que o exterior desconhece a função e a importância da mesma.

N. Auto-Avaliações

Relativo à informação que o sujeito produz relativamente a si na função, com o carácter avaliativo.

V - Descrição e análise dos dados

1. Representação da criança

Passamos a apresentar a informação veiculada pelos sujeitos da nossa pesquisa, quer a nível dos temas, quer a nível das categorias, a fim de podermos encontrar as principais dimensões das representações da criança.

1.1. Análise temática e categorial

Fig 2 - Distribuição temática da representação que os educadores, têm da criança, no início (I.F.) e fim da formação (F.F.)

TEMAS	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
A	59	9,4%	107	15,4%
B	223	35,4%	238	34,1%
C	125	19,8%	129	18,5%
D	201	31,9%	187	26,8%
E	22	3,5%	36	5,2%
TOTAL	630	100,0%	697	100,0%

A – Atributos Intelectuais

B – Atributos Sócio-Afectivos

C – Valores Morais

D – Sentimentos face à criança

E – Refúgio terapêutico

Constata-se que relativamente ao grupo de alunos em I.F., o volume de informação concentra-se essencialmente nos temas referentes aos atributos sócio-afectivos (35.4%) e aos sentimentos face à criança (31.9%), apesar de alguma distância percentual destes temas; mas com uma expressão relevante no conjunto temático, refere-se o tema referente a valores morais com 19.8% de ocorrências.

Quanto ao tema atributos intelectuais, encontra-se manifestamente distante dos anteriores, sendo a discrepância entre este e o tema referente aos atributos sócio-afectivos bastante relevante. Quanto ao tema refúgio terapêutico, como seria de esperar, é o menos relevante. No entanto ainda possui 3.5% de ocorrências.

Nos alunos em fim de formação (F.F.) os temas mais expressivos são os mesmos que encontramos no grupo anterior, atributos sócio-afectivos, sentimentos face à criança e valores morais com níveis de ocorrência ligeiramente inferiores. Relativamente aos temas menos expressivos, como no grupo anterior, situam-se os atributos intelectuais com 15,4% e o tema refúgio terapêutico com 5,2%. No entanto, ambos os temas se apresentam com valores superiores aos encontrados no grupo em F.F.

Fig. 3 - Distribuição das categorias no tema B "atributos sócio-afectivos"

Categorias	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
B1	19	8,5%	44	18,1%
B2	42	18,8%	39	16,0%
B3	39	17,5%	24	9,9%
B4	62	27,8%	55	22,6%
B5	53	23,8%	54	22,2%
B6	8	3,6%	27	11,1%

B1 – Autonomia

B2 – Lealdade

B3 – Afectividade

B4 – Sociabilidade

B5 – Dependência

B6 – Rebeldia

No âmbito do tema mais expressivo, atributos sócio-afectivos, apresenta-se destacada a categoria relativa à sociabilidade (27.8%), seguindo-se com uma diferença de apenas 4% a categoria dependência (23.8%). Com alguma expressão no interior deste tema, apesar do afastamento relativo das categorias

mais expressivas, têm ainda algum significado as categorias referentes à lealdade e afectividade com respectivamente 18.8% e 17.5%.

Quanto à categoria referente à autonomia, o nível de expressão é pouco relevante, o que de certa forma é compreensível tendo em conta a expressão da categoria referente à dependência (23.8%).

No âmbito do tema mais expressivo para o grupo F.F. (atributos sócio-afectivos), encontram-se os requisitos sócio-afectivos (34.15%). Mantêm-se como categorias mais expressivas e praticamente emparelhadas as referentes à sociabilidade e dependência com respectivamente 22.6% e 22.2%, as quais em termos de ocorrência são inferiores às do grupo em I.F., nomeadamente a referente à sociabilidade. Quanto às restantes categorias constata-se como no grupo anterior, um certo tipo de emparelhamento a nível de ocorrências se bem que as categorias se "deslocam", enquanto que em I.F. estão praticamente associadas as categorias lealdade e afectividade. Neste grupo, a proximidade situa-se nas categorias autonomia (18.1%) e lealdade (16.5%). A categoria afectividade apresenta-se neste grupo com um nível de expressão de 9.9% praticamente com uma ocorrência inferior a 50% do grupo anterior. Por outro lado, a categoria relativa à rebeldia que em I.F. se apresenta como a menos expressiva, neste grupo tem uma ocorrência de 11.1%.

Fig. 4 - Distribuição das categorias no tema D "Sentimentos face à criança"

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
D1	81	40,3%	62	33,2%
D2	36	17,9%	19	10,2%
D3	36	17,9%	22	11,8%
D4	22	10,9%	46	24,6%
D5	26	12,9%	38	20,3%
TOTAL	201	100,0%	187	100,0%

D1 – Ternura

D2 – Maternidade

D3 – Protecção

D4 – Estranheza

D5 – Bem estar

Relativamente ao tema sentimentos face à criança, o grupo em I.F. apresenta uma pequena diferença percentual (3%) do tema com maior expressão. Evidencia-se a categoria referente à ternura com 40.3% de ocorrências a qual se apresenta perfeitamente destacada das restantes e com um valor superior à categoria mais expressiva do tema anterior e que passamos a exemplificar: “Quando estou com elas, olhe, nem sei explicar, mas sinto uma vontade de os agarrar, não é apertar nem nada, às vezes só de olhar e passar a mão pelos cabelos, sinto uma ternura, uma alegria, que nem sei explicar bem por palavras”. Encontram-se emparelhadas as categorias relativas a protecção e maternidade, ambas com 17.9% de ocorrências e uma expressão inferior a 50% de categoria mais expressiva. A título ilustrativo da categoria protecção temos a seguinte afirmação: “Sabe, eles não são adultos e precisam muito do nosso apoio. São seres muito sensíveis e nós temos de estar atentos, com mil olhos, para dar apoio quando for preciso” e da categoria maternidade “Penso que sou como uma mãe para a criança só que mais preparada.”

Relativamente às restantes categorias salienta-se a pouca expressão da referente ao bem estar (12.9%) e a sentimentos de estranheza (11%) de que é exemplo desta última a seguinte afirmação: “Não sei bem o que sinto com as crianças; às vezes coisas boas, outras não, tudo depende do grupo e da ocasião. No início então é tudo muito estranho [...] é um bocado esquisito, depois para”.

Quanto ao grupo em F.F. apresenta igualmente com maior expressão a categoria referente à ternura (33.1%), sendo no entanto a sua ocorrência inferior à do grupo em I.F., por outro lado, a categoria referente à estranheza situa-se a um nível de ocorrências próximo da mais expressiva com 24.6%, a qual no grupo em I.F. se apresenta com menos de metade desta expressão, sendo também a menos expressiva dentro do tema. Quanto à categoria referente ao bem estar com 20.3%, tem neste grupo algum significado, tendo em conta a ocorrência da categoria mais expressiva.

As categorias referentes a protecção e maternidade com respectivamente 11.8% e 10.2% são as menos expressivas para este grupo, o mesmo não acontecendo no grupo de alunos em I.F., cujas categorias para além de se apresentarem com o mesmo nível de ocorrências são as segundas mais expressivas dentro do tema.

Fig. 5 - Distribuição das categorias no tema C "Valores morais"

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
C1	31	24,8%	25	19,4%
C2	52	41,6%	39	30,2%
C3	42	33,6%	65	50,4%
TOTAL	125	100,0%	129	100,0%

C1 – Pureza

C2 – Beleza

C3 – Inocência

Relativamente às categorias mais expressivas no interior deste tema constata-se que no grupo em I.F. a categoria relativa à beleza, que no conjunto de informação se apresenta com algum significado para este grupo, é a mais expressiva dentro do tema com 41.6%, seguindo-se as categorias relativas à inocência e pureza com respectivamente 33.6% e 24.8% de ocorrências.

Quanto ao tema valores morais, no grupo F.F. constata-se que relativamente às duas categorias mais expressivas existe uma inversão relativamente ao grupo em I.F., assim como uma diferença significativa a nível de ocorrências.

As categorias mais expressivas correspondem à inocência com 50.4%, ocorrência superior em 16.8% relativamente ao grupo em I.F., e beleza com 30.2%, ocorrência inferior em 11.1% ao grupo em I.F..

Quanto à categoria menos expressiva no interior deste tema, é similar à do grupo anterior e refere-se à pureza com 19.4% de ocorrências.

Salienta-se que no conjunto da informação a categoria inocência, relativa ao tema valores morais, apresenta-se como das mais expressivas para este grupo em F.F.

Fig. 6 - Distribuição das categorias no tema A "Atributos Intelectuais"

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
A1	29	49,2%	44	41,1%
A2	14	23,7%	39	36,4%
A3	16	27,1%	24	22,4%
TOTAL	59	100,0%	107	100,0%

A1 – Imaginação

A2 – Potencialidades

A3 – Questionamento/Curiosidade

Relativamente ao tema atributos intelectuais, constata-se que no grupo em I.F. a categoria predominante é a referente à imaginação (49.2%). As duas seguintes, situam-se 50% abaixo deste valor com respectivamente 27.1% relativo à categoria questionamento / curiosidade e 23.7% relativo à categoria potencialidades.

É de salientar, que no conjunto de informação as duas últimas categorias referidas, são também as menos expressivas para este grupo.

Quanto ao grupo em F.F. constata-se algumas alterações, que se nos afiguram com algum interesse. Apesar da categoria mais expressiva imaginação 41.1% ser a equivalente ao grupo I.F., apresenta-se com uma ocorrência inferior a 8%, por outro lado, a categoria relativa a potencialidades (36.5%), que em I.F. é a menos expressiva, encontra-se neste grupo com um nível de expressão superior em 13% e com uma proximidade relativa da categoria mais expressiva. Quanto à categoria questionamento/curiosidade apresenta-se com 22.4%, sensivelmente a 50% da categoria mais expressiva.

Fig. 7 - Distribuição geral das categorias.

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
A1	29	4,6%	44	6,3%
A2	14	2,2%	39	5,6%
A3	16	2,5%	24	3,4%
B1	19	3,0%	55	7,9%
B2	42	6,7%	54	7,7%
B3	39	6,2%	27	3,9%
B4	62	9,8%	73	10,5%
B5	53	8,4%	16	2,3%
B6	8	1,3%	13	1,9%
C1	31	4,9%	25	3,6%
C2	52	8,3%	39	5,6%
C3	42	6,7%	65	9,3%
D1	81	12,9%	62	8,9%
D2	36	5,7%	19	2,7%
D3	36	5,7%	22	3,2%
D4	22	3,5%	46	6,6%
D5	26	4,1%	38	5,5%
E	22	3,5%	36	5,2%
TOTAIS	630	100,0%	697	100,0%

A1-Imaginação

A2-Potencialidades

A3-Questionamento/Curiosidade

B1- Autonomia

B2 - Lealdade

B3 - Afectividade

B4 - Sociabilidade

B5 - Dependência

B6 - Rebeldia

C1 - Pureza

C2 - Beleza

C3 - Inocência

D1 - Ternura

D2 - Maternidade

D3 - Protecção

D4 - Estranheza

D5 - Bem estar

E - Refúgio terapêutico

Se olharmos globalmente o conjunto de informação é interessante constatar-se que no grupo em I.F. a categoria mais expressiva é a relativa à ternura com 12.9%, que é também a mais expressiva dentro do tema sentimentos face à criança, o qual a nível temático se apresenta como o segundo tema mais expressivo. Por outro lado, com uma diferença pouco significativa, surge-nos

com um nível de expressão de 9.8% a categoria relativa à sociabilidade e com 8.4% a relativa à dependência, que também são as categorias mais expressivas dentro do tema mais expressivo.

Ainda com alguma expressão no global de informação, com uma diferença de 50%, relativamente à categoria mais expressiva, salientamos as categorias relativas à lealdade (6.6%) e afectividade (6.2%), ambas referentes ao tema mais expressivo, e a categoria relativa à beleza (8.2%) e inocência (6.6%) as quais pertencem ao tema valores morais, o terceiro mais expressivo para este grupo.

Relativamente ao grupo F.F., volta-se a constatar que as categorias mais expressivas se encontram dentro dos temas mais expressivos; atributos sócio-afectivos, sentimentos face à criança e valores morais, encontrando-se no entanto uma ligeira nuance nas suas ocorrências e posição relativa.

Assim, enquanto que o grupo em I.F. apresenta uma maior expressão na categoria ternura (12.9%) relativa ao tema sentimentos face à criança, seguindo-se as categorias sociabilidade (9.8%) e dependência (8.5%), relativas ao tema atributos sócio-afectivos, no grupo em F.F., encontramos maior incidência na categoria sociabilidade (10.5%) referente ao tema atributos sócio-afectivos, seguindo-se com uma expressão de (9.3%) a categoria inocência relativa ao tema valores morais, que em I.F., paralelamente à categoria lealdade se encontram com um nível de expressão inferior (6.7%). Por outro lado, a categoria ternura, referente ao tema sentimentos face à criança que em I.F. se apresenta como a mais expressiva (12.9%), no grupo em F.F., a sua expressão é de 8.9%, correspondente à sua terceira grande escolha, seguindo-se as categorias autonomia (7.9%) e lealdade (7.7%), ambas pertencentes ao tema atributos sócio-afectivos.

Em síntese e apesar de algumas nuances, podemos referir que em ambos os grupos, a distribuição geral das categorias se aproxima da distribuição temática, não aparecendo grandes decálages entre o tema e as categorias mais expressivas.

Tendo em conta a nossa questão de partida, ou seja, saber se existem representações diferentes da criança e da função de educador de infância, no início e fim da formação, os dados temáticos relativos à representação da

criança foram sujeitos a tratamento estatístico (qui quadrado) para verificar da significância da diferença entre os valores dos vários temas entre os dois grupos de estudo para as condições Início de Formação (I.F.) e Fim de Formação (F.F.). Constatou-se que o valor crítico de qui quadrado para 4 g.l. e uma probabilidade de 0.05 é de 0.0711. Dado que obtivemos no nosso teste 9.02, constata-se assim que se registam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em estudo.

2. Representação da função

Passamos a apresentar a informação veiculada pelos sujeitos da nossa pesquisa, quer a nível dos temas, quer a nível das categorias, a fim de podermos encontrar as principais dimensões da função.

2.1. Análise temática e categorial

Fig. 8 - Distribuição temática relativa à representação que os educadores têm da função no início (I.F.) e fim da formação(F.F.) .

Temas	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
A	97	8,3%	81	4,7%
B	103	8,8%	161	9,4%
C	280	23,8%	305	17,7%
D	162	13,8%	175	10,2%
E	39	3,3%	78	4,5%
F	56	4,8%	123	7,1%
G	125	10,6%	129	7,5%
H	78	6,6%	136	7,9%
I	54	4,6%	189	11,0%
J	69	5,9%	89	5,2%
L	53	4,5%	67	3,9%
M	59	5,0%	188	10,9%
N	-	-	-	-
TOTAL	1175	100,0%	1721	100,0%

A – Razões da escolha

B – Requisitos intelectuais

C – Requisitos Sócio-Afectivos

D – Atitudes Relacionais

E – Posturas Educativas

F – Objectivos Educacionais centrados na criança

G – Objectivos Educacionais centrados no desenvolvimento

H – Objectivos Educacionais centrados em factores sociais

I – Formação Académica

J – Objectivos da Formação

L – Expectativas face ao futuro profissional

M – Visão social da profissão

N – Auto-atribuições

Constata-se que relativamente ao grupo de alunos em início de formação, I.F., o volume de informação concentra-se essencialmente no tema referente aos requisitos sócio-afectivos para o exercício da função (23.8%).

Apesar de uma distância percentual acentuada deste tema, encontram-se também com algum significado no conjunto dos discursos, os temas relativos a atitudes relacionais para o exercício da função (13.8%) e objectivos educacionais centrados no desenvolvimento (10.6%).

Se fizermos uma análise mais detalhada, tendo em conta a totalidade dos temas, constata-se que, grosso modo, os restantes poderão ser agrupados do ponto de vista de ocorrências, apesar de nem sempre se apresentarem com uma relação perfeitamente linear.

Constata-se que, quer o tema referente aos requisitos intelectuais ao exercício da função, quer as razões da escolha, se situam respectivamente em (8.8%) e (8.2%).

Por outro lado, encontramos outro grupo de temas que se situam em termos médios nos 5%, referentes a temas diversificados como: visão social da profissão (5%), objectivos educacionais centrados na criança (4.8%), - este a distar sensivelmente 6% dos objectivos educacionais centrados no desenvolvimento e 2% nos objectivos educacionais centrados em factores sociais com 6.6%.

Encontramos ainda, neste grupo, com 4.5% de ocorrências, o tema referente às expectativas face ao futuro profissional.

É de salientar que o tema cujo nível de informação prestado pelos alunos em I.F. é menor, refere-se às posturas educativas com apenas 3.3%, o qual no conjunto de informação, e tendo em conta a análise categorial, se apresenta igualmente com uma percentagem pouco relevante.

Nos alunos em fim de formação (F.F.), os temas mais expressivos relativamente à representação da função, são sensivelmente os mesmos que encontramos para o grupo anterior. No entanto, constata-se uma ligeira alteração, relativamente à sua posição, assim como ao nível das ocorrências, "grosso modo", estas são menores relativamente a dois dos temas mais expressivos e ligeiramente

superiores nos restantes temas, existindo nuances com algum significado, os quais na análise comparativa serão realçadas.

Quanto ao grupo em F.F. pareceu-nos interessante a constatação da existência de um grupo temático com níveis de importância idênticos correspondente aos objectivos educacionais centrados em factores sociais (7.9%), objectivos educacionais centrados no desenvolvimento (7.5%) e objectivos educacionais centrados na criança (7.1%).

Fig. 9 - Distribuição das categorias no tema C "Requisitos sócio-afectivos"

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
C1	72	25,7%	88	28,9%
C2	32	11,4%	48	15,7%
C3	61	21,8%	48	15,7%
C4	54	19,3%	40	13,1%
C5	31	11,1%	28	9,2%
C6	17	6,1%	21	6,9%
C7	4	1,4%	16	5,2%
C8	9	3,2%	16	5,2%
TOTAL	280	100,0%	305	100,0%

C1 – Gostar de crianças

C2 – Calma

C3 – Carinho

C4 – Meiguice

C5 – Amizade

C6 – Alegria

C7 – Equilíbrio/Maturidade

C8 – Responsabilidade

No âmbito do tema requisitos sócio-afectivos para o exercício da função, o tema mais expressivo para o grupo em I.F. apresenta-se destacada a categoria relativa ao gostar de crianças (25.7%), surgindo quase emparelhadas as categorias carinho (21.8%) e meiguice (19.3%), tendo em conta que este tema se apresenta como o mais frequente, parece-nos de interesse destacar ainda duas outras categorias, que apesar de representarem sensivelmente metade da escolha relativamente à categoria gostar de crianças, se apresentam também com algum

significado no interior do tema. Referimo-nos às categorias calma e amizade com respectivamente 11.4% e 11.1%.

Quanto ao grupo em F.F. o tema mais expressivo são os requisitos sócio-afectivos para o exercício da função (17.7%) mantêm-se como categorias mais expressivas o gostar de crianças (28.8%), carinho e calma igualmente com 15.7% e meiguice com 13.1%.

Fig. 10 - Distribuição das categorias no tema "Atitudes Relacionais"

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
D1	12	7,4%	14	8,0%
D2	10	6,2%	6	3,4%
D3	17	10,5%	18	10,3%
D4	27	16,7%	35	20,0%
D5	27	16,7%	21	12,0%
D6	34	21,0%	19	10,9%
D7	17	10,5%	24	13,7%
D8	18	11,1%	38	21,7%
TOTAL	162	100,0%	175	100,0%

D1 – Firmeza

D2 – Cativar

D3 – Disponibilidade

D4 – Paciência

D5 – Empatia

D6 – Protecção/Amparo

D7 – Abertura

D8 – Respeito

Relativamente ao tema atitudes relacionais para o acto educativo, o grupo em I.F. apresenta-se com 13.8% das escolhas, menos 10% do tema requisitos sócio-afectivos ao exercício da função. O destaque categorial no interior do tema é referente à categoria protecção / amparo (21%), como forma privilegiada do adulto se relacionar com a criança no acto educativo e de que é exemplo o seguinte comentário: "Coitadinhos, são tão pequenos e já têm uma vida tão atribulada, que se não formos nós a ampará-los então não sei o que seria do

futuro destas crianças”. Imediatamente a seguir e emparelhadas apresentam-se nos como atitudes mais adequadas ao acto educativo a paciência e a empatia com 16.7% de ocorrências. Por outro lado, o respeito (11.1%) apresenta-se com uma diferença de 50% da categoria mais expressiva e com grande proximidade das categorias disponibilidade e abertura, ambas com 10.5% de ocorrências.

Quanto aos alunos em F.F. este tema encontra-se praticamente emparelhado com o tema formação académica (10.1%) e visão social da profissão com igualmente 10.1%.

O ênfase é colocado na categoria respeito com 21.7%, praticamente o dobro do que acontece com o grupo de alunos em I.F., seguindo-se a categoria paciência com 20%, a qual, ocupa a mesma posição relativa que no grupo anterior, mas com um nível de ocorrências superior. Como exemplo das afirmações relacionadas com a categoria respeito temos o seguinte: “A criança deve encarada como um indivíduo, só que mais pequeno que eu.”; no que se refere à paciência: “Gostar não é suficiente, é preciso muita paciência.”

Quanto à categoria abertura (13.7%), a terceira mais expressiva neste grupo, apresenta um nível de expressão menos relevante no grupo anterior.

Quanto à categoria empatia (12%) constata-se que os valores ficam aquém (4%) do grupo em I.F.

É ainda interessante constatar, que apesar da posição relativa da categoria disponibilidade ser diferente nos dois grupos, ambas apresentam o mesmo nível de ocorrências (10.5%).

Fig. 11 - *Distribuição das categorias no tema G "Objectivos Educacionais centrados no desenvolvimento"*

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
G1	9	7,2%	17	13,2%
G2	8	6,4%	16	12,4%
G3	6	4,8%	14	10,9%
G4	102	81,6%	82	63,6%
TOTAL	125	100,0%	129	100,0%

G1 – Estimulação/Experimentação

G2 – Facilitação/Orientação

G3 – Estratégias

G4 – Actividades

Relativamente ao tema objectivos educacionais centrados no desenvolvimento, podemos constatar que no grupo em I.F. a categoria que se apresenta como a mais significativa dentro do tema refere-se às actividades com 81.6%, de ocorrências apresentando-se de forma que quase exclui todas as outras como importantes para o desenvolvimento da criança, apresentando-se as restantes três categorias com níveis de expressão entre os 7% e os 4%.

Quanto ao grupo em F.F. voltamos a encontrar a categoria relativa às actividades (63.6%) como a mais expressiva, se bem que com ocorrência inferior às do grupo em I.F. Salienta-se no entanto que ao nível global da informação esta continua a ser das categorias mais expressivas para este grupo (48%).

Fig. 12 – *Distribuição das categorias no tema F "Objectivos Educacionais centrados na criança"*

	I.F.		F.F.		I.F. + F.F.	
	n	%	n	%	n	%
F1	19	33.93	34	27.64	53	29.61
F2	13	23.21	36	29.27	49	27.37
F3	7	12.5	19	15.45	26	14.53
F4	17	30.36	34	27.64	51	28.49
TOTAL	56	100	123	100	179	100

F1 – Conhecimento da criança

F2 – Valorização de comportamentos e acções da criança

F3 – Planeamento conjunto de trabalho

F4 – Organização do espaço tendo em conta a criança

Relativamente ao tema objectivos educacionais centrados na criança, podemos constatar que no grupo em I.F. as categorias mais expressivas referem-se ao conhecimento da criança com 34% de ocorrências e organização do espaço tendo em conta a criança com 30,4%. Quanto às categorias valorização do comportamento e acções da criança e planeamento conjunto de trabalho apresentam-se como as menos expressivas com respectivamente 23,2% e 12,5% de ocorrências. Quanto ao grupo F.F. apresentam-se igualmente como mais expressivas as categorias referentes à valorização dos comportamentos da criança (29,3%), conhecimento da criança e organização do espaço tendo em conta a mesma com 27,6%. Como no grupo em I.F. a categoria relativa ao planeamento conjunto de trabalho apresenta-se como a menos expressiva (15,4%).

Fig. 13 - Distribuição das categorias no tema B "Requisitos intelectuais"

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
B1	10	9,7%	17	10,6%
B2	13	12,6%	25	15,5%
B3	26	25,2%	47	29,2%
B4	8	7,8%	12	7,5%
B5	27	26,2%	34	21,1%
B6	19	18,4%	26	16,1%
TOTAL	103	100,0%	161	100,0%

- B1 – Observação
- B2 – Curiosidade
- B3 – Criatividade
- B4 – Reflexão
- B5 – Adaptação
- B6 – Sensibilidade

Relativamente ao tema requisitos intelectuais para o exercício da função, que paralelamente às razões de escolha se apresentam ainda, com algum significado no conjunto dos temas, constata-se que os requisitos considerados como mais

importantes para o grupo em I.F. se situam nas categorias: adaptação (26.2%), criatividade (25.2%) e sensibilidade (18.4%).

É interessante constatar que as categorias que nos remetem para uma componente mais reflexiva como as categorias observação e reflexão, são as que se encontram com as menores ocorrências dentro deste tema com respectivamente 9.7% e 7.8%.

Para o grupo em F.F. o tema requisitos intelectuais situa-se igualmente na área do grupo em I.F., sendo igualmente o quarto tema mais expressivo. As categorias mais expressivas continuam a ser idênticas às do grupo em I.F. com uma inversão quanto à ordem "hierárquica".

Fig.14 - Distribuição das categorias no tema A "Razões da escolha"

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
A1	11	11,3%	21	25,9%
A2	38	39,2%	32	39,5%
A3	20	20,6%	14	17,3%
A4	22	22,7%	14	17,3%
A5	6	6,2%	-	-
TOTAL	97	100,0%	81	100,0%

A1 – Gosto pela profissão

A2 – Proximidade com a criança

A3 – Vocação

A4 – Substituição Parental

A5 – Outros

Relativamente às razões de escolha, no grupo em I.F. o destaque principal vai para a categoria proximidade com a criança (39.2%), apresentando-se a categoria referente à substituição parental (22.7%) e vocação com 20.6% de ocorrências, praticamente emparelhadas. É de salientar que voltamos a encontrar razões muito centradas na criança, nomeadamente com uma forte componente sócio-afectiva, estando a escolha da profissão quase desligada da função em si e centrada no "objecto" da função. Constata-se que a categoria

referente ao gosto pela profissão representa apenas um terço de categoria mais expressiva (11.3%).

Quanto ao grupo em F.F., este tema tem pouco ênfase relativamente ao conjunto temático (4.7%). No entanto, as categorias mais expressivas aproximam-se das do grupo em I.F.: proximidade com a criança (39.5%) e gostar de crianças com 25.9%.

Fig.15 - Distribuição das categorias no tema H "Objectivos educacionais centrados em factores sociais"

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
H1	42	53,8%	66	48,5%
H2	18	23,1%	47	34,6%
H3	18	23,1%	23	16,9%
TOTAL	78	100,0%	136	100,0%

H1 – Socialização

H2 – Autonomia

H3 – Disciplinadora

Para o grupo em I.F. o tema objectivos educacionais centrado em factores sociais encontra-se bastante distanciado das principais escolhas (6.6%). No entanto, é interessante constatar que se a categoria socialização (53.8%) se coloca como o objectivo fundamental, encontram-se simultaneamente com a mesma expressão, os objectivos que promovem a autonomia por um lado, paralelamente aos que cumprem uma função disciplinadora, ambas com 23,1% de ocorrências.

Quanto ao grupo em F.F., com maior expressão encontra-se o tema objectivos educacionais centrados em factores sociais, sendo as categorias mais expressivas relativas à socialização (48.5%) e autonomia (34.6%).

Fig.16 - Distribuição das categorias no tema J "Objectivos da Formação"

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
J1	11	15,9%	56	62,9%
J2	42	60,9%	24	27,0%
J3	16	23,2%	9	10,1%
TOTAL	69	100,0%	89	100,0%

J1 – Função de aquisição de conhecimentos globais à função

J2 – Aquisição de conhecimentos instrumentais

J3 – Funções sociais

Relativamente ao tema objectivos da formação constata-se que para os alunos em I.F. os objectivos da sua formação, deverão centrar-se essencialmente na aquisição de conhecimentos instrumentais, com 60.9% de ocorrências, o que de certa forma vai de encontro à já referida tónica na concretização de actividades como o factor mais importante no desenvolvimento de criança. No entanto, não pensávamos encontrar um fosso tão grande entre esta categoria e a correspondente à aquisição de conhecimentos globais ao exercício da função, que se apresenta com uma expressão de apenas 15.9%. É ainda interessante constatarmos que a categoria correspondente à formação, como uma promoção social se apresenta como mais frequente (23.2% de ocorrências) do que a categoria referente à aquisição de conhecimentos globais (15.9%).

Quanto ao grupo em F. F. este tema tem uma expressão próxima do grupo em I.F. (51%). Quanto à categoria mais expressiva: a aquisição de conhecimentos globais ao exercício da função situa-se nos 62.9%, contrariamente ao grupo em I.F., onde esta categoria se apresenta como a menos expressiva.

Fig.17 - Distribuição das categorias no tema M "Visão social da profissão"

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
M1	26	44,1%	42	22,3%
M2	7	11,9%	54	28,7%
M3	16	27,1%	35	18,6%
M4	4	6,8%	29	15,4%
M5	6	10,2%	28	14,9%
TOTAL	59	100,0%	188	100,0%

M1 – Aceitação

M2 – Desvalorização

M3 – Desrespeito

M4 – Ignorância

Relativamente ao tema visão social da profissão, constata-se que no grupo em I.F. a maior expressão se centra na categoria referente à aceitação social (44%), de que a seguinte frase é ilustrativa: "Penso que somos bem aceites pela sociedade e considerados até como necessários". Apresenta-se também com alguma expressão a categoria referente a uma atitude de desrespeito face a esta profissão (27.1%). Por outro lado, as categorias referentes à desvalorização e à incompreensão da família da função, colocam-se sensivelmente ao mesmo nível com respectivamente 11.8% e 10.2%.

Quanto ao grupo em F.F. constata-se que a categoria mais expressiva (28,7%) refere-se à desvalorização seguida de aceitação e desrespeito com respectivamente 22.3% e 18.6%. Como exemplo da categoria desvalorização temos: "Como sabe os educadores ainda são técnicos de 3ª categoria, que segundo algumas pessoas nem seriam precisos."

O conjunto destes dados leva-nos a considerar que apesar da expressão mais significativa apontar para uma visão de aceitação social desta profissão como útil à sociedade, constata-se, no entanto, em ambos os grupos, que as categorias relativas à desvalorização e desrespeito, se vistas em conjunto, se apresentam com uma expressão superior à da aceitação, sendo esta expressão mais relevante no grupo em F.F.

Fig.18 - Distribuição das categorias no tema L "Expectativas face ao futuro profissional"

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
L1	32	60,4%	37	55,2%
L2	21	39,6%	30	44,8%
TOTAL	53	100,0%	67	100,0%

L1 – Pessoais

L2 – Laborais

Ao analisarmos este tema, expectativa face ao futuro profissional, podemos obter uma visão mais clara quanto à visão social da profissão. Para tal remetermos-emos para a análise avaliativa, a qual nos dará dados mais objectivos quanto ao significado da expressão referentes às categorias L1, expectativas pessoais, e L2, expectativas laborais.

Fig.19 - Distribuição das categorias no tema I "Formação Académica"

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
I1	23	42,6%	42	22,2%
I2	6	11,1%	33	17,5%
I3	15	27,8%	53	28,0%
I4	3	5,6%	29	15,3%
I5	7	13,0%	32	16,9%
TOTAL	54	100,0%	189	100,0%

I1 – Referência à formação académica

I2 – Atribuições quanto à qualidade de ensino

I3 – Implicações pessoais na formação académica

I4 – Implicações dos professores na formação académica

No âmbito do tema formação académica, constatamos que no grupo em I.F. a categoria mais expressiva no interior deste tema corresponde às referências explícitas à formação académica específica (42.6%), seguindo-se a categoria relativa às implicações pessoais na mesma (27.8%), que apesar de menos frequente, se destaca das restantes. A título de exemplo das categorias referidas

temos para a formação acadêmica específica a seguinte referência: “A formação é fundamental”; no que concerne às implicações pessoais temos: “A formação é boa, existe é desinteresse e incapacidade por parte dos alunos”.

Parece-nos também de algum interesse salientar a proximidade da categoria relativa às implicações da escola na formação (13%) e à categoria atribuições quanto à qualidade de ensino (11%), as quais nos indiciam um certo ênfase no papel de escola na formação e na sua qualidade. Relativamente a este papel e à sua avaliação remetemo-nos para posterior análise avaliativa.

Quanto ao grupo em F.F., constata-se que a categoria mais expressiva dentro do tema formação acadêmica é a referente às implicações pessoais na formação (28%), as referências à formação acadêmica surge com 22% de ocorrências, sensivelmente a mesma percentagem que no grupo em I.F., apresentando-se as categorias, atribuições quanto à qualidade de ensino 17.4%, implicações de escola na formação acadêmica 16.9% e implicações dos professores na formação acadêmica (15.3%), com valores próximos entre si e próximos da categoria mais expressiva. O contrário sucede com o grupo I.F., o qual coloca ênfase apenas nas categorias referentes à formação acadêmica e à sua implicação pessoal, o que nos poderá levar a pressupor que à partida os alunos em I.F., não têm ou não expressam, conhecimento do funcionamento do estabelecimento que vão frequentar, não manifestando opinião sobre o mesmo, contrariamente ao grupo F.F.

Fig. 20 - *Distribuição das categorias no tema E “Posturas Educacionais”*

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
E1	3	7,7%	5	6,4%
E2	-	-	10	12,8%
E3	12	30,8%	32	41,0%
E4	7	17,9%	4	5,1%
E5	17	43,6%	27	34,6%
TOTAL	39	100,0%	78	100,0%

E1 – Modelo

E2 – Objectividade

E3 – Entrega

E4 – Ensino

E5 – Não-directividade

O tema posturas educacionais, como já referido, obtém a menor expressão por parte dos alunos em I.F., apresentando-se com maior expressão as categorias relativas à não directividade (43.6%) e entrega com 30.7% de ocorrências. A título exemplificativo da não directividade temos a seguinte afirmação: "O meu papel é o de propor coisas, e se eles aceitam tudo bem, senão logo se vê o que se faz..."; relativamente à entrega temos: "Neste momento incerto as crianças só podem contar connosco e nós temos que viver para elas".

Apesar de pouco frequente dentro de tema, refere-se a expressão de 17.9% na categoria ensino e a inexistência de qualquer referência à categoria objectividade.

No grupo F.F. este tema é igualmente pouco expressivo. No entanto, as categorias que mais se evidenciam são similares às do grupo em I.F., respectivamente à categoria entrega (41%), e não directividade (34.6%). Constata-se, no entanto, que a categoria objectividade apresenta-se como a terceira mais expressiva (12.8%) a qual não tem significado para os alunos em I.F.

O tema que obtém menos expressão neste grupo refere-se às expectativas face ao futuro profissional (3.9%), sendo a categoria mais expressiva a referente às expectativas pessoais (55.2%). É interessante constatar-mos que este grupo manifesta-se pouco face ao seu futuro e no entanto, mostra-se muito envolvido com a visão social da profissão.

Fig. 21 - Distribuição geral das categorias.

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
A1	11	0,9%	21	1,2%
A2	38	3,2%	32	1,9%
A3	20	1,7%	14	0,8%
A4	22	1,9%	14	0,8%
A5	6	0,5%	-	-
B1	10	0,9%	17	1,0%
B2	13	1,1%	25	1,5%
B3	26	2,2%	47	2,7%
B4	8	0,7%	12	0,7%
B5	27	2,3%	34	2,0%
B6	19	1,6%	26	1,5%
C1	72	6,1%	88	5,1%
C2	32	2,7%	48	2,8%
C3	61	5,2%	48	2,8%
C4	54	4,6%	40	2,3%
C5	31	2,6%	28	1,6%
C6	17	1,4%	21	1,2%
C7	4	0,3%	16	0,9%
C8	9	0,8%	16	0,9%
D1	12	1,0%	14	0,8%
D2	10	0,9%	6	0,3%
D3	17	1,4%	18	1,0%
D4	27	2,3%	35	2,0%
D5	27	2,3%	21	1,2%
D6	34	2,9%	19	1,1%
D7	17	1,4%	24	1,4%
D8	18	1,5%	38	2,2%
E1	3	0,3%	5	0,3%
E2	-	-	10	0,6%
E3	12	1,0%	32	1,9%
E4	7	0,6%	4	0,2%
E5	17	1,4%	27	1,6%
F1	19	1,6%	34	2,0%
F2	13	1,1%	36	2,1%
F3	7	0,6%	19	1,1%
F4	17	1,4%	34	2,0%
G1	9	0,8%	17	1,0%
G2	8	0,7%	16	0,9%
G3	6	0,5%	14	0,8%
G4	102	8,7%	82	4,8%
H1	42	3,6%	66	3,8%
H2	18	1,5%	47	2,7%
H3	18	1,5%	23	1,3%
I1	23	2,0%	42	2,4%
I2	6	0,5%	33	1,9%
I3	15	1,3%	53	3,1%
I4	3	0,3%	29	1,7%
I5	7	0,6%	32	1,9%
J1	11	0,9%	56	3,3%
J2	42	3,6%	24	1,4%
J3	16	1,4%	9	0,5%
L1	32	2,7%	37	2,1%
L2	21	1,8%	30	1,7%
M1	26	2,2%	42	2,4%
M2	7	0,6%	54	3,1%
M3	16	1,4%	35	2,0%
M4	4	0,3%	29	1,7%
M5	6	0,5%	28	1,6%
N	-	-	-	-
TOTAL	1175	100,0%	1721	100,0%

Se olharmos globalmente o conjunto de informação, voltamos a constatar que no grupo em I.F. as categorias mais significativas se encontram no interior do tema requisitos sócio-afectivos ao exercício da função, redundando nas categorias gostar de crianças (6.1%), carinho (5.0%) e meiguice (4.6%).

Salientamos no entanto, que a categoria actividades que na análise temática, corresponde ao tema objectivos educacionais centrados no desenvolvimento e

que se apresenta como a terceira escolha com uma diferença de 50% de escolha mais significativa, é a categoria que se apresenta no total de informação como a mais expressiva com 8.7% de ocorrências.

Quanto ao grupo em F.F., volta-se a constatar que as duas categorias mais expressivas, gostar de crianças (5.1%) e actividades (4.8%), se mantêm dentro dos respectivos temas, com ocorrências ligeiramente inferiores ao grupo em I.F. ocorrendo uma inversão relativamente à sua posição hierárquica. Existindo ainda a inclusão de duas categorias respeitantes ao tema objectivos educacionais centrados em factores sociais e objectivos de formação académica, respectivamente com 3.8% e 3.2% que no grupo anterior não se apresentam com qualquer significado tendo em conta o global da informação.

2.2. Análise avaliativa

Passamos a apresentar a análise avaliativa referente à representação da função tendo como objectivo explorar a orientação afectiva dos sujeitos.

Fig.21 - Distribuição temática das avaliações referentes à representação da função

CAT.	I.F.								F.F.								I.F. + F.F.	
	+		-		a		TOTAIS		+		-		a		TOTAIS		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A	53	54.6%	22	22.7%	22	22.7%	97	100.0%	53	65.4%	14	17.3%	14	17.3%	81	100.0%	178	6.1%
B	103	100.0%	-	-	-	-	103	100.0%	161	100.0%	-	-	-	-	161	100.0%	264	9.1%
C	280	100.0%	-	-	-	-	280	100.0%	305	100.0%	-	-	-	-	305	100.0%	585	20.2%
D	144	88.9%	-	-	18	11.1%	162	100.0%	157	89.7%	-	-	18	10.3%	175	100.0%	337	11.6%
E	39	100.0%	-	-	-	-	39	100.0%	78	100.0%	-	-	-	-	78	100.0%	117	4.0%
F	43	76.8%	-	-	13	23.2%	56	100.0%	90	73.2%	21	17.1%	12	9.8%	123	100.0%	179	6.2%
G	125	100.0%	-	-	-	-	125	100.0%	129	100.0%	-	-	-	-	129	100.0%	254	8.8%
H	47	60.3%	31	39.7%	-	-	78	100.0%	89	65.4%	47	34.6%	-	-	136	100.0%	214	7.4%
I	26	48.1%	12	22.2%	16	29.6%	54	100.0%	84	44.4%	48	25.4%	57	30.2%	189	100.0%	243	8.4%
J	69	100.0%	-	-	-	-	69	100.0%	65	73.0%	-	-	24	27.0%	89	100.0%	158	5.5%
L	23	43.4%	30	56.6%	-	-	53	100.0%	13	19.4%	17	25.4%	37	55.2%	67	100.0%	120	4.1%
M	12	20.3%	33	55.9%	14	23.7%	59	100.0%	16	8.5%	146	77.7%	26	13.8%	188	100.0%	247	8.5%
N	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOT.	964	33.3%	128	4.4%	83	2.9%	1175	40.6%	1240	42.8%	293	10.1%	188	6.5%	1721	59.4%	2896	100.0%

A – Razões da escolha

B – Requisitos intelectuais

C – Requisitos Sócio-Afectivos

D – Atitudes Relacionais

E – Posturas Educativas

F – Objectivos Educacionais centrados na criança

G – Objectivos Educacionais centrados no desenvolvimento

H – Objectivos Educacionais centrados em factores sociais

I – Formação Académica

J – Objectivos da Formação

L – Expectativas face ao futuro profissional

M – Visão social da profissão

N – Auto-atribuições

Globalmente no conjunto temático referente à representação da função constata-se um predomínio das avaliações positivas, embora em alguns temas existam avaliações negativas e ambivalentes.

menções. No grupo em F.F. este tema apresenta um nível de ocorrências superior ao grupo em I.F., sendo a visão positiva inferior ao grupo em I.F..

As razões de escolha da profissão são consideradas como positivas e gratificantes com 22.7% de menções no grupo em I.F. Encontram-se posições negativas, que se referem apenas à existência de um "diploma" que valorize o sujeito de um ponto de vista social, mas, à partida, o próprio já desvaloriza esta mesma função.

As atitudes ambivalentes face à escolha apresentam-se com a mesma expressão percentual (22.7%) e centram-se essencialmente em dúvidas quanto à sua pessoa enquadrada nesta profissão.

No grupo em F.F. este tema é um dos menos expressivos no conjunto temático, apresenta menos atitudes negativas e ambivalentes que o grupo em I.F.. No entanto, mantém-se com alguma expressão e tem algum significado, principalmente por se tratar de um grupo em F.F.

Com atitudes diversificadas, encontramos ainda os temas referentes à formação académica, na qual predomina uma opinião positiva (48.1%), considerando este grupo que os aspectos negativos se centram essencialmente no pouco investimento dos alunos (22.2%) e de uma forma ambivalente (29.6%) nos professores aliados às condições de escola, como responsáveis pela qualidade do ensino. Contrariamente ao grupo em I.F., o grupo em F.F. manifesta expressivamente uma avaliação negativa (25.4%) e ambivalente (30.1%), nomeadamente quanto às atribuições da qualidade de ensino e nas implicações de escola e professores no mesmo.

Os objectivos de formação que no grupo em I.F. são 100% positivos, no grupo em F.F. apresentam 26.9% de posições ambivalentes que se manifestam por uma atitude de colocar a tónica da sua formação na componente prática pedagógica, surgindo os conhecimentos teóricos como "apêndices" prescindíveis mas aceites como complemento à referida prática.

O tema referente à visão social de profissão apresenta-se como eminentemente negativo (55.9%), sendo este essencialmente devido ao exterior o qual desrespeita e desvaloriza a profissão (23.7%). Este grupo I.F., mostra-se ainda ambivalente quanto à sua própria posição. A opinião de que esta profissão tem uma boa aceitação social é de facto a menos expressiva neste grupo (20.3%).

Com particular realce, o grupo F.F. apresenta uma avaliação negativa, neste tema (77.6%), sendo este valor o mais expressivo pela negativa dentro de todos os temas.

Será interessante referir que contrariamente ao grupo em I.F., que considera esta visão negativa devido à desvalorização e desrespeito social, o grupo em F.F. dá bastante ênfase à ignorância do exterior sobre a importância da profissão de educador de infância.

Tendo em conta a nossa questão de partida, ou seja, saber se existem representações diferentes da criança e da função de educador de infância, no início e fim da formação, os dados temáticos relativos à representação da função foram sujeitos a tratamento estatístico (qui quadrado) para verificar da significância da diferença entre os valores dos vários temas entre os dois grupos de estudo para as condições Início de Formação (I.F.) e Fim de Formação (F.F.), tendo-se constatado que se registam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em estudo, conforme revelado pelo resultado do teste do qui quadrado (106.63) efectuado com 11 g.l. e uma probabilidade 0.05, e cujo valor crítico era de 4,57.

Parece-nos no entanto que esta diferença poderá estar directamente relacionada com os temas A (Razões de Escolha), I (Formação Académica), M (Visão Social da Profissão) e C (Requisitos Sócio-Afectivos) os quais se apresentam com alguma *décàlage* relativamente aos dois grupos em estudo contrariamente aos restantes temas que se apresentam com níveis de distribuição próximos. No entanto, esta hipótese para se confirmar terá que ser sujeita a tratamento estatístico posterior.

Em síntese, podemos referir que para ambos os grupos em estudo a função do educador de infância é manifestamente expressa como uma função eminentemente associada a factores sócio-afectivos, quer pelos requisitos exigíveis ao educador, quer pelas atitudes relacionais para o acto educativo, no entanto, constata-se que o peso relativo de cada tema é inferior no grupo em I.F.

3. Representação de si na função

Apresentamos de seguida a informação veiculada pelos sujeitos da nossa pesquisa, quer a nível dos temas quer a nível das categorias, a fim de podermos encontrar as principais dimensões das representações de si na função.

3.1. Análise temática e categorial

Fig. 22 - Distribuição temática referente à representação de si na função

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
A	21	6.9%	20	5.0%
B	52	17.2%	76	19.0%
C	107	35.3%	157	39.2%
D	59	19.5%	62	15.5%
E	12	4.0%	19	4.7%
F	-	-	-	-
G	28	9.2%	44	11.0%
H	-	-	-	-
I	8	2.6%	17	4.2%
J	-	-	-	-
L	-	-	-	-
M	-	-	-	-
N	16	5.3%	6	1.5%
TOTAL	303	100.0%	401	100.0%

A – Razões da escolha

B – Requisitos intelectuais

C – Requisitos Sócio-Afectivos

D – Atitudes Relacionais

E – Posturas Educativas

F – Objectivos Educacionais centrados na criança

G – Objectivos Educacionais centrados no desenvolvimento

H – Objectivos Educacionais centrados em factores sociais

I – Formação Académica

J – Objectivos da Formação

L – Expectativas face ao futuro profissional

M – Visão social da profissão

N – Auto-atribuições

Constata-se que relativamente ao grupo de alunos em I.F., o volume de informação concentra-se essencialmente nos temas requisitos sócio-afectivos para o exercício da função (35.3%), atitudes relacionais para o exercício do acto educativo (19.5%) e requisitos intelectuais para o exercício da função com (17.2%).

Os restantes temas apresentam-se distanciados do tema mais expressivo, apresentando-se no entanto, o tema referente a objectivos educacionais centrados no desenvolvimento com 9.2% de ocorrências.

Quanto às razões de escolha profissional, a expressão é de 6.9%, e o tema referente à auto-avaliação situa-se em 5.3%. Quanto aos dois outros temas, igualmente referidos mas com níveis de expressão pouco relevantes posturas educativas e formação académica, apresentam-se respectivamente com 4% e 2.6% de ocorrências.

Nos alunos em fim de formação (F.F.), os temas mais expressivos são idênticos aos do grupo anterior. Constata-se no entanto, uma ligeira alteração relativamente à sua posição hierárquica assim como ao nível de ocorrências.

O tema mais expressivo apresenta-se com 39.1% e refere-se igualmente aos atributos sócio-afectivos. Quanto aos temas atitudes relacionais e atributos intelectuais, constata-se uma inversão de prioridades mantendo-se o mesmo nível de ocorrências relativamente ao tema atributos intelectuais (18.9%) e uma ocorrência inferior em 6% quanto ao tema atitudes relacionais com 15.4% de ocorrências.

Quanto ao quarto tema mais expressivo, para este grupo, voltamos a encontrar os objectivos educacionais centrados no desenvolvimento com 11%.

Relativamente aos restantes temas, situam-se ao mesmo nível do grupo anterior, em termos de referência. O mesmo não acontece a nível de ocorrência. Assim, encontramos uma expressão de 5% para as razões de escolha, 4.2% para referências à formação académica e com a menor expressão neste grupo, o tema referente a auto-avaliações com apenas 1.5% de ocorrências.

Fig.23 - Distribuição das categorias no tema "Requisitos sócio-afectivos"

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
C1	25	23.4%	34	21.7%
C2	14	13.1%	27	17.2%
C3	24	22.4%	26	16.6%
C4	18	16.8%	18	11.5%
C5	12	11.2%	26	16.6%
C6	7	6.5%	14	8.9%
C7	2	1.9%	4	2.5%
C8	5	4.7%	8	5.1%
TOTAL	107	100.0%	157	100.0%

C1 – Gostar de crianças

C2 – Calma

C3 – Carinho

C4 – Meiguice

C5 – Amizade

C6 – Alegria

C7 – Equilíbrio/Maturidade

C8 - Responsabilidade

No âmbito do tema requisitos sócio-afectivos para o exercício da função, no grupo em I.F. apresentam-se destacadas duas categorias praticamente com o mesmo nível de expressão: gostar de crianças e carinho, respectivamente com 23.4% e 22.4% de ocorrências.

Ainda com algum significado no interior do tema, surgem-nos as categorias referentes à meiguice (16.8%), calma (13.1%) e amizade com (11%) de ocorrências.

As restantes categorias, apesar de serem referenciadas, apresentam-se com um nível de expressão pouco relevante tendo em conta as categorias mais expressivas. Salienta-se que a categoria menos expressiva no interior deste tema corresponde ao equilíbrio / maturidade com apenas 1.8% de ocorrências.

Relativamente ao grupo em F.F., destaca-se a categoria gostar de crianças com 21.7% de ocorrências, calma com 17.2% e emparelhadas com 16.6% de ocorrências, as categorias referentes a carinho e amizade. As categorias menos

expressivas situam-se em 5.1% e 2.5% correspondendo respectivamente à responsabilidade e equilíbrio / maturidade.

Fig.24 - Distribuição das categorias no tema "Atitudes relacionais"

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
D1	5	8.5%	6	9.7%
D2	7	11.9%	4	6.5%
D3	6	10.2%	2	3.2%
D4	10	16.9%	14	22.6%
D5	6	10.2%	6	9.7%
D6	8	13.6%	5	8.1%
D7	7	11.9%	11	17.7%
D8	10	16.9%	14	22.6%
TOTAL	59	100.0%	62	100.0%

D1 – Firmeza

D2 – Cativar

D3 – Disponibilidade

D4 – Paciência

D5 – Empatia

D6 – Protecção/Amparo

D7 – Abertura

D8 - Respeito

Relativamente ao tema atitudes relacionais, voltamos a constatar que no grupo em I.F. todas as categorias são referenciadas pelos alunos com atitudes que possuem à partida, constatando-se uma distribuição mais homogénea relativamente ao total das categorias, assim como um certo tipo de "agrupamentos hierárquicos".

Destacam-se com um nível de expressão de 16.9%, as categorias referentes à paciência e respeito. Com um nível de expressão próximo destas encontra-se "isolada" a categoria referente a protecção / amparo com 13.6%. Com um nível de ocorrência de 11.9% voltamos a encontrar emparelhadas as categorias relativas a cativar e abertura, seguindo-se com 10.2% as categorias referentes a

disponibilidade e empatia, sendo a categoria referente à firmeza a menos expressiva dentro do tema com 8.5% de ocorrências.

Quanto ao grupo em F.F., destacam-se as categorias paciência e respeito ambas com 22.6% de ocorrências, seguindo-se a categoria referente à abertura com 17.7%, bastante distanciadas da categoria mais expressiva, mas com algum significado no conjunto geral. Pelo seu emparelhamento, referimos ainda a firmeza e a empatia com 9.7% de ocorrências.

Fig.25 - Distribuição das categorias no tema "Requisitos intelectuais"

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
B1	3	5.8%	5	6.6%
B2	-	-	10	13.2%
B3	20	38.5%	18	23.7%
B4	2	3.8%	4	5.3%
B5	13	25.0%	12	15.8%
B6	14	26.9%	27	35.5%
TOTAL	52	100.0%	76	100.0%

B1 – Observação

B2 – Curiosidade

B3 – Criatividade

B4 – Reflexão

B5 – Adaptação

B6 - Sensibilidade

Quanto ao terceiro tema mais expressivo para este grupo I.F., constatamos a existência de um atributo que se destaca dos restantes, criatividade, com 38.4% de ocorrências, existindo um certo emparelhamento quanto às categorias referentes à sensibilidade e adaptação com respectivamente 26.9% e 25% de ocorrências.

As restantes categorias são pouco referenciadas com um nível de expressão pouco importantes: observação com 5.7% e reflexão com 3.8% de ocorrências, não existindo nenhuma referência quanto à categoria curiosidade. Quanto ao

grupo em F.F. este é o segundo tema mais expressivo e destacam-se as categorias referentes a sensibilidade com 35.3% e criatividade com 23.7%. Com uma percentagem de 50% relativamente à categoria mais expressiva são ainda referenciadas com alguma expressão, a adaptação 16.6% e a curiosidade com 13.2% de ocorrências.

Fig.26 - *Distribuição das categorias no tema G "Objectivos Educacionais centrados no desenvolvimento"*

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
G1	-	-	-	-
G2	-	-	-	-
G3	-	-	-	-
G4	28	100.0%	44	100.0%
TOTAL	28	100.0%	44	100.0%

G1 – Estimulação/Experimentação

G2 – Facilitação/Orientação

G3 – Estratégias

G4 - Actividades

Relativamente ao tema objectivos educacionais centrados no desenvolvimento que, no conjunto temático, se apresenta com alguma expressão, constatamos que no grupo em I.F. isso também se verifica mas que se deve essencialmente à categoria relativa às actividades, a única referenciada por este grupo no interior do tema com um nível de ocorrência de 100% e sempre expressa como: "gosto muito de fazer actividades".

Como no grupo em I.F., em F.F. este tema também se apresenta como o quarto mais expressivo. Volta-se a constatar que este facto se deve à categoria actividades, a única referenciada no interior do tema com 100% de ocorrências.

Fig.27 - Distribuição das categorias no tema A "Razões de Escolha"

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
A1	7	33.3%	13	65.0%
A2	14	66.7%	7	35.0%
A3	-	-	-	-
A4	-	-	-	-
A5	-	-	-	-
TOTAL	21	100.0%	20	100.0%

A1 – Gosto pela profissão

A2 – Proximidade com a criança

A3 – Vocação

A4 – Substituição parental

A5 - Outras

Quanto ao tema razões de escolha, constatamos que no grupo em I.F. das cinco categorias apenas duas são referenciadas, sendo a mais expressiva relativa à proximidade com a criança com 66.7% de ocorrências, seguida do gosto pela profissão com sensivelmente metade da ocorrência anterior 33.3%.

Quanto ao grupo em F.F., constata-se como no grupo anterior, que apenas duas categorias são referenciadas, com uma "inversão" hierárquica das mesmas, apresentando-se a categoria proximidade com criança com 65% de ocorrências e o gostar de crianças com sensivelmente metade da mesma (35%).

Fig.28 - Distribuição das categorias no tema E “Posturas Educativas”

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
E1	-	-	-	-
E2	-	-	4	21.1%
E3	7	58.3%	4	21.1%
E4	-	-	-	-
E5	5	41.7%	11	57.9%
TOTAL	12	100.0%	19	100.0%

E1 – Modelo

E2 – Objectividade

E3 – Entrega

E4 – Ensino

E5 – Não directividade

Relativamente ao tema posturas educativas, no grupo em I.F. apenas são referenciadas duas categorias: entrega com 58.3% de ocorrências e não directividade com 41.6% de ocorrências enquanto que o grupo em F.F. referencia três categorias, realçando a categoria, referente à não directividade com 57.9% de ocorrências.

Emparelhadas com 21% de ocorrências são referenciadas a objectividade e entrega.

Fig.29 - Distribuição das categorias no tema I “Formação Académica”

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
I1	8	100.0%	17	100.0%
I2	-	-	-	-
I3	-	-	-	-
I4	-	-	-	-
I5	-	-	-	-
TOTAL	8	100.0%	17	100.0%

I1 – Referência à formação académica

I2 – Atribuições quanto à qualidade de ensino

I3 – Implicações pessoais na formação académica

I4 – Implicações dos professores na formação académica

I5 – Implicação da Escola na formação académica

No âmbito do tema formação académica, ambos os grupos referem apenas a categoria “referência à formação académica” a qual é explicitada pela forma de “gostar de estudar”.

Após esta leitura dos resultados relativamente a cada um dos grupos em estudo, podemos referir que a representação que o educador tem de si na função está predominantemente associada a factores sócio-afectivos, quer expressos em atributos que à partida possui como gostar de crianças, ser carinhoso, meigo e ter calma, quer em atitudes relacionais eminentemente de ordem sócio-afectiva, traduzidos por atributos como a paciência, como uma das características mais expressivas em ambos os grupos e valorada positivamente por ambos. Por outro lado, é de realçar o respeito que é considerado por ambos, com uma atitude que à partida possuem, e fundamental para o exercício da função.

É ainda interessante salientar que relativamente às atitudes relacionais o grupo em I.F., referencia-se com atitudes de protecção e amparo face à criança, enquanto que o grupo em F.F. se apresenta como possuindo abertura, firmeza e empatia.

Por outro lado, salienta-se o gosto por fazer actividades lúdicas, as quais são reportadas posteriormente como um dos índices mais importantes para o desenvolvimento da criança e associada à profissão como possuindo um atributo fundamental para a mesma, é ainda referenciada a componente intelectual a qual é mais enfatizada pelo grupo em F.F.. No entanto, esta componente apresenta-se bastante mais associada em ambos os grupos a factores como sensibilidade e criatividade do que à reflexão e / ou observação. É ainda de salientar que em ambos os grupos a componente formação académica traduzida em “gostar de estudar” ou “querer fundamentar-se” é remetida para uma motivação de “segundo plano”.

Fig.30 - Distribuição geral das categorias referentes à representação de si na função

CATEG.	I.F.		F.F.	
	n	%	n	%
A1	7	2.3%	13	3.2%
A2	14	4.6%	7	1.7%
A3	-	-	-	-
A4	-	-	-	-
A5	-	-	-	-
B1	3	1.0%	5	1.2%
B2	-	-	10	2.5%
B3	20	6.6%	18	4.5%
B4	2	0.7%	4	1.0%
B5	13	4.3%	12	3.0%
B6	14	4.6%	27	6.7%
C1	25	8.3%	34	8.5%
C2	14	4.6%	27	6.7%
C3	24	7.9%	26	6.5%
C4	18	5.9%	18	4.5%
C5	12	4.0%	26	6.5%
C6	7	2.3%	14	3.5%
C7	2	0.7%	4	1.0%
C8	5	1.7%	8	2.0%
D1	5	1.7%	6	1.5%
D2	7	2.3%	4	1.0%
D3	6	2.0%	2	0.5%
D4	10	3.3%	14	3.5%
D5	6	2.0%	6	1.5%
D6	8	2.6%	5	1.2%
D7	7	2.3%	11	2.7%
D8	10	3.3%	14	3.5%
E1	-	-	-	-
E2	-	-	4	1.0%
E3	7	2.3%	4	1.0%
E4	-	-	-	-
E5	5	1.7%	11	2.7%
F1	-	-	-	-
F2	-	-	-	-
F3	-	-	-	-
F4	-	-	-	-
G1	-	-	-	-
G2	-	-	-	-
G3	-	-	-	-
G4	28	9.2%	44	11.0%
H1	-	-	-	-
H2	-	-	-	-
H3	-	-	-	-
I1	8	2.6%	17	4.2%
I2	-	-	-	-
I3	-	-	-	-
I4	-	-	-	-
I5	-	-	-	-
J1	-	-	-	-
J2	-	-	-	-
J3	-	-	-	-
L1	-	-	-	-
L2	-	-	-	-
M1	-	-	-	-
M2	-	-	-	-
M3	-	-	-	-
M4	-	-	-	-
M5	-	-	-	-
N	16	5.3%	6	1.5%
TOTAL	303	100.0%	401	100.0%

Se olharmos globalmente o conjunto de informação, constatamos que no grupo em I.F. é exactamente a categoria relativa ao gostar de fazer actividades (G4), a

mais expressiva com 9.2% de ocorrências, situando-se com um nível de expressão de 8.2% a categoria referente ao gostar de crianças (C1) e carinho (C3) com 7.9% de ocorrências, ambas referentes aos atributos sócio-afectivos, tema mais expressivo para este grupo.

Ainda com algum nível de expressão, tendo em conta o global de informação e tendo em conta o tema mais expressivo, salientamos a categoria referente à meiguice (C4) com 6% de ocorrências. Encontramos ainda com alguma expressão a categoria referente à criatividade (B3) com 6.6% de ocorrências e relativa ao terceiro tema mais expressivo, atributos intelectuais.

Quanto à categoria auto-avaliação (N) cuja ocorrência se situa nos 5.3%, pensamos dever-se ao facto de representar igualmente um tema.

Quanto ao grupo em F.F. volta-se a constatar que as categorias mais expressivas se situam no interior dos temas mais expressivos, nomeadamente referente ao tema atributos sócio-afectivos com 8.4% de ocorrências referente à categoria gostar de crianças. Praticamente emparelhadas, encontramos ainda as categorias referentes a carinho com 6.7%, amizade com 6.5%, e a categoria sensibilidade com 6.7%, referente ao segundo tema mais expressivo para este grupo, atributos intelectuais.

No entanto, como no grupo em I.F., este grupo apresenta com maior expressão a categoria relativa às actividades com 11%, que corresponde ao tema objectivos educacionais centrados no desenvolvimento o qual se apresenta como o quarto tema mais expressivo.

3.2. Análise avaliativa

Passamos a apresentar a análise avaliativa referente à representação de si na função tendo como objectivo explorar a orientação afectiva dos sujeitos em estudo.

Fig. 31 – Distribuição temática das avaliações referentes à representação de si na função.

	L.F.						F.F.						L.F. + F.F.					
	+		-		a		TOTAIS		+		-		a		TOTAIS		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A	21	100	-	-	-	-	21	100	20	100	-	-	-	-	20	100	41	5.824
B	52	100	-	-	-	-	52	100	76	100	-	-	-	-	76	100	128	18.18
C	107	100	-	-	-	-	107	100	157	100	-	-	-	-	157	100	264	37.5
D	54	91.53	-	-	5	8.475	59	100	56	90.32	-	-	6	9.677	62	100	121	17.19
E	12	100	-	-	-	-	12	100	19	100	-	-	-	-	19	100	31	4.403
F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G	28	100	-	-	-	-	28	100	44	100	-	-	-	-	44	100	72	10.23
H	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
I	8	100	-	-	-	-	8	100	17	100	-	-	-	-	17	100	25	3.551
J	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
L	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N	-	-	16	100	-	-	16	100	-	-	6	100	-	-	6	100	22	3.125
TOT.	282	40.06	16	2.273	5	0.71	303	43.04	389	55.26	6	0.852	6	0.852	401	56.96	704	100

- A – Razões da escolha
- B – Requisitos intelectuais
- C – Requisitos Sócio-Afectivos
- D – Atitudes Relacionais
- E – Posturas Educativas
- F – Objectivos Educacionais centrados na criança
- G – Objectivos Educacionais centrados no desenvolvimento
- H – Objectivos Educacionais centrados em factores sociais
- I – Formação Académica
- J – Objectivos da Formação
- L – Expectativas face ao futuro profissional
- M – Visão social da profissão
- N – Auto-atribuições

Olhando no global para o conjunto temático referente à representação de si na função, constata-se um predomínio de avaliações positivo, excepção para dois

temas que em ambos os grupos se apresentam, um com avaliação positiva e ambivalente, superiorizando-se a primeira relativamente à segunda, outro que apenas se apresenta com uma avaliação negativa.

Referimo-nos ao tema atitudes relacionais, os quais têm uma expressão ambivalente de 8.4% no grupo em I.F. e de 9.7% no grupo F.F.. Esta ambivalência está predominantemente associada em ambos os grupos à categoria firmeza, a qual é referenciada, não como uma atitude construtiva no acto educativo, mas com uma exigência para “controlar” a rebeldia inerente à criança, a qual é sentida como uma atitude de desrespeito e desautorização face ao adulto.

Quanto ao tema auto-avaliação, apesar de pouco expressivo, surpreendeu-nos a constatação de que a sua avaliação é totalmente negativa para ambos os grupos, incidindo essencialmente em traços de personalidade indicados pelo próprio como menos adequados para trabalhar com crianças e que se generalizam em: “sou uma pessoa exigente”, “tenho um certo orgulho e amor próprio que não permitem que se faça de mim o que se quer”, “acho que tenho um ponto contra para esta profissão, mas sou muito meiga” (...).

VI – Discussão dos Resultados

Após uma leitura dos resultados em que se vem destacando as semelhanças e diferenças dos dois grupos em estudo, face à representação, que os mesmos têm, da criança, podemos considerar que as diferenças existentes se situam mais a nível da expressão categorial dentro de cada tema do que propriamente a nível temático. Da análise temática ressalva o predomínio de atributos sócio-afectivos relativos à criança, assim como de sentimentos que este desperta no adulto, apresentando-se praticamente com a mesma expressão nos dois grupos em estudo.

Os três temas mais expressivos para cada um dos grupos parecem encontrar-se com uma distribuição relativamente equilibrada.

Constata-se no entanto, que existe uma diferença com algum significado relativamente aos temas mais expressivos e o referente às atribuições intelectuais.

Relativamente à análise categorial esta indica-nos também algumas diferenças relativamente aos dois grupos em estudo, nomeadamente nas posições relativas que ocupam tendo em conta a informação geral por um lado, e por outro, as diferenças incidenciais e distribuição quanto a determinadas categorias no interior dos temas.

Em síntese, uma análise mais detalhada, permite-nos algumas inferências quanto ao tipo de representação da criança, que predomínios, e quais as nuances dentro de determinados predomínios tendo em conta cada um dos grupos em estudo.

Assim, olhando o discurso dos dois grupos de alunos em estudo, podemos concluir que os temas referentes a atributos sócio-afectivos e sentimentos face à criança, se apresentam como os mais importantes do sistema de apreensão da criança.

Quanto ao grupo de alunos em I.F. referem a criança como um ser eminentemente sociável e dependente, leal e afectivo. O sentimento mais expressivo face à criança é a ternura, assim como o sentimento de maternidade

e protecção, valoram a sua beleza e inocência, do ponto de vista intelectual dão ênfase à sua imaginação.

Quanto ao grupo em F.F. destacam-se igualmente como atributos sócio-afectivos a sociabilidade, dependência e lealdade. Por outro lado a afectividade é colocada em segundo plano, sendo enfatizada a autonomia. Relativamente à rebeldia que no grupo I.F. não tem expressão significativa, é para este grupo (F.F.) um atributo que tem algum significado.

Quanto aos sentimentos face à criança, este grupo como o anterior, privilegia a ternura sendo igualmente expressivo o sentimento de estranheza e bem estar, estando em segundo plano, inversamente ao grupo anterior, os sentimentos de protecção e maternidade. Valoram a inocência e a beleza e do ponto de vista dos atributos intelectuais, como no grupo anterior, é valorada a imaginação se bem que as potencialidades são referidas com uma expressão próxima e superior à do grupo em I.F.

Em suma, podemos dizer que ambos os grupos descrevem a criança com base em atributos sócio-afectivos, posicionando-se face à mesma através de sentimentos e emoções, valoram-no do ponto de vista moral, com predomínio de metáforas, associadas à natureza, colocando os atributos intelectuais da criança em segundo plano.

Se bem que se constata que a criança idealizada se mantenha com níveis de proximidade nos dois grupos em estudo, parece-nos também que essa idealização tende a tornar-se menos pronunciada nos alunos em fim de formação, nomeadamente no que refere a sentimentos de protecção e maternidade, dando-nos uma visão da criança mais autónoma e com maior capacidade de se enquadrar socialmente de uma forma mais espontânea. No entanto, estas "qualidades" aparecem-nos associadas a características de criança oposta à criança "genuinamente boa e sã", e mais ligadas a factores de teimosia e rebeldia, o que nos leve a pensar em resíduos representacionais relativos à criança vista de forma ambivalente; ora um "anjo" ora um ser intrinsecamente "mau", do qual também é preciso estar atento e disciplinar.

Esta posição leva-nos a reflectir um pouco sobre o contexto cultural em que vivemos e sobre a tendência que existe no contexto educativo para uma atitude

de controlo e repressão, fruto provavelmente de uma ideologia repressiva a que todos nós fomos submetidos e da qual temos vindo a submergir. Como refere Chombart de Lauwe (1979), a partir de uma pesquisa na literatura e comunicação social sobre as representações sociais de infância, existe uma tendência histórica que nos remete ao período pré-iluminista em que a criança por um lado possui: "uma indiferente crueldade de animal selvagem, (...), que marca a faceta primitiva e não socializada de criança" e por outro factores de socialização e proximidade com o adulto "corrupto" promovem "uma perturbação e destruição desse estado de inocência, de imediatidade e de autenticidade" (1979, pg. 36).

É evidente, que a formação académica deve, e parece ter algum efeito de mudança na representação que alunos possuem relativamente à criança. Constatamos nos nossos grupos de estudo algumas alterações, apesar de pouco relevantes, nomeadamente numa abordagem da criança mais real, traduzindo-se por um ser mais autónomo e com potencialidades. No entanto, tendo em conta a globalidade da informação, questionamo-nos sobre o tipo de mudança que se operou nos sujeitos e quais os níveis. Se estas são aprendidas mas se mantêm extrínsecas ao sujeito, se de facto existe uma interiorização e impregnação das mesmas autonomizando-se de contextos teóricos e passam a ser parte integrante da sua estrutura pessoal.

Relativamente à representação da função podemos inferir que a função de educador de infância, para ambos os grupos, está predominantemente associada a factores sócio-afectivos, quer expressos como requisitos essenciais ao exercício da função (gostar de crianças, carinho e meiguice), quer em atitudes relacionais para o exercício da mesma.

No entanto, constata-se que o peso relativo de cada tema é inferior relativamente ao grupo em F.F., ocorrendo igualmente algumas alterações, quer do ponto de vista de expressão, quer da "hierarquia", a partir dos temas já referidos como os mais expressivos para ambos os grupos em estudo.

Relativamente ao segundo tema mais expressivo, atitudes relacionais, constata-se algumas alterações relativamente às categorias mais expressivas para cada um dos grupos.

Enquanto que os educadores em I.F., dão ênfase às categorias protecção / amparo, paciência e empatia, os educadores em F.F., manifestam-se mais favoráveis ao respeito. No entanto, praticamente com o mesmo nível de expressão, referem a paciência como uma atitude positiva para o acto educativo, a qual, tendo em conta os dois grupos, se apresenta como a mais expressiva deste tema. É de salientar que em ambos os grupos as categorias com menor expressão correspondem ao equilíbrio / maturidade e à responsabilidade.

Merece-nos ainda algum destaque o facto de no grupo em I.F. o terceiro tema mais expressivo corresponder aos objectivos educacionais centrados no desenvolvimento, o qual não tem correspondência no grupo em F.F., que com o mesmo nível de expressão dá ênfase à formação académica e à visão social da profissão, temas estes com muito pouca expressão em I.F. No entanto, o grupo F.F., coloca os três temas relativos a objectivos educacionais a níveis de grande proximidade. Porém, constata-se que em ambos os grupos, a categoria mais expressiva se coloca nos objectivos educacionais centrados no desenvolvimento e é relativa às actividades.

Julgamos interessante destacar, a propósito do tema requisitos intelectuais ao exercício da função, que em ambos os grupos estes se encontram na mesma posição, o grupo em F.F. apresenta uma expressão ligeiramente superior ao grupo em I.F.. No entanto, as categorias mais expressivas situam-se nos mesmos níveis: criatividade e adaptação, sendo as categorias menos expressivas em ambos os grupos as referentes à reflexão e observação.

É de realçar que em ambos os grupos o tema referente a posturas educativas se apresenta com um nível de expressão pouco significativo, sendo a categoria mais expressiva relativa à entrega com um nível de expressão bastante mais significativo no grupo em F.F. que em I.F.

Estes resultados apontam de certa forma para os encontrados na investigação levada a cabo por Bairrão Ruivo e colaboradores, em que os objectivos educacionais privilegiam os aspectos emocionais, traduzidos em afectos, em detrimento dos objectos extrínsecos, nomeadamente a funcionalidade “social” e “pré-escolar”. Pareceu-nos interessante fazer esta observação, na medida em que no grupo alvo da sua pesquisa, não estão englobados profissionais formados pela escola em que está a ser feita a formação dos sujeitos em estudo para este trabalho.

Ainda no âmbito do predomínio de factores sócio-afectivos na função do educador de infância, tendo em conta os dois grupos em estudo, parece-nos pertinente salientar o ênfase colocado em duas atitudes que surgem frequentemente associadas; nomeadamente no grupo em F.F., com o mesmo nível de importância, referimo-nos à paciência e empatia, as quais se nos apresentam com alguma contradição, partindo do princípio que a paciência pressupõe à partida uma atitude de não espontaneidade ou qualidade afectiva, mas sim um acto de resignação. No entanto, pareceu-nos que a sua conotação por parte dos alunos é de uma atitude favorável, a qual parece ser extensiva aos profissionais desta área.

Segundo Capitano (1990), e como resultante da sua investigação já aqui referida, esta qualidade sobressai igualmente numa lista de nove qualidades enumeradas pelas entrevistadas, como uma capacidade positiva para o acto educativo.

Relativamente aos nossos grupos de estudo, constata-se que para além destas qualidades, o grupo em F.F., salienta o respeito pela criança em detrimento de atitudes de protecção e amparo, mais expressivas no grupo em I.F.. **Este parece-nos ser um indicador positivo do efeito de formação, na representação da função, nomeadamente nos alunos em I.F., a qual aponta bastante para uma função maternal junto da criança.**

Parece-nos interessante referir a este propósito, algumas conclusões a que chegou Ana Benavente relativamente ao seu trabalho: *"Estas mulheres aparecem-nos assim um pouco prisioneiras de representações tradicionais sobre a profissão mas estas representações parecem ser ao mesmo tempo uma*

das razões de um certo bem estar na profissão. Prisioneiras no sentido em que só se realizam através do que é menos profissional, e mais 'natural' nas mulheres (a intuição, a paciência e a dedicação). Estas imagens tradicionais da pedagogia, obra maternal, que deixam de lado os contributos das ciências da educação e a evolução das técnicas, dos meios e dos saber-fazer em educação mantêm-nas prisioneiras porque só estas imagens são, ao mesmo tempo, um espaço de realização pessoal" (pg. 202).

Relativamente aos restantes temas parece-nos existir algumas alterações que são indicadoras de posições diferentes mais relevantes nos dois grupos em estudo. Referimo-nos à área temática como: objectivos educacionais; formação académica e seus objectivos; visão social da profissão e expectativas.

Assim, enquanto o grupo em I.F., valoriza os objectivos educacionais centrados no desenvolvimento, os quais redundam em actividades de expressão plástica, consideradas como as mais importantes por um lado para o desenvolvimento, por outro para a criança estar ocupada e feliz na presença do adulto, que igualmente se sente preenchido com as mesmas. Os alunos em F.F. apresentam-se com uma visão mais abrangente dos objectivos educacionais englobando aspectos sociais implicando mais a criança no seu processo de desenvolvimento.

Por outro lado referem-nos a importância da observação como forma de conhecer a criança e de valorizar os seus comportamentos, promover a autonomia e a socialização. No entanto, é dada pouca ênfase à sua capacidade de planificação conjunta de trabalho com o adulto, precisando de direcção e ensino, ou simplesmente ignora esta capacidade de criança. Ao avaliarmos esta atitude, constatamos que se deve essencialmente a uma posição face à criança de ensino, por um lado, e de adestramento por outro. É interessante esta constatação, nomeadamente quando se trata de um grupo em fim de formação, o qual se apresenta com uma atitude de abertura e respeito face à criança, mas que simultaneamente parece não estar liberto de uma tradição educativa em que imperam os movimentos autoritários e repressivos, cuja origem remonta aos nossos avós e que de certa forma, provavelmente de forma inconsciente, ainda nos vai "assombrando" sem disso darmos conta. Sobre esta carga cultural, Alice Milhe, fala-nos a certa altura no seu trabalho sobre técnicas tradicionais de

condicionamento do sujeito que de certo modo "serviram para domesticar não só algumas crianças, mas para nos domesticar a todos..., de modo a não nos apercebermos do que nos aconteceu" (pg. 22).

Constata-se ainda que apesar de menos expressivo que no grupo em I.F., este grupo volta a salientar as actividades como forma privilegiada de promover o desenvolvimento da criança, redundando esta importância quando se refere à formação académica e aos objectivos da mesma. Constata-se que ambos os grupos colocam a aprendizagem instrumental, nomeadamente técnicas e actividades com grande ênfase na sua formação, sendo colocada nos alunos em I.F. para segundo plano a aquisição de conhecimentos globais para o exercício da função. Por outro lado, o grupo em F.F., que relativamente à formação académica e à implicação dos diversos intervenientes na mesma, - alunos, professores e escola -, foi manifestamente mais expressivo que o grupo em I.F.; apresenta uma atitude crítica face aos professores e à escola, excluindo-se praticamente como interveniente no seu processo de formação, colocando os conhecimentos teóricos apenas e só, num plano de aceitação.

Aliada a esta dimensão, devemos salientar que ao tema referente aos requisitos intelectuais para o exercício da função é dado pouco ênfase em ambos os grupos, evidenciando-se a categoria criatividade e colocando-se para um plano pouco significativo, dada a sua fraca expressão, as categorias observação e reflexão.

Relativamente às expectativas profissionais e à visão social da profissão, voltamos a constatar a existência de alguns contrastes relativamente aos dois grupos em estudo.

Apesar de ambos apresentarem expectativas profissionais negativas e considerarem que socialmente esta profissão está desvalorizada, parece-nos apesar de tudo que o grupo em I.F., se apresenta com uma atitude mais "realista"; por um lado, "nós podemos mudar esta visão", por outro "refugia-se" numa certa ilusão, "agora não quero pensar nisso", eventualmente uma forma da sua formação não ser perturbada por uma realidade com a qual não se irão confrontar de imediato.

Quanto ao grupo em F.F., os resultados apontam para uma situação, quanto a nós, mais perturbadora, a qual se manifesta pela manutenção de uma atitude igualmente de fuga, nomeadamente face às expectativas profissionais.

Relativamente à visão social negativa, parece ter-se construído um sistema "defensivo", o qual assenta na desresponsabilização total do próprio pela visão do mesmo, "culpabilizando" o outro adulto, nomeadamente pelo argumento ignorância.

No global os nossos dados face à representação da função remetem-nos para algumas constatações resultantes do trabalho de Capitano (1990), nomeadamente quanto aos "benefícios secundários" relativamente à escolha da profissão, o que pressupõe à partida alguma imaturidade. Num ênfase face às atitudes e posturas sócio-afectivas, do adulto educador via criança idealizada, formando-se um elo que os torna mutuamente dependentes. A este propósito, Capitano (1990) refere-nos que "uma representação social destas, deixa intervir o medo das educadoras por tudo o que pode acontecer durante o crescimento (quer dizer, o não controlável), e exprime uma espécie de mal estar interior que se manifesta tanto pela evidente dificuldade nas relações com os pais das crianças, como no mal estar admitido consigo próprias" (pg. 118).

Relativamente a este mal estar consigo, não possuímos dados na nossa pesquisa, que nos permitam fazer inferências quanto ao mesmo. No entanto, parece-nos que a decalage existente entre o que o sujeito educador pensa de si e a forma como refere que o exterior o vê, necessariamente provocará uma emoção, a qual, se não elaborada, poderá tornar a profissão e a criança, como "reduto" de alguma coisa, que não a profissão e a criança.

Em síntese, face ao conjunto de dados que obtivemos, relativamente à representação da função do educador de infância por parte de alunos em início e fim de formação, não podemos esquecer que foi comprovada estatisticamente, que a formação académica operou transformações relativamente a determinados níveis representacionais, nomeadamente quanto às direcções tomadas, à sua extensão e adequabilidade à função. No entanto, parece-nos que, se uma das funções da escola e dos seus respectivos agentes educativos e a de proporcionar e facilitar condições aos alunos, que em simultâneo às aprendizagens formais, promovam processos de transformação nos quais o sujeito seja co-agente da

mesma. Então, o tipo de formação terá que possibilitar o emprego de métodos e a adopção de atitudes coerentes como as que se propõem para a actividade profissional que o educador virá a desenvolver.

Quanto à Representação de Si na Função voltamos a constatar que alguns temas se apresentam como os mais significativos da apreensão que o sujeito tem de si para o exercício da função.

Os temas mais expressivos para ambos os grupos situam-se nos atributos sócio-afectivos, atitudes relacionais, atributos intelectuais e objectivos educacionais centrados no desenvolvimento.

Contudo é de referenciar que para os alunos em F.F., o tema atributos intelectuais assume-se como o segundo tema mais expressivo. Olhando para o interior de cada tema constatamos também que é neste grupo que existe maior diversidade quanto às categorias referidas nomeadamente quanto ao tema atitudes relacionais, atributos intelectuais e posturas afectivas.

Por outro lado, relativamente aos objectivos educacionais centrados no desenvolvimento, ambos os grupos situam as actividades como a sua opção prioritária no trabalho com a criança.

Quanto à atitude face à criança e ao seu trabalho junto da mesma, ambos os grupos reforçam uma atitude positiva expressa pelos afectos e a componente socialização, colocando-se uma certa atitude de incerteza e dúvida, chegando a uma auto-avaliação negativa de si próprio, sempre que algum traço da sua personalidade foge de um sistema representacional do educador de infância, que sem ser institucionalmente definido, parece auto-interiorizado como o ideal.

VII - Conclusões

Propusemo-nos neste trabalho aprofundar conhecimentos e compreender as representações sociais organizadas por educadores de infância num contexto de educação pré-escolar, considerámos importante para o entendimento da situação representacional actual reconhecer diversas orientações educativas e eventuais influências no pensamento dos alunos relativamente ao processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Considerou-se que a adequação de um comportamento a um papel educador é resultado da experiência, da interacção social, de modelos, de factores de personalidade, enfim, resultado de uma vida social organizada.

Considerou-se igualmente que o conceito de papel de educador parece indicar:

- que o educador tem uma posição ocupacional específica;
- que há um padrão de comportamento associado à criança e à posição de educador.

Enquadrados nesta perspectiva tentámos perceber qual o tipo de representação que o futuro educador tem da criança e da função tendo como referência um grupo de alunos do curso de educadores de infância, no início e término do seu percurso académico.

Ao fazermos este estudo transversal orientou-nos a hipótese de trabalho de que existem representações diferentes da criança e da função de educador em anos de percurso escolar diferentes.

Partimos do princípio que a escola fornecerá um conjunto de aprendizagens globais que implicará uma alteração nessas representações, as quais diferenciarão os dois grupos em estudo, no entanto, questionámo-nos igualmente quanto ao conteúdo dessas mudanças e à implicação do aluno nas mesmas.

Tendo em conta o objectivo inicial deste trabalho, ou seja, conhecer as representações que o educador tem da criança, da função, e de si na função, constata-se que as hipóteses apresentadas: **hipótese 1, a existência de representações diferentes da criança e da função de educador em anos de formação escolar diferentes; hipótese 2, as representações predominantes, quer da criança quer da função, são as mesmas, apesar da diferenciação que se verifica nos dois grupos em estudo**, se verificam. Se por um lado, os dados não refutam a ideia de que a formação académica tenha alterado alguns aspectos das representações que o aluno em I.F. tem quer da criança quer da função, constatamos, igualmente, que existe um conjunto de temas referentes a aspectos sócio-afectivos que são predominantes relativamente a todos os outros, não se verificando uma diferença notável entre os dois grupos em estudo.

Uma análise mais detalhada permite-nos referir que relativamente à criança, ambos os grupos a descrevem com base em atributos sócio-afectivos posicionando-se face à mesma através de sentimentos e emoções; valoram-na do ponto de vista moral, com predomínio de metáforas associadas à natureza, colocando os atributos intelectuais da criança em segundo plano.

Podemos concluir que os temas referentes a atributos sócio-afectivos e sentimentos face à criança se apresentam como organizadores principais do sistema de apreensão da criança.

Quanto à representação da função constatou-se existirem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em estudo. No entanto, constatou-se igualmente que a representação da função de educador de infância, para ambos os grupos, está predominantemente associada a factores sócio-afectivos; quer expressos como requisitos essenciais ao exercício da função, quer em atitudes relacionais no que se refere ao exercício da mesma.

Relativamente à representação de si na função os resultados redundam no já encontrado para a representação da função voltando-se a constatar que alguns temas, nomeadamente os atributos sócio-afectivos e atitudes relacionais se apresentam como organizadores da apreensão que o sujeito tem de si para o exercício da função.

É de salientar, no entanto, que foi comprovada estatisticamente, que a formação académica operou transformações relativamente a determinados níveis

representacionais, nomeadamente quanto às direcções tomadas à sua extensão e adequação à função.

É no entanto importante questionarmo-nos sobre o tipo de mudanças que se operaram nos sujeitos e se estas são aprendidas mas se mantêm extrínsecas ao sujeito, ou se de facto existe uma interiorização e impregnação das mesmas autonomizando-se dos contextos teóricos passando a ser parte integrante da sua estrutura pessoal.

Sabemos que o educador é submetido a múltiplos factores de pressões psicossociológicas, sociais e mesmo afectivas.

As expectativas sociais, aliadas às expectativas pessoais e precárias condições de ensino, nomeadamente na faixa etária correspondente à idade pré-escolar, causam muitas vezes nestes agentes educativos uma grande instabilidade e confusão de papéis.

A formação deve perspectivar o educador na sua dimensão de pessoa / educador na instituição, investindo no seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

A aposta na utilização de estratégias que contribuam para a possibilidade de atitudes e comportamentos do educador, face a si próprio e à escola torna-se largamente positiva.

Promovendo-se a pessoa em cada um dos educadores abre-se um caminho a um clima de grupo que proporciona momentos de *insight* profundos, capazes de actuar como verdadeiros catalisadores no processo de auto-hetero-descoberta.

O tipo de formação terá que possibilitar o emprego de métodos e a adopção de atitudes coerentes como as que se propõem para a actividade profissional que o educador virá a desenvolver. O educador deverá assim ser co-agente da sua formação.

Aos professores deverá caber o papel de orientar, facilitar, estimular e gerir todo o processo de auto-formação do aluno.

Não basta que o professor seja o transmissor, ainda que científica e didacticamente qualificado de conhecimentos. É preciso que seja, para além disso o indutor da atitude e da prática problemática. Deve saber criar espaços suficientes e próprios para a promoção da descoberta.

"A formação inicial e contínua das professoras deve abordar o domínio cultural, social e institucional e não apenas explicitamente o didáctico e o pedagógico; só assim a formação pode facilitar a "des-construção" das representações, o que implica idas e voltas entre realidade e reflexão, entre teoria e prática. Não é qualquer tipo de formação que pode constituir uma pedagogia das representações" (Benavente, 1990, pg. 106).

A vertente destas dimensões fará com que o educador se reencontre como profissional, estimule a sua profissão, se sinta satisfeito no seu trabalho e adquira estabilidade emocional.

Quanto maior for a aceitação de si, mais positivos serão os resultados sobre a criança. Um tal processo implica uma permanente auto-avaliação, em que o sujeito se actualize, que deixe de ser um ser para os outros e para o ideal do ser, mas um ser actual em harmonia e em congruência com a sua formação.

O modo como o educador se relaciona com os outros, colegas / instituições, a imagem que ele tem de si próprio e das suas funções, influencia grandemente a criança e o seu processo de desenvolvimento como ser no mundo.

Como co-responsáveis pela formação dos homens do futuro, deverá o educador optar pela expressão dos afectos, exigindo em troca uma rigorosa aquisição de conhecimentos, condicionando desde cedo a criança a um percurso de técnicos especializados, apenas para o mercado de trabalho, ou vamos dotá-los de capacidades e perspectivas que os tornem cidadãos mais conscientes e críticos, tolerantes e intervenientes, na construção de um mundo democrático e favoravelmente culto?

Estas e outras questões se vão colocando no debate actual quanto a importância e o papel da educação pré-escolar. Para a qual a formação pode ser determinante nas alterações pretendidas, desde que devidamente equacionada. Hoje, o papel de educador é complexo e exigente, na sociedade actual, este papel vem-se transformando tornando-se menos fácil de delimitar devido aos conflitos de valor vigentes.

Colocado numa posição social desfavorável, agitado por incertezas das reformas do sistema educativo, «atormentado ou adormecido» relativamente as mudanças e à sua adaptação às mesmas, o educador acaba por ter dificuldades em perceber as características da sua função e determinar as modalidades da sua acção. É um ser que procura a maneira de se situar em relação à criança, aos pais e à sociedade.

Como refere António Candeias, "tão importante como os objectos instrucionais, e aqui não existem hierarquias, é o ensino de cultura universal, dos modos de ver e de analisar a vida e a sociedade, a discussão dos valores e normas éticas e morais, um olhar interessado e interessante ao mundo que nos rodeia, e a integração das aprendizagens, desde cedo, nesse mundo, de modo a mostrar que os instrumentos instrucionais contidos nos planos educativos, têm como fim a compreensão e acessibilidade aos valores humanos e técnicos da nossa civilização" (pg. 36).

Bibliografia

- ABRIC, J. C. (1984), L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale, **Bulletin de Psychologie**, 37, p. 861-875.
- ABRIC, J. C., (1987), **Coopération, compétition et représentations sociales**, Fribourg, Del Val.
- ABRIC, J. C. (1989), L'Étude Expérimentale des Représentations Sociales, in: Jodelet, D. (Direcção), **Les Représentations Sociales**, Paris, P.U.F.
- ARIÈS, P. (1978), **História social da criança e da família**, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- BARDIN, L. (1977), **Análise de Conteúdo**, Lisboa, Edições 70.
- BENAVENTE, ANA. (1990), **Escola, Professores e Processos de Mudança**, Lisboa, Livros Horizonte.
- BENAVENTE, ANA. (1993), **Mudar a Escola, Mudar as Práticas - Um estudo do caso em Educação Ambiental**, Lisboa, Escolar Editora.
- BAIRRÃO, J., ABREU, J. e MARQUES, T., (1986), Atitudes e Representações em Educação Pré-Escolar - **Análise Psicológica**, Nº 1, Série V, págs. 91-104.
- CAPITANIO, M. G. (1990), **Infanzia Idealizzata - Bambini e Insegnanti nella Scuola Materna**, Milão, Giuffré Editore.

CAPITANIO, M. G. (1992), *Enfance Idéalisée, Une recherche sur la Représentation Sociale de l'Enfant*, **Bulletin de Psychologie**, Tome XLVI,- N° 409.

CARUGATI, F.; EMILIANI, F.; MOLINARI, L., (1992), *De l'Enfant en général à l'Enfant propre. Jeux d'Images et Conceptions du Développement*, **Bulletin de Psychologie**, Tome XLV, N° 405.

CHOMBART DE LAUWE, M. J. e BELLAN, C., (1979), **Enfants de l'Image**, Paris, Payot.

CHOMBART DE LAUWE, M. J. (1979), **A Mistificação Pedagógica**, Rio de Janeiro, Zahar Editores.

CHOMBART DE LAUWE, M. J. (1984), *La représentation des catégories sociales dominées*, **Bulletin de Psychologie**, 37, p. 877-886.

DOISE, W. (1973), *Relations et Représentations inter-groups*, in S. Moscovici, (Ed.) **Introductions à la Psychologie Sociale**, Vol. 2, Paris, Larousse.

DOISE, W, MUGNY, G. (1981), **Le développement social de l'intelligence**, Paris, InterEditions.

DOISE, W., PALMATORI, A. (eds) (1986), **Textes de base en psychologie: l'étude des représentations sociales**, Paris, Delachaux & Niestlé.

DOISE, W. (1990), *Les Représentations Sociales*, in **Traité de Psychologie Cognitive 3**, Paris, Dunod.

DURKHEIM, E. (1898), Représentations individuelles et représentations collectives, **Rev. Methaphisique et Morale**, 6, págs. 273-302.

ESTRELA, Maria Teresa e ESTRELA, Albano (1977), **Perspectivas actuais sobre a formação de professores**, Ed. Estampa, Lisboa.

FLAMENT, C. (1989), Structure et dynamique des représentations sociales in Jodelet (dir.) **Les Représentations Sociales**, Paris, PUF.

GILLY, M. (1972), La Représentation de l'élève par le maître à l'école primaire. **Cahiers de Psychologie**, págs. 15; 201; 216.

GILLY, M. (1980), **Maîtres-élèves: rôles institutionnels et représentations**, Paris, PUF.

GILLY, M. (1984), Psychosociologie de l'éducation, in S. Moscovici (ed), **Psychologie sociale**, Paris, PUF.

GILLY, M. e PIOLAT, M. (1986), Psicologia da Educação. Estudo da Mudança na Interacção Educativa. Para uma Psicologia da Educação definida pelo seu Objecto de Estudo, **Análise Psicológica**, N° 1, Série V, págs. 67-74.

GILLY, M. (1989), Les représentations sociales dans le champ éducatif, in Jodelet (dir.) **Les Représentations Sociales**, Paris, PUF.

HERZLICH, C. (1972), La représentation sociale, in S. Moscovici (ed), **Introduction à la psychologie sociale**, vol. 1, Paris, Larousse.

JODELET, D. (1989), Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie, in S. Moscovici (ed), **Psychologie sociale**, Paris, PUF.

JODELET, D. (1989), Les représentations sociales. Un domaine en expansion, Ed. **Les représentations sociales**, Paris, Presses Universitaires de France.

KERGOMARD, P. (1974), **L'éducation maternelle dans l'école**, Paris, Hachette.

MICHEL, Crozier (1977), **L'acteur et le système**, Paris, Éditions du Seuil.

MOSCOVICI, S. (1961), **La psychanalyse, son image et son public**, Paris, PUF.

MOSCOVICI, S. (1984), **La Psychologie Sociale**, Paris, PUF.

MOSCOVICI, S. (1989), Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire, in Jodelet (dir.) **Les Représentations Sociales**, Paris, PUF.

NÓVOA, António (1987), **Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle)**, Lisboa, I.N.I.C., 2 volumes.

NÓVOA, António (1991), **Formação Contínua de professores**, Aveiro, Univ. Aveiro, 1991.

NÓVOA, António, Para uma Análise das Instituições Escolares, in **As Organizações Escolares em Análise**, Lisboa, Publicações Dom Quixote, IIE, 1992

PALMONARI, A. e DOISE, W., (1986), Caractéristiques des Représentations Sociales, in: Doise, W. e Palmanari, A., **L'Étude des Représentations Sociales** Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

PERRET - CLERMONT. A. N., (1978), **A Construção da Inteligência pela Interacção Social**, Lisboa, Ed. Sociocultur.

PERROT, M., (1990), Personagens e Papéis, in: Ariès P., e Duby, G. (direcção), **História da Vida Privada, Vol. 4**, Porto, Edições Afrontamento.

PIAGET, J. (1976), **La Formation du Symbole chez l'Enfant**, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.

PIOLAT, M. (1987), Possibilités de Changement Personnel et Engagement en Formation. **Análise Psicológica**, N° 4, Série V, págs. 593-608.

PIOLAT, M. (1989), Estimation des Changements Personnels en Formation. **Análise Psicológica**, N° 1-2-3, (VII), págs. 403-413.

SIANO, V. (1985), L'école, la société et les paysans, Représentations sociales, idéologies et mentalités: étude d'une population de petits agriculteurs du Vaucluse, Thèse de doctorat de 3e. cycle, Aix-en-Provence, Université de Provence.

THURLER, Monica e PERRENOUD, Philippe (1994), A escola e a Mudança, contributos sociológicos, **Cadernos de inovação educacional**, Lisboa, Escolar Editora, 1994.

VALA, J. (1986), Sobre as representações sociais - para uma epistemologia do senso comum, **Cadernos de Ciências Sociais**, 4.

VALA, J. (1993), As representações sociais no quadro de paradigmas e metáforas de psicologia social, **Rev. Análise Social**, IV e V volumes, Págs. 123-124, e 887-919.

WALLON, H. (1979), **Do Acto ao Pensamento**. Lisboa, Moraes Editores.

ANEXOS

1. Guião da entrevista

Representação da criança

1. Gostaria que me falasse de tudo o que lhe parecer significativo para caracterizar as crianças, de forma a podermos traçar um retrato do que é uma criança para si.
2. Gostaria ainda que me referisse quais são os sentimentos que nutre face às crianças.

Representação da função

Razões de escolha

1. Porque escolheu ser educador?
2. Foi influenciado por alguém na situação para escolher esta profissão?

Requisitos para o exercício da função

3. O que é para si ser educador de infância?
4. Fale-me um pouco daquilo que lhe parecer mais significativo ou importante para caracterizar um educador de infância.

Objectivos educacionais

5. Em termos de trabalho com a criança, fale-me um pouco dos objectivos a alcançar.

6. De que forma lhe parece mais adequado caracterizar esses objectos?

7. Qual deve ser o seu papel?

Formação Académica

8. Considera que a formação que lhe é dada corresponde às suas necessidades para o exercício desta profissão?

9. Qual a importância que dá à formação académica para se tornar um educador de infância?

Visão Social e Expectativas de Profissão

10. Considera que a profissão de educador de infância é socialmente reconhecida? A que se deverá?

11. É gratificante ser profissional desta área, porquê?

12. Já pensou no seu futuro profissional? Quer-me falar um pouco sobre as suas expectativas?

Auto-Avaliação

13. Tendo em conta tudo o que foi dito, gostaria que de uma forma espontânea e sintética me falasse um pouco de si, nomeadamente das características mais marcantes que possui e que considera serem as mais importantes para ser educador de infância.

2. Grelha de análise da entrevista

2.1. Representação da criança

A. Atributos intelectuais

A1. Imaginação.

A2. Potencialidades.

A3. Questionamento / Curiosidade.

B. Atributos sócio-afectivos

B1. Autonomia.

B2. Lealdade.

B3. Afectividade.

B4. Sociabilidade.

B5. Dependência.

B6. Rebeldia.

C. Valores morais

C1. Pureza.

C2. Beleza.

C3. Inocência.

D. Sentimentos face à criança

D1. Ternura.

D2. Maternidade.

D3. Protecção.

D4. Estranheza.

D5. Bem estar.

E. Refúgio terapêutico

2.2. Representação da função

A. Razões da escolha

A1. Gosto pela profissão.

A2. Proximidade com a criança.

A3. Vocação.

A4. Substituição parental.

A5. Outras.

B. Requisitos intelectuais

B1. Observação.

B2. Curiosidade.

B3. Criatividade.

B4. Reflexão.

B5. Adaptação.

B6. Sensibilidade

C. Requisitos sócio-afectivos.

- C1. Gostar de crianças.
- C2. Calma.
- C3. Carinho.
- C4. Meiguice.
- C5. Amizade.
- C6. Alegria.
- C7. Equilíbrio / Maturidade.
- C8. Responsabilidade.

D. Atitudes relacionais.

- D1. Firmeza.
- D2. Cativar.
- D3. Disponibilidade.
- D4. Paciência.
- D5. Empatia.
- D6. Protecção / Amparo.
- D7. Abertura.
- D8. Respeito.

E. Posturas educativas

- E1. Modelo.
- E2. Objectividade.
- E3. Entrega.
- E4. Ensino.
- E5. Não directividade.

F. Objectivos educacionais centrados na criança

- F1. Conhecimento da criança.
- F2. Valorização de comportamentos e acções da criança.
- F3. Planeamento conjunto do trabalho.
- F4. Organização do espaço tendo em conta a criança.

G. Objectivos educacionais centrados no desenvolvimento

- G1. Estimulação / Experimentação.
- G2. Facilitação/Orientação
- G3. Estratégias.
- G4. Actividades.

H. Objectivos educacionais centrados em factores sociais

- H1. Socialização.
- H2. Autonomia.
- H3. Disciplinadora.

I. Formação Académica

- I1. Referência à formação académica.
- I2. Atribuições quanto à qualidade de ensino.
- I3. Implicações pessoais na formação académica.
- I4. Implicação dos professores na formação académica.
- I5. Implicação da Escola na formação académica.

J. Objectivos da Formação

J1. Função de aquisição de conhecimentos globais à função.

J2. Aquisição de conhecimentos instrumentais.

J3. Funções sociais.

L. Expectativas face ao futuro profissional

L1. Pessoais.

L2. Laborais.

M. Visão social da profissão

M1. Aceitação.

M2. Desvalorização.

M3. Desrespeito.

M4. Ignorância.

N. Auto-atribuições

GRELHA DE ANÁLISE “REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA”

Tema	Categoria	Exemplos
<p>A. Atributos Intelectuais Referente a toda a informação relativa à criança em que a tónica dos discursos nos remete para características associadas a competências intelectuais.</p>	<p>A1. Imaginação Presença de informação em que a imaginação está associada a uma produção, quer verbal, quer instrumental, em que estão associados factores particulares do sujeito.</p>	<p>“As crianças têm uma imaginação muito fértil, são capazes de coisas incríveis e cada uma sai-se com coisas diferentes.” “Há crianças que a partir de uma situação criam histórias do arco da velha. Já me tenho perguntado onde vão elas buscar tanta imaginação.”</p>
	<p>A2. Potencialidades Presença de informação que nos remete para perspectivas inatistas, em que a criança possui à partida um potencial de capacidades que vão crescendo e que se manifestam desde muito cedo.</p>	<p>“As crianças são seres muito capazes, têm capacidades que nem nós sabemos, só que já se sabe que ainda estão em crescimento, mas que têm têm.”</p>
	<p>A3. Questionamento/Curiosidade Presença de informação em que o questionamento e a curiosidade da parte da criança, é encarada como um acto de crescimento intelectual com intencionalidade própria da espécie.</p>	<p>“São seres muito vivos e muito curiosos, e conforme vão crescendo é giro ver como passam pela mesma fase de curiosidade e dos porquês em que há porquês para tudo.”</p>

Tema	Categoria	Exemplos
<p>B. Atributos Sócio-Afectivos Referente a toda a informação que remete para competências sociais da criança como pessoa integrada na sociedade quer pela positiva, quer pela negativa.</p>	<p>B1. Autonomia Presença de informação que refere a criança como socialmente autónoma e integrada tendo em conta as respectivas faixas etárias em que se encontra.</p>	<p>“Muitas colegas confundem autonomia com as crianças saberem atar sapatos e coisas assim. Eu acho que a autonomia deles é mais saberem o que querem e também saberem dizer que não.”</p>
	<p>B2. Lealdade Presença de informação que refere uma qualidade inerente às crianças e que as torna parceiras sociais privilegiadas.</p>	<p>“Com eles sabemos que podemos contar e confiar, porque são sinceros e são leais mais que alguns adultos.”</p>
	<p>B3. Afectividade Presença de um conjunto de informação que se refere a comportamentos de aproximação da criança ao adulto, que se manifestam por contactos físicos, beijos, festas ou por diálogos em que manifestam gostar do adulto.</p>	<p>“As crianças sabem mesmo gostar e ser afectivas. facilmente se enroscam e dão festinhas, e para eles isso é natural.”</p>

Tema	Categoria	Exemplos
<p>B. Atributos Sócio-Afectivos</p>	<p>B.4 Sociabilidade Presença de informação referente à criança como um ser intrinsecamente sociável e comunicativo.</p>	<p>“A experiência que tenho tido tem-me mostrado que são seres muito sociáveis e comunicativos. Estão sempre a comunicar de uma maneira ou de outra, até quando estão sossegados.”</p>
	<p>B.5 Dependência Presença de informação em que a criança é vista como um ser frágil que precisa continuamente da presença do adulto.</p>	<p>“Mesmo que na teoria se diga que devemos promover a autonomia, na prática, vê-se que eles precisam muito de nós para quase tudo.”</p>
	<p>B.6 Rebeldia Presença de informação que nos remete para a criança como ser selvagem por natureza, que precisa de um certo controle por parte do adulto, para adquirir um conjunto de normas, com vista à integração social.</p>	<p>“As crianças são por natureza muito rebeldes. E nós mesmo gostando delas, temos que por vezes colocar alguns <travões>.”</p>

Tema	Categoria	Exemplos
<p>C. Valores Morais Referente a toda a informação em que a criança é descrita essencialmente ligada a metáforas alusivas a elementos da natureza e como um ser eminentemente e por essência "bom"</p>	<p>C.1 Pureza Presença de informação referente à criança em que esta é descrita ligada a metáforas alusivas a elementos da natureza.</p> <p>C.2 Beleza Presença de informação referente à criança em que esta é descrita enfatizando elementos estéticos.</p> <p>C.3 Inocência Presença de informação referente à criança e que esta é descrita como um ser eminentemente bom.</p>	<p>"A criança é um ser puro, tal e qual como a água cristalina que corre de uma fonte, mas daquelas que não têm o letreiro -impróprio para beber-"</p> <p>"As crianças são o que de mais belo existe; são para ser apreciadas como um pôr do sol ou um campo em flor."</p> <p>"As crianças são inocentes e puras; basta ver que elas confiam em tudo e todos, mesmo que isso as possa prejudicar."</p>

Tema	Categoria	Exemplos
<p>D. Sentimentos face à criança Referente a toda a informação relativa à criança em que os sentimentos expressos face à mesma apresentam uma tonalidade afectiva positiva, levada, em alguns ditos, ao exacerbamento.</p>	<p>D.1 Ternura Presença de informação relativa à criança em que o sujeito expressa sentimentos com tonalidade afectiva positiva e que denomina ternura.</p>	<p>“Quando estou com elas, olhe, nem sei explicar, mas sinto uma vontade de os agarrar; não é apertar nem nada, às vezes só de olhar e passar a mão pelos cabelos, sinto uma ternura, uma alegria, que não sei explicar bem por palavras.”</p>
	<p>D.2 Maternidade Presença de informação, em que o sujeito se coloca no papel maternal ou em que esse papel é assumido de forma explícita, como uma “exigência” de uma expectativa que a criança possui face ao educador</p>	<p>“Penso que sou como uma mãe para a criança, só que mais preparada.” “A criança de certa forma espera que eu seja a mãe que não está e de quem ela precisa durante o dia.”</p>
	<p>D.3 Protecção Presença de informação em que o sujeito se coloca num papel activo de proteger e apoiar a criança quando necessário.</p>	<p>“Sabe, eles não são adultos e precisam muito do nosso apoio. São seres muito sensíveis e nós temos de estar atentos com mil olhos para dar apoio quando for preciso.”</p>

Tema	Categoria	Exemplos
<p>D. Sentimentos face à criança</p>	<p>D.4 Estranheza Presença de informação, que pela sua própria ambiguidade, expressam sentimentos pouco definidos ou até abstractos face à criança. Por outro lado, englobam-se nesta categoria informações em que o sentimento de estranheza está associado a determinados comportamentos de criança, os quais não são esperados, mas conotados pela positiva.</p>	<p>“Não sei bem o que sinto com as crianças; às vezes coisas boas, outras não, tudo depende do grupo e da ocasião. No início então é tudo muito estranho, ali estou eu com uma data de miúdos, sem saber o que dizer; o que eles pensam é um bocado esquisito, depois pára.”</p> <p>“Os miúdos por vezes têm certas atitudes que sinceramente eu fico parva; nunca pensei que tão pequenos fossem capazes de perceber certas coisas.”</p>
	<p>D.5 Bem estar Presença de informação que remete para sentimentos de bem estar, fruto de experiências enriquecedoras e gratificantes do trabalho directo com as crianças</p>	<p>“É muito agradável trabalhar com as crianças; ficamos mais “ricos” se entende o que digo, e por vezes o esforço que fazemos não é esforço, é uma coisa que dá uma certa satisfação porque como estamos ali todos juntos, quase que deixa de ser trabalho e passa a um convívio onde a gente se sente bem.”</p> <p>“Sinto-me bem a trabalhar com as crianças; faz-me lembrar eu própria e as coisas que me contam de mim. É engraçado, porque às vezes até me dá vontade de rir sozinho e uma vontade de fazer qualquer coisa com eles, assim tipo roda ou saltos ou cantar, tenho muitas vezes de me controlar porque nem sempre é possível satisfazer este meu desejo.”</p>

Tema	Categoria	Exemplos
<p>E. Refúgio Terapêutico Referente a informação em que o sujeito expressa de forma bem explícita sentimentos de identificação com a criança com carácter regressivo e simultaneamente aponta a criança e o seu trabalho com ela, como uma forma, a que denominamos de terapêutica, de se manter na vida com alguma estabilidade e sentido.</p>		<p>“Para mim as crianças são tudo, não sei o que seria da minha vida se não pudesse ter este trabalho.”</p> <p>“É por elas que eu acordo todas as manhãs e que me faz sentido viver.”</p> <p>“De certa forma é a elas que eu devo a minha vida, quer dizer, tive muitos problemas e ainda tenho, e se não fosse eu estar no meu estágio e elas estarem ali sempre amigas e carinhosas comigo, como se eu fosse a criança e elas o adulto, eu tinha dado cabo de mim.”</p>

GRELHA DE ANÁLISE “REPRESENTAÇÃO DA FUNÇÃO”

Tema	Categoria	Exemplos
<p>A. Razões da Escolha Evocação de diferentes motivos para a escolha da profissão.</p>	<p>A.1 Gosto pela profissão Presença de informações que demonstra um prazer genuíno por este tipo de trabalho com a população infantil.</p> <p>A.2 Proximidade com a criança Nesta categoria agrupamos toda a informação relativa a sentimentos evocados pela presença da criança, nomeadamente imagens da sua própria infância que remetem para uma proximidade positiva no trabalho directo com a criança, ou então informação que remete para imaturidade e confusão de papéis.</p> <p>A.3 Vocação Sempre que o tema é usado de forma explícita.</p>	<p>“É uma profissão que me dá muito prazer e gosto de o fazer sentir à criança.”</p> <p>“Eu tenho a capacidade de sonhar e fantasiar como a criança e assim sentimo-nos mais próximas uma da outra.”</p> <p>“Apesar da minha idade eu sou como elas, e é com elas que eu comunico bem o que sinto e penso.”</p> <p>“Adoro transpor-me para o lado imaginário da criança feliz que fui.”</p> <p>“É preciso ter vocação.”</p> <p>“Sempre tive vocação para brincar com crianças.”</p>

Tema	Categoria	Exemplos
<p>A. Razões da Escolha Evocação de diferentes motivos para a escolha da profissão.</p>	<p>A.4 Substituição parental Referência à profissão, como uma necessidade de alguém substituir a família nuclear, para melhor satisfação das necessidades da criança, colocando a família numa posição abandonónica.</p> <p>A.5 Outras Refere-se a um conjunto de expressões/informações que não se integram em nenhuma outra categoria e dada a sua variedade e número pouco significativo, não se justifica a criação de categorias específicas</p>	<p>“Alguém tem que substituir os pais, principalmente nos dias de hoje que praticamente não dão atenção nenhuma aos filhos.”</p>

Tema	Categoria	Exemplos
<p>B. Requisitos Intelectuais Referência a características pessoais que remetem para competências cognitivas, associadas ao exercício da função.</p>	<p>B.1 Observação Presença de informação em que o acto de observar pressupõe uma acção futura mais adequada.</p> <p>B.2 Curiosidade Presença de informação em que a curiosidade é encarada como uma condição para o sujeito intervir quer socialmente quer enquanto agente educativo.</p> <p>B.3 Criatividade Presença de informação em que a criatividade está associada a uma produção do sujeito com características inovadoras.</p>	<p>“Acima de tudo é preciso estar atento e observarmos muito bem cada criança. Só assim podemos acompanhá-la.”</p> <p>“Sou por natureza uma pessoa curiosa, não pela vida dos outros ou coisas assim, mas por coisas que me interessam, como os problemas da conservação da natureza e sobre a criança e suas necessidades.”</p> <p>“A vida das crianças, o seu pensamento, são coisas que me intrigam e quero saber sempre mais sobre isso.”</p> <p>“Sou uma pessoa criativa, a partir de uma coisinha fico logo com vontade de fazer outras coisas, e na maior parte das vezes consigo.”</p> <p>“Gosto muito de fazer coisas diferentes, às vezes penso em fazer uma coisa e enquanto não arranjar ou improvisar com o que há não descanso.”</p>

Tema	Categoria	Exemplos
<p>B. Requisitos Intelectuais Referência a características pessoais que remetem para competências cognitivas, associadas ao exercício da função.</p>	<p>B.4 Reflexão Presença de informação em que a reflexão está associada a competência cognitivas com objetivo de uma intervenção.</p> <p>B.5 Adaptação Presença de informação em que o sujeito se esforça para estar em harmonia com novas condições de existência.</p> <p>B.6 Sensibilidade Presença de informação em que o sujeito refere a sensibilidade como uma qualidade de entender e reagir adequadamente ao que o rodeia.</p>	<p>“Habitualmente penso e penso, sobretudo nas coisas à minha volta e nas crianças também; penso no que faço ou devo fazer e nas consequências. Reflecto nisso e só depois é que executo coisas ou tomo decisões.”</p> <p>“Saber gostar de crianças é importante, mas também exige de nós certas capacidades, como por exemplo, nós adultos adaptarmo-nos às crianças, à sua maneira de ser que é diferente, ao grupo que já é diferente também.”</p> <p>“Tenho percebido que temos que fazer uma grande “ginástica mental” para conseguirmos entrar numa sala e passarmos a ficar ali de uma forma em que nem nós nem os miúdos sintam que estamos de fora.”</p> <p>“É preciso ser sensível e perceber muito bem cada criança, e para isso a gente tem de pensar muito e desdobrar-se.”</p> <p>“É preciso ter sensibilidade para perceber tudo o que se passa à nossa volta porque se só se pensa na criança a gente também fica com uma visão incompleta das coisas.”</p>

Tema	Categoria	Exemplos
<p>C. Requisitos Sócio-Afectivos Referência a características do sujeito, consideradas como importantes do ponto de vista afectivo e fundamentais para a convivência social com a criança.</p>	<p>C.1 Gostar de crianças Sempre que o termo é usado de forma explícita.</p>	<p>“É essencial gostar de crianças.” “Gosto muito de crianças.”</p>
	<p>C.2 Calma Refere-se a uma qualidade do sujeito, fundamental do ponto de vista da socialização com o outro, tendo em conta a vida agitada dos nossos dias.</p>	<p>“É preciso ter muita calma, senão nada funciona.” “A calma é fundamental para a criança se sentir confiante e segura, neste mundo agitado.”</p>
	<p>C.3 Carinho Requisto sócio-afectivo de forma a criar relações de proximidade, incluindo contactos físicos.</p>	<p>“As crianças precisam muito de carinho, de uma festinha, de um abraço, muitas vezes quando menos esperam.”</p>
	<p>C.4 Meiguice Requisto sócio-afectivo de forma a criar relações de proximidade, centrado essencialmente em factores de comunicação verbal.</p>	<p>“É preciso sermos meigos, ter um tom de voz calmo; isso torna as crianças mais calmas e seguras e todos nos sentimos melhor.”</p>

Tema	Categoria	Exemplos
<p>C. Requisitos Sócio-Afectivos Referência a características do sujeito, consideradas como importantes do ponto de vista afectivo e fundamentais para a convivência social com a criança.</p>	<p>C.5 Amizade Presença de informação que remete para uma relação sócio-afectiva de proximidade psicológica em que a amizade assenta em valores sociais de igualdade, reciprocidade e confiança.</p> <p>C.6 Alegria Presença de informação que remete para um estado de espírito de bom humor, e alegria relativamente à presença do sujeito no trabalho directo com a criança, como a uma forma de se relacionar com a "vida" e o exterior.</p> <p>C.7 Equilíbrio/Maturidade Referência a características pessoais de índole sócio-afectivas, enquadradas numa perspectiva de postura geral face à sociedade, as quais terão que ser adoptadas à realidade da infância, sem no entanto se apresentarem com excessos ou sobre determinantes relativamente a outros requisitos ao exercício da função.</p>	<p>"É importante mostrar amizade, mas daquela que vem de dentro, em que a gente tem uma relação honesta e verdadeira."</p> <p>"É muito importante o nosso estado de espírito para este tipo de trabalho, é preciso boa disposição e uma maneira de encarar a vida com alegria, com responsabilidade, mas a alegria é fundamental."</p> <p>"É fundamental ter maturidade e equilíbrio mas isso significa descer ao nível da criança sem precisarmos de fazer palermices."</p>

Tema	Categoria	Exemplos
<p>C. Requisitos Sócio-Afectivos</p> <p>Referência a características do sujeito, consideradas como importantes do ponto de vista afectivo e fundamentais para a convivência social com a criança.</p>	<p>C.8 Responsabilidade</p> <p>Presença de informação que nos remete para uma qualidade do próprio tendo em conta a importância dos seus actos perante a criança.</p>	<p>“É preciso muita responsabilidade para lidar com as crianças.”</p>

Tema	Categoria	Exemplos
<p>D. Atitudes Relacionais Presença de informação relativa às atitudes de ordem relacional, consideradas como as mais importantes para levarem a criança a concretizar os objectivos educativos.</p>	<p>D.1 Firmeza Presença de informação que remete para uma atitude de autoridade, manifestando-se quer por uma autoridade afectiva, quer por autoritarismo e rigidez.</p> <p>D.2 Cativar Presença de informação que remete para uma atitude pensada, de forma a vencer a criança a participar ou fazer aquilo que é propósito do adulto e ao qual a criança não adere espontaneamente.</p> <p>D.3 Disponibilidade Presença de informação que remete para uma atitude física e psicológica intrínseca ao sujeito, como forma de estar com o outro.</p>	<p>“É preciso firmeza para não nos deixarmos levar.” “É preciso ter um certo pulso e não permitir que façam tudo o que querem”</p> <p>“Se forem bem levadas, conseguimos o que queremos delas” “O essencial é saber cativar; depois, tudo se consegue”</p> <p>“Ter uma grande disponibilidade para ouvir, falar e saber compreender a criança.” “Compreender a criança e as suas acções e respeitá-la.”</p>

Tema	Categoria	Exemplos
<p>D. Atitudes Relacionais Presença de informação relativa às atitudes de ordem relacional, consideradas como as mais importantes para levarem a criança a concretizar os objectivos educativos.</p>	<p>D.4 Paciência Presença de informação que remete para uma atitude fundamental ao acto educativo, como forma afectiva de estar junto da criança</p> <p>D.5 Empatia Presença de informação que remete para uma atitude introspectiva com consequente acção, posicionando-se o sujeito no papel do outro.</p>	<p>“Gostar não é suficiente; é preciso muita paciência.” “Temos que ter paciência com eles porque eles não são tão rápidos como nós.”</p> <p>“Às vezes ponho-me no lugar delas e consigo perceber muito melhor o porquê de determinadas reacções da criança.”</p> <p>“Já experimentei, e olhe que é uma coisa que já está em mim; quando a criança está chateada por qualquer coisa, em vez de estar ali a distrai-la, vou só para o pé dela, mas estar mesmo ali, elas percebem isso e passado um bocadinho a coisa já passou e até falamos disso.”</p>
	<p>D.6 Protecção/Amparo Presença de informação que remete para atitudes face à criança, que promovem ou são indicadoras da criança como um ser frágil e dependente do adulto, manifestando este no seu discurso ser essa a sua função principal.</p>	<p>“Coitadinhos, são tão pequenos e já têm uma vida tão atribulada, que se não formos nós a ampará-los, então não sei o que seria do futuro destas crianças.”</p>

Tema	Categoria	Exemplos
<p>D. Atitudes Relacionais Presença de informação relativa às atitudes de ordem relacional, consideradas como as mais importantes para levarem a criança a concretizar os objectivos educativos.</p>	<p>D.7 Abertura Relativa a toda a informação que remete para a capacidade de ouvir o outro, acertar as coisas ou situações, independentemente dos seus próprios valores morais ou culturais, podendo inclusivamente aderir a situações inesperadas.</p> <p>D.8 Respeito Presença de informação que coloca a criança numa situação de igualdade de direitos, tendo em conta características particulares que podem ser ou não do agrado do adulto, mas com as quais se deve lidar numa posição de franqueza e aceitação.</p>	<p>“Ser uma pessoa aberta, não só para a criança mas para o mundo exterior.”</p> <p>“Temos que ter abertura suficiente para aceitar a vontade da criança e as suas ideias; mesmo que pareçam um disparate, na sua cabeça têm muito sentido.”</p> <p>“A criança deve ser encarada como um indivíduo, só que mais pequeno que eu.”</p> <p>“A criança tem vontade própria e tem os seus momentos de boa e má disposição; quem sou eu afinal para manobrar isso tudo? Há quem o faça, mas eu não concordo.”</p>

Tema	Categoria	Exemplos
<p>E. Posturas Educativas Relativo à informação dada, sobre o posicionamento do adulto face à criança, o qual deverá ter carácter permanente, independentemente do contexto educativo em que se encontra.</p>	<p>E.1 Modelo Presença de informação em que o sujeito, considera ser visto pela criança como um modelo. Como tal, tem que dar atenção a todas as suas atitudes e comportamentos, tentando primar o mais possível pela correção.</p> <p>E.2 Objectividade Presença de informação relativa a uma postura coerente e objectiva, de forma à criança entender o adulto, essencialmente pela palavra e pela acção, mas não implicando directividade.</p> <p>E.3 Entrega Presença de informação, que nos remete para o educador com uma postura "missionária" em que para se ser profissional desta área, tem de se viver para e em função da criança.</p>	<p>"De certa forma o educador é um modelo para a criança e elas vão tentar imitar-nos; por isso há que ter cuidado com o que se diz e faz."</p> <p>"É preciso ser objectivo e não estar para ali a enrolar, como se os miúdos não percebessem nada; muitas vezes, se a pessoa falar claramente sem "nhe-nheques", estamos todos a fazer o que é preciso e pronto."</p> <p>"Para se ser um verdadeiro educador, não é só gostar das crianças e pronto; é acima de tudo entregar-se completamente."</p> <p>"Neste mundo incerto, as crianças só podem contar connosco e nós temos que viver para elas."</p>

Tema	Categoria	Exemplos
<p>E. Posturas Educativas Relativo à informação dada, sobre o posicionamento do adulto face à criança, o qual deverá ter carácter permanente, independentemente do contexto educativo em que se encontra.</p>	<p>E.4 Ensino Presença de informação, que nos remete para o educador como aquele que privilegia a relação instrumental, aquele que sabe e tem como função essencial, mostrar à criança que a sua função é prepará-lo acima de tudo para as aprendizagens formais.</p> <p>E.5 Não directividade Presença de informação, bastante explícita, em que a função do educador não é a do ensino nem de superioridade face à criança, mas sim uma relação de socialização e reciprocidade com aprendizagens mútuas.</p>	<p>“As crianças devem ser ensinadas desde muito cedo, para não terem choques quando vão para a escola primária.”</p> <p>“Eu acho muito importante mostrar que estou ali para ensinar; até para brincar os miúdos precisam de ser ensinados, senão é a rebaldaria pegada e isso não é nada educativo.”</p> <p>“Eu não estou ali para ensinar nem mesmo as regras; isso é uma coisa que vem naturalmente pela conversa e pela maneira como a gente vai fazendo as coisas.”</p> <p>“O meu papel é o de propor coisas, e se eles aceitam, muito bem, senão, logo se vê o que a gente faz. Aliás, há dias em que não nos apetece fazer nada a não ser brincar, e eu até alinho.”</p>

Tema	Categoria	Exemplos
<p>F. Objectivos Educacionais Centrados Criança Relativo à informação dada, sobre objectivos educacionais, em que se parte essencialmente dos interesses da criança, às quais o educador adere e intervém numa perspectiva construtivista e de colaboração.</p>	<p>F.1 Conhecimento da Criança Presença de informação que nos reenvia para uma atitude de observação/acção junto da criança, de forma a entender os seus interesses e motivações.</p> <p>F.2 Valorização de Comportamentos e Acções da Criança Presença de informação em que a criança é apresentada como capaz de ... e como tal, valorizada pela educadora, quer com aceitação, quer com incentivo, quer com a integração dessa acção ou comportamento, junto das outras crianças do grupo.</p> <p>F.3 Planeamento conjunto do trabalho Presença de informação que nos indica que o trabalho do educador é coadjuvado com os interesses da criança e que não apresenta carácter definitivo.</p>	<p>“Antes de tudo, mesmo que a gente tenha muita vontade de fazer coisas, é preciso primeiro perceber muito bem cada criança do nosso grupo.”</p> <p>“Antes de tudo, o que nem sempre é possível, gosto de falar com a família, para saber como a criança é lá em casa, e ver muito bem como é no infantiário.”</p> <p>“Muitas vezes a criança surpreende-nos com certas atitudes que pensamos só serem possíveis nos adultos; na maior parte das vezes damos menos importância do que se ela fizer um disparate. Penso que isso está errado. É valorizando esse comportamento e mostrando-o ao grupo, que estamos de facto a fazer um bom trabalho junto da criança.”</p> <p>“Gosto sempre de reforçar coisas que a criança fez de bem.”</p> <p>“Há quem faça um programa de actividades anual, sobre as estações do ano, vestiário e coisas assim; eu penso que isso é importante, mas não deve cair de pára-queadas; muitas vezes estamos a falar de roupa e os miúdos querem é contar os desenhos animados que viram ontem à noite.”</p>

Tema	Categoria	Exemplos
<p>F. Objectivos Educacionais Centrados Criança Relativo à informação dada, sobre objectivos educacionais, em que se parte essencialmente dos interesses da criança, às quais o educador adere e intervém numa perspectiva construtivista e de colaboração.</p>	<p>F.4 Organização do Espaço tendo em conta a Criança Presença de informação que refere a organização do espaço como um acto educativo e no qual a criança deve estar implicada.</p>	<p>“Eu acho que a organização é uma coisa importante para os miúdos; senão, é a grande bagunça e ninguém se entende. Mas também acho que não deve ser o educador a decidir tudo sozinho.”</p> <p>“Acho que quando vamos ter um grupo pela primeira vez, devemos esperar que os miúdos se integrem e aos poucos criem gosto pelas coisas e sejam elas também a pôr as coisas ao seu jeito; afinal, aquele espaço é tanto delas como meu e eu não sou a mandona.”</p>

Tema	Categoria	Exemplos
<p>G. Objectivos Educacionais Centrados no Desenvolvimento Relativo à informação sobre aspectos do desenvolvimento da criança, quer afectivo, motor e cognitivo com referências a tipos de intervenção por parte do educador, a fim de concretizar os seus objectivos.</p>	<p>G.1 Estimulação/Experimentação Presença de informação em que o apoio ao desenvolvimento se centra em aprendizagens não formais, com o apoio das experiências de vida e de situações que se criam ou acontecem espontaneamente, estimulando a concretização das mesmas, e partilhando com o grupo a experiência, partindo do pressuposto que existe essa capacidade à partida.</p> <p>G.2 Facilitação/Orientação Presença de informação em que se valorizam as capacidades da criança quer a nível de decisão quer de concretização, em que o adulto apenas deverá facilitar e orientar.</p> <p>G.3 Estratégias Presença de informação em que são referidas estratégias para levar o sujeito à obtenção de conhecimento de uma forma lúdica.</p>	<p>“Se há um que se lembra de fazer uma cambalhota na roda, a pessoa em vez de estar para ali a chatear-nos e a ralar, pode aproveitar isso e a nossa actividade acaba por ir parar ao desenvolvimento motor e até a ajudar outros que têm mais dificuldade, e que no fim até vêem que são capazes.”</p> <p>“Eu acho que todos nós aprendemos pela experiência; por isso, vou sempre estimulando as crianças e experimentando coisas novas e diferentes.”</p> <p>“No fundo o nosso papel acaba por ser o de facilitar porque eles são bem capazes de tomar as suas decisões.”</p> <p>“Há muitas maneiras de fazer as coisas; a gente sabe que os pais gostam que os filhos aprendam coisas no infântário e essa é também uma das coisas que a gente tem de fazer. Só que em vez de me pôr ali a explicar isto ou aquilo, posso bem, através de jogos ou de uma história, levar a criança a perceber até melhor.”</p>

Tema	Categoria	Exemplos
<p>G. Objectivos Eduacionais Centrados no Desenvolvimento Relativo à informação sobre aspectos do desenvolvimento da criança, quer afectivo, motor e cognitivo com referências a tipos de intervenção por parte do educador, a fim de concretizar os seus objectivos.</p>	<p>G.4 Actividades Presença de informação em que a referência a actividades, quer de expressão plástica, quer de exercícios físicos, quer de dramatizações (...), estão presentes para a concretização do desenvolvimento da criança.</p>	<p>“Adoro fazer actividades e acho que é o mais importante para o desenvolvimento da criança.” “De acordo com a idade o educador deve fazer todo o tipo de actividades para o seu desenvolvimento.” “Devem-se propor actividades para eles estarem a desenvolver-se e a sentir-se felizes e realizados.”</p>

Tema	Categoria	Exemplos
<p>H. Objectivos Educacionais Centrados em Factores Sociais Relativo à informação em que se referem factores sociais como sendo o "alvo" principal da função educativa do educador de infância.</p>	<p>H.1 Socialização Presença de informação, que nos reenviam para a socialização da criança, passando esta essencialmente pela interiorização de regras, hábitos e adaptação social, com diversas referências, a ter em conta extractos socio-económicos e culturais de origem.</p> <p>H.2 Autonomia Presença de informação referente à interiorização de hábitos, regras e adaptação a novas situações essencialmente com carácter prático e instrumental.</p> <p>H.3 Disciplinadora Presença de informação referente ao comportamento da criança, e à necessidade do educador ter uma intervenção essencialmente disciplinadora com carácter de "adestramento"</p>	<p>"O nosso principal objectivo é enquadrá-las na sociedade tendo em conta o meio em que vivem."</p> <p>"Acho que o mais importante é integrar a criança na sociedade, para perceberem que há regras e maneiras de ser próprias."</p> <p>"É importante ajudá-los a conseguirem desenvencilhem-se sozinhos para comer e ir à casa de banho."</p> <p>"É importante que sejam eles a decidir a brincadeira e serem capazes de ir buscar, por exemplo, o jogo e depois arrumá-lo."</p> <p>"Eles são um bocado como os "selvagens"; não têm regras nem maneiras e nós temos de refreá-los, senão não se faz nada deles."</p> <p>"Apesar de serem muito queridos, precisam muito de "rédeas curtas", senão é vê-los a "amarinhar" e aí não conseguimos fazer nada deles."</p>

Tema	Categoria	Exemplos
I. Formação Acadêmica Relativo à informação sobre a formação acadêmica.	I.1 Referência à Formação Acadêmica Presença de informação em que o sujeito refere valorativamente a formação acadêmica.	“A formação é fundamental” “Com a formação, podemos trabalhar com mais correção e não só irmos pela nossa intuição.”
	I.2 Atribuições quanto à Qualidade de Ensino Presença de informação em que o sujeito refere a formação acadêmica dando opinião sobre a mesma.	“A formação até pode ser boa, mas não se adequa às necessidades que temos na prática.”
	I.3 Implicações Pessoais na Formação Acadêmica Presença de informação em que o sujeito refere a formação acadêmica associada à implicação do aluno na mesma.	“A formação é boa, existe é desinteresse e incapacidade por parte dos alunos.”
	I.4 Implicação dos Professores na Formação Acadêmica Presença de informação em que o sujeito refere a formação acadêmica associada à implicação dos professores na mesma.	“O Professor deveria ter uma disponibilidade total perante a cadeira, o que nem sempre acontece.”
	I.5 Implicação da Escola na Formação Acadêmica Presença de informação em que o sujeito refere a formação acadêmica associada à implicação da Escola na mesma.	“Por mais que se queira, há entaves por parte da escola que não permitem que ela seja boa.”

Tema		Exemplos
<p>J. Objectivos da Formação Relativo à formação sobre a formação académica, mas com referências quanto à sua utilidade e aos objectivos ou funções mais específicas da mesma.</p>	<p>J.1 Função de Aquisição de Conhecimentos Globais à Função Presença de informação que nos indica a importância da formação académica, quer teórica quer prática, para o conhecimento global ao exercício da função.</p> <p>J.2 Aquisição de Conhecimentos Instrumentais Presença de informação, que nos remete para a importância exclusiva do "ensino" das diferentes áreas de expressões, por parte da escola, como sendo esta a função essencial do curso.</p> <p>J.3 Funções Sociais Presença de informação, que nos indica que a importância da formação é vista como extrínseca ao próprio, servindo apenas para ter um papel social, com diferenciação de estatuto de outros elementos ligados à criança.</p>	<p>"A formação é muito importante, quer na teoria, quer na nossa prática. Muitas vezes, a prática que é necessária não é aquela que nós achamos que deve ser, não sendo a mais indicada."</p> <p>"Eu acho que a prática é muito importante; no entanto, sem as aulas, eu acho que a prática só, não me servia de muito para eu ser a boa educadora que quero ser."</p> <p>"Eu acho que o mais importante é "ensinarem-nos" todo o tipo de actividades que podemos fazer com as crianças."</p> <p>"Se cada criança é diferente, somos nós na prática que temos de ver isso, e as teorias às vezes só atrapalham. Vejo muitas vigilantes com anos de prática, que trabalham muito melhor com as crianças que alguns educadores. Isto porque sabem sempre ocupar as crianças com actividades, e é disso que nós também precisamos."</p> <p>"De certa forma, e para ser honesta, aqui venho buscar o canudo."</p> <p>"Acho que é importante ser educadora para nos podermos diferenciar das vigilantes."</p>

Tema	Categoria	Exemplos
<p>L. Expectativas face ao Futuro Profissional Relativo à informação referente às expectativas face ao seu futuro, quer como profissional, quer como de integração no mundo do trabalho.</p>	<p>L.1 Pessoais Presença de informação que nos remete para expectativas pessoais para o seu futuro como profissional.</p> <p>L.2 Laborais Presença de informação que nos remete para expectativas profissionais extrínsecas ao próprio.</p>	<p>“Penso vir a ser uma boa educadora” “Gostaria de fazer um trabalho que me proporcionasse bem estar, e me sentisse realizada.”</p> <p>“Prefiro nem pensar nisso, porque como sabe o mercado está saturado.” “Eu acho que vou para o desemprego, mas logo se vê.”</p>

Tema	Categoria	Exemplos
<p>M. Visão Social da Profissão Relativo à informação sobre a forma como o exterior, sociedade em geral e família em particular, vêem esta função e quais os tipos de atribuições que o educador sente de que é alvo.</p>	<p>M.1 Aceitação Presença de informação em que o sujeito refere a aceitação exterior face à função.</p>	<p>“Penso que somos bem aceites pela sociedade e considerados até como necessários.”</p>
	<p>M.2 Desvalorização Presença de informação em que o sujeito refere uma percepção negativa do exterior face à função</p>	<p>“Como sabe, os educadores ainda são técnicos de 3º categoria, que segundo algumas pessoas, nem seriam precisos.” “Ainda somos muito desvalorizados, começando pelo governo que nos ignora.”</p>
	<p>M.3 Desrespeito Presença de informação que remete para uma atitude negativa generalizada face à função.</p>	<p>“Ainda não há o devido respeito que merecíamos.” “Hoje em dia, já somos um bocadinho mais respeitados, mas isso é raro.”</p>
	<p>M.4 Ignorância Presença de informação em que o sujeito refere que o exterior desconhece a função e a importância da mesma.</p>	<p>“A maior parte das pessoas não sabem o que é ser educador de infância.” “Eu penso que há uma ignorância total sobre os educadores e o nosso trabalho.” “Sabe, lidamos com muitas pessoas, muitas delas sem cultura nenhuma e nem sabem distinguir-nos das auxiliares.”</p>
	<p>N. Auto-Avaliações Relativo à informação que o sujeito produz relativamente a si na função, com o carácter avaliativo</p>	