

**UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA**  
**FACULDADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE TEORÍA DA EDUCACIÓN,**  
**HISTORIA DA EDUCACIÓN E PEDAGOXÍA SOCIAL**



***A PERSONA(LIDADE) DO EDUCADOR DE***  
**INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: UM**  
**ESTUDO CORRELACIONAL**  
**TESE DE DOUTORAMENTO**

**Ana Cristina da Cruz Mateus**

Santiago de Compostela, 2012

Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Santiago de Compostela (USC) como exigência parcial para a obtenção do Título de Doutor em Pedagogia sob a orientação e direcção dos Professores Doutores D. Agustín Requejo Osorio (USC) e D. Fernando Nogueira Dias (Instituto Piaget) e como tutora a Professora Doutora Dna. M<sup>a</sup> del Carmen Gutiérrez Moar (USC).

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE UM - A PERSONALIDADE DO EDUCADOR DE INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA – PARA UMA PROBLEMÁTICA .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO .....</b>	<b>9</b>
1.1. - PERSPECTIVA FILOGENÉTICA: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO HOMEM .....	11
1.1.1. - DIALOGICIDADE HISTÓRICO-SOCIAL ENTRE HOMEM E EDUCAÇÃO .....	13
1.1.2. - MODERNIDADE: PROMESSAS E (DES)ENCANTOS FACE AO HOMEM.....	21
1.1.3. - MODERNIDADE VS PÓS-MODERNIDADE: UMA QUESTÃO DE HUMANIDADE OU UMA QUESTÃO DA HUMANIDADE .....	26
1.1.4. - PÓS-MODERNIDADE: UM HOMEM NOVO OU <i>FÉNIX</i> RENASCIDA.....	29
1.2. - PERSPECTIVA ONTOGENÉTICA: EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	32
1.2.1. - HOMEM: COREOGRAFIA DA NATUREZA OU DA CULTURA .....	37
1.2.2. - HOMEM: DESENVOLVE-SE E FAZ DESENVOLVER-SE COM OS OUTROS.....	42
1.2.2.1. - HOMEM: DESENVOLVE-SE E FAZ DESENVOLVER-SE COM/NA E PELA EDUCAÇÃO .....	44
1.2.3. - HOMEM INAUGURA-SE COM/NA E PELA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA .....	46
1.2.3.1. - INFÂNCIA: (CONS)CIÊNCIA DA SINGULARIDADE .....	48
1.2.3.2. - EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL: EPIFANIA NO DESFECHO DO SÉCULO XX .....	50
1.3. - ESFERAS CENTRAIS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	54
1.3.1. - INTERSECÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL .....	57
1.3.2. - AFECTOS: UMA VIA DE SENTIDOS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA .....	60
<b>CAPÍTULO II - DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E ACÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>67</b>
2.1. - (DES)ENVOLVIMENTO E (INTER)ACÇÃO PEDAGÓGICA .....	69
2.2. - QUALIDADE: UM IDEAL IDIOSINCRÁTICO.....	72
2.3. - ACÇÃO PEDAGÓGICA MAIS QUE TRÍADE EDUCADOR/EDUCANDO/CONTEÚDOS .....	78
2.3.1. - EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA COMO VECTOR DA RECONSTRUÇÃO SOCIAL.....	89
2.3.2. - LIBERDADE: TRÂMITE PARA A CONSTRUÇÃO PESSOAL .....	94

2.4. - CURRÍCULO (DES)CONSTRUÇÃO DE PARECERES .....	100
2.4.1. - CURRÍCULO ENQUANTO PROCESSO .....	102
2.4.1.1. - CURRÍCULO PRESCRITO .....	103
2.4.1.2. - CURRÍCULO ORGANIZADO E DESENHADO .....	104
2.4.1.3. - CURRÍCULO AVALIADO .....	109
2.4.1.4. - CURRÍCULO EM ACÇÃO .....	110
2.5. - REFLEXÃO: HUMANIZAÇÃO DO CURRÍCULO .....	113
<b>CAPÍTULO III - OBJECTIVIDADE VERSUS SUBJECTIVIDADE: (IN)FORMADORA DA PERSONALIDADE E DO DESENVOLVIMENTO.....</b>	<b>119</b>
3.1. - PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: ENTRE O OBJECTIVO E O SUBJECTIVO .....	121
3.1.1. - IDENTIDADE: UM PROCESSO DE <i>MESTIÇAGEM</i> .....	122
3.1.1.1. - IDENTIDADE PESSOAL: UMA CONJUNTURA DE <i>SELVES</i> .....	123
3.1.1.2. - IDENTIDADE SOCIAL: UMA SINGULARIDADE PLURAL.....	125
3.1.1.3. - IDENTIDADE PROFISSIONAL: O EDUCADOR DE INFÂNCIA COMO <i>BRICOLEUR</i> DE SI E DO OUTRO.....	127
3.2. - OBJECTIVIDADE: DO PROFISSIONAL QUE EDUCA E DA SUA ACÇÃO VISÍVEL .....	129
3.2.1. - PROFISSIONALIDADE DO EDUCADOR DE INFÂNCIA: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS .....	133
3.3. - SUBJECTIVIDADE: DA PESSOA QUE EDUCA E DA SUA ACÇÃO INVISÍVEL .....	141
3.3.1. - A “PESSOA” NO EDUCADOR DE INFÂNCIA: COMPETÊNCIAS GENÉRICAS .....	142
3.3.1.1. - COMPETÊNCIAS GENÉRICAS: ESPECIFICIDADES DA DIMENSÃO EMOCIONAL .....	148
3.3.1.2. - COMPETÊNCIAS GENÉRICAS: ESPECIFICIDADES DA DIMENSÃO DA PERSONALIDADE .....	153
3.3.1.2.1. - <i>BIG FIVE</i> : UM MODELO DE ESTRUTURA DA PERSONALIDADE .....	157
3.3.2. - (IN) CONSCIÊNCIA DA INFLUÊNCIA DA PERSONALIDADE .....	163
3.3.2.1. - (IN) CONSCIÊNCIA DA INFLUÊNCIA DA PERSONALIDADE: IMITAÇÃO, CONTÁGIO, TRANSFERÊNCIA .....	166
3.4. - INTERCESSÃO ENTRE O SUBJECTIVO E O OBJECTIVO: A RELAÇÃO .....	167
3.4.1. - INTERACÇÃO EDUCADOR/EDUCANDO .....	168
3.4.1.1. - INTERACÇÃO EDUCATIVA: PELA E NA COMUNICAÇÃO.....	172

3.4.1.2. - INTERACÇÃO EDUCATIVA: PELA E NA VIA DOS AFECTOS.....	177
3.4.2. - PERCURSOS EMPÍRICOS: (IM)PREVISÍVEIS OLHARES.....	179
<b>PARTE DOIS - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>185</b>
<b>CAPÍTULO IV – DESENHO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>187</b>
4.1. - PROBLEMÁTICA .....	189
4.1.1. - DEFINIR PROBLEMA: CONCERTAR VIVÊNCIAS E DESASSOSSEGOS.....	190
4.1.2. - PERTINÊNCIA DO ESTUDO: EDUCADOR DE INFÂNCIA ENQUANTO INFLUENCIADOR DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA .....	192
4.1.3. - PERGUNTA DE PARTIDA: GÉNESE E (DES)CONSTRUÇÃO.....	193
4.1.4. - VARIÁVEIS EM ESTUDO: PERSONALIDADE E DESENVOLVIMENTO .....	194
4.1.4.1. - DIMENSÕES DA PERSONALIDADE DO EDUCADOR DE INFÂNCIA: HUMANISTA E SÓCIO-CONSTRUTIVISTA .....	195
4.1.4.2. - DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: ACADÉMICO E SOCIAL.....	197
4.1.5. - OBJECTIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS: FIRMAR PROPÓSITOS.....	198
4.1.6. - CONSTRUÇÃO DAS HIPÓTESES: MATERIALIZAR PROPÓSITOS.....	200
4.2. - OPERACIONALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS .....	201
4.2.1. - EXPERIMENTAL <i>VERSUS</i> NÃO EXPERIMENTAL: ENUNCIACÕES JUSTIFICATIVAS ....	202
4.2.2. - ESTUDO CORRELACIONAL: ENUNCIACÕES JUSTIFICATIVAS .....	203
4.3. - CIRCUNSTÂNCIAS DA INVESTIGAÇÃO .....	206
4.3.1. - O GRUPO DE INVESTIGAÇÃO: AMOSTRA E CARACTERIZAÇÃO.....	207
4.3.2. - INSTRUMENTOS DE PESQUISA: JUSTIFICATIVA.....	214
4.3.2.1. - 16PF-5: QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DA PERSONALIDADE DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA .....	215
4.3.2.2. - KIDS: INVENTÁRIO DAS COMPETÊNCIAS ACADÉMICAS DAS CRIANÇAS.....	218
4.3.2.3. - TRF: INVENTÁRIO DE COMPORTAMENTOS DA CRIANÇA.....	220
4.4. - SISTEMATIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO: OBJECTIVANDO (IM)PREVISÍVEIS RELAÇÕES .....	221
4.5. - RECOLHA DE DADOS: PROCEDIMENTOS ADOPTADOS.....	223
4.6. - ANÁLISE DE DADOS: PROCEDIMENTOS ADOPTADOS.....	226



## ÍNDICE DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> - CONCEITOS ANTAGÓNICOS NA MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA).....	31
<b>TABELA 2</b> - VARIÁVEIS QUE COMPÕEM O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA BASEADA EM SHANAHAN <i>ET AL.</i> , 1997).....	34
<b>TABELA 3</b> - CONCEPÇÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO EM PSICOLOGIA (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA). ....	36
<b>TABELA 4</b> - ANÁLISE DE CONTEÚDO DA LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA).....	53
<b>TABELA 5</b> - SISTEMATIZAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DAS DIMENSÕES DE QUALIDADE EDUCATIVA PROPOSTAS PELA NAYEC (FONTE: AGUIAR <i>ET AL.</i> (2002) E ZABALZA (1998)). ....	77
<b>TABELA 6</b> - ANÁLISE DE METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA SUSTENTADA NAS PERSPECTIVAS DE NOT, 1981; MARQUES, 1998; 1999; ROCHA, 1988; BERTRAND E VALOIS, 1994; CORREIA, 1998 E BERTRAND, 2001). ....	83
<b>TABELA 7</b> - RESUMO DOS CONCEITOS-CHAVE USADOS POR FREIRE NO SEU MODELO CRÍTICO (FONTE: FREIRE, 1974, 1975, 2004, 2007) .....	92
<b>TABELA 8</b> - SÍNTESE DOS MODELOS CURRICULARES EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL (FONTE: ADAPTADO DE OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007A). ....	107
<b>TABELA 9</b> - CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA A IDENTIDADE PESSOAL (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA COM BASE EM DUBAR, 1998: 109).....	125
<b>TABELA 10</b> - ÁREAS DE CONTEÚDO REFERIDAS PELAS OCEPE (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA BASEADA EM SILVA E NEP, 1997).....	130
<b>TABELA 11</b> - COMPETÊNCIAS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA RELATIVAS À DIMENSÃO PROFISSIONAL (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA ADAPTADO DE REPETTO <i>ET AL.</i> , 2006: 213-223).....	140
<b>TABELA 12</b> - COMPETÊNCIAS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA REFERENTES À DIMENSÃO PESSOAL (FONTE: ADAPTADO DE REPETTO <i>ET AL.</i> , 2006: 213-223) .....	143
<b>TABELA 13</b> - PROGRESSÃO DOS FACTORES DE PERSONALIDADE DESDE OS PRIMEIROS ESTUDOS, PASSANDO PELO PRIMEIRO QUESTIONÁRIO DE PERSONALIDADE 16PF, ATÉ À FORMA MAIS ACTUAL DESTES INSTRUMENTO – 16PF-5 .....	161
<b>TABELA 14</b> - ESTILOS DE ADEQUAÇÃO (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA COM BASE EM AMADO, 2001: 89-112) ...	170
<b>TABELA 15</b> - RELAÇÃO ENTRE MODELOS DE EDUCAÇÃO E MODELOS DE COMUNICAÇÃO .....	176
<b>TABELA 16</b> - QUADRO-SÍNTESE DO ESTADO DE ARTE (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	180
<b>TABELA 17</b> - CÁLCULO DE AMOSTRA PARA NÍVEL DE REPRESENTATIVIDADE PARA UMA POPULAÇÃO FINITA (<100000) .....	208
<b>TABELA 18</b> - CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS DA AMOSTRA (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	210

<b>TABELA 19</b> - DESCRIÇÃO DOS 16 TRAÇOS DE PERSONALIDADE, RESPECTIVOS PÓLOS E RELAÇÕES COM O HUMANISMO E SÓCIO-CONSTRUTIVISMO (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA SUSTENTADA POR RUSSEL E KAROL, 1998) .....	216
<b>TABELA 20</b> - DIMENSÕES GLOBAIS DA PERSONALIDADE DEFINIDAS PELA 16PF-5, PÓLOS QUE APRESENTAM, PRINCIPAIS COMPONENTES QUE OS DEFINEM E RELAÇÕES COM O HUMANISMO E SÓCIO-CONSTRUTIVISMO (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA COM BASE EM RUSSELL E KAROL, 1998) .....	217
<b>TABELA 21</b> - COMPETÊNCIAS E RESPECTIVAS ACTIVIDADES ANALISADAS PELA KIDS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA).....	218
<b>TABELA 22</b> - MODELO DE OPERACIONALIZAÇÃO DE VARIÁVEIS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA).....	222
<b>TABELA 23</b> - CRONOGRAMA DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	224
<b>TABELA 24</b> - TRAÇOS DE PERSONALIDADE DA 16PF-5 COMPARAÇÃO ENTRE MÉDIA DA AMOSTRA E A MÉDIA NORMATIVA PORTUGUESA (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA SUSTENTADA EM KAROL E RUSSEL, 1988) .....	234
<b>TABELA 25</b> - RESULTADOS ESTATÍSTICOS DESCRITIVOS PARA OS TRAÇOS DE PERSONALIDADE (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA).....	236
<b>TABELA 26</b> - DISTRIBUIÇÃO E FREQUÊNCIAS DOS RESULTADOS DOS TRAÇOS DE PERSONALIDADE POR PÓLOS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	237
<b>TABELA 27</b> - RESULTADOS ESTATÍSTICOS DESCRITIVOS PARA AS DIMENSÕES GLOBAIS DA PERSONALIDADE (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	239
<b>TABELA 28</b> - DISTRIBUIÇÃO E FREQUÊNCIAS DOS RESULTADOS DAS DIMENSÕES GLOBAIS DA PERSONALIDADE POR PÓLOS .....	240
<b>TABELA 29</b> - ESTILOS DE RESPOSTA DA 16PF-5 COMPARAÇÃO ENTRE MÉDIA DA AMOSTRA E A MÉDIA NORMATIVA PORTUGUESA (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA BASEADA EM KAROL E RUSSEL, 1998).....	242
<b>TABELA 30</b> - RESULTADOS ESTATÍSTICOS DESCRITIVOS PARA OS ESTILOS DE RESPOSTA (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA).....	243
<b>TABELA 31</b> - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A <i>AFABILIDADE</i> DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	245
<b>TABELA 32</b> - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA O <i>RACIOCÍNIO</i> DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	246
<b>TABELA 33</b> - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A <i>ESTABILIDADE</i> DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	247
<b>TABELA 34</b> - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A <i>DOMINÂNCIA</i> DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	247
<b>TABELA 35</b> - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A <i>ANIMAÇÃO</i> DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	248

<b>TABELA 36</b> - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A <i>ATENÇÃO ÀS NORMAS</i> DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA).....	248
<b>TABELA 37</b> - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA O <i>ATREVIMENTO</i> DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	249
<b>TABELA 38</b> - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A <i>SENSIBILIDADE</i> DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	250
<b>TABELA 39</b> - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A <i>VIGILÂNCIA</i> DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	250
<b>TABELA 40</b> - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A <i>ABSTRAÇÃO</i> DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	251
<b>TABELA 41</b> - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A <i>PRIVACIDADE</i> DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	252
<b>TABELA 42</b> - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A <i>APREENSÃO</i> DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	253
<b>TABELA 43</b> - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A <i>ABERTURA À MUDANÇA</i> DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	253
<b>TABELA 44</b> - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A <i>AUTO-SUFICIÊNCIA</i> DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	254
<b>TABELA 45</b> - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA O <i>PERFECCIONISMO</i> DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	255
<b>TABELA 46</b> - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A <i>TENSÃO</i> DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	255
<b>TABELA 47</b> - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO DA DIMENSÃO GLOBAL <i>EXTROVERSÃO</i> DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	256
<b>TABELA 48</b> - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO DA DIMENSÃO GLOBAL <i>ANSIEDADE</i> DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	257
<b>TABELA 49</b> - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO DA DIMENSÃO GLOBAL <i>DUREZA</i> DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	258
<b>TABELA 50</b> - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO DA DIMENSÃO GLOBAL <i>INDEPENDÊNCIA</i> DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	259
<b>TABELA 51</b> - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO DA DIMENSÃO GLOBAL <i>AUTO-CONTROLO</i> DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	259
<b>TABELA 52</b> - CORRELAÇÕES ENCONTRADAS ENTRE A VARIÁVEL INDEPENDENTE – PERSONALIDADE DO EDUCADOR DE INFÂNCIA-; E A VARIÁVEL DEPENDENTE – DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA- (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA).....	260

## ÍNDICE DE DIAGRAMAS

<b>DIAGRAMA 1</b> - HIERARQUIZAÇÃO DE DIFERENTES PERSPECTIVAS DO DESENVOLVIMENTO BASEADA NO SEU GRAU DE COMPLEXIDADE (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA BASEADO EM COLL <i>ET AL.</i> , 1996).....	40
<b>DIAGRAMA 2</b> - EXEMPLO DE APLICAÇÃO DA TEORIA ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA BASEADA EM ALTMAN E ROGOFF, 1987).....	41
<b>DIAGRAMA 3</b> - CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO COMO PROCESSO (FONTE: SACRISTÁN, 2000: 38).....	103
<b>DIAGRAMA 4</b> - RESULTADO DA INTERCESSÃO ENTRE O <i>EDUCADOR INSTRUMENTAL</i> E O <i>EDUCADOR PERSONALIZADOR</i> , A OBJECTIVIDADE E SUBJECTIVIDADE DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA).....	121
<b>DIAGRAMA 5</b> - DISTRIBUIÇÃO DAS METAS DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PELOS DIFERENTES DOMÍNIOS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA BASEADA EM AFONSO, 2010).....	131
<b>DIAGRAMA 6</b> - DIMENSÕES DO PERFIL DOS PROFISSIONAIS DOCENTES (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA BASEADO EM INAFOP, 2001).....	135
<b>DIAGRAMA 7</b> - ORIENTAÇÕES GLOBAIS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA SEGUNDO AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, 1997).....	136
<b>DIAGRAMA 8</b> - COMPETÊNCIAS FUNDAMENTAIS PARA O ÊXITO DO PROFESSOR (FONTE: ADAPTADO DE MAYER E SALOVEY CIT. POR OTERO MARTÍNEZ <i>ET AL.</i> , 2009: 276).....	149
<b>DIAGRAMA 9</b> - CONDIÇÕES BÁSICAS À CONCEPÇÃO DO “BOM” PROFESSOR.....	150
<b>DIAGRAMA 10</b> - MODELO INTEGRATIVO DA PERSONALIDADE.....	154
<b>DIAGRAMA 11</b> - A TEORIA DA PERSONALIDADE DOS CINCO FACTORES, COM EXEMPLOS DO SEU CONTEÚDO E SETAS A INDICAR OS PROCESSOS DINÂMICOS (FONTE: MCCRAE E COSTA; 1995: 237).....	158
<b>DIAGRAMA 12</b> - Os “CINCO” TRAÇOS DE PERSONALIDADE E RESPECTIVA DESCRIÇÃO.....	160
<b>DIAGRAMA 13</b> - COMUNICAÇÃO EDUCATIVA: INSTRUMENTAL OU PROCESSUAL.....	173
<b>DIAGRAMA 14</b> - OPERACIONALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO: 1ª FASE (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA).....	189
<b>DIAGRAMA 15</b> - OPERACIONALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO: 2ª FASE (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA).....	201
<b>DIAGRAMA 16</b> - PRINCIPAIS DESIGNS DE ESTUDO EM INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA.....	203
<b>DIAGRAMA 17</b> - OPERACIONALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO: 3ª FASE (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA).....	207
<b>DIAGRAMA 18</b> - TIPO DE RESULTADOS OBTIDOS PELO TRF (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA COM BASE EM GONÇALVES E SIMÕES, 2001).....	221

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b> - DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR GÉNERO (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	211
<b>GRÁFICO 2</b> - DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR GRUPOS ETÁRIOS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA).....	211
<b>GRÁFICO 3</b> - DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR HABILITAÇÕES ACADÉMICAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	212
<b>GRÁFICO 4</b> - DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR INSTITUIÇÕES DA REDE PÚBLICA/PRIVADA (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA).....	213
<b>GRÁFICO 5</b> - DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR CONCELHOS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA) .....	214
<b>GRÁFICO 6</b> - TRAÇOS DE PERSONALIDADE DA 16PF-5 COMPARAÇÃO ENTRE MÉDIA DA AMOSTRA E A MÉDIA NORMATIVA PORTUGUESA.....	235
<b>GRÁFICO 7</b> - FREQUÊNCIAS DA DISTRIBUIÇÃO DOS TRAÇOS DE PERSONALIDADE DA 16PF-5 POR PÓLOS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA).....	238
<b>GRÁFICO 8</b> - FREQUÊNCIAS DA DISTRIBUIÇÃO DOS TRAÇOS DE PERSONALIDADE DA 16PF-5 POR PÓLOS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA).....	241
<b>GRÁFICO 9</b> - ESTILOS DE RESPOSTA DA 16PF-5 COMPARAÇÃO ENTRE MÉDIA DA AMOSTRA E A MÉDIA NORMATIVA PORTUGUESA (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA).....	243

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>ANEXO I</b> - LISTA DAS INSTITUIÇÕES DE INFÂNCIA (UNIVERSO)	
<b>ANEXO II</b> - RELAÇÕES ENTRE O 16PF-5 E OUTROS TESTES DE PERSONALIDADE (ELABORAÇÃO PRÓPRIA)	
<b>ANEXO III</b> - FOLHA DE RESPOSTA/COTAÇÃO DA KIDS	
<b>ANEXO IV</b> - CARTA DE PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO ÀS INSTITUIÇÕES DE INFÂNCIA	
<b>ANEXO V</b> - DECLARAÇÃO DO INSTITUTO PIAGET PARA INVESTIGAÇÃO	
<b>ANEXO VI</b> - AUTORIZAÇÃO DE OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS	
<b>ANEXO VII</b> - CORRELAÇÕES ENTRE OS TRAÇOS DE PERSONALIDADE DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E AS ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	
<b>ANEXO VIII</b> - CORRELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES GLOBAIS DA PERSONALIDADE DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E AS ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	

## TÁBUA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	- Associação Criança;
APEJ	- Associação Portuguesa de Escritores Juristas;
CBCL	- Child Behavior Checklist;
CEB	- Ciclo de Ensino Básico;
CIFOP	- Centro de Formação de Professores;
COORD	- Coordenação;
DEB	- Departamento de Educação Básica;
DGIDC	- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular;
ECERS	- Early Childhood Environment Rating Scale;
EDS	- Editores;
EEL	- Effective Early learning;
EUA	- Estados Unidos da América;
FMH	- Faculdade de Motricidade Humana;
GEDEI	- Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância;
IAC	- Instituto de Apoio à Criança;
IEC	- Instituto Estudos da Criança;
IFP	- Inventário Factorial da Personalidade;
INAFOP	- Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores;
ISSET	- Instituto Superior de Educação e Trabalho;
KIDS	- Kindergarten Inventory of Developmental Skills;
MJT	- Moral Judgment Test;
ME	- Ministério da Educação;
NAYEC	- National Association for the Education of Young Children;
NEP	- Núcleo de Educação Pré-escolar;
OCDE	- Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos;
OCEPE	- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar;
ORG	- Organizadores;

PAQ	- Parental Attachment Questionnaire;
PIP	- Perfil de Implementação do Projecto;
SDS	- Self Directed Search;
SPSS	- Statistical Packages for the Social Sciences;
TIT	- Trabalho de Investigação Tutelado;
TRF	- Teacher's Report Form;
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura;
UNICEF	- United Nation Children's Fund;
UNL	- Universidade Nova de Lisboa;
UTAD	- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro;
YSR	- Youth Self Report;
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Próximo;
16PF	- Sixteen Personality Factor Questionnaire.



## DEDICATÓRIA

*A ti,  
porque tal como a Heidi continuo a querer cantar: “Avozinho diz-me tu...”,  
mas também porque os anjos não nos abandonam.*



## AGRADECIMENTOS

*If i have seen farther then others,  
It has been by standing on the shoulders of giants<sup>1</sup>*

Sir Isaac Newton, 1976

### AGRADEÇO...

...ao Gonçalo, o “mais pequeno dos gigantes” por me convencer que existe o amor genuíno, incondicional, omnipresente e infinito.. és o amor da minha vida.

...ao Bruno, o “mais terno dos gigantes” por me oferecer o sentido do amor, da amizade, do companheirismo, da partilha...da vida ao lado da nossa alma gémea.

...à Amélia, a “mais gigante das mulheres” por me ensinar o sentido de ser mãe, mulher, amiga, o melhor dos seres humanos, ...alguém de quem se quer ser filha.

...ao meu pai, o “mais lutador dos gigantes” porque aos seus “ombros” me mostrou a ambição de querer fazer e saber sempre mais...e, assim, ser um dos responsáveis por academicamente ter atingido os patamares que atingi.

...à Luisa, a “irmã gigantesca” a quem agradeço muito mais do que os pontos e virgulas que me corrigiu...agradeço o laço de sangue que nos faz companheiras na vida.

...à Paula, a “gigante mais ambiciosa e ciosa no saber, no fazer e ser”, que por ser minha AMIGA contantemente me provoca e estimula para que eu possa saber, fazer e ser sempre mais e melhor.

...à outra metade do CM (Cândida Mota), ainda a “mais gigante das professoras” porque nos seus ombros percebi o que sabia mas principalmente o que podia saber. Sublinhando que entre teses e projectos já ninguém nos tira a cumplicidade de quem em conjunto vive os bons e maus momentos da vida.

---

<sup>1</sup> Se vi mais longe que outros, foi por estar nos ombros de gigantes (tradução livre).

...ao Professor Doutor Nogueira Dias, o “mais gigante dos mentores” aos ombros de quem tive o privilégio de conhecer e aprender o rigor e o valor da linguagem científica.

...aos Professores Doutores Agustín Requejo e M<sup>a</sup> Del Carmen, por serem os “gigantes espanhóis” que me apoiaram, orientaram e permitiram que este projecto se concretizasse.

...a todos os autores/investigadores que são os “verdadeiros gigantes” impulsionadores do conhecimento e inovação e guias para quem lhes tenta seguir os passos.

...para finalizar, a todos aqueles, dos mais novos aos mais velhos, que se constituem como os “gigantes da vida”, aqueles que pretendemos educar e ensinar, mas perante os quais devemos ter a humildade de agradecer por connosco partilharem as suas ignorâncias e dúvidas, os seus saberes e capacidades, as suas vidas...

...a todos o mais sentido dos OBRIGADOS.

## SUMÁRIO

Tomando como enfoque as competências desenvolvimentais da criança, debruçámo-nos sobre o modo como a personalidade dos Educadores de Infância as influenciam. Para consolidar a nossa problemática, utilizámos dois marcos conceptuais: o sócioconstrutivismo de Vygotsky e o humanismo de Rogers. Para deslindar a problemática em questão reflectimos sobre conceitos como: desenvolvimento humano, numa perspectiva filo e ontogenética, enfatizando o desenvolvimento da criança; educação, sobretudo Educação de Infância; educação de qualidade, a dimensão pessoal do educador e a sua personalidade, e o papel fulcral da interacção, através da comunicação e dos afectos, como mediadoras do desenvolvimento da criança.

A investigação empírica deste estudo abarca 106 Educadores de Infância a trabalharem com crianças entre os 4 e os 5 anos de idade, da Área Metropolitana do Porto. Do grupo pelos quais cada um destes Educadores é responsável foram seleccionadas 10 crianças, a 1ª e a 10ª das listagens das instituições, o que fez um total de 1060 crianças e 106 educadores.

Para alcançarmos os nossos objectivos utilizámos três instrumentos: o 16PF-5, questionário de personalidade administrado aos Educadores de Infância; a KIDS, inventário de competências, e a TRF, inventário de comportamentos, aplicado às crianças. A pesquisa sustentou-se e validou-se no estudo correlacional que permitiu triangular os dados recolhidos pelos três instrumentos.

Como resultados principais desta investigação, podemos referir que existe uma relação entre a personalidade dos Educadores de Infância e o desenvolvimento académico e sócio-emocional das crianças; e que há uma relação entre traços e dimensões globais da personalidade dos Educadores de Infância associados à corrente humanista e sócio-construtivista e o desenvolvimento das crianças.

**Palavras-chave: Personalidade do Educador de Infância - Mediação - Desenvolvimento das Crianças – Sócioconstrutivismo – Humanismo**

## ABSTRACT

Taking as focus the child's developmental skills, we have looked at how Early Childhood Teachers's personality influences the children. To consolidate our problem, we used two conceptual frameworks: the Vygotsky's social constructivist and the Rogers's humanism. To solve the problem in question we have reflected on concepts such as human development, phylum and ontogenetic perspective, emphasizing child development, education, particularly Childhood Education, quality education, the teacher's personal dimension and his personality, and the central role of interaction, through communication and affection, as mediators of child development.

The empirical study covers 106 early childhood teachers whom work with children between 4 and 5 years of age, of the Porto Metropolitan Area. From the group in which each of these teachers are responsible were selected 10 children, the 1st and 10th of the listings of the institutions, which become to a total of 1060 children and 106 teachers.

To achieve our goals we used three instruments: the 16PF-5, personality questionnaire administered to the infant, primary, the KIDS, skills inventory, and TRF, inventory behavior, applied to children. The research is supported and validated in the correlational study that allowed triangulate the data collected by the three instruments.

As main results of this research, we can say that there is a relationship between Early Childhood Teachers's personality and childrens's academic and socio-emotional development; and that there is a relationship between teacher's personality traits and global dimensions, associated with the humanist and socio-constructivist, and children's development.

**Keywords: Early Childhood Teachers's personality - Mediation – Child's development – Social-constructivism – Humanism**

## Resumen

Teniendo como punto de referencia las habilidades de desarrollo infantil nos cuestionamos sobre si éstas están influenciadas por la personalidad de los educadores. Para profundizar en nuestro problema, nos apoyamos en dos teorías: el socio-constructivismo de Vygotsky y el humanismo de Rogers y reflexionamos sobre conceptos como: desarrollo humano, en una perspectiva filo y ontogenética, haciendo hincapie en el desarrollo del niño; educación, sobretudo educación infantil; educación de calidad, la dimensión personal del educador, y su personalidad, y el papel central de la interacción, a través de la comunicación y de los afectos, como mediadores del desarrollo infantil.

El estudio empírico está constituido por 106 educadores infantiles, que trabajan con niños entre los 4 y los 5 años de edad, del área metropolitana de Oporto. De cada grupo, del que un educador es responsable, se seleccionaron 10 niños, el primero y décimo de las listas de alumnos de las instituciones, lo que conforma un total de 1060 niños y 106 educadores.

Para lograr nuestros objetivos se utilizaron tres instrumentos de medida: el 16PF-5, cuestionario de personalidad pasado a los educadores infantiles; el KIDS, inventario de competencias y el TRF, inventario de comportamientos aplicado a los niños. La investigación se apoyo y validó en el estudio correlacional que permitió triangular los datos recogidos a través de los tres instrumentos.

Como resultados principales de esta investigación podemos referir que existe una relación entre la personalidad de los educadores infantiles y el desarrollo académico y socio-emocional de los niños y que hay una relación entre los rasgos y las dimensiones globales, humanistas y socio-constructivistas, de la personalidad de los educadores infantiles y el desarrollo de los niños.

**Palabras clave: Personalidad del educador infantil – Mediación - Desarrollo Infantil - Socio-constructivismo - Humanismo**

## Resumo

Tendo como punto de referencia as habilidades de desenvolvimento infantil cuestionámonos sobre se estas están influenciadas pola personalidade dos educadores. Para profundizar no noso problema, apoiámonos en dúas teorías: o socio-constructivismo de Vygotsky e o humanismo de Rogers e reflexionamos sobre conceptos como: desenvolvimento humano, nunha perspectiva filo e ontoxenética, facendo fincapé no desenvolvimento do neno; educación, sobretudo educación infantil; educación de calidade, a dimensión persoal do educador, e a súa personalidade, y el papel central de la interacción, a través de la comunicación y de los afectos, como mediadores del desenvolvimento infantil.

O estudo empírico está constituído por 106 educadores infantís, que traballan con nenos entre os 4 e os 5 anos de idade, da área metropolitana de Oporto. De cada grupo, do que un educador é responsable, seleccionáronse 10 nenos, o primeiro e décimo das listas de alumnos das institucións, o que conforma un total de 1060 nenos e 106 educadores.

Para lograr os nosos obxectivos utilizáronse tres instrumentos de medida: o 16PF-5, cuestionario de personalidade pasado aos educadores infantís; o KIDS, inventario de competencias e o TRF, inventario de comportamentos aplicado aos nenos. A investigación apoiouse e validouse cun estudo correlacional que permitiu triangular os datos recollidos a través dos tres instrumentos.

Como resultados principais desta investigación podemos referir que existe unha relación entre a personalidade dos educadores infantís e o desenvolvemento académico e socio-emocional dos nenos e que hai unha relación entre os rasgos e as dimensións globais, humanistas e socio-constructivistas, da personalidade dos educadores infantís e o desenvolvemento dos nenos.

**Palabras chave: Personalidade do educador infantil – Mediación - Desenvolvemento Infantil - Socio-constructivismo - Humanismo**

## INTRODUÇÃO

Mais do que há duas décadas, os dias de hoje, impelem a que as questões pessoais, as questões de personalidade, as questões do ser humano sejam discutidas de forma consistente e coerente, em todas as esferas, mas sobretudo na educação. Em Educação de Infância e, porque nos mobilizamos na idade mais moldável da vida, impõem-se reflexões profundas em torno do ser pessoa. Baseando-nos no pressuposto de que a educação não é neutra, porque a ela estão associadas pessoas e intrinsecamente a sua *persona*(lidade), em nada neutrais, recusa-se assim a possibilidade de que o desenvolvimento da criança seja isento de influências.

Logo após a nossa inserção na dimensão da Educação de Infância, ainda na formação inicial, que intuitivamente percebemos que o Educador, de alguma forma imprime a sua personalidade no educando. Esta sensação foi sendo consubstanciada pela experiência profissional e pelas leituras que continuamente foram sendo feitas. No entrecruzar de vivências pessoais e profissionais foi-se antecipando um conhecimento/curiosidade em torno das (inter)influências estabelecidas entre educador/educando.

Este estudo pretendeu aprofundar uma investigação exploratória realizada no âmbito do Trabalho de Investigação Tutelado (TIT), cuja temática nos pareceu adequada na medida em que, de forma premente, tem (pré) ocupado as nossas experiências pessoais e profissionais. Movimentamo-nos, então numa problemática “íntima” mas sobre a qual necessitávamos de explorar - quer na sua vertente teórica, quer na sua faceta empírica - o modo como a personalidade do Educador de Infância influencia o desenvolvimento da criança. Pareceu-nos mais correcto, na nossa perspectiva, aprofundar o TIT, tentando colmatar as fragilidades constatadas nessa primeira investigação. Por esse motivo, começámos por ampliar a amostra de 15 para 106 Educadores de Infância, referentes a uma amostra representativa destes profissionais para a área metropolitana do Porto. Para além de termos acrescentado um outro instrumento de recolha de dados – TRF, Inventário do Comportamento das Crianças, no sentido de atender ao domínio sócio-emocional que considerámos omissos no trabalho inicial.

Se as motivações pessoais já nos parecem bastante justificativas das escolhas que pautaram esta pesquisa, as motivações científicas não são menos proeminentes. De facto, a nossa demanda sobre esta, e outras temáticas, na área da Educação de Infância não se viu satisfeita com a produção literário-científica. Embora nos últimos tempos exista um maior investimento em publicações referentes a esta dimensão educativa, estes estudos não se vocacionam particularmente para a problemática que empreendemos. Todavia, deve ser sublinhado que de forma transversal, foram estes - ainda que limitados estudos - que permitiram dar consistência ao nosso objecto de estudo.

Intentar sobre a influência da personalidade do Educador de Infância no desenvolvimento das crianças é perceber de que forma acções pedagógicas, mais ou menos, conscientes do Educador de Infância influenciam, otimizando ou “estorvando”, um desenvolvimento da criança que se espera ser global e harmonioso. Daí que a pergunta que despoleta todo este estudo seja: **De que modo a personalidade do Educador de Infância influencia o desenvolvimento global da criança?**

Assim, embora a criança seja um elemento fulcral para todo o processo inerente a esta investigação, de facto, são os Educadores de Infância os protagonistas deste estudo. Partindo da premissa dilatada de que a personalidade influencia o desenvolvimento da criança, architectamos o nosso campo de estudo a partir dos dezasseis traços e dimensões de personalidade e, por isso, estabelecemos como objectivos de investigação: (1) Perceber se a personalidade do Educador de Infância influencia o desenvolvimento da criança; (2) Saber se traços de personalidade convergentes com os paradigmas humanista e sócio-construtivista têm maior influência no desenvolvimento da criança; (3) Apreender de que modo o Educador de Infância através da sua personalidade influencia o desenvolvimento académico e sócio-emocional das crianças.

Tomando como universo as instituições de infância da área metropolitana do Porto, realizámos um processo de amostragem de onde se extraiu a nossa amostra de 106 Educadores de Infância. Os Educadores de Infância foram escolhidos pelo facto de

terem a seu cargo crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, e dentro de cada grupo foram eleitas 10 crianças, utilizando-se como critério retirar a criança número 1 e 10 da listagem fornecida pela instituição.

À personalidade dos Educadores de Infância, variável independente, foi arrolado o desenvolvimento da criança, variável dependente, através de três instrumentos: o 16PF-5, questionário de personalidade; a KIDS, inventário de competências; e a TRF, inventário de comportamentos da criança. Os resultados foram obtidos através da correlação dos dados alcançados com a administração dos três instrumentos sendo estes ainda triangulados com as nossas vivências profissionais.

O enquadramento teórico desta investigação constitui a primeira parte desta dissertação, englobando os capítulos I, II e III. Esta passagem desenvolve-se ao longo de três partes complementares, iniciando-se por uma análise da educação como factor crucial para o desenvolvimento do Homem, numa análise filo e ontogenética; faz-se uma abordagem da relação entre acção pedagógica dos educadores de infância e o desenvolvimento da criança, nos diferentes domínios. Ainda neste tomo, atenta-se à dimensão pessoal do Educador de Infância, conceptualiza-se a personalidade, e outros factores que lhe são intrínsecos, como meio de desenvolver a função do Educador de Infância.

Para uma compreensão tão abrangente quanto possível do fenómeno em estudo, numa segunda parte, capítulo IV, pretende-se apresentar o *design* metodológico que serve de sustentáculo para a investigação que este estudo despoletou. Pretende-se definir, para além da metodologia, o universo, a amostra, os instrumentos utilizados, bem como as hipóteses de trabalho e as fases do processo de investigação.

Uma terceira fase, que abrange o capítulo V, reporta-se à apresentação e discussão dos resultados onde, para além de uma leitura, que se pretende “isenta” de subjectividade, se discutem, reflectem, interpretam e se pretende compreender os resultados à luz dos quadros conceptuais que elegemos.

O *terminus* desta dissertação passa por uma série de possibilidades de (re) interpretar, (re) organizar e (re) investigar uma temática que cada vez mais se demonstra importante no universo prático mas também no universo científico. Para este desfecho recorreremos às fontes documentais e anexos que permitiram elaborar esta investigação, articulando-os com as permissas e conceitos apresentados.



**PARTE UM - A PERSONALIDADE DO EDUCADOR DE INFÂNCIA E O  
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA – PARA UMA PROBLEMÁTICA**



## CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

*A educação é arte,  
cuja prática necessita ser aperfeiçoada,  
por várias gerações.*

Kant (1984: 17)



### 1.1. - PERSPECTIVA FILOGENÉTICA: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO HOMEM

Etimologicamente, filogénese, vocábulo grego, remete-nos para *phyle* – espécie – e *gygnomai* – gerar, ou seja desenvolvimento da espécie, de forma mais específica, *formação genética e sucessiva da espécie* (Fontinha, s/d: 167). Neste caso, e porque de educação se fala, formação/desenvolvimento da espécie humana. Pretendemos deslindar de que forma a educação influencia o desenvolvimento humano, não no sentido específico de cada sujeito, mas no sentido holístico de humanidade.

Que a educação influencia o desenvolvimento dos homens, em todas as suas esferas, tacitamente intervindo, por isso, na vida dos sujeitos a serem educados, é algo incontestável, mais do que pesquisado nos meios académicos, de tal forma esclarecido, que se configurou, na actualidade, num postulado das ciências sociais e humanas (Pombo, 2002). Se tomarmos a educação como o processo através do qual os indivíduos adquirem conhecimentos e se formam, enquanto seres humanos, percebe-se que este é um procedimento, (...) *tão remoto quanto a Humanidade, responsável pela perpetuação da cultura (...)*, inter-relacionado com a essência do próprio Homem. Savater (1997: 23) reforça esta ideia ao afirmar que *nós, os seres humanos, nascemos já sendo-o, mas só o seremos, completamente, depois*, (podendo-se acrescentar) depois de nos educarmos.

Desde os tempos idos, mas frutíferos em pensamentos, de Sócrates que se percebe que educação e homem são termos intrínsecos, pois o *homem cria a educação mas esta, por sua vez, cria o homem* (Dias, 1993: 57). Todavia, a forma como essa influência ocorre, quais os seus termos e propósitos, e quem a operacionaliza são aspectos de uma investigação que se prevê eterna.

É prática corrente a atribuição de polissemia aos mais variados conceitos, contudo e, no que à educação diz respeito, apesar da vasta amplitude da definição, a sua significação é translúcida. A educação<sup>2</sup> consiste numa acção exercida por um ser

---

<sup>2</sup> A origem da palavra portuguesa educar é a palavra latina *educ*, a qual significava educar, criar, desenvolver uma criança tanto física como espiritualmente. A intenção desta educação, ou seja, o seu destino e valoração é-nos dada por uma outra expressão latina, mais originária do que o *educ*. O verbo Latino *ê-dûco*, o qual significava levar para diante, puxar, levar connosco, erguer, construir, ou seja, envolver, motivar, mostrar e apontar possibilidades. Todos estes significados, assim como o sentido da

humano sobre outro ser humano -mais frequentemente, por um adulto sobre uma criança, até porque *educar é sempre ensinar ao que não sabe* (Savater, 1997: 28)-. O intuito é, sempre e em última instância, o educador facultar ao "educando" a *aquisição de certos traços culturais (saberes ou maneiras de agir tanto técnicas como morais), que os costumes, o sentimento ou uma convicção reflectida consideram desejáveis*. (Ulmann, 1982: 13), até porque *ser humano consiste na vocação de partilhar entre todos o que já sabemos* (Savater, 1997: 32), robustecendo o cunho irrevogável do social na definição de educação. No entanto, as definições anunciadas pelo autor poderão *a priori* parecer redutoras e mutiladas tendo em conta que não focam a educação como potenciadora do desenvolvimento. Podemos, ou devemos, então, aditar a esta conceptualização a noção de que *no acto educativo serão desenvolvidas potencialidades inatas* (Baptista, 2005: 28), que só na relação estabelecida entre educador/educando passam de potencialidades a capacidades.

Educador e educando são ambos seres humanos, sendo que esta “verdade de La Palice” permite sublinhar a semelhança para sustentar a distinção que se pretende fazer dos dois sujeitos -o saber e capacidades, experiência de vida, resultantes, na generalidade, pela diferença de idades-. O sustentáculo de que educador e educando são seres humanos permite-nos refutar ideologias e práticas que assentam no poder e na autoridade dos que sabem mais sobre os que sabem menos, dos mais velhos sobre os mais novos e até, em tempos não tão idos quanto o desejável, dos mais fortes sobre os mais fracos (Pombo, 2002).

Mas, que existe um poder é inegável, o poder de decidir sobre que conhecimentos são objecto de ensino, o poder de decidir de que forma estes conhecimentos vão ser transmitidos, o poder do educador seleccionar uma ideologia, um paradigma pedagógico, que vai influenciar “a vida e obra” daqueles que são educados (Kant, 1984). Inerente ao processo de escolha de decisão está e esteve sempre presente a tomada de opção por determinados juízos de valor, o que confere

---

palavra portuguesa contemporânea educar, têm como base uma direcção ascendente, ou seja, indicam um sentido de elevação (Estrela, 1999).

ao acto de educar uma essência axiológica, porque é determinada por factores filosóficos, políticos, económicos e quiçá religiosos (Lyotard, 1989).

### 1.1.1. - DIALOGICIDADE HISTÓRICO-SOCIAL ENTRE HOMEM E EDUCAÇÃO

Estes são os vértices em redor dos quais a educação, enquanto conceito e prática, gravita sendo também que são estas dimensões que constituem o mundo cultural a que a educação deve dar resposta. *As teorias educativas convertem-se, então, num ideal não só educativo, mas também cultural ao qual subjazem valores* (Bertrand, 2001: 13). É no enredo de valores escolhidos que se define determinada postura educativa e, como tal, determinada tomada de posição do educador face aos seus educandos. Corroborante com esta concepção está Reboul (2000: 49) ao referir que *um ideal educativo traduz uma concepção de valores (...)*. E foi da variação, ampla e significativa, dos valores vigentes, em cada época e sociedade que se constituiu a história da educação.

A história da educação é, na perspectiva de Mialaret e Vial (1986: 27),

(...) mais do que a narração das acções pedagógicas contextualizadas sócio-culturalmente ao longo dos tempos; é o especificar de atitudes e o esmiuçar dos problemas e soluções que regeram a educação ao longo da existência humana.

História da educação e história do Homem cruzam-se *ad eternum* pois como refere Delval (cit. por Savater, 1997: 38) *uma reflexão sobre os fins da educação é uma reflexão sobre o destino do Homem (...)*, no sentido em que são dois conceitos que estabelecem entre si um processo retroacção<sup>3</sup>, alimentando-se e transformando-se reciprocamente. Por conseguinte, a história da educação está intrincada com o passado, presente e futuro da Humanidade.

<sup>3</sup> A retroacção (feedback), numa perspectiva sistémica, é a manutenção homeostática de um estado característico ou a procura de um objectivo, baseada em interacções e em mecanismos que devolvem informação acerca de desvios no estado ou objectivo a alcançar (Bertalanffy cit. Busquets e Curral, 2007).

Em ciências da educação, como noutras ciências, recorrer à cultura grega pode não significar o início dos inícios, mas significa com certeza, o início da essência, neste caso da educação. Paideia<sup>4</sup> é a designação que os gregos davam à educação especificando o objectivo desta como sendo o de introduzir os jovens na sociedade dos adultos. Também segundo Maia (2007: 357):

A educação consiste em ajudar a criança a tornar-se um homem que realize a sua essência ou o que vem a ser a mesma coisa, que ocupe no Cosmos a função que lhe cabe exercer.

É com este intuito claro e aparentemente destituído de complexidade que filósofos e não filósofos da Grécia antiga concebem a educação. A realização da essência humana ou a ocupação do lugar no Cosmos, como prevê a educação helénica é que nada tem de elementar. A entrada dos mais novos na sociedade dos adultos estava imbuída de crítica à própria sociedade estando, por isso a educação implicada nas almejadas transformações políticas e sociais. Os educadores viam nos jovens a elite da mudança, os homens que plenamente concretizados vão perceber o seu lugar no Cosmos, a sua finalidade, o bem (Monroe, 1988). Sócrates, Platão, e Aristóteles ilustram esta concepção de educação que orienta o Homem *para um conhecimento metafísico e a uma vida contemplativa* (Carvalho, 2004: 36). A recusa entre educação e metafísica não é, porém, indissociável no legado grego. Os sofistas consideram a metafísica impossível, Isócrates vê a educação como uma ginástica intelectual, mas o denominador comum dos educadores da Grécia Antiga é o de que todos os homens têm uma função e que a tarefa de educar implica conduzir os jovens ao cumprimento dessa mesma função (Abbagnano e Visalberghi, 1982).

Se a educação helénica tinha como intuito influenciar o sujeito no sentido de o tornar cidadão, uma nova vaga enceta um percurso bem menos inteligível, a educação como influência religiosa (Pedro, 2007). O advento do cristianismo alterou profundamente as teorias e práticas educativas da antiguidade. O Deus único e criador substitui um Cosmos inteligível, mas também acarreta o medo do desvio, do pecado,

<sup>4</sup> Ideal educativo grego (Abbagnano e Visalberghi, 1982).

da fuga ao traçado divino. A educação é neste tempo objecto e finalidade desse Deus a quem serve. Não é no mundo ou na sociedade que o homem encontra o seu caminho, mas sim no Criador onisciente, omnipresente e omnipotente do destino de cada homem e da Humanidade (*Ibid.*) surge a ideia de pecado que vem extrair liberdade ao homem, no sentido em que não lhe admite desviar-se de um caminho pré-determinado, o designado destino. É este caminho que deve ser desemaranhado pela educação e que vem transmutar este processo na medida em que tem como objectivo *preparar para a salvação no respeito e no cumprimento da Palavra* (Giraud, 1970: 128). É com o Renascimento<sup>5</sup> que ocorre a ruptura com o teocêntrismo e com a obscuridade de conhecimento imperantes durante a Idade Média.

Enquanto na escolástica medieval tudo era obra edificada por e para Deus, com a Renascença, o homem sem esquecer Deus “tomou-lhe” o lugar, passando a ser o enfoque da educação e de si próprio - visão antropocêntrica. O homem do Renascimento *redescobriu a Antiguidade Clássica, o conceito de humanismo, a crença na vida activa em vez da contemplativa [e por isso] a sua preocupação era agir e compreender* (Mialaret e Vial, 1986: 52). O propósito da educação é então encaminhar o homem, no seu todo, para um desenvolvimento global que agrega corpo e alma. O humanismo entabula, portanto uma reiteração das concepções educativas, tendo em conta que a educação é um esforço para ajustar o mundo ao homem, tendo como desafio ensinar ao homem regular *a vida em função de si mesmo* (Lyotard, 1989: 42). Emerge, assim um conceito de educação que possibilita ao indivíduo ascender a si e à humanidade.

O ensino escolástico foi amplamente contestado e conduziu a uma revolução pedagógica incomparável, tendo como protagonista Comênio<sup>6</sup> (Cauly, 1999). Este

<sup>5</sup> Movimento de renovação, com início no século XV e que se prolongou até finais do século XVI reformou a ciência, a literatura e outras artes, pelo estudo e aplicação dos princípios da antiguidade greco-romana. (Casteleiro, 2001). Efectivamente, a principal característica deste movimento foi a redescoberta da Antiguidade Clássica.

<sup>6</sup> João Amós Comênio, pedagogo humanista e filósofo, nascido a 28 de Março de 1592, na Checoslováquia. Comênio escreveu, para além de inúmeras enciclopédias e dicionários, excelentes obras pedagógicas, tais como *A Porta Aberta das Línguas* (1631) que o tornou célebre em toda a Europa ou ainda o tratado sobre a educação das crianças em idade pré-escolar, intitulado *Schola Infantiae* (1632), a leitura do qual influenciou Froebel na criação dos jardins de infância. Mas, de entre as suas cerca de duzentas obras, as mais célebres são, sem dúvida, a *Didáctica Magna* (1657), primeiro tratado universal de ensinar tudo a todos e estabelece como principal princípio que *o último fim do homem é a*

pedagogo foi considerado, por muitos, o “Galileu” da educação na medida em que reivindica explicitamente a educação alicerçada no método rompendo com arbitrariedade e com o acaso. Nesta perspectiva a educação, na óptica de Cauly (*Ibid.*: 183),

(...) emerge então como o objecto de um saber e aquilo que deve ser produzido. Mas aquilo que faz a unidade da pedagogia reformulada desde as suas bases não é nem a continuidade de uma tradição nem a perpetuação de estruturas anteriores, mas antes o método que é a alma da reforma e garante, a este título, a unidade e a sistematicidade da nova ciência que a didáctica constituiu: ela deve daqui em diante poder codificar um saber e regulamentar uma prática, e romper com a servidão das práticas rotineiras mais ligadas a um empirismo cego do que a uma clara consciência dos fins e dos meios.

Parece-nos que é através da regularidade e da progressividade, a que um método nos conduz, que se consegue vencer a anarquia e caos até aí instalados. Ora, no plano pedagógico, a ordem foi instaurada através do método<sup>7</sup>, que na sua significância mais profunda, nada mais é senão o caminho que permite a saída do labirinto (*Ibid*). Comênio pretende, por esta via, encontrar a razão. Nesta lógica a educação deve ser tida como possibilidade de o homem agir no seu mundo com vista a renová-lo (Giraud, 1970). O homem da renascença para além de responsável pelo seu mundo é responsável pela sua existência. É através e ao longo da vida que o ser humano se educa, nas palavras do autor: *a formação é permanente, a escola da vida e a educação não devem estar separadas* (Comênio, 1985: 52). Para além de não distinguir vida de educação, também não diferencia homens, pelo menos com base no estrato social, defendendo que *se deseja que todos os (omnes) homens sejam educados em todas as coisas (omnibus) e totalmente (omnino)* (*Id.*, 1971: 115).

---

*felicidade eterna com Deus*, sendo o objecto da educação ajudar a alcançar este grande fim e a *Pampaedia* ou Educação Universal, onde Comênio desenvolve a ideia de que a educação é para todos (Cauly, 1999).

<sup>7</sup> Na perspectiva de Comenius sem o método a ideia de uma racionalidade pedagógica não tem qualquer sentido (Cauly, 1999).

A hodiernidade das teses propostas por Comênio “caíram por terra” com a promoção da razão - pilar do Iluminismo<sup>8</sup>. Apontar como alicerce da educação *a felicidade eterna com Deus* (Cauly, 1999: 57) colide com a racionalidade imperante e ansiada pelo Século das Luzes. No Iluminismo, alguns crêem que a senda do Homem é a felicidade, outros vêem no saber absoluto o desígnio da Humanidade (Araújo, 2005). Todavia, e oposto ao que seria conjecturado, as teorias de educação que brotam de uma e outra linha de convicção são mais análogas que dissemelhantes, porque são cimentadas num fundamento comum, uma meta colossal para a Humanidade. Esta meta passa, desde logo, pelo desenvolvimento do homem para além do que é ditado pela natureza, ou seja, *a verdade é que ela [natureza] já não comanda o comportamento do homem civilizado* (Beck et al., 2000: 51). A educação conquista, em definitivo, um sumo posicionamento, o de responsável pela origem, existência e sentido da civilização e, conseqüentemente, o agente do progresso da Humanidade. Esta teoria da educação pretende reequacionar o âmago natural do ser humano, limando-o e/ou desenvolvendo-o, de forma a converter o homem original num novo homem.

Tal como em muitas outras esferas artístico-científicas, o século XVIII é fértil em ícones da educação. Entre nomes sonantes como o Pestalozzi e Froebel, vamos destacar Kant e Rousseau pelas posições antagónicas que tomam no debate: homem natural *versus* homem civilizado (Pinto, 1996). Se Kant (1984: 28) sublinha o carácter progressista da educação ao referir que esta *encerra o grande segredo do aperfeiçoamento da natureza humana (...)*, Rousseau (cit. por Dias 1993: 11) por contraste, refere que *as nossas almas são corrompidas à medida que as nossas ciências e artes avançam para a perfeição*. E o que é defendido por este filósofo suíço é que *tudo está bem ao sair das mãos do Autor das coisas; tudo degenera entre as mãos do homem* (Rousseau, 1990: 15), ou seja, a educação é encarada como o mecanismo de excelência para “deteriorar” o homem.

Rousseau foi, incontestavelmente, um marco na história da educação, mas este como qualquer revolucionário suscitou polémica, não só no seu tempo, mas também

<sup>8</sup> Movimento espiritual do séc. XVIII, também apelidado como o “Século das Luzes” pela confiança depositada no poder da razão (Casteleiro, 2001).

na actualidade<sup>9</sup>. A pedagogia naturalista foi a proposta mais inovadora, deste versado. Emerge evidenciada quando Rousseau defende este método educativo para *Emílio*<sup>10</sup>, quando diz que: *viver é o ofício que lhe quero ensinar (Ibid: 21)*. A aliança entre educação e homem não é, de todo, posta em causa por este teórico, já que considera que *as opiniões pedagógicas são inseparáveis das filosóficas, políticas, religiosas e morais* (Chateau, 1976: 189). Todavia, a forma como encara essa relação é que o aparta dos dogmas educativos imperantes.

Rousseau acredita numa educação subordinada à natureza, tanto que afirma: *formam-se (...) os homens pela educação* (Rousseau, 1990: 16), na medida em que o ser humano nasce carenciado de tudo. A questão está no facto de que a educação

---

<sup>9</sup> Em finais de 1997, a educação assume em Portugal, uma intempestiva visibilidade pública. A reforma do sistema educativo era finalmente implantada no Ensino Básico e Secundário solicitando, por isso, uma avaliação pública. Maria Filomena Mónica, socióloga, publica um artigo no *Independente*: “Exames Português e História em 1960 e 1996”, onde confronta exames referentes a um e outro ano. É neste texto que a autora formula uma tese pautada por uma crítica mordaz ao sistema educativo dos nossos dias, apontando como culpa a Rousseau, às suas teorias e a apropriação e implementação destas no sistema de ensino. Diz-nos Filomena Mónica (1997: 19) que a educação de hoje *é a inculcada nos cursos de Ciências de Educação (...) uma mistura entre o legado de Rousseau e algumas ideias mal digeridas da Sociologia da Educação (...)* sublinhando as questões relacionadas com a (des)autoridade do professor, a (in)validade dos conteúdos curriculares e o (mau) comportamento sentido nas salas de aula. Efectivamente, ecoaram vozes de apoio, não só à temática abordada, mas e em particular, ao reconhecimento dos prevaricadores: Rousseau e os seus discípulos. Porém, também se ouviram vozes de reprovação, embora em menor número. Exemplo de “vozes” contrárias foram António Magalhães e Stephen Stoer (1997), ao publicarem no jornal *A Página* (Abril/97) o artigo: “Oxalá fosse verdade”, referindo-se ao suposto impacto das Ciências da Educação no sistema de ensino. Filomena Mónica ainda no enalço da sua investigação escreve então um texto sobre os programas do 12.º ano, e designa-o “Os filhos de Rousseau”, retomando a tese de que o legado rousseauiano era o culpado do actual estado do ensino. De novo, retumbam as vozes de António Magalhães e Stephen Stoer no escrito “Educação, Praça Pública e Ciências de Educação” (*A Página*, Junho/97) que pretende debater, preocupada e cientificamente, o consenso em torno das teses de Filomena Mónica. Esta publica, no final do ano, o livro “Os Filhos de Rousseau: ensaios sobre os exames”, em que para além de agregar os artigos acima mencionados, acrescenta um prefácio onde sistematiza todas as suas convicções. Esta obra tem como *feedback* a brochura “Orgulhosamente Filhos de Rousseau”, onde António Magalhães e Stephen Stoer tencionam *apurar os elementos estruturais desta interpelação aos filhos de Rousseau* (Magalhães e Stoer, 1998).

<sup>10</sup> O *Emílio* é um ensaio pedagógico sob a forma de romance e nele Rousseau procura traçar as linhas gerais que deveriam ser seguidas com o objectivo de fazer da criança um adulto bom. Mais exactamente, trata dos princípios para evitar que a criança se torne má, já que o pressuposto básico do autor é a crença na bondade natural do homem. Em *Emílio*, Rousseau vê o menino que ele poderia ter sido e descreve a educação que teria desejado a si mesmo. Emílio receberá uma “educação negativa”, que consiste em deixar agir as forças naturais das forças, para isso basta deixar agir a natureza: a curiosidade espontânea irá levar a criança a observar, a interessar-se, a desejar aprender e fazer. O professor deve limitar-se a eliminar os obstáculos. Primeiro, Emílio aprende a ler, a escrever, a contar porque compreende que isso é útil. E apenas aos quinze anos, Emílio conhecerá a vida social, cultural e religiosa. *Emílio* tornou-se uma das obras pedagógicas fundamentais pois, a partir de então todas as teorias pedagógicas aprenderam a levar em consideração a natureza da criança, a respeitar e reforçar a sua personalidade (Chateau, 1976).

instituída artificializa o homem porque se desnaturalizou e, esta nas palavras do autor, *é a maior das perversões (Ibid.: 2)*, pois só uma educação natural permite ao homem ser homem. Na realidade, o projecto deste perito é o de reconstruir o homem e, implicitamente, reformar uma sociedade que considera funesta (Avanzini, 1978). É a própria sociedade, na perspectiva do autor de *Emílio* (Rousseau, 1990: 12), que danifica o ser humano, uma vez que

...um homem abandonado desde a nascença a si próprio, no meio de outros homens, seria o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais, nas quais nos encontramos submergidos, amorteceriam nele a natureza, e não colocariam nada em seu lugar.

São estas questões que fazem com que o autor “crie” o *bom selvagem*, pois é ele que permitirá à Humanidade restaurar-se, uma vez que:

É uma coisa entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e que se pode chegar a dar a esta última uma forma que convém à humanidade. Isto abre-nos uma perspectiva sobre um futuro mais feliz da espécie humana.

Se Rousseau se inspira na obra “As Aventuras de Robinson Crusóé”<sup>11</sup> para criar o seu *bom selvagem*, Kant lerá *Emílio* com grande interesse e vai “beber” a Rousseau a premissa de que não se deve educar através da transmissão de pensamentos. Isto porque, na sua perspectiva (Kant, 1984: 83), *importa, antes de mais, que as crianças aprendam a pensar*. Mas, se estes dois mestres coincidem neste ponto<sup>12</sup>, existe uma

<sup>11</sup> Robinson Crusóé é uma das obras de Daniel Defoe (1660-1731), onde se acompanha a aventura de um jovem de 20 anos, que, na Inglaterra de 1652, decidiu rumar contra as expectativas dos pais e embarcar na travessia dos mares, numa sequência de peripécias que culminam na estadia de 27 anos numa ilha deserta.

<sup>12</sup> Kant e Rousseau coligam-se ainda pelo facto de nenhum ser educador e ambos o assumirem. Rousseau refere, inclusivamente na sua obra, que apenas pensa a educação *a exemplo de tantos outros*, por essa razão [refere] *não porei mãos à obra, (...) esforçar-me-ei por dizê-lo* (Rousseau, 1990: 32) mas advertindo: *contentei-me em explicar os princípios cuja verdade todos deviam sentir (Ibidem)*. Poderemos então considerá-lo, quando muito, um filósofo da educação. Quanto a Kant, que considera

imensa *décalage* entre ambos no modo como encaram o homem e a Humanidade: *Rousseau era um otimista relativamente à natureza humana, mas um pessimista em relação ao processo civilizacional* (Habermas, 1982: 33), em contraponto com as convicções de Kant.

Na realidade este filósofo do iluminismo, defendia que o homem é, e deve ser, educado por homens, evidenciando o facto de que *o homem é a única criatura que deve ser educada* (Kant, 1984: 69). Essa educação deve ser orientada e ter como móbil a própria Humanidade, inclusive o seu futuro. Nas palavras do autor, *não se deve somente educar as crianças segundo o estado presente da espécie humana, mas segundo o seu estado futuro, possível e melhor, quer dizer, conforme a Ideia de Humanidade e o seu destino total* (*Ibid*: 79-80).

Compete à sociedade a tarefa educativa, uma vez que dela depende o progresso humano e o aperfeiçoamento da Humanidade, Kant espelha neste princípio as suas crenças relativas à manifesta conexão entre política e educação. A moralização política deve, segundo este teórico, permitir constituir sociedades *onde seja possível* [ao sujeito] *desenvolver integralmente todas as disposições da espécie humana*. (*Ibid*: 23). É conferida à educação uma importância suprema pois é através desta que o “animal” passa a homem, mas ainda o que é mais relevante: é a partir do fenómeno educativo que o homem se transforma em pessoa. A educação, na lógica kantiana (*Ibid*: 89) é *tendente à personalização e à personalidade única pela qual o homem possui por si mesmo um valor interno*, a questão é que Kant considera que *vivemos uma época (...) de cultura e de civilização, mas não vivemos ainda uma época de moralização*<sup>13</sup> (*Ibid*: 84). Kant (*Ibid*: 74) enceta a contenda pela pessoalidade e pela moral, acreditando que:

(...) é possível que a educação se torne cada vez melhor e que cada geração dê um passo a mais em direcção ao aperfeiçoamento da humanidade;

---

que a filosofia não é uma pedagogia, “tropeça” na educação ao leccionar Pedagogia na Universidade de Königsberg. De facto, Kant nunca teve pretensões de escrever sobre pedagogia, a obra “Reflexões sobre educação” foi escrita por um aluno dele a partir de apontamentos tirados das suas aulas de pedagogia.

<sup>13</sup> Para Kant, moralização pode ser compreendida como moralização, sendo este um processo conducente à absoluta perfeição, a um ideal que deve dirigir o homem a ser homem (Pinto, 1996).

porque é no âmago da educação que se encontra o grande segredo da perfeição da natureza humana.

### 1.1.2. - MODERNIDADE: PROMESSAS E (DES)ENCANTOS FACE AO HOMEM

Quando se fala em Modernidade, o pensamento de Rousseau surge de maneira vigorosa e central. Berman (1986: 17) considera a voz desse autor como arquetípica da primeira fase da Modernidade, pois *é ele a matriz de algumas das mais vitais tradições modernas, do devaneio nostálgico à auto-especulação psicanalítica e à democracia participativa*. Se a Modernidade pretendia colocar o sujeito no centro das questões sociais, Rousseau colocou, efectivamente, a criança no centro da sua teorização. Também a tese de pessoalidade/moralização defendida por Kant é característica deste paradigma epistemológico em que *o sujeito cognoscente assume o poder instituinte da nova realidade imanente à história que levaria o homem à emancipação e liberdade* (Pinto, 1996: 53).

O tempo anterior ao advento da Modernidade mantinha uma estreita relação com a Natureza, onde as actividades humanas eram realizadas a partir de indicadores retirados da natureza: estações, sol, lua e chuvas. A Modernidade operou uma profunda alteração com a introdução do tempo cronológico, aquele determinado pelos ponteiros do relógio, parâmetro homogeneizador e avaliador das actividades e vida humanas (Araújo, 2005). Mas não foi apenas esta mudança que ocorreu com este advento, muitas outras lhe sucederam.

A Modernidade provocou a eclosão de grandes tensões nas relações entre o indivíduo e a sociedade (Fougeyrollas, 1996) isto porque permitiu ao sujeito acreditar no progresso e ter fé no futuro. O projecto de Modernidade proclama a ruptura do indivíduo com os pressupostos e padrões religiosos existentes e a anulação das questões metafísicas, passando o Homem a definir-se por aquilo que é, pela sua autonomia e pela sua singularidade (Giddens, 1994). O eixo da Modernidade passa pela dupla ruptura relativa ao poder real e ao poder divino. Apartou-se a religião da sociedade civil e o Homem reorientou a sua fé para a ciência e para o progresso. A sua missão, segundo Domenach (1995: 293), redimensionou-se:

A partir do momento em que os ideais, as transcendências às quais se confiava o cuidado de conduzir os povos à liberdade e à felicidade enfraquecem, cada indivíduo, cada grupo, se depara com esta tarefa: situar-se como fundamento da sua própria representação, da sua própria missão.

Assim, para além das múltiplas tarefas a que o ser humano esteve subjugado, regia-se ainda pela vontade de realização dos ideais de autonomia, identidade, solidariedade e subjectividade, onde a constituição de um estado de cidadania mundial permitiria desenvolver todas as potencialidades da espécie humana (Kant, 1984). Neste estado, o Homem libertar-se-ia do reino da necessidade para alcançar o reino da liberdade (Marx, 1989).

É nesta perspectiva que Edgar Morin vislumbra a Modernidade como sendo um tempo de procura da razão, da procura da verdade e, acima de tudo, da procura do bem-estar pessoal em paralelo com a evolução da ciência e da técnica. Morin *et al.* (1991: 46), a este propósito referem:

A modernidade não era apenas um fenómeno histórico, não era apenas uma ideia força, era uma crença e, de facto, erigia-se no século XIX numa religião que se ignorava enquanto tal porque se baseava naquilo que se impusera contra a Religião revelada: a Ciência Materialista, a Razão laica, o Progresso histórico.

Na realidade, desde o século XVIII a Humanidade têm sido palco das mais diversas transformações. A emergência de novas identidades sociais (sexuais, de género, de classe, de nacionalidade...), pautam a actuação do homem, até então marcado, sobretudo, por tradições e crenças irracionais. Com efeito, o projecto de modernidade procurou promover uma produção de saberes até então inédita, decorrente não só de um intenso desenvolvimento da ciência como de uma certa racionalização. Esta racionalização, contudo, mais não era do que o produto de tal desenvolvimento e caracterizava-se fundamentalmente, por uma racionalidade instrumental que colocava o homem sob o domínio da ciência e da técnica. Assim, o movimento da Modernidade, tem como marcos culturais o antropocentrismo, a

racionalidade e a secularidade, ou seja, alicerça-se na fé da racionalidade e no progresso secular (Habermas, 1990). É através da razão que o homem garante a salvação da Humanidade, porém a razão é encarada de modo restritivo. Por um lado é circunscrita apenas à dimensão científica, por outro é glorificada, como nos Kincheloe (2006: 81):

[A] racionalidade foi edificada, e, em torno do panteão científico, o credo da modernidade foi desenvolvido: o mundo é racional (logocêntrico) e existe somente um sentido para ele. Todo o fenômeno natural pode ser pintado dentro de uma moldura desta racionalidade monolítica, não importando se estamos estudando a pólvora, engenhos, sonhos, ou mesmo aprendendo.

A certeza do progresso, independente das consequências perniciosas, e a fé no futuro que a modernidade protagonizou tornaram-se, assim, elementos frágeis, e traduzem-se hoje em problemas e em preocupações. Esta complexa rede de incertezas gera a noção de risco, que assume, muitas vezes dimensões ameaçadoras. Acrescente-se que na base desta problemática parece estar não só a permanente tentativa de ruptura com o passado, como a equação de possibilidades futuras (Giddens, 1998).

Um efeito da modernidade foi, sem dúvida, a globalização (Id., 1990). Este paradigma patrocinou uma pluralidade de contextos, onde o local e o global se tornavam pólos de interação permanente, passando a exercer um *controle regularizado de relações sociais através de distâncias indefinidas de espaço-tempo* (Id., 1998: 14). Na realidade, sem fronteiras definidas, o mundo tornou-se um só, quer ao nível das informações e das trocas, quer ao nível das multinacionais, do emprego e dos flagelos universalizados (Santos, 1996).

Este processo de globalização está hoje subjacente a todas as relações sociais e, por conseguinte, constitui-se num fenômeno «interior» que, *influenciando aspectos íntimos e pessoais das vidas do homem, o conduziu a um distanciamento dos valores que durante muito tempo foram tidos como intocáveis e absolutos* (Pinto, 1996: 197) para a Humanidade. Referimo-nos a instituições às quais os indivíduos permaneciam tradicionalmente submetidos, tais como a família que garantia uma primeira

formação; a escola, que abria essa formação para a vida social e para horizontes mais vastos; a profissão que os integrava no corpo social e numa base económica e, por último, a nação que conferia a cada um a sua pertença a uma cultura determinada (Fougeyrollas, 1996).

O homem torna-se, de forma indeclinável, um ser vitalmente dependente das evoluções sociais. Neste sentido, Pourtois e Desmet (1999: 28) aclaram a referida subordinação, imputando-a à modernidade unificada, na qual a *razão objectiva rejeitava a noção de sujeito e a da sua subjectividade*. Touraine (1992) acusa, igualmente, a dependência da esfera social, já que a modernidade apresenta-se dividida entre o mundo objectivo e subjectivo, entre os sistemas e os agentes, condicionando o desenvolvimento do indivíduo.

Pourtois e Desmet (1999: 79-84), avançam com a tese, de que a racionalidade não comprometeu apenas a identidade social, dado que - como referem - *o preço da racionalidade é também o da perda do espírito e da magia*, o mergulhar num clima de absoluto *desencantamento*. Sublinham o adjectivo *des(encanto)*, atribuindo-o aos progressos no campo da ciência (benéficos e simultaneamente condicionadores) e às inúmeras promessas falhadas. A fé no futuro e a desejada mobilidade social (de que apenas alguns beneficiaram), transformaram encantos em desencantos e acarretaram ausências de sentido de vida e conduziram-nos a uma certa passividade. As promessas reiteravam mudanças de vida protagonizadas pelas admiráveis descobertas científicas, das exímias invenções técnicas desta época e da economia industrial em ascensão. O que é certo, é que a Humanidade não dominava agora melhor o seu dever do que no passado (Fougeyrollas, 1996), pelo contrário a Modernidade acabou por provocar a manifestação de grandes tensões nas relações entre o indivíduo e a sociedade e, conseqüentemente, uma multiplicação de estrangimentos nas relações do indivíduo com o poder, com o estado (*Ibid.*).

Todavia, o optimismo ingénuo do iluminismo e do modernismo, em suas diferentes versões, foi desde os seus primórdios questionado, tanto pelo pensamento conservador quanto pelas formas mais radicais de crítica, do marxismo à psicanálise. Na corrente iluminista, dois pressupostos imperavam, o de que o homem iria libertar o

seu pensamento do rígido absolutismo e orienta-lo estritamente para a razão; e o de que o homem, nas palavras de Rousseau, era por natureza bom. Contudo, e na perspectiva de Pinto (1996: 47),

A mundialização e a tecnização da guerra entre nações terminaram com o «estado de graça» do iluminismo, destruindo, de forma impiedosa e definitiva, a crença na correlação (...) entre progresso técnico-científico e perfeição humana.

Parece assim aceitável, o desencanto sentido pelo sujeito quando se consciencializa da não materialização do projecto. Viu reprimidos os seus desejos, sentimentos e emoções, ao contrário do que lhe prometia a Modernidade: a oportunidade de acreditar em projectos futuros e a possibilidade de efectivar o seu papel enquanto actor social, restando-lhe apenas o seu papel de trabalhador. Neste cenário, o domínio da razão conduziu, inevitavelmente, o homem a um certo individualismo e à conseqüente perda de identidade (Giddens, 1990).

A racionalidade “chave-mestra” da Modernidade comprometeu não apenas o individuo mas a sua identidade social, fez com que o Homem pagasse um preço alto, desnudou-se das suas emoções em prol das roupagens, por vezes artificiais da razão (Tourraine, 1992). Parece-nos possível afirmar que os ideais da Revolução Francesa, Igualdade, Liberdade e Fraternidade, se arruinam.

De facto, o projecto da Modernidade foi admirável em progressos científicos, em notáveis invenções técnicas no campo da economia industrial, muito embora tenha falido na esfera da identidade pessoal, profissional e social do indivíduo. A actualidade por muitos considerada como Pós-Modernidade (Santos, 1996) é o tempo onde se rasgam novos horizontes onde as identidades reprimidas se revelam e se afirmam pondo claramente em causa a identidade unificada e centrada do indivíduo moderno. Ao contrário do que acontecia na modernidade este novo paradigma confere um outro valor ao sujeito agora tido como actor e autor, não só da sua própria vida como de toda a vida social (Weber cit. por Hargreaves, 1998).

### 1.1.3. - MODERNIDADE VS PÓS-MODERNIDADE: UMA QUESTÃO DE HUMANIDADE OU UMA QUESTÃO DA HUMANIDADE

A Modernidade, não só acentuou o individualismo e fomentou a despersonalização, levando *o sujeito a pensar-se e a valorizar-se mais pelo que produz do que por aquilo que é* (Giddens, 1990: 67), e, por isso, estamos perante o problema do homem ser homem, questionando, assim, a sua humanidade. Mas também, conduziu a um descumprimento da construção colectiva e do desejado progresso, ou seja, em vez de se traduzir em evolução gerou “atraso”, destruição ambiental e crescimento de desigualdades (Berman, 1986). Entende-se, então, a Modernidade como problemática no que diz respeito à Humanidade, nomeadamente, ao futuro desta.

Ousamos afirmar que a Humanidade nasce com a Modernidade -pela consciência que adquire de si própria- ou com este movimento começa a sua caminhada para a morte, tal como refere Hegel (Pinto, 199). É questionável a ruptura abrupta atrás assinalada. É ainda duplamente questionável se o homem, enquanto indivíduo, renasceu com o advento da Modernidade, ou entrou em estado de entropia, não fosse ele salvo pela Pós-Modernidade. Neste registo indagador, Eliot (1961: 21) complementa a presente problematização debatendo

Nascimento ou morte? Certamente que houve um Nascimento,  
Tivemos provas e, sem dúvida, eu tinha visto nascimento e morte,  
Mas, tinha pensado que eram diferentes; este Nascimento foi  
Uma agonia amarga e dura para nós.

Nascimento e Morte são indubitavelmente dois conceitos que facilmente se associam aos movimentos de Modernidade e Pós-Modernidade. Qual foi a origem do projecto da Modernidade, se foi o Iluminismo como pode por um lado exultar a vida dizendo que é o próprio Homem que lhe dá sentido e, por outro ter permitido que este se desacreditasse? Interrogamo-nos se a Pós-Modernidade será a morte da Modernidade ou se será o renascimento do projecto de Modernidade humanizado. Estes são vectores que nos permitem contextualizar a acção, a vida do indivíduo em

termos históricos, sociais e culturais para tentar alcançar o lugar que o ser humano ocupa na sociedade dos dias de hoje.

Olhar a Modernidade sob as lentes da Pós-modernidade torna-se um imperativo e uma necessidade, uma vez que como refere Santos (1996), estamos hoje numa fase de revisão radical do paradigma epistemológico em que o que presenciamos pode não ser novo, mas requer, certamente um novo olhar (*Ibid.*: 126). Pelo exposto, e considerando a vertente crítico-reflexiva que temos vindo a tecer,

(...) tudo parece ter começado a mudar nos últimos anos e as revisões profundas por que estão a passar os discursos e as práticas identitárias deixam no ar a dúvida sobre se a concepção hegemónica da modernidade se equivocou na identificação das tendências dos processos sociais, ou se tais tendências se inverteram totalmente em tempos recentes, ou ainda sobre se está perante uma inversão de tendências ou antes perante cruzamentos múltiplos de tendências opostas sem que seja possível identificar os vectores mais importantes.

De facto, o autor supra citado, anui a perspectiva indagadora, comparativa e sistematizadora que elegemos. Nesta ordem de ideias, a actualidade por muitos considerada como Pós-Modernidade<sup>14</sup> é o tempo onde se dilaceram novos horizontes, onde identidades reprimidas se anunciam e se afirmam, pondo claramente em causa a identidade unificada e centrada do indivíduo moderno (Giddens, 1990).

Ainda no encaço de Giddens (1997), parece-nos poder afiançar que todas estas práticas, esta complexidade de antagonismos de valores e de ideologias, contribuíram para moldar a nossa forma de estar e forjar reflexivamente uma nova identidade. Uma identidade pós-moderna.

Mas Modernidade e Pós-Modernidade não podem ser associadas, em termos temporais ao conceito de *day after* (Pinto, 1999), em termos filosóficos, não existiu um dia em que ocorresse a morte da Modernidade e se assistisse ao «parto» da Pós-

<sup>14</sup> O termo Pós-Modernidade foi popularizado com a obra de F. Lyotard, *La Condition Postmoderne*, obra publicada em 1979, e assentou arraiais no vocabulário contemporâneo através de trabalhos que, na sua esteira, surgiram de J. Habermas, R. Rorty, G.Vattimo (Magalhães e Stoer, 1998).

Modernidade, as correntes entrecruzaram-se temporal e conceptualmente. Caetano (2004: 22) dá-nos conta desta transtemporalidade, considerando que numa perspectiva menos radical e relacional,

(...) a pós-modernidade não se autonomiza da modernidade (uma das possíveis justificações para o termo “pós” em detrimento de um novo termo que não tivesse como referência a modernidade), mas é entendida como uma postura de distanciamento reflexivo em relação à modernidade.

O «pós» efectivamente pode remeter para uma continuidade temporal que para a generalidade dos autores não existe, existe sim é um sustentáculo uniforme para ambas, a importância atribuída à liberdade e à racionalidade (Tourraine cit. por *Ibid.*).

Na perspectiva Pós-Moderna, a razão -desenvolvida nas ciências e transmitida pelos sistemas escolares- ter-se-ia revelado numa forma disfarçada de exercício do poder e, além de tudo, incapaz de apreender a verdadeira natureza das coisas; a tecnologia, a sua “filha bastarda”, estaria destruindo o meio ambiente, “prostituindo” a mente pelos “mass-media” e ameaçando a destruição da própria Humanidade. O futuro que a Modernidade apresentava como claro nas suas leis e conquistável pelo trabalho, apresenta-se, agora como incerto e sombrio (Magalhães e Stoer, 1998).

O conhecimento, na perspectiva moderna, assim como o comando das tecnologias, são privilégio de poucos, embora todos a elas estejam expostos e por elas sejam influenciados (Santos, 1996). A estas características, que poderíamos chamar de estruturais, Giddens (1990: 39) soma outras de tipo valorativo, *existe a expectativa de que as sociedades modernas sejam democráticas, que garantam as liberdades individuais, e que proporcionem aos seus cidadãos segurança, educação e bem-estar.* Nesta óptica, os inúmeros desafios da actualidade, frutos das pressões sociais, económicas e políticas decorrentes de uma demografia em mutação (Pinto, 1992), são indutores de mudanças de vária ordem, com particular relevo para o plano educacional. Este, na nossa perspectiva, ainda se reveste por contornos da vertente contemporânea do iluminismo, sendo observável nas tramas que constituem a esfera educativa da actualidade.

No que à educação diz respeito, consideramos que Dewey<sup>15</sup> se situa no *borderline*, entre moderno e pós-moderno. Apesar de viver no século XIX, os ideais educativos deste pedagogo são mais adequadamente contextualizados no paradigma da Pós-modernidade, sendo que assumiu a *necessidade da transformação educacional imposta pela filosofia fundada na nova ciência do mundo físico, humano e social* (Marques, 1998: 82).

Este teórico americano conceptualizava o processo educativo como um permanente movimento de revisão e reconstrução, cujo móbil era a personalidade do indivíduo em desenvolvimento (Rocha, 1988). Contudo, apesar de se apreender o teor pós-moderno das teses de Dewey ainda hoje, tidos como pós-modernos, Rousseau não passa de um precursor, não se evidenciando a sua influência na educação, senão de forma demasiado subtil, episódica e contextualizadora (*Ibid.*).

O estilo de vida americano, o carácter prático desta sociedade, teve uma ampla ascendência no pensamento de Dewey. Porém, este modo de conceber educação como tentativa de harmonizar as contradições e conflitos provocados pela Modernidade, ainda não logrou implementar-se. Para que as teses defendidas pelo autor se efectivassem seria necessário solucionar *o materialismo ou naturalismo cultural* (Bertrand, 2001: 60). Ou seja, este estado de “pobreza” humana seria resolvido com a união do conhecimento e da moral. O indivíduo, segundo Dewey (cit. por Marques, 1998: 35), *crece pelo comportamento moral, e este crescimento agiliza o (des)envolvimento do ser humano*. Neste sentido, propõe que o homem se (re)construa pela via do projecto.

#### 1.1.4. - PÓS-MODERNIDADE: UM HOMEM NOVO OU FÉNIX<sup>16</sup> RENASCIDA

Pós-modernismo é considerado *um movimento intelectual que proclama que estamos a viver uma época histórica, a pós-modernidade, radicalmente diferente da anterior, a Modernidade* (Silva, 2000: 114). Este paradigma veicula um conjunto de

<sup>15</sup> Uma das figuras mais proeminentes das Ciências de Educação.

<sup>16</sup> A fénix é um pássaro da mitologia grega que quando morria entrava em auto-combustão e passado algum tempo renascia das próprias cinzas. No final de cada ciclo de vida, a fénix queimava-se numa pira funerária. A vida longa da fénix e o seu dramático renascimento das próprias cinzas transformaram-na num símbolo de imortalidade e de renascimento espiritual.

visões e perspectivas diversificadas percorrendo dimensões sociais, políticas, estéticas e epistemológicas. Ousa questionar e desconfiar das pretensões totalizantes do saber e do pensamento moderno. Critica as metanarrativas propostas pela modernidade que colocam ênfase nas questões da razão e da racionalidade uniformizada e combatem o totalitarismo e a burocracia organizada a que estas conduzem (Giddens, 1989). Alguns autores (Santos, 1996; Pereira, 1992) consideram que a factura a pagar, pelo sujeito, é elevada. Elevada porque os ideais iluministas da modernidade através dos discursos da eficácia, da eficiência e da sociedade perfeita, iludiram-no com uma suposta felicidade, com um suposto prestígio, com uma suposta autonomia e liberdade (Giddens, 1990).

O pós-modernismo sustenta as críticas referidas em análises sociais contemporâneas (psicanálise, pós-estruturalismo, entre outras...) que conferem legitimidade à tese heterogénea proposta. A linearidade, apanágio da modernidade, é contraposta pela *mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de culturas, de estilos, de modos de vida (Ibid)*. A certeza é substituída pela dúvida, o objectivo pelo subjectivo, o global pelo local (Stoer, 1986).

Do ponto de vista educacional, os pós-modernistas enfatizam a fusão da ciência com o senso comum, com as experiências quotidianas e colocam o currículo sob uma vigilância crítica acrescida, isto é, empurram a pedagogia crítica para os seus limites, dissecando o facto de esta ainda se deixar guiar por fundamentalismos. Denominam-se, nesta perspectiva, de pós-vanguardistas e pós-críticos (Moreira, 1997: 28).

Não sendo nossa pretensão fazer uma análise exaustiva das redes e das relações complexas dos paradigmas em análise, aventuramo-nos a apresentar um quadro correlativo, resultante de múltiplas leituras, e que colocam o homem como enfoque (ver tabela 1).

Isto porque, na esteira de Santos (1996), defendemos que a última década marcou decididamente o regresso do ser humano, a revalorização das práticas e dos processos, a sua territorialização e a sua identidade. Ao sabor dos ventos transnacionais e globais, o indivíduo foi caminhando na busca de portos seguros, porque cansado dos (...) *excessos de promessas [e do] défice do seu cumprimento (Ibid.: 71)*.

**TABELA 1 - CONCEITOS ANTAGÔNICOS NA MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)**

MODERNIDADE	VERSUS	PÓS-MODERNIDADE
Global	X	Local
Sociedade Industrial	X	Sociedade pós-industrial
Coeficiente de Inteligência	X	Coeficiente Emocional
Estrutura	X	Agência humana

A tabela apresentada permite-nos discorrer em torno dos baluartes dos paradigmas que temos vindo a desconstruir e desenhar, interessando agora realçar a aquisição de consciência; o enfoque no pensamento crítico e reflexivo; as práticas transformadoras a que os dois últimos indicadores nos transportam. Apontam claramente para uma actualidade alicerçada num homem que sente, que pensa e que agencia a sua mudança (Silva, 1994).

Ancorados num tempo histórico volitivo que desencadeia a todo o instante a reinvenção do homem que se faz entre avanços e recuos, consensos e rupturas, o homem diz-se, nas palavras de Álvaro de Campos (1993: 49):

Sou o intervalo entre o que desejo ser

E os outros me fizeram

Ou metade desse intervalo...

Continuamos observadores atentos duma evolução da Humanidade que se vislumbra num quadro de mudanças paradigmáticas emergentes em que as rupturas inevitáveis permanecem no intervalo entre o que o homem é e o que projecta ser.

## 1.2. - PERSPECTIVA ONTOGENÉTICA: EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A vida pode ser comparada a uma viagem, em que o ponto de destino talvez seja o menos importante. Relevante é o *processo* da viagem, o que acontece entre o ponto de partida – nosso nascimento - e o ponto de chegada.

(Lobo Antunes, 1994:54).

É num arrolamento progenético que se inicia a viagem a cujo itinerário chamamos vida. Se até aqui nos dedicámos à génese e evolução da Humanidade – perspectiva filogenética, debruçamo-nos agora sobre o início e desenvolvimento de cada Homem – perspectiva ontogenética<sup>17</sup>. Segundo Palacios (1996: 17), o desenvolvimento *reporta-se aos processos de mudança física e psicológica que ocorrem às pessoas ao longo da sua vida humana.*

Assim, para entender o desenvolvimento do ser humano devemos atender à ontogénese dos processos evolutivos, sobrelevando as trajectórias do ciclo de vida do homem, sem descuidar a sua condição biológica contextualizada. Na perspectiva de Cairns e Cairns (1994: 36), para analisar o desenvolvimento humano devemos considerar um

(...) conjunto de estudos interdisciplinares que se dedicam a entender os fenómenos relacionados com o desenvolvimento humano, englobando as áreas social, psicológica e biocomportamentais.

Ponderando as dimensões do desenvolvimento referidas apreendemos que este se enreda entre conjunturas genéticas e decursos culturais, no seio das quais a adaptação medeia conexões entre vectores internos e externos do indivíduo. Ainda na esteira de Cairns e Cairns (*Ibid.*: 54-62) são sete os princípios a ponderar quando se disserta em torno do desenvolvimento humano:

---

<sup>17</sup> Ontogénese, do grego ontos – ser - e gynomai – gerar/desenvolver, reporta-se à série de transformações que sofre o ser, desde a fecundação do óvulo, até à morte (Fontinha, s/d).

- A pessoa desenvolve-se e funciona psicologicamente de forma integrada (mesclam-se elementos estruturais, experiência e cultura);
- O desenvolvimento do sujeito pauta-se por uma dinâmica contínua (processo de interação com o ambiente, relações interpessoais);
- O funcionamento individual está dependente de sistemas da própria pessoa (cognitivo, emocional, fisiológico, entre outros);
- Ao longo do desenvolvimento vão surgindo novos padrões de funcionamento individual;
- Existem variações no desenvolvimento (aceleração ou retardamento);
- O funcionamento psicológico é entendido em termos de organização hierárquica (dos mais simples para os mais complexos);
- As continuidades e/ou alterações do desenvolvimento resultam de forças internas e externas ao organismo.

Na linha dos princípios enunciados percebe-se a complexidade do homem, no seu todo, e, nomeadamente o enredo composto por todas as facetas, variantes e prodígios passíveis de assomar no percurso desenvolvimental e que devem ser integrados nos múltiplos sistemas e interrelações presentes na vida humana (Barros, 2003). Numa linha complementar, Shanahan *et al.* (1997) propuseram um conjunto de variáveis heurísticas, referentes à definição de desenvolvimento, e que se sistematizaram na tabela seguinte (ver tabela 2):

**TABELA 2 - VARIÁVEIS QUE COMPÕEM O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO**  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA BASEADA EM SHANAHAN *ET AL.*, 1997)

	EXPRESSIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO	APLICAÇÃO EM DIFERENTES CIÊNCIAS
<b>ESTRUTURA</b>	Sistema com estrutura hierárquica, tanto vertical como horizontal, existindo também relações bidireccionais entre eles, isto é, relações de influências mútuas e recíprocas; pode favorecer ou dificultar os processos de desenvolvimento.	<u>Biologia</u> , a hierarquia vertical do organismo parte do nível mais baixo (fenómenos intra-nucleares), passando por células, tecidos, órgãos, organismos e seu ambiente, envolvendo até outros organismos e o ecossistema físico. A diferenciação horizontal ocorre com base nas interações entre os próprios níveis de cada sistema; <u>Sociologia</u> , a diferenciação vertical abarca desde as díades (professor-aluno), a grupos pequenos (sala de aula) passando por organizações formais (escolas) e instituições (sistema educacional). A diferenciação horizontal considera as conexões entre os níveis contidos em cada sistema.
<b>TEMPORALIDADE</b>	Expressa-se a partir de acontecimentos prévios, ou seja existe uma sequência histórica, o tempo opera em diferentes níveis dentro do sistema: a) aspectos filogenéticos: tempo geológico; b) questões ontogenéticas: percurso de vida; c) processos microgenéticos: episódios interactivos.	Cada ciência utiliza escalas de tempo diferentes e conceitos próprios para abarcar a questão temporal. A <u>Sociologia</u> tem estudado a heterocronologia, disparidade entre tempo social e tempo pessoal.
<b>MUDANÇA<sup>18</sup></b>	A mudança actua sobre o desenvolvimento de diferentes modos: a) canaliza-o mais para determinada dimensão do que para outra; b) promove experiências que facilitam ou aceleram estádios consecutivos do processo do desenvolvimento e; c) através da manutenção, garante o estádio final de um processo de desenvolvimento já alcançado.	
<b>PADRÕES DE MUDANÇA</b>	A compreensão do desenvolvimento é baseada na noção de que as diferentes estruturas e funções dos sistemas mudam de modo coordenado para se adaptarem ao desequilíbrio, para, em seguida alcançar novo equilíbrio.	Cada ciência debruça-se sobre diferentes tipos de padrões de mudança, por exemplo, <u>Antropologia</u> , mudanças culturais; <u>Psicologia</u> , alterações de comportamento e personalidade.
<b>CRITÉRIOS INTELECTUAIS E SOCIAIS</b>	Definem as mudanças a serem estudadas no desenvolvimento. Tais mudanças são produto de um processo histórico que permite refinar e avaliar as teorias e as evidências empíricas que as fundamentam.	Este facto verifica-se em todas as disciplinas sendo esta a forma de adquirirem cientificidade.

<sup>18</sup> A mudança é originada pelo desequilíbrio homeostático nos sistemas, seguido por um processo de ajuste que representa a própria mudança (Coll *et al.*, 1996).

Na leitura vertical e horizontal da tabela em cima apresentada, percebe-se a relação intrincada entre mudança e desenvolvimento, todavia na óptica de Simões e Matos (2004: 25), *nem toda a mudança é considerada desenvolvimento*. Por essa razão, referem: para que uma mudança implique desenvolvimento é indispensável uma rota identificada e desenhada para um período de tempo (*Ibid.*). O sem-fim de mudanças passíveis de ocorrer no desenvolvimento justifica-se, desde logo, pela incomensurabilidade de aspectos extrínsecos (ambiente) e intrínsecos (físicos, biológicos) que esculpem o desenvolvimento humano (Portugal, 1992).

As alterações e reestruturações que merecem o interesse dos teóricos do desenvolvimento, sobretudo dos psicólogos, são as que se prendem com os processos de desenvolvimentais das pessoas, os seus progressos e crescimento e com as suas experiências de vida significativas (Palacios, 1996: 55). Evidenciam-se, aqui conceitos adjacentes mas distintos, como sejam: crescimento e desenvolvimento, maturação e aprendizagem. Estas são concepções fundamentais na consolidação das diferentes correntes que compõem a psicologia do desenvolvimento, como se pode perceber na tabela abaixo apresentada (ver tabela 3).

**TABELA 3** - CONCEPÇÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO EM PSICOLOGIA (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA).

<b>CORRENTE DA PSICOLOGIA</b>	<b>AUTOR DE REFERÊNCIA</b>	<b>CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO</b>
<b>CONSTRUTIVISMO</b>	<b>Piaget</b>	a aprendizagem acontece depois do desenvolvimento;
<b>FUNCIONALISMO</b>	<b>James</b>	aprendizagem e desenvolvimento constituem um único processo;
<b>BEHAVIORISMO</b>	<b>Thorndike</b>	o desenvolvimento efectua-se a partir da soma de aprendizagens específicas ;
<b>GESTALT</b>	<b>Koffka</b>	o desenvolvimento é a interação entre maturação e aprendizagem, transferidos ao nível geral ;
<b>SÓCIOCONSTRUTIVISMO</b>	<b>Vygotsky</b>	a aprendizagem cria uma área de desenvolvimento potencial (ZDP) <sup>19</sup> , que com a ajuda da mediação social e instrumental, promove desenvolvimento.

Infere-se a partir da sistematização das diferentes concepções apresentadas que enquanto crescimento se reporta a mudanças quantitativas, nomeadamente das proporções do corpo (peso, altura, perímetro cefálico, entre outros), desenvolvimento refere-se às mudanças qualitativas, como aquisição e aperfeiçoamento de capacidades e funções, que permitem ao ser humano adquirir habilidades progressivamente mais complexas (Palacios e Mora, 1996). Ainda num registo de oposição, se o crescimento cessa com a idade (quando é atingida a maturidade biológica), o desenvolvimento é um processo que acompanha o homem durante toda a vida. Barros (2003: 37), relembra que psicólogos, como Maslow e Rogers, perfilham que

(...) os seres humanos têm um impulso intrínseco para se direccionarem ao desenvolvimento de capacidades (...) quer sejam físicas, intelectuais ou morais (...) sendo a finalidade do desenvolvimento a auto-realização.

<sup>19</sup> Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), área potencial de desenvolvimento cognitivo, proposta por Vygotsky, que consiste na distância que medeia o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes (Moll, 2005).

Porém, sejam quais forem as mudanças a que nos reportemos, estas são regidas por uma ordem contínua, invariante e independente da vontade do homem. Por exemplo, antes de andar, a criança senta-se e gatinha, só mais tarde corre e salta. Assim, sem descartar as idiossincrasias de cada ser humano, Tran-Tong (1981: 61) refere que

(...) o processo maturacional, a sequência dos estádios evolutivos e a direção do desenvolvimento são comuns a todos os seres humanos, em todos os lugares e em todos os tempos.

Se por um lado se percebe homogeneidade no desenvolvimento humano, por outro deve-se atender à heterogeneidade das mudanças que o homem sofre ao longo do seu desenvolvimento. Na análise destas transformações, Raposo (1995: 42) assinala três grandes conjunturas que devem ser consideradas:

- A etapa da vida em que a pessoa se encontra;
- As circunstâncias culturais, históricas e sociais nas quais a sua existência transcorre;
- As experiências particulares de cada sujeito e não generalizáveis.

Destes vectores infere-se que o homem tem que estar num incessante, e de preferência eficaz, processo de adaptação às alterações, quer físicas quer contextuais com que se depara, dependendo para tal de dois aspectos fulcrais: a maturação e a aprendizagem (Sprinthall e Sprinthall, 1993: 71). Enceta-se, neste momento, a controvérsia entre um homem consequência do biológico ou do cultural, ou num discurso mais ponderado, em que proporções natureza e cultura contribuem para o desenvolvimento humano.

### **1.2.1. - HOMEM: COREOGRAFIA DA NATUREZA OU DA CULTURA**

Os processos de constituição/desenvolvimento do homem são uma inquietação premente, que perpassa todas as épocas e as mais diversas áreas do conhecimento. Se

o “objecto de estudo” - o ser humano - destas disciplinas goza de relativa consonância, o mesmo não se verifica no que concerne aos pressupostos de base e procedimentos de estudo. Exemplo desta questão é a recorrente discussão, entre autores de referência, sobre a influência, mais ou menos fundamental, do ambiente sobre o indivíduo e seu desenvolvimento. A esta alteração estão implícitos os conceitos de maturação e aprendizagem, pela matriz fisiológica do primeiro e cultural do segundo. Discorreremos sobre esta questão, tentando uma compreensão holística.

É através da maturação que o homem se desenvolve e cresce, física e psicologicamente, todavia, subjacentes a estas mudanças estão factores intrínsecos, como seja a herança genética, que estabelece limites fisiológicos ou psicológicos sobre os quais o ambiente actuará (Sprinthall e Sprinthall, 1993). A maturação como tendência inata é um processo relativamente independente do meio (Barros, 2003), porém está dependente de condições ambientais normais<sup>20</sup>, para que se possa concretizar.

Se a herança genética é determinante no processo de maturação esta é, por sua vez, sustentáculo para o processo mais específico porque o distingue dos outros animais, e importante para o desenvolvimento do homem -a aprendizagem-. A aprendizagem, segundo Tran-Tong (1981: 79), define-se como

(...) a mudança sistemática do comportamento ou da conduta, que se realiza através da experiência e da repetição e depende de factores internos e externos, ou seja, de condições neuropsicológicas e ambientais.

Nesta acepção pode-se perceber que se não existe maturidade para determinada actividade, não há conjuntura para aprender, já que *toda aprendizagem depende da maturação (condições orgânicos e psicológicas) e das condições ambientais (cultura, classe social, etc.)* (Barros, 2003: 77). A maturação como condição vital para a aprendizagem não foi de todo consensual ao longo da história, doutra forma seria

<sup>20</sup> Existem estudos que comprovam que a falta de estímulo normal do meio determina retardamento ou retrocesso no amadurecimento, por exemplo, das funções intelectuais (Barros, 2003).

inconcebível o aparecimento das várias doutrinas que pautaram os estudos sobre o desenvolvimento do homem.

Nos estudos clássicos sobre desenvolvimento humano temos como antípodas: por um lado Locke e Hume, figuras de destaque da corrente empirista<sup>21</sup>, que salientam o papel crucial do meio para o desenvolvimento humano e, por outro Rousseau, com a sua crença inatista que grifa as características genéticas do homem, nomeadamente a sua bondade (Araújo, 2005). Parece-nos ser pertinente referir que esta polémica não está, ainda hoje superada, no entanto à custa de laivos interaccionistas que quebraram as fronteiras dogmáticas estabelecidas pelos dois pólos apresentados -empirismo e inatismo-, novas perspectivas de desenvolvimento humano despontaram. Das recentes interpretações sobressaem a perspectiva etológica, a ecológica e a socioconstrutivista (Papalia e Olds, 2001).

Assim, segundo Coll *et al.* (1996), o estudo do desenvolvimento cimentou-se com duas contribuições vitais resultantes da perspectiva etológica: realce do conceito de adaptação e importância da observação dos comportamentos no contexto em que estes ocorrem. Esta última característica é concomitante com perspectiva ecológica. Bronfenbrenner (1987), protagonista desta corrente, adita à observação em contextos naturais, a consideração dos diversos factores influentes no desenvolvimento, a contemplação das influências recíprocas indivíduo/ambiente e, finalmente a convicção de que contextos mais amplos (sociedade, economia, entre outros) exercem e sofrem influência no comportamento humano. Em terceiro lugar, vai-se acentuando a exequibilidade da perspectiva socioconstrutivista de Vygotsky<sup>22</sup>, pela tónica na internalização<sup>23</sup> de pontos comuns a todos os contextos socioculturais e pelo assinalar de mediadores entre ambiente/homem, como seja, a linguagem (Coll *et al.*, 1996:

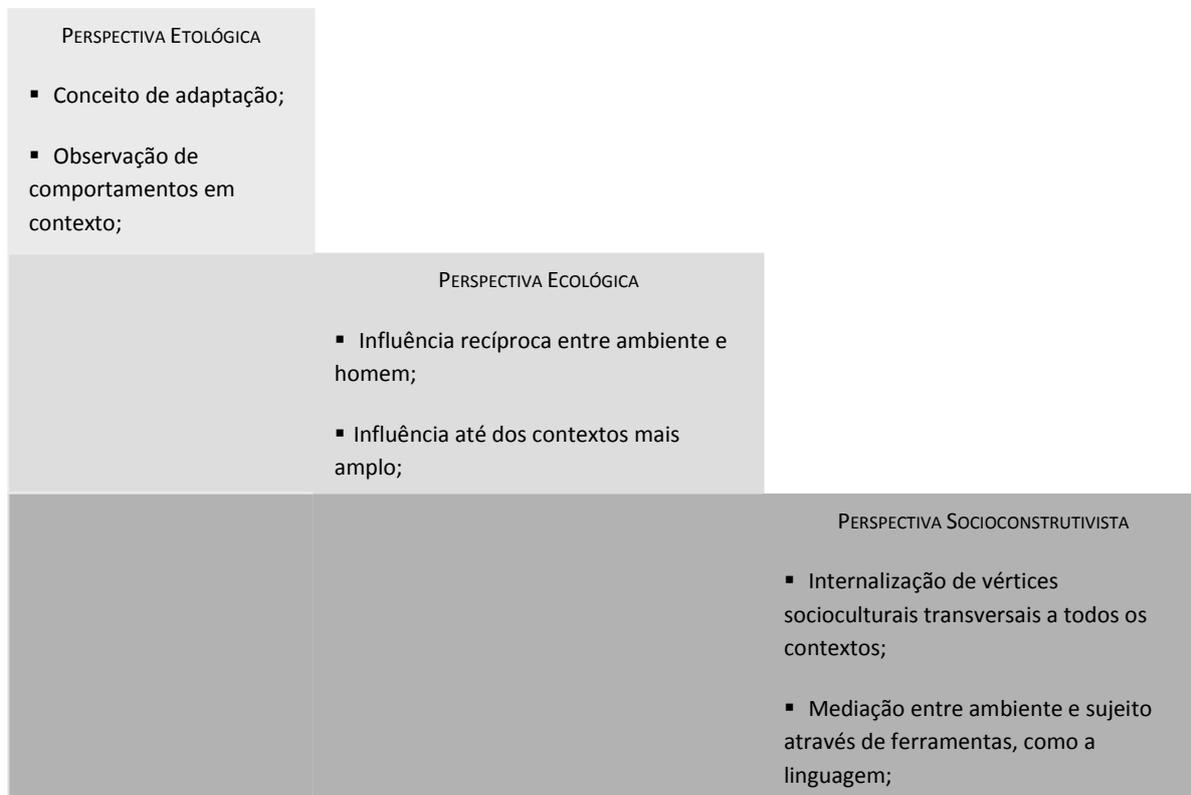
<sup>21</sup> Empirismo, movimento que acredita nas experiências/vivências como únicas (ou principais) formadoras do ser humano, discordando, portanto da noção de inatismo como explicação para o desenvolvimento.

<sup>22</sup> Vygotsky, psicólogo russo, descoberto nos meios académicos ocidentais apenas depois da sua morte. Apesar da sua vida curta (morre com 37 anos) foi autor de uma obra muito importante, juntamente com Luria e Leontiev. Foram estes que disseminaram os textos de Vygotsky, muitos deles destruídos por Estaline. Em consequência da censura soviética os seus trabalhos apenas foram conhecidos pelo ocidente em 1962 com a publicação do seu livro *Pensamento e Linguagem*, nos EUA.

<sup>23</sup> Internalização – acção realizada do exterior para o interior, por intermédio da interacção social, pela aprendizagem e no contacto com materiais fornecidos pela cultura a criança vai-se desenvolver cognitivamente (Barros, 2003).

174). O diagrama, a seguir apresentado (ver diagrama 1), pretende sistematizar a complexificação integradora, das teses apresentadas.

**DIAGRAMA 1** - HIERARQUIZAÇÃO DE DIFERENTES PERSPECTIVAS DO DESENVOLVIMENTO BASEADA NO SEU GRAU DE COMPLEXIDADE (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA BASEADO EM COLL ET AL., 1996).



Considerando o diagrama acima exposto podemos antever uma conceptualização do desenvolvimento arquitectada num contínuo, ou seja a etologia notabilizou a adaptação do sujeito ao meio ambiente e o estudo contextualizado do indivíduo. Ampliando estas premissas, a perspectiva ecológica, toma como enfoque as influências intra, inter e transcontextuais.

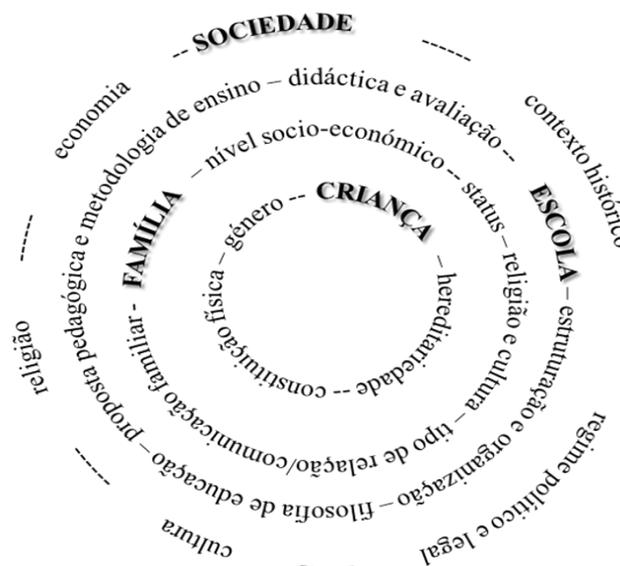
Para entender o desenvolvimento é necessário conhecer os factores que interferem nesse processo. São aspectos como o biológico e psicológico -factores internos, como as diversas esferas sociais- factores externos que actuam, interferem e regulam o desenvolvimento de cada indivíduo (Portugal, 1992). A abordagem ecológica permite que nos estudos sobre o homem este seja definido como pessoa em

desenvolvimento e “em contexto”. A *Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano* (*Ibid.*: 34) realça a importância dos contextos socioculturais e debruça-se sobre

(...) a acomodação mútua e gradual entre o ser humano em desenvolvimento e as características, também elas em mutação, dos contextos que o envolvem [pois] o desenvolvimento é influenciado pelas relações recíprocas entre os diversos contextos, mais ou menos alargados, que incorporam o homem.

O paradigma ecológico supõe um conjunto de estruturas agrupadas, independentes e dinâmicas, que se organizam hierarquicamente das influências mais próximas aos contextos mais amplos, como se pode observar no seguinte diagrama (ver diagrama 2), em que tomamos como enfoque a criança:

**DIAGRAMA 2** - EXEMPLO DE APLICAÇÃO DA TEORIA ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA BASEADA EM ALTMAN E ROGOFF, 1987).



Bronfenbrenner (1987) estrutura o desenvolvimento humano, como se pode ler no diagrama em cima apresentado, por níveis e pelas interações recíprocas que se estabelecem entre eles. Assim, no primeiro nível designado por *microsistema* são determinadas as influências ambientais e do organismo, ou seja *estão patentes os aspectos que advêm do interior do indivíduo, das suas características físicas e da*

*distinção de objectos do ambiente imediato* (Altman e Rogoff, 1987: 16). Nas esferas subsequentes surgem o *mesossistema*<sup>24</sup>, o *exossistema*<sup>25</sup> e o *macrossistema*. Este último é o mais amplo e abrangente dos sistemas, integrando os valores, as ideologias, a organização e os processos concernentes a determinada cultura (Portugal, 1992: 38). É fundamental quando se perscruta o desenvolvimento humano considerar todos os sistemas, mas também os *processos proximais*, como agentes imprescindíveis ao desenvolvimento, sendo estes as formas particulares de interacção entre sujeito e ambiente. Agregando as concepções, etológica e ecológica, o arquétipo socioconstrutivista, proposto por Vygotsky, transcende-as ao indigitar ao plano desenvolvimental os instrumentos mediadores entre meio/individuo (Barros, 2003: 52).

Porque esta dissertação pretende debruçar-se sobre educação, educadores e educandos, em sentido amplo, e na forma como esta tríade se (inter)influencia, elegemos Vygotsky e a sua tese, como cenário ajustado. Esta opção justifica-se, na medida em que a perspectiva socioconstrutivista é a que, na nossa óptica, melhor ostenta o desenvolvimento humano como corolário das interacções sociais mediadas, porque de facto, e como refere Dias (2004: 39), é no contacto com outros homens que se processa o desenvolvimento de cada ser humano.

### **1.2.2. - HOMEM: DESENVOLVE-SE E FAZ DESENVOLVER-SE COM OS OUTROS**

É irrefutável a premissa de que a trajectória humana se faz, incessante e obstinadamente, na orbita de cada um e de todos os homens. Dias (2004: 17) corrobora esta tese ao afirmar que o ser humano se constrói (...) *na relação com os outros e com os outros desenvolve-se e faz desenvolver-se*, seguindo o mesmo trilho, Mateus (1998: 3) aponta para uma concepção paralela (...) *sou aquilo que sou por aquilo que tu ou alguém é comigo*. Parece-nos, poder afirmar que o homem não “vive”, senão convive com outros homens.

<sup>24</sup> *Mesossistema*, sistema referente às interacções entre dois ou mais ambientes, nos quais o indivíduo se desenvolve, por exemplo relação família/escola.

<sup>25</sup> *Exossistema*, sistema relativo aos ambientes nos quais o sujeito não interfere directamente, mas sobre os quais sofre influências directas.

Vygotsky, como já foi referido, coloca as interações sociais em destaque quando alude ao desenvolvimento humano, sendo esta trama de conexões firmada *por regras, valores, modos de pensar e de agir que estão patentes nas relações quotidianas dos sujeitos e que são transversais às instituições sociais (família, escola, igreja)* (Vygotsky, 2007: 67). É através da internalização de todos os vértices que compõem a estrutura social que o homem “se faz”, sobretudo no que se reporta ao desenvolvimento intelectual, uma vez que

o conhecimento só é conquistado no momento em que o aprendiz interiorizou ou aprendeu determinada informação ou conceito e é capaz de utilizar esse conhecimento de forma independente (*Ibid.*: 73).

Esta, como muitas outras, aquisições concretiza-se através da mediação<sup>26</sup> entre a actividade humana e o uso de instrumentos (Faw, 1981: 35). São estes instrumentos de mediação (linguagem, escrita, numeração) criados pela sociedade e tradutores do desenvolvimento desta, que conciliam o pensamento individual ao mundo concreto. Nas palavras do Vygotsky (1981: 163), o desenvolvimento

(...) aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiro, aparece no plano social e, depois, no plano psicológico. Primeiro aparece entre as pessoas como uma categoria interpsicológica e depois dentro da criança como uma categoria intrapsicológica. (...)

A tese apresentada por Vygotsky (Moll, 2005: 76) é designada por *lei genética do desenvolvimento cultural*. Nesta constata-se a dimensão do processo de internalização, sendo que este (...) *implica a utilização de instrumentos técnicos e sistemas de signos enquanto mediadores da relação do homem com o ambiente, com o outro* (Vygotsky, 2007: 103). Uma das vias mais válidas no processo de mediação entre ambiente e sujeito humano, na busca do desenvolvimento, é a linguagem. Sendo esta constitutiva do pensamento e por isso do ser humano.

<sup>26</sup> Conceito central da perspectiva sócio-histórico-cultural.

A lógica referida pelo autor apresenta diferentes variáveis que interferem no desenvolvimento intelectual elegendo a educação formal, como um dos contextos mais favoráveis, não rejeitando, no entanto a interferência de contextos informais. Sejam, formais ou informais, externos ou internos, os mediadores são fulcrais para o processo desenvolvimento, na medida em que *tornam o processamento mental mais fácil e mais eficaz*, [são estes que, em princípio] *fornecem às crianças ferramentas que lhes permitam alcançar processos mentais superiores* (Lourenço, 1997: 62). O mediador deve ser uma figura significativa para a criança e servir-se desse estatuto para promover desenvolvimento, ou seja há necessidade de um laço, provavelmente afectivo, para que a criança aprenda (Faw, 1981: 65). As variáveis que interferem no processo de aprendizagem são constituintes da dimensão desenvolvimental.

Neste registo, Vygotsky *concebe o desenvolvimento humano como um processo que passa de externo a interno, através da aprendizagem* (cit. por Moll, 2005: 41). E, por este facto, o desenvolvimento deve ser contemplado de maneira prospectiva, isto é reconhecendo-se que todos somos mutáveis através da mediação. Uma concepção retrospectiva do homem não cabe numa educação que se pretende proactiva, na medida em que potencia o desenvolvimento transformador do ser humano através de uma mediação realizada por agentes credenciados (Fino, 2007).

É imprescindível que todos os actores educativos, compreendam que o mundo é modificável através da mediação, tal como o ser humano. Ora, assim sendo esta concepção, parece-nos implicar uma compreensão empática e congruente do potencial humano. Por forma, a apoiar a ideia até então sustentada, de seguida colocaremos ênfase na educação como processo vivificante do desenvolvimento do homem, de modo a complementar a anunciação da escola enquanto negociadora central desta mediação.

#### **1.2.2.1. - HOMEM: DESENVOLVE-SE E FAZ DESENVOLVER-SE COM/NA E PELA EDUCAÇÃO**

Se até então defendemos a ideia que o homem se desenvolve pela cultura e, conseqüentemente, pela instituição cultural -escola, aqui defenderemos que a

educabilidade transporta consigo um conjunto de variáveis de ação capazes de conferir mudanças desenvolvimentalmente adequadas ao sujeito-. Para o empreender desta discussão consideramos pertinente recuar à gênese do conceito de educabilidade.

Ao que pedagogos apelidam de *educabilidade*, aludindo à transformação do homem, ao longo da vida, outros cientistas, nomeadamente biólogos e geneticistas, designam de *plasticidade*, reportando-se à capacidade de todo e qualquer ser se desenvolver (Carvalho, 1998: 76). O inacabamento biológico, e não só o do ser humano, é nos meandros científicos designado de *Neotenia*. O homem quando nasce é um ser inacabado e é devido à *neotenia* que o processo de desenvolvimento humano continua após o nascimento. É este processo que permite, na óptica de Dennett (1995: 42), ao homem:

- Desenvolver capacidades de adaptação;
- Proteger-se e ver a aprendizagem facilitada, devido a um período amplo da infância;
- Constituir-se através da educação;
- Diminuir os seus instintos, evidenciando a importância da cultura.

Savater (1997: 25), revalida a tese de que a educação ultrapassa o biológico, na medida em que:

(...) o menino passa por duas gestações: a primeira no útero materno segundo determinismos biológicos e a segunda na matriz social em que se cria, submetido a variadíssimas determinações simbólicas (...) e a uso rituais e técnicos próprios da sua cultura.

Por determinações biológicas, que denominamos de instinto, a natureza leva qualquer animal a alimentar e proteger as suas crias, todavia não é a natureza que impele o Homem a ensinar os seus filhos a ler e a escrever. Segundo Steiner e Ladjali (2005: 53), *mesmo que admitamos que [o homem] sofre no início um incitamento da natureza, a educação é, nas suas motivações e modalidades, uma prática cultural, por*

*consequente, uma coisa humana*. Assim, é na *segunda gestação*, a social, que o Homem verdadeiramente se faz, e faz-se através da influência de outros por um processo global, comumente designado por educação. A grande questão é que, de facto, educar é mais do que cuidar, é mais do que aperfeiçoar comportamentos intrínsecos à espécie, é efectivamente uma prática cultural e, por isso exclusivamente humana. (Ulmann, 1982: 62).

Se a educação é então condição *sine qua none* para que o ser humano seja humano, ela deve ser pensada indistintamente face a raça, credo, género ou classe social. A educação para todos requer uma acção conjugada dos actores envolvidos no processo, no sentido de uma mobilização político-social e uma consequente ressignificação do acto de educar.

Retomamos, após esta incursão nos conceitos de educabilidade, as variáveis estruturais que formam e (en)formam o cenário da Educação, focalizando-a no cenário do nosso estudo empírico: Educação de Infância.

### **1.2.3. - HOMEM INAUGURA-SE COM/NA E PELA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

Encetaremos uma discussão que sustenta a inauguração do sujeito num sistema educativo formal onde a mediação se começa a traduzir evidente porque intencional. Defendemos que tal como um edifício se constrói pelos alicerces também o individuo se edifica na primeira etapa da educação básica. Nesta fase, tal como defende Bruner (1998: 42), a criança constrói modelos do seu mundo que lhe permitem ir para além da informação apreendida, *a priori*, no seio familiar.

Segundo Baptista (2005: 75), a educação de infância pode ser encarada como uma janela de oportunidades, na medida em que a criança *é um ser em projecto (...)* e *a crença na educabilidade decorre desta constatação*, daí que esta etapa de educação deva *potenciar o que cada [criança] pode ser ou deve ser*.

No entanto, esta concepção da primeira etapa da educação básica (cf. Lei-quadro cit. M.E.: 1997), nem sempre se configurou numa perspectiva desenvolvimental (Vilarinho, 2000: 82). Vários foram os modos como, ao longo da história, se encarou a

educação e a assistência às crianças até aos 6 anos, esta diversidade concerne, desde logo, da concepção que a sociedade tem de infância, que por sua vez influencia as perspectivas pedagógicas em vigor (Cardona, 1997: 77).

Todavia, ainda na actualidade, esta etapa de ensino sofre de uma dicotomia de finalidades básica, entre o educar e o cuidar (Costa, 1998: 27). Assim, de um lado impõem-se uma visão assistencialista, que defende que às crianças devem ser dispensados cuidados de higiene e alimentação. De sublinhar que *em 1896 é definido por decreto<sup>27</sup> que as escolas infantis recebem crianças dos 3 aos 6 anos, e são destinadas a ministrar-lhe o ensino compatível com a sua idade, sendo a parte principal do tempo ocupada com recreações* (Vasconcelos, 1996: 38). Ora, começa a desenhar-se uma perspectiva mais próxima da essência da criança. Para além da ludicidade, aqui espelhada, a mesma autora refere que o decreto referido norteia as práticas educativas, no sentido de *favorecer o desenvolvimento físico das crianças e a incutir-lhes todos os bons hábitos e sentimentos em que seja possível educá-las (Ibid)*. Podemos inferir concepções de educação centradas na natureza dinâmica da criança e na indução de normas e valores sociais dominantes nesta época. De referir que este normativo foi reformulado em 1902 (Cardona, 1997: 87), no sentido de ampliar os objectivos a que a Educação de Infância se propõe, como sejam noções elementares de história natural, higiene e geografia, lições das coisas, primeiros elementos de desenho, leitura e escrita. Percebe-se, aqui, uma intensa inspiração nas concepções froebelianas<sup>28</sup>, que traduziam, na perspectiva de Vilarinho (2000: 74)

(...) uma concepção de criança enquanto um mesmo, todavia diferente de nós, pela sua identidade, pela sua especificidade, que deve ser respeitada na sua fragilidade, valorizada nas suas dúvidas e inquietações, sob o prisma de um ideal pedagógico que abraça a sua autonomia por aquilo que é capaz de fazer, de criar, de inventar, de impressionar...

<sup>27</sup> Regulamento de 27/6/96 – define a criação, objectivos, normas e regulamentos das instituições de infância (Cardona, 1997).

<sup>28</sup> O primeiro Jardim de Infância foi inaugurado, em 1982, em Lisboa, aquando das comemorações do centenário do nascimento de Froebel. As técnicas de educação (ainda não formalmente designadas de Educadoras de Infância), fizeram estágios em França e na Suíça no sentido de receberem formação alicerçada na pedagogia froebeliana.

Froebel constitui-se num *marco de suma importância substituindo as concepções higienistas, moralistas por concepções psico-pedagógicas (Ibid.: 25)*, permitindo, desta forma, que a infância *passasse de um abrevamento ténue a um registo prioritário (Mota-Teixeira, 2006: 69)*.

### 1.2.3.1. - INFÂNCIA: (CONS)CIÊNCIA DA SINGULARIDADE

O conceito de criança e, implicitamente, a definição de infância foram-se alterando e ampliando com as novas perspectivas relativas ao desenvolvimento humano, mas principalmente, *com a constituição e legitimação da infância enquanto objecto de estudo de diversas ciências (psicologia, pedagogia, sociologia) (Almeida, 2000: 14)*. Daí que a nossa tese, inspirada em Cardona (1997), Costa (1998), Lobo (2001) e Vilarinho (2000), tente defender uma consciência da infância sustentada cientificamente. Sendo que só em finais do século XIX, e inicialmente reduzidos ao campo da psicologia, foram realizados os primeiros estudos sobre a infância<sup>29</sup>, posteriormente transpostos para a esfera educativa.

Constata-se que, na realidade, este período de vida esteve votado ao “abandono” durante séculos, por tal, Pinto e Sarmento (1999: 59), consideram a infância como uma invenção da Modernidade<sup>30</sup>. Como diz Pinto (1999: 47), *é com este momento [a Modernidade, que a criança se distingue do adulto] porque a sua representação está ligada a um nova ordem de valores sobre a especificidade, o lugar e o tempo da infância*. A etapa de vida que designamos por infância foi, durante muito tempo, definida por oposição ao adulto, tendo como base de sustentação a falta de idade, a imaturidade física e psicológica e a incapacidade de se integrar socialmente (Áries, 1997: 42).

<sup>29</sup> Em Portugal, apenas nos anos 90, se constata um surto crescente de investigações (teses de mestrado e doutoramento, e só posteriormente, publicações em revistas e livros) sobre os universos da criança promovidas por investigadores da área das ciências educativas (Almeida, 2000).

<sup>30</sup> Philippe Áries considera que, embora, só a partir dos séculos XVI, XVII e parte do XVIII, é que assoma o sentimento de infância, não significa que as crianças, na Idade Média fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. Reconhecer a infância, segundo Áries (1997: 78), corresponde à *consciência da particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto (...) essa consciência não existia*.

Sarmiento e Cerisara (2004: 22) sublinham que o *distanciamento* [imprescindível e efectivo], *entre adulto e criança não foi o único obstáculo que esta teve que ultrapassar para alcançar o estatuto que incorria*. A conquista da especificidade da infância é constituída por um longo percurso que conta com diversos intervenientes. Hobbes e Locke (cit. por Cabanas, 2002: 78-85) contribuíram para a angariação da infância pelo modo como defenderam um novo tipo de relação familiar, este congruente com os ideais da modernidade. Os referidos teóricos, lidos por Barbosa (1999: 24), tomaram como enfoque a *autoridade paternal como poder absoluto, quando se reclamava liberdade e igualdade para todos os seres humanos*. Pelo registo fundamentalista desta concepção, Locke foi alvo de censuras, todavia, ao contrário de Hobbes que defendia a emancipação da criança, este ressalva que a criança é livre quando tiver discernimento para tal (*Ibid.*). Locke concebe, de modo inédito, um paradigma de infância regulado por uma lógica da liberdade (*Ibid.*).

O começo do século XVII aliado a uma nova concepção de humanidade foi determinante para o progresso dos assuntos relacionados com a infância. Os propósitos da modernidade em relação à “institucionalização” da infância falharam, como em muitas outras esferas, uma vez que não prevaleceram as proclamadas dimensões de humanização e de liberdade da criança (Pinto, 1996: 198), pelo contrário implementou-se uma homogeneização reguladora da infância. Reguladora, porque se o mérito da psicologia, na especificação criança/adulto, é inegável, também a ela é atribuída uma normatividade, usada abusivamente que negligenciava os contextos sociais e as singularidades, já não da infância, mas de cada criança (Pinto e Sarmiento, 1999: 69).

Já numa lógica pós-moderna que agitou o contexto social e, por consequência a esfera educativa, a infância passa a ser um propósito intensificado, que se norteia por uma atenção crescente em apreender as suas especificidades e particularidades (Pourtois e Desmet, 1999: 53). A singularidade da infância sobrevém, desde logo, pela condição própria da criança enquanto ser bio-psico-social.

A delimitação da infância teve como fundamento estudos da psicologia<sup>31</sup>, que apontaram para a necessidade de erigir um campo de educação que respondesse e respeitasse as singularidades da infância (Coll *et al.*, 1996: 143). No paradigma da Modernidade, a conceptualização de criança é tida num registo normativo - como um ser biológico que percorre etapas etariamente definidas, por contraste a pós-modernidade descobre a vinculação social e histórica da criança, tomando as suas idiossincrasias como baluarte educativo (Baptista, 2005: 76). Delineia-se um conceito de infância, arrendatário de um novo tempo, locatário de um “novo homem”.

### 1.2.3.2. - EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL: EPIFANIA<sup>32</sup> NO DESFECHO DO SÉCULO XX

Não sendo intento da discussão que temos vindo a encetar analisar o cunho histórico da Educação de Infância, têm sido feitos breves apontamentos que nos permitem contextualizar as ideias. Nesta lógica, parece-nos pertinente criar um parêntesis que evidencie a epifania vivida pela Educação de Infância, em finais do século passado.

Esta epifania pauta-se, na sua essência, pelo advento de políticas educativas que tentaram colocar um ponto final nos avanços e recuos da contenda entre um paradigma assistencialista e um paradigma educacional da Educação de Infância (Vasconcelos, 2004: 83). Estas políticas pragmatizaram-se com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86).

A lei mencionada demarca e reconhece o terreno da Educação de Infância ao patentear a performance educativa, tal como nos sugerem os objectivos aí estabelecidos:

- Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;

<sup>31</sup> *O campo da psicologia do desenvolvimento começou a emergir a partir de 1890. Os modelos curriculares concebidos antes dessa época (...) eram pouco influenciados [por esta área]* (Oliveira-Formosinho, 2007a: 15)

<sup>32</sup> Epifania – designação de experiências problemáticas/significativas ou momentos de revelação na vida de uma pessoa (Denzin cit. Vasconcelos, 1997: 73).

- Contribuir para a estabilidade e segurança afectiva da criança;
- Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
- Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

Observa-se uma nítida orientação desenvolvimental, subjugada aos verbos que nos indicam acção (estimular, contribuir, fomentar e desenvolver). A demanda deste normativo legal necessitou de uma definição restrita à esfera da Educação de Infância. Esta demarcação concretizou-se, com a promulgação da Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97), que efectivou o reconhecimento da Educação Pré-escolar como

(...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Sincronicamente, o Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-escolar<sup>33</sup> coloca em discussão *medidas que garantam o controlo da qualidade do trabalho nas nossas escolas* (Katz *et al.*, 1998: 114). Deste debate foi instituído um conjunto de princípios gerais que designado por *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Este documento veio argumentar, em moldes científicos, a Educação de Infância, e também como refere Silva (2000: 155), constituir-se, quer para os actores, quer para outros níveis de ensino, *num documento de identidade*.

Sublinha-se o ano de 1997, como um cenário de transformações pedagógicas, organizacionais e científicas, a saber:

- Criação de uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar;
- Responsabilização do Estado, a esta primeira etapa da educação básica;
- Garantia de igualdade de acesso à educação a todas as crianças (Decreto-Lei n.º 147/97);
- Orientação oficial acerca das características físicas dos jardins de infância: qualidade estética, recursos múltiplos e materiais naturais;

Estes factos despoletaram variáveis imprescindíveis à real implementação da qualidade pretendida, assim a partir das medidas base, acima apontadas, implementou-se, em 2001, a exigência do grau universitário para todos os educadores de infância, à semelhança do que acontecia já com outros profissionais de educação, na esteira da exigência do grau de licenciatura redefiniram-se as competências que estes profissionais deveriam possuir, através da publicação do Perfil Geral (Decreto-Lei n.º 240/2001) e os Perfis Específicos para os educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico (6-10 nos de idade) (Decreto-Lei n.º 241/2001) (Vasconcelos, 2004: 49-58).

No sentido de credibilizar a panóplia de intenções/orientações/normas, o Ministério da Educação publica, em 1998, um documento intitulado “Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar” (Katz *et al.*, 1998: 35), que pretendeu disseminar

---

<sup>33</sup> Constituído por figuras de proa no âmbito da Educação de Infância, nacionais e estrangeiras, Lilian Katz, Bairrão Ruivo, Isabel Silva e Teresa Vasconcelos.

um estudo da International Association for the Evaluation of Educational Achievement (no qual Portugal participou) e onde se evidenciava o impacto da qualidade das primeiras experiências educativas num desenvolvimento global e harmonioso das crianças (Bairrão, 2005).

Alias, a preocupação basilar de toda esta epifania –a educação de infância como potenciadora do desenvolvimento global da criança- anunciava-se, desde logo, na Lei de Bases do Sistema Educativo, como se pode ler na análise de conteúdo da referida lei, a seguir apresentada (ver tabela 4), e à qual, aditamos unidades de sentido que nos remetem para a perspectiva sócioconstrutivista.

**TABELA 4 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DA LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)**

ACÇÕES DE MEDIAÇÃO	ESFERAS DE MEDIAÇÃO	FINALIDADES DA MEDIAÇÃO
<b>Estimular</b>	Capacidades	Desenvolvimento Motor e Desenvolvimento
<b>Favorecer</b>	Potencialidades	Cognitivo
	Compreensão do contexto físico e social	Desenvolvimento Social
<b>Contribuir</b>	Estabilidade e segurança afectiva	Desenvolvimento Emocional
	Moralidade    Responsabilidade    Liberdade	Desenvolvimento Moral
<b>Desenvolver</b>	Imaginação	Desenvolvimento
	Expressão e comunicação	Pessoal
	Criatividade	
<b>Fomentar</b>	Integração em grupos sociais diversos	Desenvolvimento Social
<b>Incutir</b>	Hábitos de higiene e saúde	Desenvolvimento Pessoal
<b>Proceder</b>	Despistagens de desvio à norma	Desenvolvimento Social

ACTIVIDADES LÚDICAS

Analisaremos de seguida os indicadores, as unidades de texto e as unidades de sentido que deram *corpus* à tabela apresentada. A criança como ser bio-psico-social será o mote para este entrecruzar de apreciações.

### 1.3. - ESFERAS CENTRAIS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A criança é um ser que se está a fazer, ainda está em fase de crescimento, de maturação e, por isso, o seu desenvolvimento carece de tempo, de oportunidades e de uma estimulação adequada para que todas as potencialidades se transformem em habilidades, capacidades e competências (Sarmiento e Cerisara, 2004: 59). Todavia, este processo de progressiva capacitação e crescimento é social, ou seja, necessita das relações interpessoais como mediadores (cf. 1.2.2.).

Divisa-se então e, segundo Bassedas *et al.* (1999: 30), que o contexto, os intervenientes e as relações estabelecidas entre eles são determinantes na forma como a criança aprende e, assim se desenvolve. Aliás, os autores citados (*Ibid.*), fortalecem esta noção, ao salientar que (...) *os meios ricos em afecto e estimulação permitem uma evolução mais rápida no desenvolvimento das capacidades.* Infere-se, a partir desta ideia a relevância dos aspectos emocionais para o desenvolvimento, sendo que geralmente é dada prioridade à dimensão cognitiva (Tavares e Alarcão, 1992: 35-44). As tradições escolares pautam-se, na sua maioria (*Ibid.*: 43), *pela sobrevalorização da área cognitiva, desprezando o desenvolvimento do ser humano como um processo complexo e integrador de diferentes áreas.*

Estudos recentes, não só evidenciaram a necessária interrelação entre todas as esferas que compõem o desenvolvimento, como ainda disseminaram teses que ampliaram esta área de investigação. Neste âmbito, destacam-se a teoria das inteligências múltiplas (Gardner, 1995: 61) e da inteligência emocional (Goleman, 2000: 23). Torna-se, assim imperativo conceber o desenvolvimento como uma trama organizada de relações entre diversas áreas (Antunes, 2005: 34).

Bassedas *et al.* (1999: 60-68) catalogam três grandes áreas do desenvolvimento da criança, e adjudicam-lhes as seguintes definições:

- Área motora - compreende todos os processos relacionados com a capacidade de movimento do corpo humano, tanto o global como os seus segmentos;
- Área cognitiva – reporta-se às capacidades que possibilitam apreender o mundo e com ele interagir.

- Área afectiva - inclui os aspectos associados com a relação consigo próprio (equilíbrio pessoal), com situações e pessoas novas (relações interpessoais) e com dimensões mais amplas, como a sua acção no mundo (inserção social).

Se temos vindo a defender o desenvolvimento e por inerência o ser humano, como um todo complexo, parece despropositada esta segmentação por áreas, porém esta é útil na compreensão das peculiaridades de cada uma, permitindo-nos, ainda apreender a forma como se associam entre si.

O aspecto motor poderia ser considerado o mais básico aspecto do desenvolvimento não fosse a sua relevância para a potenciação de todas as outras áreas (Coll *et al.*, 1996: 121). O desenvolvimento motor evidencia duas etapas, a primeira que culmina com a locomoção e a segunda onde para além do controlo das capacidades motoras essenciais (correr, saltar, caminhar), a criança apresenta já conhecimento do seu esquema corporal (Sprinthall e Sprinthall, 1993: 163).

Este conjunto de intensas mudanças, que ocorre desde o nascimento aos 6 anos, acarreta uma transição incomparável da dependência à quase plena autonomia. Quando a criança nasce é completamente dependente do adulto<sup>34</sup> e só com a aquisição da marcha obtém autonomia, pelo menos física (Faw, 1981: 75). Quando a criança toma consciência do seu corpo, com a entrada para o 1º CEB, adquire noções espaço-temporais que desenvolvidas, lhe permitirão a construção da sua própria identidade. Efectivamente, Bassedas *et al.* (1999: 36) estabelecem o vínculo entre área motora e área cognitiva ao aferirem que as noções de espaço e de tempo (...) *são muito importantes na organização pessoal das crianças e também para o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas.*

É pela cognição, que inclui raciocínio e pensamento, e que faculta a capacidade linguística, que o homem se distingue dos outros animais (Vygotsky cit. por Moll, 2005). É o antes e o após linguagem que, desde logo, divide o desenvolvimento

<sup>34</sup> O ser humano nasce apenas com dois reflexos básicos e são esses que lhe garantem a sobrevivência: os reflexos de preensão e sucção. Pode dizer-se que o bebé humano é o mais incapaz dos seres vivos (Dennett, 1995).

cognitivo. Pois, segundo Kamii (2003: 31), esta aquisição é *primordial para o subsequente desenvolvimento das capacidades de raciocínio*. A acção é outra fonte de conhecimento para a criança, na medida em que é no interagir com os diversos contextos que progressivamente se vão ampliando os esquemas e estruturas cognitivas<sup>35</sup> (Piaget e Inhelder, 1997: 63).

Tal como se percebe que o desenvolvimento cognitivo se sustenta no desenvolvimento motor, Bassedas *et al.* (1999: 43) referem que

(...) o substrato que possibilita um bom desenvolvimento psicomotor, cognitivo e linguístico é a progressiva construção da identidade pessoal (a personalidade) juntamente com as capacidades de se relacionar e comunicar com outras pessoas.

As crianças vão construindo a sua visão do mundo e do outro a partir das relações que experienciam. Quando nascem, como já foi mencionado, estão totalmente dependente do adulto para a sua sobrevivência (alimentação, higiene, segurança). É através do sorriso e do choro que se estabelece uma relação de entendimento entre criança e adulto (Piaget, e Inhelder, 1997). Esta conexão, por norma salutar, é a génese de vínculos afectivos fulcrais no processo de socialização (Faw, 1981).

Se até aos dois anos, o adulto é o responsável pela vida e, como consequência pela socialização da criança, por volta desta idade através de estratégias de oposição (o típico “não” e as famosas “birras”), a criança vai consolidar a sua personalidade e gradualmente alcançar a sua autonomia (Coll *et al.*, 1996). Proezas como o controlo esfíncteriano, a capacidade de se alimentar sozinha e, mais marcante, a conquista de amizades são aspectos fundamentais para que a criança se autonomize e, desta forma, se distancie do outro, edificando assim a sua própria personalidade (Sprinthall e

<sup>35</sup> A teoria Construtivista de Piaget toma o desenvolvimento intelectual como uma continuação directa do crescimento biológico inato. (...) os dados biológicos impõem, na criança uma direcção invariante para o desenvolvimento dos processos cognitivos (Sprinthall e Sprinthall, 1993: 99). Piaget apresenta-nos o desenvolvimento como uma sequência regular de estádios: Sensório-motor (0-2 anos); Pré-operatório (2-7 anos); Operatório Concreto (7-11 anos) e Operatório Formal (11-16 anos) (Kamii, 2003).

Sprinthall, 1993). De novo na esteira de Bassedas *et al.* (1999: 45), podemos inferir que as vivências das crianças

(...) ao longo dos anos em todos os contextos (família, escola, entre amigos e amigas) fazem com que elas interiorizem uma imagem e um conhecimento de si mesmas, que contribui para o desenvolvimento da sua personalidade.

Assim, a consciência do desenvolvimento da criança possibilita ao educador condições para planejar e conduzir o processo educativo de forma a ser o mais eficaz e abrangente possível, potenciando à criança o seu desenvolvimento global.

### **1.3.1. - INTERSECÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL**

Persistindo na tese de que o ser humano se desenvolve com os outros seres humanos é legítimo perceber quais são os vínculos que sustentam uma relação que se pretende produtiva em termos desenvolvimentais. Em concordância com o referido, Dias (2004: 10) expõe que

Sendo certo que o homem nasce, cresce e morre, fazendo a sua caminhada a par e passo com os outros, os grupos constituem para ele lugares de aprendizagens e referências de inspiração, tanto para os papéis que têm de desempenhar, como para as formas de pensar, sentir e agir.

Podemos então acrescentar, embora esteja implícito, que o homem aprende e, assim se desenvolve intelectualmente pela convivência com os outros homens. Desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento social estão intrinsecamente relacionados, aliás como todas as “pseudo” áreas de um desenvolvimento que é fatalmente global (cf. 1.3.).

Piaget e Vygotsky dedicaram-se, ambos, ao estudo da aprendizagem e do desenvolvimento humano, inserindo-se numa perspectiva construtivista<sup>36</sup>, empreenderam na compreensão da edificação da cognição. Lourenço (2002: 32), numa perspectiva corroborante, refere que os (...) *sistemas vivos são sistemas cognitivos e a vida é um processo de cognição*. De facto, o ser humano possui a possibilidade de pensar em objectos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planear acções a serem realizadas em momentos posteriores, ou seja possui inteligência. Esta ideia defendida por Vygotsky (2007), vai ao encontro da conceptualização de inteligência anunciada por Gardner (1995: 52):

A inteligência é uma capacidade geral, encontrada em graus variáveis (...). Ela é a chave para o sucesso na resolução de problemas (...), a competência cognitiva humana é melhor descrita em termos de um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais que chamamos de 'inteligências'. Todos os indivíduos normais possuem cada uma dessas capacidades em certa medida; os indivíduos diferem no grau de capacidade e na natureza de sua combinação (...).

Se quanto à cognição, definição e processo, ostentamos, até agora semelhanças entre construtivistas, realçamos de seguida dissonâncias quanto ao modo como a dimensão social "afecta" este constructo. Piaget desenvolveu a sua tese no modo como o conhecimento é construído, sublinhando a necessidade das interacções sociais para que este se efective (Piaget e Inhelder, 1997), já a perspectiva vygotskyana focalizou-se no modo como os factores sociais e culturais influenciam o desenvolvimento intelectual.

Na sua obra *A Formação Social da Mente*, Vygotsky (2005: 77) declara que

---

<sup>36</sup> Construtivismo a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele é constituído pela interacção do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e que se constitui por força de sua acção e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da acção não há psiquismo nem consciência e, muito menos pensamento (Fosnot, 1999).

(...) todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, a nível social e, depois a nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois no interior da criança (intrapsicológica).

Ou seja, o processo de desenvolvimento acontece “de fora para dentro”: primeiro o indivíduo age e os seus semelhantes interpretam, a partir de significantes culturais, as suas acções; com base no *feedback* social que recebe é que, de seguida, o sujeito atribui significados pessoais às suas próprias acções, desenvolvendo-se, assim intelectual e socialmente (Lourenço, 2002).

Obviamente, que a construção de conhecimento é um processo endógeno, porém tal como se tem vindo a demonstrar, esta ideia não invalida a necessidade social ou exógena do desenvolvimento intelectual. Se Wallon (cit. por Martinet, 1981: 41) expressa que *o indivíduo é um ser geneticamente social, ou seja ele não sobrevive sem o outro*, Vygotsky na mesma linha, concebe “o social” como a essência do homem, perspectivando o desenvolvimento humano a partir de dois vectores cruciais: as aprendizagens e as interacções sociais (Lourenço, 2002). O autor (cit. por *Ibid.*: 33) *considera que aprendizagem e desenvolvimento estão interrelacionados desde o nascimento do ser humano e, por consequência, o aprender inicia-se antes da fase escolar.*

Em conformidade, enfatizamos de seguida, a relevância conferida, por Vygotsky, à instituição escolar, na medida em que a aprendizagem instiga processos de desenvolvimento internos que não ocorreriam sem interacções pessoais; dado que a intervenção pedagógica intencional suscita avanços que não ocorreriam de forma espontânea; e também porque a educação formal possibilita *o acesso dos membros imaturos ao conhecimento construído e acumulado pela ciência* (Sarmiento e Cerisara, 2004: 67).

Reportando-nos, ainda à mais-valia que a educação escolar representa, como salienta Piaget (Steiner e Ladjali, 2005: 42), percebemos que é dever desta instituição *encorajar a autonomia desde o princípio, se querem conseguir ajudar os indivíduos a chegar a níveis mais elevados do desenvolvimento afectivo e cognitivo.* Piaget (cit. por

Piaget e Inhelder, 1997), para além de estabelecer uma correlação entre desenvolvimento cognitivo e educação formal, dilata o processo de aprendizagem escolar ao anexar-lhe a dimensão sócio-afectiva. Este sublinhado justifica-se, para o autor, por três motivos: a necessidade de um contexto relacional adulto/criança pautado pelo respeito mútuo, o afecto e confiança; a projecção dos objectivos sócio-afectivos como imprescindíveis ao equilíbrio desenvolvimental (uma criança ansiosa, sem vínculos emocionais estabelecidos, à partida, está condicionada em qualquer área do seu desenvolvimento); por último, o reconhecer da motivação pessoal como indicador consistente para uma aprendizagem bem sucedida (Pinho, 1997).

Prosseguindo com as premissas teóricas, até aqui enunciadas parece-nos coerente assumir a dimensão sócio-afectiva como parte de uma equação genuína para que o processo educativo ocorra convenientemente. Assim sendo, a discussão que de seguida encetaremos colocará em evidência a genuinidade referida.

### **1.3.2. – AFECTOS: UMA VIA DE SENTIDOS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

A dimensão dos afectos apresenta-se fundamental para a construção do conhecimento, se reflectirmos sobre as teorias que temos vindo a analisar (o construtivismo piagetiano e vygotskyano). Comprovadamente, Vygotsky concebe o desenvolvimento intelectual assente em duas componentes: a cognitiva e a afectiva (Gardner, 1995: 37). De modo análogo, também Piaget evidencia o afecto como factor impulsor para o desenvolvimento cognitivo, sobretudo pela associação da questão motivacional (*Ibid.*).

Deslindar o conceito de desenvolvimento afectivo torna-se num imperativo para que a nossa tese ganhe consistência. Nesse contexto, este não pode ser encarado como um conceito exíguo, mas sim como uma acepção vasta porque mescla sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral (Goleman, 2000). Considerando o exposto, a esfera afectiva parece ter uma profunda influência sobre a criança, uma vez que pode, inclusivamente, acelerar ou diminuir o ritmo do seu desenvolvimento e aprendizagem (Gardner, 1995).

As apreciações, até aqui tecidas apontam para os afectos enquanto alicerces da educação corroborando as recomendações da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro). A designada lei considera a dimensão afectiva como uma meta a atingir, no sentido em que a Educação de Infância deve *contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança (Ibid.)*.

Para que o conhecimento seja despoletado é necessária uma motivação endógena e exógena para que o ser humano aprenda, por outro lado a actividade intelectual é sempre dirigida para aspectos que despertem interesse, sendo que “o gostar” e o “não gostar” são exemplos poderosos na selecção de actividades intelectuais (Fernandes, 2001: 33).

(Re)situando-nos na perspectiva sócio-contrutivista percebemos como o autor (Vygotsky, 2004: 57) unifica afectividade e cognição pela concepção de homem que nos apresenta ao afirmar que quando, por exemplo (...) *desprezamos alguém, o facto de nomear os sentimentos, faz com que estes variem, já que mantém uma certa relação com nossos pensamentos*. Apologistas desta ligação intrínseca entre emoção e razão foram, ao longo dos tempos, outros autores como Piaget, Wallon e, obviamente Rogers (Fernandes, 2001: 62). Distintos pedagogos e psicólogos diligenciaram “corrigir o erro”<sup>37</sup> de Descartes (cit. por Damásio, 1995: 57), quando este separa “corpo e espírito”

Imaginaremos homens em tudo a nós semelhantes, mas consideraremos, inicialmente neles apenas uma máquina sem alma, sendo esta, como se sabe, realmente distinta do corpo.

---

37 O teórico que mais se tem debruçado sobre “o erro” de Descartes é António Damásio, pelas investigações, no âmbito da neurologia desenvolvidas sobre a dimensão afectiva. Defende a premissa de que sentimentos e emoções são o entendimento sobre o nosso corpo e, como tal a união fulcral entre corpo e consciência. O âmago d’ “O Erro de Descartes” na óptica de Damásio está na separação abissal entre o corpo e a mente, entre a substância corporal, infinitamente divisível, com volume, com dimensões e com um funcionamento mecânico de um lado, e a substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensões e intangível, de outro; a sugestão de que o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adveniente da dor física ou agitação emocional poderiam existir independente do corpo. Especificamente: a separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e da estrutura ou funcionamento do organismo biológico para outro (Damásio, 1995: 47-48).

De facto, parece-nos que só quando se percebe o papel dos afectos no desenvolvimento cognitivo, ou seja “a alma aliada ao corpo” é possível ter uma apreensão holística do ser humano e, por consequência do seu desenvolvimento através da aprendizagem. Para Vygotsky (2004: 57) é imprescindível extrapolar a noção de criança enquanto ser “cognitivo”, como tal é preciso considerar as múltiplas dimensões envolvidas no processo de desenvolvimento da criança. Aliás, o autor russo propõe mesmo uma íntima conexão entre *as influências culturais na esfera afectiva e a formação das funções psicológicas superiores* (Pinho, 1997: 82).

Em consonância com Vygotsky, Piaget sublinha a afectividade no processo de desenvolvimento ao declarar que se a acção nos remete para o “fazer”, que por sua vez nos encaminha para o “saber fazer”, temos ainda um vector fundamental, aliado à dimensão afectiva e que é o “querer fazer” (Fernandes, 2001: 62). Se não existir uma predisposição da criança para o aprender, o ensino fica grandemente comprometido, pois *o conhecimento só emerge em sua dimensão vitalizadora quando têm algum tipo de ligação com o prazer* (Pinho, 1997: 77).

As investigações em educação atestam que a escola deve ter um significado concreto na vida das crianças, não se restringindo apenas à sua formação intelectual (Wieder e Greenspan, 2002), todavia sem negligenciar todos os outros domínios de desenvolvimento.

Tanto mais se percebe a ideia acima exposta quanto mais axiomática for a triangulação: autonomia, desenvolvimento cognitivo e formação da personalidade na criança (Lourenço, 2002). A este respeito Kamii (2003: 98), diz que *a essência da autonomia é que as crianças se tornem aptas a tomar decisões por si mesmas*. É com a progressiva autonomização que a criança angaria a sua “agência”<sup>38</sup>, ou seja adquire poder de acção, de decisão, de controlo, nomeadamente, sobre as competências que deverá adquirir.

---

<sup>38</sup> O conceito de “agência”, introduzido por Giddens (final anos 90), não é fácil de definir, na medida em que é multidimensional. “Agência” inclui definição de objectivos, sentido de intencionalidade, deliberação e avaliação, mas envolve o interface entre tudo isto, pois encara o poder de um indivíduo agir em diferentes contextos estruturais de acção (Dunlop cit. Vasconcelos (2006)).

Demonstramos até aqui, num breve apontamento, não só os processos de desenvolvimento da criança, mas também a relevância da criança se envolver nesses mesmos processos, cabe ainda *deslindar, entender, conhecer e definir as capacidades que precisam ser desenvolvidas para que as crianças possam “ser” e “fazer” adequadamente num tempo de incessantes mudança* (Savater, 1997: 72). A “colossal” capacidade de resiliência<sup>39</sup> da criança assegura parte desta adequação, embora a escola enquanto instituição educativa lhe deva permitir a sua formação pessoal e social<sup>40</sup>, através da aquisição de conhecimentos (*Ibid.*). No entanto, mais que adquirir conhecimentos a criança deve desenvolver competências (Perrenaud, 2001: 54), pois o propósito escolar deverá ser, hoje e sempre, acima de tudo o desenvolvimento de competências pessoais, nas palavras de Roberts (2005: 145) *antes de formar profissionais a escola deve formar pessoas que interajam entre si de modo eficiente.*

A LBSE, no seu Art. 7, estabelece os diversos objectivos da educação básica, sendo que sublinha, na sua alínea a) a necessidade de

Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.

Ainda, sendo a *educação pré-escolar a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida* [acrescentando que deve] *favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança*, como expõem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva e NEP, 1997: 18), grifa-se o carácter indissociável do desenvolvimento e aprendizagem remetendo, qualquer um destes

<sup>39</sup> Resiliência, conceito oriundo das ciências físicas, que se reporta à capacidade dos materiais se moldarem de acordo com as circunstâncias ambientais, foi transportado para as ciências sociais e humanas, referindo-se à capacidade dos indivíduos ou sistemas lidarem com sucesso face ao risco ou adversidade (Barros, 1998).

<sup>40</sup> As Orientações Curriculares para a Educação de Infância prevêm estas dimensões, tanto nos seus objectivos - ao sublinharem que é propósito da Educação Pré-escolar *promover o desenvolvimento pessoal e social da criança* (Silva e NEP, 1997: 15) - como nas áreas de conteúdo que propõe, *Formação Pessoal e Social* (*Id., Ibid.*: 21) - o desenvolvimento pessoal e social de cada criança.

documentos legais, a finalidade da Educação de Infância para o desenvolvimento da criança, especificamente para o desenvolvimento de competências da criança.

No entendimento de Perrenoud (2001: 19), estas competências são desenvolvidas pelo processo de ensino aprendizagem, dado que este se configura como *mais que um revelador das disposições individuais. É um sistema de acção, uma organização que transforma as pessoas, as suas competências, assim como as suas atitudes, as suas representações, os seus gostos*. Temos, então o processo de ensino/aprendizagem como metamorfoseador do ser humano, se na transformação da lagarta em borboleta o enfoque é a beleza, no indivíduo a mutação visa a capacitação, a aquisição de competências.

Ainda no encaixe de Perrenoud (1999: 7) temos competência como sendo *uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*. Reforça o autor, numa entrevista, que *Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, entre outros) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações* (Gentile e Bencini, 2000: 19), sublinhando o carácter pragmático do conceito.

O Ministério da Educação, no Decreto-lei 6/2001, reconhece “competência” como um conceito de vasta amplitude e intrinsecamente articulado aos termos *capacidade, aptidão, resolução, conhecimento...* por isso, distancia esta concepção de outra, por muito tempo arraigada à Escola Tradicional, onde competência e memorização eram concomitantes para o processo de ensino/aprendizagem. No século XXI, o governo português (Decreto-lei 6/2001) dita que competência:

(...) pressupõe a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos que conduzam o aluno à compreensão, interpretação e resolução de problemas, desenvolvendo a sua capacidade de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem.

Ou seja, competência já não é perspectivada como um inventário da memória do sujeito, mas alcança um funcionalismo que permite a esse mesmo sujeito, *per si*, ir-

se desenvolvendo ao longo da sua vida, através das capacidades, aptidões, habilidades que lhe foram potenciadas, pelo educador, no processo de ensino/aprendizagem (Perrenaud, 1999: 15). Na realidade, (...) *mais do que “armazenar” um grande número de conhecimentos pretende-se aperfeiçoar os instrumentos que permitem à criança adquiri-los* (Cardona, 1997: 89). Este aperfeiçoamento tem vindo a seguir trajectos diversificados no sentido de uma maior eficácia e eficiência no desenvolvimento da criança.



## CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E ACÇÃO PEDAGÓGICA

*A menudo la escuela ensena contenidos del siglo XIX  
con profesores del siglo XX  
a alumnos del siglo XXI.*<sup>41</sup>  
Monereo et al, 2001:50

---

<sup>41</sup> (...) *Vivemos numa escola com conteúdos do século XIX, com professores do século XX, para alunos do século XXI.*(...)



## 2.1. - (DES)ENVOLVIMENTO E (INTER)ACÇÃO PEDAGÓGICA

A inevitabilidade do envolvimento com o outro, neste caso em particular com a criança, para a acção pedagógica advém da própria índole do verbo agir que se reporta ao exercer de uma acção sobre algo ou alguém. Ou seja, a acção pedagógica efectua-se com a criança sendo, por isso, imprescindível um envolvimento que faculte o cumprimento dos intentos desta mesma acção, o desenvolvimento da criança. (Silva e NEP, 1997: 15). Todavia, como nos reportamos ao perímetro do ser humano, e em consonância com Coll e Solé (2001), uma acção gera uma retroacção, cuja dinâmica implica uma interacção, num feedback contínuo que concede um desenvolvimento permutado, entre o Homem, o seu contexto social e a Humanidade.

A acção pedagógica implica, nesta asserção, um envolvimento e uma interacção que geram desenvolvimento. Inerente à acção pedagógica e ao seu objectivo de desenvolver a criança está a promoção da (inter)acção da própria criança, consigo, com os outros e com o meio envolvente, ou seja, intrínseco ao objectivo primordial de desenvolver a criança está o agenciamento da mesma. Tal como já foi referido neste trabalho (cf. 1.3.2.), desenvolver a “agência” da criança, isto é, fomentar a capacidade desta agir e intervir no seu tempo e no seu espaço, é condição crucial para uma Educação de Infância que pretenda cumprir os seus objectivos<sup>42</sup>. Contudo, para que a criança possa desenvolver o seu agenciamento necessita de usufruir de liberdade num ambiente democrático, sendo o educador o mediador, que possibilita ou não *condições de liberdade para o aluno poder participar com agência* (Oliveira-Formosinho, 2004: 146).

Na mesma linha de pensamento Portugal (1998: 29), defende que a educação que prevê e promove o educando como um mero receptor de conhecimentos, grosso modo, desrespeita a criança enquanto cidadão, estatuto adquirido há quase vinte anos

---

<sup>42</sup> São objectivos das OCEPE, a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança (...); b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos(...); c) Contribuir para a igualdade de oportunidades (...); d) Estimular o desenvolvimento global da criança (...); e) Desenvolver a expressão e a comunicação (...); f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g) Proporcionar à criança ocasiões de bem estar e de segurança (...); h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades e promover o melhor encaminhamento (...); Incentivar a participação das famílias (...) e estabelecer relações (...) com a comunidade (Silva e NEP, 1997: 15-16).

através da Convenção dos Direitos da Criança<sup>43</sup>. É imperativo abandonarem-se *práticas educativas fossilizadas e bolorentas* (Mota-Teixeira, 2009: 155), já que estas se centravam, e ainda se centram, unicamente no educador sem qualquer intervenção do educando. Aliás, este tipo de postura é corroborada por Cabanas (2002: 85) quando afirma que

(...) sobre a educação tradicional pesa a acusação de ter considerado um modelo de educação “passiva”, de maneira que o aluno era como uma vasilha que o professor devia encher de sabedoria, vertendo nela os conteúdos didácticos.

Qualificar de tradicional uma prática que apenas se dissipou, parece burlesco na medida em que basta um olhar, até pouco atento, para desocultar este *modus operandi* (Correia, 1998) nas práticas educativas da actualidade. A aprendizagem pela acção, o construtivismo, e as suas formas ulteriores, bem como as correntes não-directivas, colocaram a criança como *ex-libris* de um acto educativo, onde a aquisição de saberes e competências é despoletada pelos interesses e motivações da própria criança (cf. 1.3.2). Justifica-se, assim a solicitação da actualidade para uma pedagogia activa e prestigiante para a criança, que a coloque no centro da acção pedagógica. Este facto, na óptica de Coll e Solé (2001: 15), revela-se possível, uma vez que

(...) a escola coloca à disposição dos seus alunos aspectos da cultura que são fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, e não só no domínio cognitivo; a educação é o motor para um desenvolvimento entendido de forma global, o que supõe que se incluam também as capacidades de equilíbrio pessoal, a inclusão social, as relações interpessoais e regras de conduta [existe também consenso] quanto à natureza activa da aprendizagem, o que leva a aceitar que esta é resultado de uma construção pessoal, que não é apenas o sujeito que aprende; os "outros" significativos,

---

<sup>43</sup> A Convenção dos Direitos da Criança é um documento criado pela Organização das Nações Unidas, em 1989, para promover a defesa dos Direitos da Criança. Este documento está na base de diversas medidas e programas que visam proteger os Direitos da Criança. Algumas das premissas são que a criança é todo o ser humano menor de 18 anos; nenhuma criança pode ser discriminada [baseada em qualquer tipo de questão]; todas as decisões sobre a criança devem ter em conta os interesses da mesma; a criança tem direito à vida, à protecção, à educação e ao desenvolvimento; a criança tem direito à liberdade de pensamento e liberdade de expressão, entre outros (Unicef, 2004).

os agentes culturais, são peças essenciais para essa construção pessoal, para esse desenvolvimento.

Os autores como Portugal, 1998; Correia, 1998; Coll e Solé; 2001; Cabanas, 2002; Oliveira-Formosinho, 2004; Mota-Teixeira, 2009, que temos vindo a referenciar, corroboram a ideia de que existe uma *interdependência entre criança/aluno que aprende e o contexto de aprendizagem* (Oliveira-Formosinho, 2003: 6). Assim, os actores educativos, sejam eles adultos ou crianças, devem cooperar nos processos de interacção e organização dos ambientes educativos. Se o educador permite que a criança participe activamente, sem limitar a sua acção, está na perspectiva da autora supra citada a utilizar,

(...) como guia os recursos sociais do adulto que lhe oferece apoio e desafio para participar, desempenhar papéis, na sua comunidade de aprendizagem. Este encontro de subjectividades, encontro de culturas, estimula e permite superação [de saberes e aprendizagens].

Divisamos, então, o educador como um guia, um orientador, um mediador (*Ibid.:* 19) que anui com uma participação democrática da criança enquanto detentora do seu estatuto de criança-cidadão, que como acima referimos, há muito lhe foi outorgado (Fernandes, 2004). Neste panorama educativo, educador e educando deparam-se com oportunidades colaborativas, não só no que aos saberes concerne, mas também a *direitos e deveres, liberdades, expectativas e emoções* (Pombo, 2004: 58).

É neste panorama, onde padrões de acção e pensamento são regulados pela cooperação, partilha e indagação, que o processo de ensino-aprendizagem, em particular, e o desenvolvimento de cada um dos sujeitos, no geral, opera de forma harmoniosa e frutífera (Coll e Solé, 2001: 16). De facto, Oliveira-Formosinho (2003: 43), considera que se “*toca*” no *cerne da pedagogia da infância*, quando adultos e crianças alcançam um patamar em que democraticamente ambos têm a oportunidade de (re)construir a sua cidadania e a cultura que os envolve.

Na linha do que temos vindo a analisar, convém mencionar que a atmosfera pela qual se pauta este estudo, consistente e constantemente, advoga que é, em e, pelas interacções recíprocas que criança e adulto “se fazem”, desde que para isso o “poderoso” adulto envolva e se deixe envolver pela “frágil” criança (Ribeiro, 2002: 21), percebe-se que se estabelece uma correlação positiva. Isto é, quanto maior for o envolvimento maior será o desenvolvimento, quanto mais válidas forem as acções educativas melhores serão as interacções educador/educando. Esta hipótese é sustentada por Leavres (cit. por Pascal e Bertram, 2000: 22) ao atestar que *o nível de envolvimento evidenciado por uma criança é um indicador-chave da qualidade e eficácia dessa experiência de aprendizagem.*

## 2.2. - QUALIDADE: UM IDEAL IDIOSINCRÁTICO

A qualidade em Educação de Infância, de facto, emerge em contextos de interacção onde adultos e crianças gozam de *atitudes de respeito, amizade, de cuidados e justiça, de envolvimento com o contexto social, de manutenção das normas negociadas no grupo* (Oliveira-Formosinho, 2004: 148). Tomando como pano de fundo premissas pós-modernistas desoculta-se, assim uma variável essencial para um processo educativo de qualidade, os estilos de interacção entre educador e educando (*ibid.*: 150). Estes estão intrinsecamente relacionados com a qualidade, na medida em que *os estilos de interacção são uma variável central da Educação de Infância* (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004: 82).

A nossa demanda, agora é perceber a que nos referimos quando falamos de qualidade em Educação de Infância. Para tal, começamos por questionar de que falamos quando falamos de qualidade em Educação. Para além de indagarmos o próprio significado do termo “qualidade”.

O dicionário (Casteleiro, 2001: 326) enuncia “qualidade”, do latim *qualitate*, como *atributo, predicado; casta, cargo, posição social*, remetendo-nos para uma dimensão positiva – atributo, predicado – e valorativa – casta, cargo posição social. Uma outra concepção genérica de “qualidade” alude para a *totalidade das*

*características de um dado elemento que compõe sua capacidade de satisfazer determinadas necessidades, interesses ou desejos* (Ramos, 2002: 15). Esta definição não enfatiza, sobremaneira a conotação positiva do termo, mas apela ao pragmatismo do constructo.

Se discursar sobre qualidade, de forma abrangente, é pouco inteligível, nada é de facto, mais concretizado quando se discorre sobre a qualidade em Educação, na medida em que subsiste a dificuldade de materializar uma noção subjectiva e pessoal porque está assente em *valores e crenças, necessidades e prioridades individuais* (Moss cit. por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004: 83). Pretendeu-se pragmatizar a conceptualização de “qualidade em Educação”, ao reporta-la à capacidade do contexto educacional responder a determinados requisitos (Zabalza, 1998: 48).

Vários têm sido os investigadores a debruçarem-se sobre a qualidade em Educação (Balageur *et al.*, 1992; Schweinhart *et al.*, 1993; Pascal *et al.*, 1994; Williams, 1995; Kagan e Cohen, 1996; Dahlberg *et al.*, 1999; Portugal, 1999; Pascal e Bertram, 1999, 2000; Zabalza, 1998, 2000a; OCDE, 2001; Siraj-Blatchford *et al.*, 2002; Laevers, 2003; Pinto *et al.*, 2004; Bairrão *et al.*, 1998, 2002; 2006) e do somatório destes trabalhos emergem intersecções para a definição de um processo educativo de qualidade, porque este é *problematizador, participativo, dinâmico, valorativo e situado* (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004: 83).

O alvoroço em torno desta problemática subsiste pela “instabilidade” na sua conceptualização, o que pode ser decorrente de serem indivíduos divorciados da educação que tentam esclarecer a qualidade em Educação de Infância, ou seja, *usualmente a Qualidade na Educação [não tem sido] definida pelas pessoas que fazem parte do processo e do contexto educativo* (Katz cit. por Pascal e Bertram, 2000: 18). Ditosamente, esta (in)definição tornou-se, não num obstáculo, mas sim num desafio a ser ultrapassado no século XXI, nomeadamente, pela Educação de Infância.

A temática da qualidade em Educação de Infância extrapolou “os muros” da escola e assomou na retórica dos mais diversos contextos sociais, essencialmente pelos estudos que evidenciaram o impacto da Educação de Infância com qualidade no

sucesso educativo e na vida da criança (Schweinhart e Weikard, 1997; Zabalza, 1998; Schweinhart *et al.*, 2005; Bairrão e Barros, 2006).

O discurso sobre a qualidade em Educação de Infância surge (também)<sup>44</sup> pelas “mãos” da psicologia, nomeadamente da psicologia do desenvolvimento, mas em simultâneo, pelos precursores da Pós-modernidade que batalham contra as generalizações e quantificações e outros vértices arreigados ao positivismo (Moss *et al.* cit. por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004: 150). Estes teóricos (*Ibid.*) posicionaram-se no pós-modernismo, e deambularam cientificamente nesta temática partindo da definição de qualidade como constructo subjectivo, porque engajado com valores, crenças e interesses. Tinham como intuito apreender todas as variáveis, estruturais e processuais, que interferem no contexto da Educação de Infância (Oliveira-Formosinho, 2001: 167).

É com a década de 90 que o discurso sobre as práticas em Educação de Infância dá lugar ao dialecto da qualidade em Educação de Infância (Williams cit. por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004: 152). Williams apresenta uma dupla vertente na esfera da qualidade em Educação de Infância, a primeira que compreende o grupo de indicadores da qualidade – *approaches quality*<sup>45</sup>; a segunda referente a instrumentos que permitam a avaliação desta dimensão na área da Educação de Infância – *quality methodology instrument*<sup>46</sup>. Em Portugal<sup>47</sup>, nas investigações sobre a qualidade em Educação de Infância, como referencial foi adoptado o EEL<sup>48</sup>, um dos instrumentos adoptados para avaliação de contextos educativos, no nosso país, foi a ECERS<sup>49</sup>.

<sup>44</sup> Tal como noutras questões relacionadas com a infância (cf. 1.2.3)

<sup>45</sup> Abordagens qualitativas.

<sup>46</sup> Instrumentos de metodologias qualitativas.

<sup>47</sup> A principal incrementadora da qualidade em Educação de Infância, no nosso país, tem sido a Associação Criança (AC) através do Projecto Infância (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001). Um dos programas desta Associação é o “Desenvolvendo Qualidade em Parcerias” adoptado a partir do The Effective Early Learning Project, que surgiu no Reino Unido, tendo como promotores Christine Pascal e Anthony Bertram (Pascal e Bertram, 2000). O programa alia diversas instituições portuguesas, como o DEB (Direcção do Ensino Básico), o EEL (Effective Early Learning) e a já mencionada AC, com o propósito de sustentar a investigação nesta área. Os objectivos inerentes a este projecto prendem-se, essencialmente, com duas grandes questões: a) a inovação e o aperfeiçoamento da qualidade e eficácia dos ambientes educativos na Educação de Infância; e b) o desenvolvimento das competências de todos os intervenientes no acto educativo (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001).

<sup>48</sup> Effective Early Learning (Pascal e Bertram, 2000).

<sup>49</sup> Early Childhood Environment Rating Scale (Harms e Clifford, 1980).

De facto, o movimento “pró” qualidade em Educação de Infância disseminou-se e afirmou-se, não só pelas diversas investigações realizadas, que culminaram em diferentes perspectivas sobre a qualidade e os critérios a estas subjacentes (Zabalza, 1998: 37), pelo incremento de programas que visam implementação da qualidade (Pascal e Bertram, 2000: 44), mas também pela invenção de instrumentos que avaliem a própria qualidade, na suas mais diversas vertentes, como por exemplo o PIP<sup>50</sup> (High-Scope, 1995) ou a ECERS (Harms e Clifford, 1980).

A investigadora norte-americana, Lilian Katz é das primeiras pedagogas a pensar a qualidade em Educação de Infância, justificando este interesse ao referir, em entrevista ao Jornal “Público” (Wong, 2004: 38), que a *pesquisa feita nos últimos 30 ou 40 anos diz-nos que se o ensino pré-escolar não for de qualidade é uma oportunidade perdida. Por isso, faz toda a diferença fazer bem, nos primeiros cinco ou seis anos da criança. A autora (cit. por Dahlberg, 2003: 26), estabelece cinco perspectivas a serem tomadas para instituir e avaliar a qualidade nos contextos educativos para a infância:*

- a) *Perspectiva orientada de cima para baixo* - ratio adulto/criança, equipamentos, materiais, espaços, qualificações dos profissionais, cuidados de saúde e segurança, relações entre adulto/adulto, adulto/criança, criança/criança;
- b) *Perspectiva orientada de baixo para cima* - ponto de vista da própria criança;
- c) *Perspectiva orientada de fora para dentro* – intercâmbio entre pais e equipa educativa;
- d) *Perspectiva orientada a partir do interior* – relacionamento interpessoal entre os diferentes actores do processo educativo: entre colegas, pais, administração/coordenação, e outros;
- e) *Perspectiva societal* – forma como o contexto social percebe os recursos proporcionados pela instituição;

---

<sup>50</sup> Perfil de Implementação do Projecto

Estas perspectivas patenteiam uma concepção de educação de qualidade alicerçada numa visão sócioconstrutivista da aprendizagem, numa noção de criança como ser com potencialidades e numa abordagem ecológica do desenvolvimento, isto é reportamo-nos não só à qualidade na Educação, mas também, e por inerência, à qualidade de vida. Neste contexto, Bairrão em parceria com outros investigadores (1998: 46) adverte mesmo que *o processo ensino/aprendizagem tem em consideração as condições objectivas da vida; a noção de bem-estar (bem estar físico, material e social); os valores e as aspirações pessoais.*

A pessoa, e sobretudo a criança, estão em definitivo no âmago da qualidade em Educação de Infância, pois é por e para o indivíduo que se desenha um processo holístico de educação (Morgado, 2004: 30). Todavia, este processo não ocorre no vazio, resulta do somatório de (in)constantes estruturais e processuais (Zabalza, 1998: 52). A National Association for the Education of Young Children (NAYEC) (cit. por Aguiar *et al.*, 2002: 9) estabelece que uma educação de qualidade inscreve a criança

(...) num meio ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo (...) que responde igualmente às necessidades das famílias [onde os desempenhos se pautem por] práticas desenvolvimentalmente adequadas, isto é, condições e práticas que contenham duas dimensões principais: a adequação à idade e a adequação ao indivíduo.

Ou seja, um contexto de Educação de Infância de qualidade deverá, segundo a já mencionada associação (*Ibid.*: 11), considerar cinco dimensões:

- (a) Criar uma comunidade interessada de aprendizes;
- (b) Ensinar de modo a promover o desenvolvimento e a aprendizagem;
- (c) Construir um currículo adequado;
- (e) Avaliar o desenvolvimento e aprendizagem da criança;
- (f) Estabelecer relações recíprocas com as famílias.

Estas cinco componentes foram amplificadas por Zabalza (1998: 53-69) que sustenta dez dimensões a serem consideradas na implementação de um projecto de qualidade para a educação da primeira infância (ver tabela 5):

**TABELA 5 - SISTEMATIZAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DAS DIMENSÕES DE QUALIDADE EDUCATIVA PROPOSTAS PELA NAYEC (FONTE: AGUIAR ET AL. (2002) E ZABALZA (1998)).**

DIMENSÕES PROPOSTAS PELA NAYEC	DIMENSÕES PROPOSTAS POR ZABALZA	ACÇÕES A SER DESENVOLVIDAS PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA DE QUALIDADE
<b>MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGENS</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o interesse das crianças pela aprendizagem;</li> </ul>
<b>ADEQUAÇÃO DO CURRÍCULO</b>	<p><b>Finalidades e objectivos;</b></p> <p><b>Currículo/experiências de aprendizagem;</b></p> <p><b>Estratégias de ensino e aprendizagem;</b></p> <p><b>Espaço educativo;</b></p> <p><b>Igualdade de oportunidades;</b></p> <p><b>Planeamento, Avaliação e Registo;</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicitar reflectida e escrita dos objectivos pedagógicos;</li> <li>Clarificar o porquê e o(s) responsável(eis) pela formulação desses objectivos;</li> <li>Comunicar os objectivos e finalidades do processo educativo;</li> <li>Fomentar actividades desenvolvimentalmente adequadas;</li> <li>Incrementar as oportunidades de aprendizagem;</li> <li>Organizar e estruturar actividades que promovam a autonomia da criança;</li> <li>Clarificar regras de conduta, direitos e deveres;</li> <li>Esclarecer o papel do educador, mas também o da criança;</li> <li>Organizar o espaço educativo, adequando-o aos objectivos educativos;</li> <li>Proporcionar condições e oportunidades de aprendizagem;</li> <li>Despertar para diversidade cultural;</li> <li>Integrar crianças com NEE;</li> <li>Sensibilizar para questões de raça, género, deficiência e classe social;</li> <li>Avaliar o processo educativo;</li> <li>Utilizar métodos de registo e planeamento;</li> <li>Reestruturar práticas baseando-se na avaliação;</li> </ul>
<b>INTERACÇÃO ADULTO/CRIANÇA</b>	<p><b>Pessoal;</b></p> <p><b>Relações e interações;</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Envolver os adultos nas aprendizagens das crianças,</li> <li>Atender aos ratios e reflecti-los;</li> <li>Sublinhar e reflectir atitudes do adulto face à criança;</li> <li>Apresentar oportunidades de formação,;</li> <li>Reflectir interações;</li> <li>Discutir regras sociais e códigos de conduta;</li> <li>Questionar o grau de intervenção do adulto;</li> </ul>
<b>RELAÇÃO JARDIM DE INFÂNCIA/ FAMÍLIA</b>	<b>Participação dos Pais e da Comunidade;</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover a interacção com a família;</li> <li>Fomentar interações com a comunidade;</li> </ul>
<b>AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA</b>	<b>Monitorização e Avaliação.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discutir processos de controlo;</li> <li>Avaliar a eficácia e a qualidade das práticas educativas;</li> <li>Utilizar os resultados para (re)pensar e (re)estruturar o contexto de educação.</li> </ul>

Pela leitura da tabela 5, subentende-se que se em diversos aspectos os dois autores anuíram entre si, noutros as desconformidades devem ser analisadas. A NAYEC alude para a motivação das crianças, questão por nós já evidenciada (cf. 1.3.2.) como fundamental para um processo educativo frutuoso. Sendo este aspecto omisso na proposta de Zabalza (1998: 43), o teórico não deixa de evidenciar, de forma avultada, pontos que a associação, aqui em destaque, não apresenta ou, pelo menos, não aprofunda. Zabalza (*Ibid.*: 48) espartilha e entranha-se, por exemplo, nas questões curriculares, isto é no traçado da própria acção pedagógica. Pela dissecação de duas das linhas que vigoram nos estudos sobre a temática em debate surge uma questão: as idiosincrasias inerentes à prática e à concepção de uma Educação de Infância com qualidade (Dahlberg, 2003: 65).

Nesta lógica, concebe-se a “qualidade em Educação”, como um constructo cimentado num referencial teórico, aglutinador de indicadores pré-estabelecidos para o desenvolvimento do processo educativo (Aguar *et al.*, 2002: 23). A índole de cada indicador, ou de cada conjunto de requisitos, está cativa a um paradigma educacional, ilustrado por uma prática pedagógica singular (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004: 86).

Nas últimas décadas tem-se vindo a assistir a uma maior preocupação com o estudo da influência da qualidade dos contextos de prestação de cuidados no desenvolvimento das crianças (Portugal, 1998). Contudo, o enfoque tem sido sobretudo orientado para características estruturais e oportunidades globais de aprendizagem proporcionadas às crianças nos seus contextos educativos, parece-nos importante tentar perceber quais os referenciais, teorias, paradigmas ou modelos, que se encontram nos bastidores da ideia de qualidade educativa e que a traduzem de modo idiosincrático na acção pedagógica de cada educador.

### **2.3. - ACÇÃO PEDAGÓGICA MAIS QUE TRIÁDE EDUCADOR/EDUCANDO/CONTEÚDOS**

O pseudo paradoxo, da nossa responsabilidade, estabelecido entre acção pedagógica e o somatório composto pelo Educador de Infância, crianças e orientações

curriculares justifica-se pela urgência de se apreender a especificidade da acção pedagógica em Educação de Infância. De facto, o reconhecimento de uma acção pedagógica idiossincrática, na área da Educação de Infância, permite-nos concebê-la de forma singular para cada Educador, todavia existem variáveis de acção, arreigadas a referenciais teóricos, comuns (concepção de educação, de criança, de educador, entre outros) que pragmatizam o acto de educar crianças e nos possibilitam a apreensão da concepção educativa. A forma como a educação é concebida (os seus objectivos, os pressupostos teóricos que lhe subjazem) e o modo como os actores, deste contexto, se movimentam (o papel do educador e do educando, a forma como se interrelacionam e como ambos influem no processo de ensino/aprendizagem) permite-nos *compreender as abordagens pedagógicas e as relações sociais* (Feiman-Nemser, 1990: 220) que norteiam os diferentes caminhos pelos quais a Educação de Infância enveredou e pelos quais, muitas vezes, ainda é pautada.

Quando se diz que a Educação de Infância (aliás como todos os ciclos de ensino)<sup>51</sup> empreendeu por diferentes caminhos remetemos as abordagens educativas para um contexto histórico a elas inerente. Este é um pretérito inequívoco a qualquer das perspectivas de educação, na medida em que, a sua génese está arreigada a uma época com todas as contingências que esta acarreta, ou seja, *cada tradição apresenta uma concepção de escola e sociedade que emerge do contexto histórico, social e educacional vigentes* (Zeichner e Tabachnick, 1991: 19). Contudo, e apesar de algumas destas “épocas” já terem passado, as abordagens persistentemente foram permanecendo de uma forma (nem sempre) adaptada às demandas actuais.

E é esta actualidade das perspectivas da educação, mesmo que em alguns casos, demasiado radicada no passado, que torna imperativa uma análise das principais correntes da educação para intentar compreender as diferentes linhas que constituem a teia que é a Educação de Infância, na sua forma operativa. Até porque *devemos ter a humildade de, em primeiro lugar, conhecer cada uma das abordagens e, de seguida,*

---

<sup>51</sup> As teorias, modelos, abordagens ou paradigmas educacionais têm em consideração o sistema educativo no seu todo não se reportando especificamente a nenhuma das etapas da vida académica. Estes construtos pretendem responder essencialmente a questões como: o que é preciso ensinar, como ensinar, quais os objectivos do ensino; questões basilares para todo o processo educativo (Bertrand e Valois, 1994).

*procurar adequar a que melhor se ajusta aos objectivos da investigação e ao seu objecto de estudo* (Dias, 1999: 27) ou análise de uma área demasiado vasta para seja aprendida sem alicerces teóricos consistentes.

Adoptar uma sistematização das diversas correntes poderá ser um método de estudo, que de todo não nos facilita a tarefa de análise, mas que nos permite um realçar das características que diferenciam ou emparelham os múltiplos modelos. Porém, não se deve perder a noção, de que ao sistematizar algo tão amplo, não estamos a demarcar perspectivas *absolutas porque são abstrações* (Not, 1981: 10), pretendemos sim encontrar linhas que nos facilitem a interpretação de um todo complexo.

Como já foi mencionado neste estudo (cf. Cap. I), nem sempre o sujeito foi o enfoque do processo educativo, *mais importante que o próprio indivíduo eram as informações que este deveria adquirir, mas não analisar, reflectir ou criticar* (Bertrand, 2001: 154). O papel do aluno era o de simples “recipiente” onde eram “despejadas” informações que, processo designado Not (1981: 49) de *Hetero-estruturação*. Cujos indicadores principais se situavam numa linha de Uniformização; Prescrição e Normatividade; Estrutura formal e hierárquica; Super-especialização e Standardização e Burocracia. De facto este modelo encontra-se vincado nas teorias académicas, racionalistas ou clássicas que dirigem a sua atenção para a transmissão dos conhecimentos, sem que o educando seja tido em conta, segundo Rocha (1988: 29), existe *uma tendência manifesta para que se transmitam os conteúdos clássicos, independentemente da cultura pessoal e social do educando*.

As pedagogias desta tendência são racionalistas e didácticas. Elas incidem na *exposição dos conhecimentos feitas pelos professores que constituem o âmago da cultura geral* (*Ibid.*: 30). Veiculam-se princípios centrados na eficácia e na objectividade. Assim, “fazer o melhor produto, no menor tempo e no menor custo possível” (Perspectiva Taylorista), seria o registo permanente deste modelo: em termos práticos, enquanto o professor luta por uma melhor remuneração, o aluno compete por uma melhor classificação (Simões, 1992: 44). Neste *vai e vem* competitivo cultiva-se o

*autoritarismo, difunde-se o servilismo, uniformizam-se capacidades e talentos e massificam-se pessoas* (Bertrand, 2001: 157).

Este modelo evidenciava apenas o sujeito-produtor, no entanto, a educação não se pode deter numa única dimensão do sujeito, deve também referir-se à *formação do sujeito-estético, do sujeito-social e do sujeito-económico – três dimensões para onde se deve encaminhar o processo educativo* (Pinto, 1999: 83). O arquétipo *hetero-estruturante* porque só toma em linha de conta um único vértice da trama complexa que compõe o indivíduo anuncia-se, evidentemente, limitativa e defraudada. Importa, então, divisar outros modelos que alarguem horizontes e enriqueçam percepções quanto à totalidade e complexidade do processo educativo.

Ao debruçarmo-nos sobre as teorias, modelos ou paradigmas da educação, conseguimos distinguir três correntes que dentro do todo que, foi e é, o percurso da Educação de Infância, e se distinguem pelo enfoque que tomam: os conteúdos, o educando ou a mudança social. Not (1979: 37-48) na sua obra *Les pédagogies de la connaissance* compartilha as teorias da educação em três pólos relacionados com a estruturação do sujeito. Numa primeira abordagem, surge uma dualidade conceptual: *hetero-estruturação* (o educando é transformado por um agente externo) e *auto-estruturação* (em que o educando é autor da sua própria construção) (Not, 1981: 45). Esta bipolaridade está na base da *relação epistémica fundamental, isto é, da relação que se estabelece entre o sujeito de um lado e o objecto de outro* (Simões, 1992: 14), em que se diferencia o indivíduo passivo do indivíduo activo, na sua própria construção. Mais tarde, o autor *apresenta a inter-estruturação como superadora da antinomia entre métodos de hetero-estruturação e métodos de auto-estruturação* (Correia, 1997: 13), com este novo método emerge o sujeito e o objecto em interacção. Ocorrendo esta na óptica de Not (1981: 19):

(...) no processo de desenvolvimento do sujeito e do objecto em ligação com o desenvolvimento de um processo de subjectivação através da função do 'eu' e de um processo de objectivação através da construção do conhecimento.

Com este terceiro método transpomos a fronteira do “eu” e do “ele” e inserimos a componente “nós”. É esta incorporação que nos faculta a sistematização das teorias de educação propostas por autores como Marques (1998; 1999), Rocha (1988), Bertrand e Valois (1994), Correia (1998) e Bertrand (2001), com a tese defendida por Not (1981). Deste compêndio de ideias, pressupostos e enunciações projectou-se a seguinte tabela (ver tabela 6):

TABELA 6 – ANÁLISE DE METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS

(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA SUSTENTADA NAS PERSPECTIVAS DE NOT, 1981; MARQUES, 1998; 1999; ROCHA, 1988; BERTRAND E VALOIS, 1994; CORREIA, 1998 E BERTRAND, 2001).

	<b>EFICIÊNCIA SOCIAL</b> <b>Hetero-estruturação</b>	<b>DESENVOLVIMENTISTA</b> <b>Auto-estruturação</b>	<b>RECONSTRUÇÃO SOCIAL</b> <b>Inter-estruturação</b>
<b>Objectivos</b>	<p>- Preparar o educando para determinados papéis ou compensar desvios face às expectativas familiares e sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar especificamente para o desenvolvimento profissional e social;</li> <li>• Ministar técnicas para qualificar profissional e socialmente.</li> </ul> <p>Visa a reprodução social.</p>	<p>- Ajudar o aluno no processo de adaptação e equilíbrio às novas exigências:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conduzir o aluno à auto-aprendizagem, reflexão;</li> <li>• Cultivar as visões pessoais;</li> <li>• Estimular o Aprender a Aprender;</li> <li>• Induzir o desenvolvimento pessoal através da experimentação autónoma e em pequenos grupos.</li> </ul> <p>Visa a adaptação social.</p>	<p>- Desenvolver nos indivíduos a capacidade de modificarem as condições das suas actividades quotidianas, de serem produtores e transformadores sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspirar para a participação social crítica e construtiva - Transformação social em colaboração;</li> <li>• Ajudar a conquistar o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos alunos - Formação de agentes sociais.</li> </ul> <p>Visa a produção e transformação social.</p>
<b>Pressupostos teóricos de base</b>	Condutismo. Assenta em pressupostos psicológicos da teoria behaviorista. Tem como autores de referência: Pavlov, Thorndike, Watson, Skinner, Gagné, Ausubel.	Interaccionismo. Construtivismo. Aprendizagem como construção interactiva. Autores de referência: Piaget, Dewey, Rogers, Maslow.	Interaccionismo sócio-construtivo. Autores de base: Berger, Luckman, Giroux, Apple.
<b>Natureza do conhecimento educativo</b>	Objectivo, fragmentável, mensurável, quantificável.	Subjectivo, interno.	Construído em interacção social, histórica e cultural, política e económica.
<b>Papel do Educador</b>	Transmissor de conhecimentos e habilidades (Didactas, instrutores, conferencistas). Imprimem modelos de pensamento e de acção.  Educador como recurso operativo.	Animadores que possibilitem a vivência e expressão das necessidades e desejos dos alunos. Profissional. Cooperador crítico.  Educador facilitador.	Equipa de formadores que facilite a relação dialéctica entre teoria e a acção quotidiana. Organizador de projectos, actividades críticas e colaborativas. Intelectual crítico.  Educador como agente de transformação social

TABELA 6 - CONTINUAÇÃO

<b>Papel do Educando</b>	Receptor de conhecimentos, mais ou menos, motivado para aprender.	É sujeito da sua vida social e da sua própria formação. Construtor activo através de experiências; Descobre. Reconstrói a sua própria experiência e conhecimento	O formando é agente de influências sociais e agente da sua formação ao mesmo tempo que age socialmente. Co-aprendiz em interacção social com outros em tarefas significativas, críticas e trabalho colaborativo.
<b>Relação Educador/Educando</b>	Autoridade. Hierarquia. Relações assimétricas, de um para muitos.	Professor: líder cognitivo. Aluno: Auto-controlo. Relações idiossincráticas.	Professor: coordenador para metas emancipadoras. Implicação dos alunos em negociações sobre tarefas/projectos. Relação entre comunidade de professores e estudantes.
<b>Processo Ensino/ /Aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descreve, explica e regula.</li> <li>• Baseia-se em leis, procedimentos.</li> <li>• É prescritivo.</li> <li>• Instrumental.</li> <li>• Centrado nos conteúdos – Teorias Académicas.</li> </ul> <p>Configura-se:</p> <p>* Modelo Directivo - Aceitação do poder pedagógico; * Pedagogia do modelo do saber e do desvio em relação ao modelo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretativo, compreensivo.</li> <li>• Baseia-se em regras - não leis.</li> <li>• Ilumina, educa.</li> <li>• Centrado no sujeito - Teorias Espiritualistas e Personalistas;</li> <li>• Centrado nas Interacções - Teorias Psicocognitivas, Sociocognitivas e Tecnológicas.</li> </ul> <p>Configura-se:</p> <p>* Modelo Não directivo; Modelo Libertário; Modelo Interaccionista.</p> <p>* Pedagogia do livre acesso direccionada para diversas fontes do saber.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialéctico, interpretação subjectiva da realidade e das condições históricas e culturais.</li> <li>• Holístico.</li> <li>• O ensino como praxis emancipativa.</li> <li>• Centrado na sociedade - Teorias Sociais, Culturais e Sistémicas.</li> </ul> <p>Configura-se:</p> <p>* Modelo crítico de Paulo Freire; Modelo da escola Cultural; Modelo Pedagógico Pós Moderno</p> <p>* Pedagogia da relação dialéctica entre teoria e prática - Dialogicidade em torno do poder pedagógico.</p>

Podemos, assim, ver evidenciadas três linhas centrais, nos modelos, teorias ou correntes educativas, que vamos designar como paradigmas, tendo em conta que o conceito de *paradigma* é utilizado para se referir *a um vasto plano ou sistema de pesquisa e ou de intervenções educacionais* (Simões, 1995: 65). A nossa pesquisa intenta, então, em três paradigmas:

- Paradigma de Eficiência Social – hetero-estruturação;
- Paradigma Desenvolvimentista – auto-estruturação;
- Paradigma de Reconstrução Social – interestruturação.<sup>52</sup>

O Paradigma de Eficiência Social, tal como indica a denominação, preocupa-se basicamente em apetrechar os sujeitos de forma a corresponderem às expectativas que a sociedade lhes atribui (Estrela, 1991). O educando é tido como peça, passível de ser ajustada, à engrenagem da sociedade a que pertence, como tal são as próprias *produções sociais que modelam o indivíduo pela pressão que exercem sobre ele* (Not, 1981: 33), não sendo o próprio activo ou reactivo face a este processo.

O ensino neste paradigma está ao serviço da sociedade sendo este *mais lógico que psicológico; [...] consagra mais o génio do mestre do que auxilia o aluno a desabrochar, a preparar-se para um futuro melhor* (Gilbert, 1986: 55), enfatizando duas características dos personagens deste processo: o educador como o que concede, quase de forma caritativa, e o educando como o que se submete, numa óptica quase esclavagista. Formosinho (1997: 12) afirma existir

(...) uma inadequação do modelo técnico burocrático de condições académicas, da qualidade das credenciais educativas, à qualidade das pessoas, sendo urgente a emergência de um modelo que faça prevalecer a análise da qualidade das pessoas e das suas competências reais.

O título de mestre ao educador não é aleatório pois remete-nos para sinónimos como “o perito”, “o sabedor”, “o principal”, e como principal não tinha que ter em ponderação as pessoas a quem transmitia o seu conhecimento (Rocha, 1988: 57) essas

---

<sup>52</sup> Nomenclatura adaptada das tradições de formação de professores reflexivos proposta por Zeichner e Tabachnich (1991).

*não tinham sequer um papel secundário, eram simplesmente figurantes.* Lobo (1986: 241), no seu livro, *Deixa-me ser criança, professor*, como ex docente, o autor recorda a sua acção revelando:

Como professor tradicional, eu era o depositário da ciência onde o aluno guardava os conhecimentos como se guarda o capital num banco. Era o método de funil ou seringa para o ensino memorizado à base de um didactismo artificial feito a murro. Mediam-se as capacidades pela mesma rasa. Fritavam-se os miolos!

A pessoa do professor, o seu *ego* ou *alter-ego* era tão grande, tão espaçoso, tão volumoso que não havia espaço para mais ninguém, o educando era abafado, sufocado, esquecido, era o aluno/sujeito *tábua rasa* existente, contudo ausente de um processo educativo *que tem como possível a transmissão do saber daquele que sabe para aquele que o ignora* (Not, 1991: 14). Há que ressuscitar o aluno que na perspectiva de Matos (1999) está no lugar do morto.

A urgência da ascensão do aluno, em termos educativos, neste paradigma pode ser comparada à necessidade de exaltação do sujeito, em termos sociais, com a passagem da Modernidade para a Pós-Modernidade. Com esta transição de eras sociais, a *referência ao sujeito, enquanto actor e autor, entram agora em jogo*, como nos diz Weber (cit. por Hargreaves, 1998: 29). Se a sociedade é inconcebível sem sujeitos, a educação é ininteligível sem um aluno activo na construção do seu conhecimento, até porque como refere Not (1991: 16) *a organização do pensamento e a estruturação do saber resultam, essencialmente, da actividade do sujeito*. Pode-se então depreender que o conceito de aluno/educando não se consigna a uma concepção reactiva do homem, mas sim com uma perspectiva activa do mesmo. Pois, como refere Rogers (1985: 65),

(...) o único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, como se adaptar à mudança; o que se deu conta de que nenhum conhecimento é garantido, mas que apenas o processo de procurar o conhecimento fornece base para a segurança.

Nada disto ocorria na dimensão normativa e prescritiva que se enquadra nas teorias académicas, racionalistas ou clássicas (Bertrand e Valois, 1994) que dirigem a sua atenção para a transmissão dos conhecimentos. Este paradigma acarretava objectivos explícitos na forma como ambicionava transmutar o homem num instrumento a encaixar no puzzle social e para tal, na óptica de Snyders (1974: 16), tinha a:

(...) pretensão de conduzir o aluno até ao contacto com as grandes realizações da humanidade: obras-primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros.

O passado vingava relativamente ao futuro na medida em que era ele a “forma” onde o sujeito se deveria incluir. Se o educador era a pedra basilar do processo educativo, quem imperava sobre o professor era a sociedade, o passado, a matriz religiosa ou política que prescrevia a acção do Homem (Landsheere, 1994: 56). Porém, os trilhos da Humanidade levaram a que o próprio homem percebesse que é irracional ser a sociedade a dominar, porque esta é fruto do homem e a invenção não se pode sobrepor ao inventor (Boavida e Dujo, 2007: 251).

Há, então, que reflectir e perceber que se a sociedade é encargo dos homens, a vida do indivíduo é da responsabilidade de cada um desses mesmos homens, sendo necessário estabelecer um compromisso para a vida e para a educação. Baptista (2005: 8) refere-se a um acordo que incluía

(...) o vivenciar de valores assumidos a partir de uma reflexão profunda no âmbito da antropologia filosófica e impulsionador da prática educativa, visando sempre a construção livre do outro pela relação humana sempre viva, diferenciada e diferenciadora.

É impensável continuar a perpetuar uma educação que não seja fundamentada no ser uma vez que *o acto educativo é do domínio do ser e não do ter (Ibid.: 15)*, é desconforme uma educação que não parta do homem para o homem. É

despropositada, como refere Martin (cit. por Zeichner, 1993: 52), uma acção pedagógica que sublinha o pensamento e não a acção, que enobrece a razão e não a emoção, quando é pela acção e pela emoção que filogeneticamente o homem se singulariza face aos outros seres vivos (Tap, 1996).

Desadequada é também uma educação que não seja para todos os homens, tal como refere a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1999: 21):

(...) as escolas são meios (...) para combater as atitudes discriminatórias, para criar comunidades abertas e solidárias, construindo uma Sociedade Inclusiva e atingindo a Educação para Todos.

Tal não acontece num paradigma elitista que foi pensado por alguns e projectado e circunscrito a uma esfera ocidental, branca e de classe média (Liston e Zeichner, 1997: 49) que eternizava as já, por demais, demarcadas diferenças sociais.

As metas e finalidades, por vezes ocultas, do Paradigma de Eficiência Social prendem-se com o aperfeiçoamento e manutenção da ordem social vigente, articulando-a com um sistema que se pretende produtivo (Bertrand e Valois, 1994). Sendo eficácia e eficiência palavras subliminarmente implícitas a este modelo, não é desconforme que *os conteúdos mais relevantes à aprendizagem se resumam ao conhecimento observável e mensurável* (Marques, 1999: 28). Elimina-se, neste modelo, todo e qualquer tipo de subjectividade, símbolo do ser humano, tornando-se forçoso trazer o homem para o âmago da educação e *fazer dele um ser que se liberte a si mesmo da sua ganga de animalidade para atingir uma humanidade definida pela liberdade e pela razão* (Not, 1981: 3).

Adjudicar ao sujeito aquilo que lhe é um legado legítimo é o que desponta tanto com o Paradigma Desenvolvimentista como com o Paradigma de Reconstrução Social. Se a perspectiva desenvolvimentista responsabiliza o educando como ser individual pensante, a óptica de reconstrução social responsabiliza-o como ser social produtor e transformador de cultura. Savater (1997: 41) concede ao ensino o carácter de mudança e, por isso, refere que o que se pretende são *homens capazes de evoluir*

*incessantemente, capazes de destruir, renovar constantemente os seus meios e de se renovar a si mesmos.*

Tomando em consideração que este estudo pretende abordar a “Pessoa”, e por muito que esta não esteja de todo desagregada da sociedade que a envolve, como foi anteriormente evidenciado nesta dissertação (cf. 1.1.2 e 1.2.2), optou-se por abordar inicialmente o paradigma de reconstrução social e concluir, esta passagem pelas diferentes concepções educativas com o paradigma desenvolvimentista, por nos parecer que é o que melhor revela a pessoa, em termos singulares.

### **2.3.1. - EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA COMO VECTOR DA RECONSTRUÇÃO SOCIAL**

Uma sociedade é feita por e para os homens; a educação é o que estrutura o homem; então, partindo destas duas enunciações temos a premissa de que a educação é, em ultima instância, responsável pela esfera social (Kant, 2004). Durkheim (cit. por Antunes, 2004: 58) consolida esta noção ao defender que

(...) a educação actua como agente de mudanças, ou seja, provocador de modificações sociais e culturais na sociedade envolvente. Assim, os educadores, principalmente os do ensino fundamental, poderiam promover modificações no comportamento individual dos alunos e, por meio deles, na sociedade.

A visão social do homem remonta já a Aristóteles tendo sido uma perspectiva algo negligenciada mas nunca esquecida. Heidegger (cit. por Rocha, 1988: 157), apesar de existencialista, soube sublinhar a indispensabilidade do social para a subsistência do sujeito, dizendo que *o homem é ser com os outros*. Numa outra vertente sociológica, o homem, não só precisa dos seus iguais para ser, mas também, é ele que com os outros homens cria, modela e transfigura o contexto social em que subsiste (Caria, 2000).

Este *skill*<sup>53</sup> humano intimamente relacionado com determinada função educativa, a de gerar mudança social, foi largamente negligenciado, apesar de mais tarde existir a consciência de que *a educação tem como objectivo principal preparar os alunos para seres capazes de resolver prioritariamente estes problemas [os sociais]* (Bertrand, 2001: 18). Ou seja, deixamos de ter os conteúdos, a reprodução e eficiência social no âmago da acção educativa e passamos a ter o sujeito social e respectiva sociedade, com todas as suas contingências e encargos, como enfoque da educação.

O paradigma de reconstrução social, na sua origem, aspira combater o capitalismo crescente e as diferenças sociais dele resultante (Marques, 1998). Importa, assim, construir uma sociedade regida pela justiça e pela igualdade, devendo a escola tomar o seu lugar de propulsora do progresso e da reconstrução social (Liston e Zeichner, 1997).

O paradigma em causa, prevê que a escola se junte a outras forças progressistas e adopte uma postura mobilizadora na transformação da ordem económica, política e social, permitindo assim uma *distribuição mais justa e equitativa da riqueza da nação e onde o “bem comum” se sobrepusesse ao benefício individual* (Ibid.: 52).

Nesta óptica, é fundamental que a escola seja tida como um instrumento ao serviço da sociedade, cujo principal dever é reconstruir a sociedade, através da formação de educandos críticos e activos nas demandas exigidas pelos problemas sociais. Em 1933, Kilpatrick (cit. por Liston e Zeichner, 1997: 29) afirmava que a educação tinha como obrigação

*(...) preparar as pessoas para uma participação inteligente na gestão das condições segundo as quais viverão, levando-os a compreender as forças em que elas actuam, e equipá-las com ferramentas intelectuais e práticas que lhes permitirão influenciar o rumo dos acontecimentos.*

Nesta lógica educativa, os autores acima mencionados, apresentam-nos Dewey e Kilpatrick, como teóricos que combateram o paradigma tradicionalista/eficiência

---

<sup>53</sup> Termo usado em Psicologia para referir tanto habilidades, como capacidades e competências (Sprinthall e Sprinthall, 1993).

social, em prol de uma educação que permitisse a edificação de uma nova perspectiva social (Apple e Nóvoa, 1998). Porém, parece-nos inconsequente referir modelos de reconstrução social sem mencionar o nome de Paulo Freire<sup>54</sup> que, mais do que um modelo, *defendeu e viveu uma prática de transformação da sociedade* (Bertrand, 2001: 163).

Duas vertentes distinguiram a concepção de Freire da dos outros teóricos preconizadores da reconstrução social, sendo elas na perspectiva de Apple e Nóvoa (1998: 21)

- A crítica à neutralidade da educação e da escola face ao racismo, sexismo e à exploração dos trabalhadores;
- A visão da escola como um instrumento de manutenção do *status quo*, e um entrave ao desenvolvimento da classe dos oprimidos.

Por forma, a apreendermos a linguagem característica do autor brasileiro, resolvemos apresentar a seguinte tabela (ver tabela 7), onde são reflectidos os conceitos-chave do modelo crítico:

---

<sup>54</sup> Em 1962 é dada oportunidade a Paulo Freire de pôr em prática as suas teorias educativas (ensinou 300 cortadores de cana a ler e a escrever em apenas 45 dias). Viu aprovada a criação de centenas de círculos de cultura por todo o país. Em 1964, com a ascensão ao poder de um regime ditatorial (1964/1985), todo o seu trabalho é desfeito. É preso e mandado para o exílio. Freire regressa ao Brasil, apenas em 1980, e em 1988 torna-se Secretário de Educação para São Paulo. Em 1991, o Instituto Paulo Freire foi fundado para amplificar e elaborar as suas teorias sobre educação popular.

**TABELA 7 - RESUMO DOS CONCEITOS-CHAVE USADOS POR FREIRE NO SEU MODELO CRÍTICO (FONTE: FREIRE, 1974, 1975, 2004, 2007)**

<b>CONCEITOS-CHAVE DO MODELO CRÍTICO:</b>	
<b>Educação bancária</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reporta-se ao ensino tradicional;</li> <li>- Educação centrada nos conteúdos;</li> <li>- A mente do aluno é vista como uma tábua rasa;</li> <li>- Também a designada por educação digestiva.</li> </ul>
<b>Alienação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diz respeito ao domínio das pessoas por elites poderosas e à divisão social do trabalho, com os meios de produção e a riqueza material nas mãos de poucos;</li> <li>- a alienação é ampliada e sustentada pela educação bancária uma vez que esta legitima as desigualdades sociais.</li> </ul>
<b>Cultura do silêncio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É a cultura típica das comunidades sujeitas à opressão;</li> <li>- As pessoas desprovidas de poder não são ouvidas nem vêem a sua cultura expressa no currículo escolar uma vez que o poder dominante as pretende reduzir ao silêncio;</li> <li>- Pretende manter os oprimidos em opressão.</li> </ul>
<b>Educação libertadora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação proposta por Paulo Freire e que consiste na tomada de consciência da opressão, da exploração e da necessidade de integrar a luta colectiva a favor da transformação social.</li> </ul>
<b>Consciência crítica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nível de consciência caracterizado pela interpretação e compreensão profunda dos problemas, isto é, penso reflexivamente (sobre o que compreendi), confronto estas descobertas com outras reflexões colectivas.</li> </ul>
<b>Círculos culturais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupos de discussão nos quais educadores e aprendizes usam codificadores que estimulam o dialogo em torno da vida dos aprendizes;</li> <li>- Nestes grupos criam-se condições para a reflexão critica e para a tomada de consciência da necessidade de transformar a realidade.</li> </ul>
<b>Temas geradores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilha de experiências, histórias de vida dos aprendizes, com carga política que podem gerar a discussão e a reflexão critica.</li> </ul>
<b>Investigação Participativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem à mudança social que recusa os métodos de educação tradicionais;</li> <li>- Propõe um método alternativo que seja igualitário, mutualista e participado em que investigador e investigados se comprometam com a transformação social.</li> </ul>
<b>Praxis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividade complexa através da qual os aprendizes criam cultura e se tornam conscientes da sua condição social;</li> <li>- Ciclo de acção/reflexão/acção, central para a educação libertadora;</li> <li>- Tem como características: a autodeterminação, a intencionalidade, a criatividade e a racionalidade.</li> </ul>
<b>Colegialidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É uma forma de organização social baseada na partilha de poder entre todos os membros da organização;</li> <li>- Contrasta com a organização hierárquica e piramidal com base no mérito.</li> </ul>
<b>Conscientização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processo continuo que permite ao aprendiz ganhar consciência critica, tomar consciência da opressão e identificar as condições da alienação;</li> <li>- Nível superior de consciência critica, conduz o aprendiz a envolver-se na luta;</li> <li>- Conscientização não é apenas reflectir, é reflectir e agir para a mudança.</li> </ul>

Partindo da tabela 7 podemos dizer que Freire combateu a vigente *educação bancária* que na sua óptica conduzia os indivíduos a *alienação* e fomentava a *cultura do silêncio*. Para transpor este contexto socioeducativo propôs a *educação libertadora* que pretendia que os sujeitos desenvolvessem a sua *consciência crítica*, para tal constituiu os *círculos culturais* onde a partir de *temas geradores* se iniciava uma investigação participativa. Freire acreditava na *praxis* partilhada entre educador/educando, tanto quanto acreditava na *colegialidade* como partilha entre poderosos e oprimidos. Todo este processo dependia da *conscientização* de cada e de todos os sujeitos que compõem a sociedade (Freire, 1974, 1975, 2002, 2007).

Os críticos deste modelo acentuaram a evidente intenção política intrínseca à acção educativa defendida por Freire (Apple e Nóvoa, 1998). De facto, o equívoco desta ideologia educativa prende-se com o carácter potencialmente doutrinador de valores socialistas aos educandos, todavia esta questão foi contraposta por uma visão que predizia as alterações sociais como fruto da educação de cidadãos críticos e reflexivos (Liston e Zeichner, 1997).

Segundo Cabanas (2002), a hipérbole desta perspectiva pedagógica está no colectivo enquanto centro da educação, em vez do próprio indivíduo e, no facto do objectivo da educação ser a libertação do povo e não a da pessoa. Partir do todo para as partes, parece-nos um modo árido de intentar sobre o desenvolvimento da pessoa.

Considerando os momentos sociais, políticos e económicos que vivemos neste início de século e considerando toda a história educacional, há que perspectivar a educação enquanto possibilidade de reconstrução social. Já não se trata de “educar” com, mas de “educar” para, visando a construção de um projecto pessoal, social e profissional de cada educando. Aliás, já não se trata exactamente de Educar, mas sim no dizer de Freire (2002), de Conscientizar. Esta conjuntura social, e por isso educativa, imputa à escola a responsabilidade pelo desenvolvimento de crianças cidadãs com espírito democrático.

Nesta linha, a Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 5º, recomenda que a educação potencie um educando:

(...) democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, (...) capaz de julgar com espírito crítico e criativo o meio social em que se integra e de se empenhar na sua transformação progressiva.

O papel da cidadania é, ainda reforçado por Ferreira (2003: 221), ao mencionar que esta pode

(...) ser considerada como a essência da educação, na medida em que a escola tem como uma das suas principais finalidades preparar as crianças e os jovens para assumirem responsabilidades e papéis de cidadania numa sociedade democrática

Hoje, a educação deve assumir-se como um processo antropossociológico, no qual a aprendizagem visa a construção de um projecto de vida pela via de uma linguagem sistémica e de experiências reflectidas (Antunes, 2004). É, suposto o Educador disponibilizar-se para a reflexão e para a acção, pois só através de uma educação configurada pela flexibilidade, abertura e respeito, o ser humano poderá “exercer-se” (Dias, 2003: 22). A UNESCO ao pronunciar-se sobre a Educação para o novo século, refere como finalidade essencial *fornecer, de algum modo, a cartografia de um mundo complexo constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele* (Delors, 2006: 77).

### **2.3.2. - LIBERDADE: TRÂMITE PARA A CONSTRUÇÃO PESSOAL**

Para que o educando se descubra no labirinto que é o nosso mundo exterior e interior, é necessário que seja livre, livre para dar com a sua “saída”, mas também, livre de embater contra os obstáculos antes de traçar o seu “mapa”. Este mapeamento auto-construído é designado por Not (1981: 38) de *auto-estruturação*.

A *auto-estruturação* enquadra-se no paradigma desenvolvimentista, na medida em que, o “aluno” liberta-se do “mestre” e passa, ele mesmo, a ser o arquitecto do seu

conhecimento e da sua vida (Rocha, 1988). A educação, está aqui, ao serviço do educando e, por isso, na perspectiva de Marques (1999: 56), é urgente que:

(...) o processo educativo se centre no desenvolvimento da pessoa: os conteúdos disciplinares e os resultados das aprendizagens não podem confundir-se com as finalidades da educação; o papel do professor não consiste na transmissão de conhecimentos, mas sim na orientação do crescimento pessoal num clima de liberdade e autenticidade, o professor assume-se como um facilitador das relações interpessoais, a aprendizagem verdadeira e duradoura é a que o aluno faz por si próprio, com autonomia e um elevado nível de independência, o ambiente deve ser tão livre quanto possível e ausente de controlos exteriores que condicionam e oprimem a mente humana.

Este movimento foi influenciado, logo no início do século XX, pelas concepções educativas de Dewey. Este teórico escuda uma educação que fomente o desenvolvimento de competências nos educandos que lhes possibilitem *participar de forma activa na reconstrução da sua própria experiência* (Dewey cit. por Rocha, 1988: 61). Uma nova conjuntura que fez emergir este modelo situa-se nos anos 60 e 70, com o movimento de libertação woodstockiano<sup>55</sup> em termos sociais, e o movimento de renovação pedagógica, que coloca a crianças como núcleo do processo de ensino/aprendizagem (Bertrand, 2001).

Nesta lógica Liston e Zeichner (1997), referem que “o quê”, “quando” e “como” ensinar deve ser decidido com base nas características pessoais e desenvolvimentais dos educandos, mas, sobretudo, deve ser discutido com a própria criança (Vasconcelos, 1997). A criança evade-se do adulto para assim construir de forma autónoma a sua personalidade, *recusando a heteronomia típica da educação tradicional* (Marques, 1999: 47). É a busca da pessoa e do subjectivo, num processo obstinadamente extrínseco, colectivo e objectivo (Alves, 2004).

<sup>55</sup> Woodstock foi o mais importante festival de música de sua época, anos 60. Tornou-se ícone do movimento hippie, ou seja, através da música foram expostos os valores defendidos pelo movimento: o pacifismo mas também, a sua contundente crítica social ao conservadorismo, autoritarismo e capitalismo vigentes na sociedade norte-americana. O festival de Woodstock é um marco no movimento de oposição à cultura de massas que perdurou durante a década de 60 (Casteleiro, 2001).

É a pessoa e a sua essencial subjectividade que o paradigma desenvolvimentista, em particular, o modelo humanista, ambiciona reabilitar no sentido de conferir ao sujeito o protagonismo que este merece (Dias, 2004). Esta nova abordagem pretende valorizar a pessoa, as relações humanas e a estrutura contextual; destacando, assim, a importância dos factores psicológicos para um melhor e mais eficaz desenvolvimento dos sujeitos (Bertrand, 2001). Esta abordagem assenta no pilar de que as pessoas crescem melhor psicológica e emocionalmente rodeadas de relações humanas positivas, francas, afectuosas e autênticas (Marques, 1998).

Este modelo tem como alicerce o ser humano, mas principalmente a essência da pessoa, do sujeito a quem é permitido usufruir de uma vida plena: *aquela que é escolhida pelo organismo total, quando existe liberdade psicológica para este se mover em qualquer direcção*. (Rogers, 1985: 79). Pedagogia da Liberdade foi a designação que alguns teóricos deram a esta corrente, uma vez que, e segundo Rocha (1988: 133), nos dias de hoje

(...) é ponto assente que a criança deve ser educada para um correcto uso da sua liberdade – o que só se consegue se lhe dermos reais possibilidades de opção. É que, também aqui, só se aprende fazendo.

Parafraseando o autor, a criança só é livre se lhe derem opções de liberdade. A liberdade como pano de fundo sustenta duas formas de conceber a educação: o modelo libertário de Neill e o modelo não directivo de Rogers (Rocha, 1988; Bertrand e Valois, 1994; Marques, 1998, 1999; Bertrand, 2001).

Neill edifica, em Inglaterra, em 1912, a “escola para a felicidade” – Summerhill, que se converteu-se numa insígnia das, por muitos, apelidadas pedagogias alternativas (Marques, 1999). Neste ideal pedagógico concretizado a criança é, de facto, o essencial deste (micro)sistema educativo, até porque nas palavras do próprio Neill (1960: 32), *a criança deve ter liberdade para escolher e decidir o que aprender e com base nisso desenvolver-se ao seu próprio ritmo e interesse*.

Nesta instituição, a aprendizagem de cada criança baseava-se nas suas motivações intrínsecas, como tal, o ambiente educativo pautava-se pela liberdade de

cada um estudar aquilo que pretendia. É, desta forma, segundo o autor britânico (cit. por Trilla, 2001) que a educação cumpre o seu desígnio mais relevante: a felicidade individual, e a escola o seu fim mais necessário: proporcionar prazer ao educando através da aprendizagem.

A Neill<sup>56</sup> importava, antes de mais, interacções reguladas pelo afecto, compreensão e respeito pelo outro, aplicando-se esta ideia também a relação professor/aluno (Marques, 1998). O que poderia ser tido como uma desvalorização do papel do professor, passava apenas por uma redefinição do seu papel, na medida em que, este continuava a ser a autoridade que garantia a democracia. A tarefa do professor era a de desocultar os interesses e necessidades dos educandos, guiando-os no processo de descoberta, até que esses por exaustão/satisfação fossem substituídos por outros progressivamente mais complexos (*Ibid.*).

Rogers (1985: 53) reclama mais do professor/educador ao, para além das competências profissionais, reivindicar habilidades pessoais, senão leia-se

Quando o facilitador é uma pessoa real se apresenta tal como é, entra em relação com o aprendiz, sem ostentar certa aparência ou fachada, tem muito mais probabilidade de ser eficiente. Isso significa que os sentimentos que experimenta estão ao seu alcance, estão disponíveis ao seu conhecimento, que ele é capaz de vivê-los, de fazer deles algo de si, e, eventualmente, de comunicá-los.

Carl Rogers a partir da transposição da Abordagem Centrada na Pessoa para a esfera educativa, contribuiu de forma ímpar para as pedagogias da liberdade, para a corrente humanista e para as teorias contemporâneas da educação, no seu todo.

Em consonância com Neill, também Rogers (*Ibid.*: 40) preconiza a mudança do foco de ensino para a facilitação da aprendizagem, ou seja, a questão já não se prende

---

<sup>56</sup> As ideias de Neill são, provavelmente fruto do contexto histórico em que viveu. O autor vive as destruições causadas pela humanidade (1ª Grande Guerra Mundial – 1914/18) e as consequências das próprias descobertas do homem, que muitas vezes, ao contrário do esperado, desembocam em regimes totalitários e, como tal, necessita de ver surgir um novo paradigma educacional regido pela liberdade de pensamento e acção (Trilla, 2001). Entende-se, assim o incremento deste movimento nas décadas de 60 e 70.

tanto com o que o aluno deve aprender ou aquilo que se ensina, mas sim com o como, porquê e quando aprendem os alunos, como se vive e se sente a aprendizagem, e quais as suas consequências sobre a vida do aluno (Marques, 1998).

Dessa forma, num sistema baseado no ensino centrado no aluno - *Abordagem Não-Directiva*, pode-se falar de aprendizagem experiencial, que ocorre na experiência vivenciada (Bertrand, 2001). A essa aprendizagem, Rogers dá o nome de aprendizagem significativa, tal como Ausubel (1982)<sup>57</sup>, pois surge do interesse do aluno e é avaliada pelo mesmo, no dia a dia. Esta por oposição à designada aprendizagem teórica, onde o aluno é instruído a fazer ou assimilar algo sem verdadeiramente existir compreensão (Rogers, 1975).

Rogers, à semelhança do seu parceiro britânico, pretende uma educação institucional e socialmente mais dinâmica, mais reflexiva, mais crítica e, por isso, mais adaptada cada sujeito. A educação será simetrizada à pessoa, na perspectiva de Rogers (1975, 1985), se os seguintes pressupostos perderem o “pre”:

- O ser humano contém em si uma potencialidade natural para a aprendizagem.
- Não podemos ensinar, apenas podemos facilitar a aprendizagem.
- A aprendizagem significativa acontece quando o assunto é percebido pelo aluno como relevante para os seus propósitos, o que significa que o aluno aprende aquilo que percebe como importante para si.
- A aprendizagem que implique uma mudança ameaçadora na percepção do *self*, tende para a resistência.
- As aprendizagens são melhor apreendidas e assimiladas quando a ameaça externa ao *self* é reduzida ao mínimo.
- A maioria das aprendizagens significativas é adquirida pela pessoa em acção, ou seja, pela sua experiência.
- A aprendizagem qualitativa acontece quando o aluno participa responsabilmente neste processo.

---

<sup>57</sup> Ausubel propõe, na sua teoria da aprendizagem, sejam considerados os conhecimentos prévios dos alunos, para que as estruturas mentais através de mapas conceptuais permitam aos mesmos descobrir novos conhecimentos, o que conduzirá a uma aprendizagem prazerosa e eficaz (Ausubel, 1982).

- A aprendizagem que envolve a auto-iniciativa por parte do aluno e a pessoa na sua totalidade, ou seja, dimensões afectiva e intelectual, torna-se mais duradoura e sólida.
- Quando a autocrítica e a auto-avaliação são facilitadas, e a avaliação de outrem se torna secundária, a independência, a criatividade e a auto-realização do aluno tornam-se possíveis.
- A aprendizagem concretiza-se de forma plena quando o professor é autêntico na relação pedagógica.
- Para uma aprendizagem adequada torna-se necessário que o aluno aprenda a aprender, quer dizer que, para além da importância dos conteúdos, o mais significativo é a capacidade do indivíduo interiorizar o processo constante de aprendizagem.

Pelo facto de Rogers considerar a natureza humana *fundamentalmente positiva, racional e realista* (Dias, 2004: 226), terá tido, assim como Neill, relutância em aceitar as críticas feitas a ambos modelos da pedagogia da liberdade. Argumentos como a utopia do modelo, concebendo como impraticável; subvalorização da cognição em detrimento da emoção, favorecedora da “preguiça” intelectual e a lacuna científica relacionada com a pseudodesautorização do educador e da rejeição, por parte do mesmo, de programas de ensino, parecem fruto de “gentes” acomodadas ao “bolor” do instituído secularmente, mesmo que incorrecto (Bertrand, 2001). Conquanto, deve ser feito um apontamento à degeneração que estes modelos sofreram, por parte de alguns profissionais de educação, e que erroneamente os colocaram no patamar do *laissez-faire*. De facto, e para infortúnio de gerações contemporâneas e vindouras, *o oportunismo baseado no conceito de não directividade [e liberdade] tem feito mais estragos do que trazido qualquer tipo de vantagem para a educação ou para o próprio modelo* (Dias, 2004: 226).

O conhecimento pedagógico-didáctico não é, de todo, relegado para um plano inferior, nas pedagogias da liberdade, pois se este não existe e não está bem cimentado, o educador não está apto a organizar um ambiente rico e estimulante no que a novas aprendizagens concerne (Rocha, 1988). A operacionalização e, na nossa perspectiva, a crucial reflexão, de *todos os factores que interferem no acto de educar*,

*consubstanciam-se através do currículo* (Silva, 2000: 151). São diversas as concepções de currículo e de modelo curricular, se Vasconcelos (1997: 90) o toma como “andaime” na prática de um educador, Freire (2002: 56) considera-o fundamento da *praxis*, e Oliveira-Formosinho (2007b: 59) vê-o como uma “janela” onde se vê o todo holístico do processo educacional.

#### **2.4. - CURRÍCULO (DES)CONSTRUÇÃO DE PARECERES**

Quando falamos em currículo temos a tendência imediata para associa-lo a uma *praxis* pedagógica. Apesar desta associação a sua definição conceptual torna-se difícil, uma vez que estamos perante uma noção com múltiplos sentidos, à qual podem ser adjudicadas diversas funções, podendo ser utilizada em vários contextos sociais e de ensino. Importa, então, encetar a (des)construção deste constructo por forma a percebermos a abrangência do seu conceito.

Etimologicamente o termo “currículo” encontra a sua raiz na palavra latina *curriculum*, derivada do verbo *currere*, que significa caminho ou percurso a seguir. Silva (2000: 187), nesta linha metafórica de caminho e/ou itinerário remete-o para uma (...) *trajectória, viagem [ou] viagens*. Diz ainda, que o currículo é *autobiográfico* e que neste (...) *está forjada a nossa identidade. O currículo é texto, discursos, documentos. O currículo é a prova de identidade (Ibid.)*.

O currículo pode ser a prova da identidade de uma escola, de uma turma e até de um professor, no entanto Tanner e Tanner (cit. por Sacristán, 2000: 124) perspectivam o currículo, para além de um traçado simples e linear. Antevêem-no como um

(...) conjunto de experiências de aprendizagem planeadas bem como de resultados de aprendizagem previamente definidos, formulando-se umas e outras mediante a reconstrução sistemática da experiência e conhecimento humanos, sob os auspícios da Escola e em ordem ao desenvolvimento permanente do educando nas suas competências pessoais e sociais.

A partir desta concepção e na óptica de Roldão (1992: 38-40) emergem duas linhas de entendimento e por consequência duas concepções de currículo:

- Currículo como actividade ou conjunto de actividades;
- Currículo como projecto educativo<sup>58</sup>.

Começamos por tecer considerações em torno do currículo como projecto educativo, uma vez que consideramos ser este o bilhete de identidade de um currículo e uma vez que na perspectiva de Bianchi (1997) este obedece à planificação curricular, isto é ao desenho do currículo. Retomando as concepções de Silva (2000) e associando-as às do autor supra citado este será o elemento chave da identidade de um currículo. Assim o consigna a Lei de Bases do Sistema Educativo referindo no seu artigo 45º que...

(...) na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa.

Acrescenta, ainda que a responsabilidade da equipa educativa passa por desenvolver o currículo de forma eficaz, isto é, imputam à noção de currículo as de plano de estudos, programas, documentos que explanam a estrutura e o funcionamento dos cursos, através de projectos ou propósitos educativos. Surge-nos subjacente a esta ideia, a noção de percurso.

Nesta dimensão de percurso, caminho e trajecto a UNESCO (1999), decide aditar à definição de currículo as experiências, actividades, materiais, métodos de ensino e outras possibilidades administradas ou apreciadas pelo professor no intuito de cumprir os propósitos educativos. Este aditamento confere ao conceito em discussão desde o paralelismo com o conceito de programa, até ao conjunto de disciplinas de um curso, que, na perspectiva de Macedo e Moreira, (2002: 61) não deixam de estar associadas à ideia de percurso e de trajectória.

---

<sup>58</sup> Aliado à noção de projecto educativo, currículo toma a forma de conjunto de ideias, pressupostos e objectivos descritos como o meio de alicerçar o próprio projecto educativo (Roldão, 1992).

Estamos a falar na ideia de *currículo como actividade ou conjunto de actividades* (Roldão, 1992: 38) em cima diferenciado, uma vez que nos referimos a trajectórias de ordem operacional o que concebe o currículo como um *plano estruturado de ensino/aprendizagem, englobando a proposta de objectivos, conteúdos e processos* (Bianchi, 1997: 41).

O plano estruturado de que o autor nos fala remete-nos para um acervo de conhecimentos ou de materiais que o docente apresta. Remete-nos ainda para um programa de actividades planeadas, organizadas e sequenciais que visam a gestão eficaz da aprendizagem.

#### **2.4.1. - CURRÍCULO ENQUANTO PROCESSO**

Na estruturação de um currículo estão implicadas pessoas e processos (Garcia e Moreira, 2003: 64) que operacionalizam o desenvolvimento curricular. Referimo-nos à materialização do currículo -actividades de ensino/aprendizagem planificadas e processos de avaliação (Bianchi, 1997)-. Em todo este processo é necessário, na esteira de Ribeiro (1993: 37), entender todo o processo inerente à noção de currículo como

(...) dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção/elaboração e de implementação.

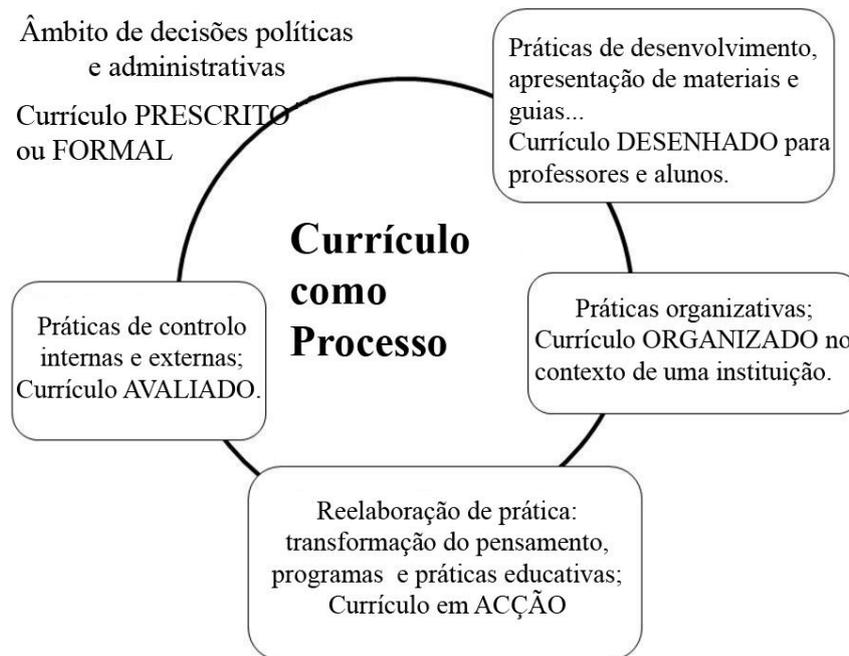
Estas etapas estão todas intrincadas, já que ao longo do processo de construção e implementação do currículo estão compreendidos todos os intervenientes da acção educativa (Pacheco, 2005: 52), desde o *micro* ao *macrossistema*, perfilhando a abordagem ecológica do processo (cf. 1.2.1.). Na realidade é necessário ter em consideração que, para além dos óbvios envolvidos, educandos, encarregados de educação e educadores, o *currículo* é, em simultâneo, influenciado, pelo contexto político e social que o enquadra.

De facto os cruzamentos são múltiplos, como aconselhável nas asserções que Ribeiro (1993: 20) defende acerca das fontes do currículo. Este considera três fontes

principais: *a sociedade que o sistema de ensino pretende servir, o sujeito e processo de aprendizagem e o universo do conhecimento e cultura disponível.*

De forma a complementar as fontes essenciais do currículo e a perceber as suas intersecções, antevendo-o como um processo multidimensional observe-se o diagrama correlacional proposto por Sacristán (2000: 38):

DIAGRAMA 3 - CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO COMO PROCESSO (FONTE: SACRISTÁN, 2000: 38).



O autor, à semelhança dos supra citados, erige dimensões interdependentes que passaremos a desconstruir nos pontos seguintes.

#### 2.4.1.1. - CURRÍCULO PRESCRITO

O currículo prescrito ou formal surge como uma proposta oficial, regulada por leis educativas, na qual são traçados conteúdos e experiências que se observam nos programas oficiais de formação. Estas propostas são analisadas pelas instituições escolares, as quais elaboram, a partir daqui, os seus projectos de centro<sup>59</sup>,

<sup>59</sup> A este processo de selecção está subjacente o currículo nulo – Assume-se como a selecção que o governo ou as escolas fazem dos conteúdos formativos, ou seja, implica e significa escolhas de uns

seguidamente os docentes com base nestas duas propostas elaboram os seus planos educativos<sup>60</sup> (Silva, 2000). Assim, emergem os planos de ensino/aprendizagem, nos seus objectivos, conteúdos e actividades, expressamente definidos para promover aprendizagens explícitas, o qual constitui obrigação formal do docente implementar e se traduz, concretamente, no horário lectivo de alunos ou docentes e no cumprimento de programas estabelecidos (Ribeiro e Ribeiro, 1990).

Em Educação de Infância, o currículo assume-se como uma identidade própria (Silva, 2000), alimentando-se das Orientações Curriculares providas do Ministério da Educação (Silva e NEP, 1997), destinadas, apenas, para o Ensino Pré-escolar (três aos seis anos). As Creches (quatro meses aos três anos) possuem recomendações genéricas emanadas pelo Ministério da Segurança Social que a situam mais num patamar assistencial e de guarda do que num patamar educativo. As Orientações Curriculares tornaram-se num documento-chave para a Educação Pré-escolar e tiveram um grande impacto nas práticas pedagógicas destes profissionais, que aí encontraram aí um caminho mais estruturado para a organização das suas actividades educativas.

Assim, um currículo constitui-se numa tentativa de comunicar os princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto a uma discussão crítica e possa ser efectivamente realizado (Stenhouse, 1984).

#### **2.4.1.2. - CURRÍCULO ORGANIZADO E DESENHADO**

Alves (2005: 11), em entrevista ao jornal “A Página”, assegura que o currículo prescrito não define a complexa asserção de currículo como um todo, ou seja,

O currículo não se resume àquilo que é determinado pela via oficial. Na verdade, existem elementos que se reflectem na prática quotidiana da

---

conteúdos em detrimento de outros. Tal situação é bastante visível quando analisamos os currículos de diferentes países e nos deparamos com diferentes graus de importância atribuídos aos diversos conteúdos curriculares (em Espanha a importância dada à formação musical é nula, ou em Portugal a importância dada às expressões física e motora é frágil) (Zabalza, 1992).

<sup>60</sup> Em torno deste processo gerem-se normalmente algumas controvérsias que se prendem sobretudo com a desarticulação entre o currículo oferecido e as práticas das escolas, isto é, o currículo assimilado e percebido por cada aluno. Há uma nítida contradição entre o plano e a acção.

escola, na qual participam sobretudo professores e alunos, mas também outros actores da comunidade educativa, e que ajudam a construir aquilo que denominamos por currículo praticado.

O currículo assume-se, então, como um projecto formativo integrado, mediado por uma linguagem sistémica, que visa a apropriação de saberes e de capacidades que se operam em função das necessidades do educando, e da sua preparação para a participação responsável na vida em sociedade. Num sentido mais amplo e complementar, Zabalza (1992: 32), designa por currículo *todo aquele tipo de disposições e processos que cada sociedade põe em marcha para tornar efectivo, através da escola, o direito das crianças e jovens a receber educação facilitando o seu desenvolvimento pessoal e social.*

O currículo em Educação de Infância pode ser enquadrado numa perspectiva fenomenológica, sendo esta considerada como a mais radical das perspectivas críticas do currículo, pelo corte radical com os arquétipos tradicionais (Silva, 2000: 38). Nesta perspectiva o currículo *não é constituído de factos, nem mesmo de conceitos abstractos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm oportunidade de examinar de forma renovada, aqueles significados da vida quotidiana (Ibid.: 40).* Assim, o currículo é vivenciado como experiência e enquanto local de interrogação.

Nos horizontes da Educação de Infância, as práticas pedagógicas organizam-se em função dos “Modelos Curriculares em Educação de Infância”. Estes apresentam-se variados e dissemelhantes, tendo vindo a experimentar concepções decorrentes da evolução social da Infância e da evolução da profissão de Educador. Na génese da profissão, os Educadores de Infância não tinham definições claras do currículo a adoptar, na medida em que, as suas funções se prendiam com actos de cuidar e eram resposta à necessidade social da época (Oliveira-Formosinho, 2007a). Assim, os primeiros currículos desconceituavam a psicologia infantil, isto é, eram mais intuitivos, mais baseados na observação do que seria a criança, do que em estudos científicos sobre a própria infância.

Os modelos concebidos nos anos 60 e 70, influenciados pelos anteriores, trouxeram sustentabilidade científica à Educação de Infância, colocando em prática diversos programas que se vieram a constituir referências centrais para o contexto da infância (Nabuco, 1997b: 79). Hoje os modelos com mais representatividade neste grupo são, sem dúvida, o modelo curricular High-Scope; o Régio Emília e o Movimento da Escola Moderna. Têm sido amplamente debatidos na comunidade científica e têm ajudado a nortear a acção pedagógica dos Educadores de Infância. Observe-se a síntese das suas premissas teóricas e curriculares apresentadas no quadro-síntese dos modelos curriculares em Educação de Infância, a seguir apresentado (ver tabela 8):

TABELA 8 - SÍNTESE DOS MODELOS CURRICULARES EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL (FONTE: ADAPTADO DE OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007a).

## MODELOS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

## Preocupações subjacentes ao Modelo Curricular

Modelos Curriculares	Contextualização Espaço-temporal	Precursores	Preocupações subjacentes ao Modelo Curricular	
			Sociais (assistenciais/ afectivos)	Educativos
<b>High-Scope</b>	Estados Unidos, anos 60	Influências de Piaget, Kollberg, Selman, Vigotski e Dewey	<p>O adulto planeia partindo de situações do dia-a-dia.</p> <p>O adulto favorece um clima de apoio criando estratégias diversificadas.</p> <p>O adulto favorece a partilha de poder.</p> <p>Existe uma responsabilização de ambos no ensino/aprendizagem.</p> <p>Participação e envolvimento dos pais no dia-a-dia da instituição.</p> <p>Planificação e avaliação feita em equipa (adulto/adulto, criança/adulto).</p> <p>Os adultos partilham responsabilidades na implementação do currículo.</p> <p>Consideram importante ajudar a criança a criar raízes.</p> <p>Privilegiam o trabalho com o meio cultural e social.</p>	<p>O adulto cria situações que desafiem o pensamento da criança, criando conflito cognitivo.</p> <p>Preocupação com o contexto (organizacional, comunitária e social), pois é na relação do sujeito com o contexto que o conhecimento ocorre.</p> <p>Emergência social da moralidade (autonomia moral).</p> <p>Promoção da autonomia psicológica da criança e da sua inserção cultural.</p> <p>Preocupam-se em responder/combater o insucesso escolar.</p> <p>Defendem um currículo flexível.</p> <p>O educador perspectiva o espaço e o material para que a criança possa viver actividades auto-iniciadas.</p>

TABELA 9 - CONTINUAÇÃO

<b>Reggio Emília</b>	Norte de Itália – cidade de Reggio Emília  <b>Anos 40</b> (após a Segunda Guerra Mundial)	Influências de Dewey, Wallon, Clapárede, Decroly, Vigotsky, Erikson, Bronfenbrenner, Freinet, Dalton, Agazzi, Ferrière e Montessori)	A educação é baseada nas relações, interações e cooperação.  Criação de um ambiente familiar agradável e familiar.  Modelo que privilegia a escuta em vez de falar ( <i>pedagogia da escuta</i> )  Promovem uma educação para a igualdade de oportunidades.  Promovem o sucesso.  Promovem o trabalho em equipa, com comunicação aberta e franca, partilha e discussão de ideias e complementaridade de saberes.  Promove a reflexão, discussão e debate entre todos (crianças, educadores e famílias).	Desenvolvimento de todas as capacidades.  Promovem diferentes linguagens de expressão, gráfica ou verbal: palavras, movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música.  As actividades realizadas incluem: saber observar, saber colocar questões, saber representar (observações, ideias, memórias, sentimentos e novos conhecimentos).  Privilegiam o currículo emergente, onde o currículo se vai adaptando progressivamente aos interesses e necessidades das crianças, cabendo a estas decidir e escolher os caminhos a seguir, apoiadas e guiadas pelos adultos. É um processo inacabado, contínuo de reexaminação, experimentação e remodelação, que nunca se torna uma rotina.  Trabalham segundo a Pedagogia de Projecto.
<b>Movimento da Escola Moderna</b>	Portugal, anos 60	Freinet, Vigotsky e Bruner	Espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, onde os educandos devem criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para poderem organizar um ambiente promotor de conhecimento, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade.  Todos ensinam e aprendem.  Existe negociação progressiva desde o planeamento à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação.  Promoção da interacção com a família e a comunidade.	Formação heterogénea de grupos de crianças com o objectivo de interajuda e colaboração formativa, promovendo o enriquecimento cognitivo e sociocultural.  É proporcionado à criança um clima de livre expressão, onde é valorizado publicamente as suas experiências de vida, opiniões e ideias, através do registo das mensagens das crianças, o estímulo para falarem e as produções técnicas e artísticas.  É proporcionado à criança um tempo lúdico onde ela pode explorar ideias, materiais e documentos para que possa ocorrer <i>interrogação</i> (espírito crítico), que posteriormente suscita pesquisa.

Pela leitura do quadro nº 8 percebe-se, desde logo, a necessidade de existirem directrizes que funcionem como baluartes das práticas educativas que se concretizam quotidianamente, sendo de referir que parâmetros de acção, não são axiomas educativos, isto é, seja porque modelo curricular o Educador se pautar, não pode reduzir a “margem de manobra” necessária ao respeito pelas crianças (Baptista, 2005). É, nesta linha de pensamento que se concebe o currículo como algo “adaptável” a cada sujeito e a cada contexto educativo.

#### **2.4.1.3. - CURRÍCULO AVALIADO**

A avaliação do currículo constitui-se fundamental para a regulação do desenvolvimento curricular, tendo em conta que, na perspectiva de Roldão (2005: 72) é através dela que se pode

(...) assegurar que os objectivos da concretização do currículo sejam alcançados. Por conseguinte, o processo de desenvolvimento curricular deve munir-se de mecanismos de regulação eficientes, como seja, a avaliação, garantindo a estabilidade e a direcção da acção ou objectivo que se pretende atingir.

As práticas curriculares em Educação de Infância ainda se encontram famintas de reflexões colectivas, de pesquisa empírica<sup>61</sup> e de empenhamento sério por parte dos profissionais. Há que aprofundar debates, há que não ter receio de assumir as práticas curriculares idiossincráticas da Educação de Infância, há que assumir a avaliação das práticas e, por isso, a avaliação do currículo. Quando Bernstein (cit. por Sacristán 2000: 19) disserta sobre currículo diz que este

---

<sup>61</sup> Em Portugal, a questão curricular começou a fazer parte do foro público em 1997, com a publicação das Orientações Curriculares por parte do Ministério da Educação. Entretanto a publicação do livro Modelos Curriculares para a educação de infância (Oliveira-Formosinho, 2007a). Seja como for, a pesquisa empírica da dimensão curricular tem sido privada, ou seja realizada em trabalhos de pequena escala nas universidades e politécnicos.

(...) define o que se considera o conhecimento válido, as formas pedagógicas, o que se pondera como a transmissão válida do mesmo, e a avaliação define o que se considera como realização válida de tal conceito

Ou seja, a legitimação e significação das práticas curriculares e, de forma inerente, do currículo passam obrigatoriamente pela sua avaliação. Neste sentido, o Educador de Infância deverá ser um conhecedor de todas as dinâmicas implícitas e explícitas da concepção, gestão e avaliação do currículo para que o possa operacionalizar. Deverá, na opinião de Roldão (2005: 5), considerá-lo como um *todo unitário, finalizado e articulado, orientado por finalidades de aprendizagem dos alunos* (...) que contempla saberes de várias naturezas:

Saberes que nos caracterizam como cultura, saberes que fazem sentido e de cada um de nós consegue fazer sentido, saberes cujo domínio e uso nos tornam realmente competentes, e não apenas certificados, saberes da ordem do compreender, saberes da ordem do agir, saberes da ordem do viver político e social.

A avaliação pode ser considerada como componente indispensável das práticas educativas, tendo em conta que surge como garante dos propósitos educativos do educador e da robustez das aprendizagens das crianças. Aliás, na óptica de Gullo (1994), quer ao nível dos conteúdos como dos métodos pedagógicos, a avaliação acha-se intimamente arrolada ao currículo desenvolvido pelos profissionais de Educação de Infância. Na praxis do Educador de Infância, a avaliação encontra-se, também, conciliada com a concepção de criança, de educação e de sociedade defendida por cada um dos profissionais de Educação de Infância (Ribeiro, 2004).

#### **2.4.1.4. - CURRÍCULO EM ACÇÃO**

O conceito de currículo emerge da necessidade de pensar eficazmente a acção pedagógica, definindo-se nas palavras de Dewey (1989: 73) como *um conjunto de tarefas organizadas à volta da escola que permitem a aprendizagem*, ou que num

âmbito mais geral se define *como conjunto das experiências de vida necessárias ao desenvolvimento do aluno*. Para além desta subdivisão, e como já foi mencionado, é habitual categorizarmos ainda o currículo em duas dimensões distintas (Zabalza, 1992), complementares e inseparáveis: o currículo como plano e o currículo como acção. Na versão do currículo, como plano, este constitui-se num instrumento que define um conjunto de oportunidades de aprendizagem que se pretendem oferecer aos alunos (projecto educativo e projecto curricular de sala); por outro lado, na versão do currículo como acção, constitui-se numa estrutura superiormente dinâmica, inacabada e susceptível de incorporar modificações e que envolve a educação numa perspectiva ecológica de desenvolvimento (Alves, 2005).

O currículo como acção, assume-se central na Educação de Infância, já que esta esfera educativa se pauta por uma forte dimensão fenomenológica, ou seja, não se pensa no conhecimento separado da dinâmica da vida e das múltiplas aprendizagens que esta comporta. Pensa-se o currículo de forma integrada, pois *o conhecimento que constitui o currículo está inextricável, central e vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos. Na nossa identidade, na nossa subjectividade* (Silva, 2000: 14).

A identidade específica do currículo, em educação de infância, assume contornos informais, na medida em que nestas faixas etárias a educação se exige contextualizada numa amplitude desenvolvimental lúdica (não escolarizada). Fala-se em currículo, numa lógica fenomenológica, tendo em conta que segundo Bogdan e Biklen (2006: 34), *existem à nossa disposição, e através da interacção com os outros, maneiras múltiplas de interpretar as experiências*, experiências essas que urgem ser vivenciadas quando se pretende respeitar e ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Como tal, o que se pretende é um currículo emergente, que enfatiza tanto a esfera intelectual como a esfera social, que seja contextualizado, mas que acima de tudo, respeite a espontaneidade, a criatividade e o tempo singular da infância (Vasconcelos, 1997).

O currículo enquanto plano, é obviamente imprescindível, desde que pensado, reflectido e sustentado cientificamente, uma vez que é este que alicerça um currículo

emergente. Defende-se que seja concebido não de uma forma mecânica e burocrática como defendia Bobbit<sup>62</sup>, mas de uma forma crítica e que, a partir deste currículo<sup>63</sup>, a acção e a aprendizagem se enriqueçam (Silva, 2000).

A variabilidade do currículo em acção prende-se com a variância da própria natureza humana, do educador e do educando. Se pela inconstância do educando assoma o currículo emergente, pela volubilidade do educador despontam outras “formas” de currículo (Pacheco, 2005). Assim, apesar de ser emanado um currículo prescrito igual para todos os Educadores de Infância, não significa que este vá ser interpretado e/ou percebido igualmente por todos os docentes, a isto chamamos *currículo percebido* (Alves, 2005: 95). Porque cada Educador vai, *a priori*, perceber de forma individualizada o currículo, também o vai operacionalizar de forma particular, ou seja, o *currículo realizado* acaba por variar de educador para educador (Ribeiro, 1993: 54). O *currículo informal* (*Ibid.*: 48) reporta-se a *todas actividades estruturadas ou não que façam parte da vida escolar dos alunos para além das actividades lectivas*. No entanto, o currículo explícito ou visível não é completo, pelo que o currículo formal e informal deve ser complementado pelo que “não se vê”, o *currículo oculto*.

*Currículo oculto* designa, simultaneamente, dois aspectos: por um lado, aquelas práticas e processos educativos que induzem resultados de aprendizagem não explicitamente visados pelos planos e programas de ensino e que apenas se indicam, por não serem ainda totalmente conhecidos; por outro lado, refere-se a efeitos educativos que a educação escolar parece favorecer, como uma espécie de subprodutos do currículo formal (manifesto), respeitantes sobretudo à aquisição de valores, atitudes perante a escola e matérias escolares, processos de socialização, de formação moral e de reprodução da estrutura social de classes (Ribeiro e Ribeiro, 1990: 47). Silva (2000: 78) define então *currículo oculto* como

---

<sup>62</sup> Segundo Bobbit (cit Silva, 2000: 26), considerado um dos mais importantes precursores no desenvolvimento e estabelecimento do currículo -1918, enquadrando-se numa perspectiva tradicional, *o currículo é simplesmente uma mecânica-. A actividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma actividade burocrática.*

<sup>63</sup> O currículo, como já referimos, é muito mais que um conjunto de objectivos, conteúdos, actividades e avaliação. A decisão de elaborar um currículo engloba uma série de considerações prévias (políticas, sociais, técnicas e educativas) que nos levam a questionar o tipo de decisões que tomamos (*Ibid.*).

(...) o conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente “ ensinados” através das relações sociais , dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola.

Esta tipologia de currículo desempenha um papel de destaque na configuração de significados e valores dos quais, quer educadores como educandos, não têm total consciência. Contudo, segundo Santomé (1995: 31) *negá-lo é negar a possibilidade que a escola e os professores têm de agirem significativamente, sobre cada aluno, mas também na sociedade e cultura, a que pertencem*. Na singularidade do Educador, o *currículo oculto* passa pela distância entre o que o docente diz e o que faz, pela discrepância existente entre o que transmite e o que conhece, mas também pelo fosso entre o que sente e o que demonstra (Day, 2004: 48). Estas *décalages* tomam variadas denominações desde *currículo oculto* (Santomé, 1995: 39), a *agenda oculta* (Sprinthall e Sprinthall, 1993: 99), adotando também o nome de *pedagogias invisíveis* (Bernstein, 1984: 37).

O *currículo oculto* implica, por parte do profissional docente, uma reflexão aprofundada sobre que conhecimentos transmitir, que metodologias e posturas adoptar, uma vez que inconscientemente ou não, são mais do que meros transmissores de conhecimentos, são uns dos responsáveis, segundo Dias (2004: 155), pelo que *o sujeito aprende e interioriza [e, por consequência] integra na estrutura da sua personalidade (...)*.

## **2.5. - REFLEXÃO: HUMANIZAÇÃO DO CURRÍCULO**

Depois da apresentação de diversos paradigmas educativos, de tendências e vertentes curriculares é chegado o momento em que o indivíduo, neste contexto, o Educador, faz opções, toma decisões, em última instância, reflecte o que, segundo Habermas (2004: 73), é de supra importância, na medida em que...

A auto-reflexão é intuição e emancipação, compreensão e libertação de dependências dogmáticas. O dogmatismo que desfaz a razão...é falsa

consciência. O dogmático vive disperso, sujeito dependente, determinado por objectos, tendo concedido a si próprio tornar-se uma coisa.

A reflexão é um conceito central da educação dos dias de hoje, precisamente, porque se pretende uma educação “anti” doutrinas e “pró” harmoniosa, adequada e humanizante, tanto para educadores como para educandos (Mesquita-Pires, 2008). Humanizante, no sentido de que quanto mais reflectida for a acção pedagógica maior será a probabilidade de responder às necessidades dos indivíduos a quem serve (Alarcão, 2001).

Este é um conceito que invade a literatura deste âmbito, porém, com diferentes designs semânticos. Estrela e Estrela (2001: 110) encontram-no relacionado com

(...) professores reflexivos (Cruikshank e Applegate; Zeichner); profissionais reflexivos (Schön); prática reflexiva, formação orientada para a indagação, reflexão na acção (Elliot); professores como indagadores clínicos (Smyth); professores auto-analíticos (O’Day) e professores como pedagogos radicais.

A concepção do profissional reflexivo não é, com certeza, um argumento revolucionário, já Dewey, Montessori, Froebel e Pestalozzi o apregoavam (Alarcão, 1996a: 82). Se Dewey, em 1993, elegia o ensino reflexivo como *exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem* (Lalanda e Abrantes, 1996: 43); já Schön (cit. por Alarcão, 1996b: 22) encetou pelo campo da formação de professores onde reflexão é tida como *um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção*.

De facto, Schön foi dos teóricos que mais contribuiu para o desenvolvimento do “professor reflexivo”, a partir de uma epistemologia da prática que se alicerça em conceitos como (Alarcão, 1996a: 175-180):

- *Conhecimento na acção*, conhecimento demonstrado na desempenho prático;

- *Reflexão na acção*, análise e interpretação do educador no decorrer da sua própria actividade;
- *Reflexão sobre a acção*, reconstrução mental da acção exercida, no sentido de a analisar retrospectivamente;
- *Reflexão sobre reflexão na acção*, reestruturação da prática do educador, na medida em que, lhe permite prognosticar acções futuras, evitar erros recorrentes e descobrir novas alternativas.

A *reflexão na acção* passa por um diálogo que entabulamos connosco próprios e ao qual falta, na acepção de Alarcão (1996b: 17) *o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes*. O distanciamento e racionalidade indispensáveis já ocorrem no processo de *reflexão sobre a acção*. Este é um momento crucial do desenvolvimento do educador, uma vez que lhe permite usufruir dos *instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática (Ibid.)*. O processo considerado como mais profícuo é a *reflexão sobre a reflexão na acção*, este é entendido por Alarcão (*Ibid.*), como

(...) a análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e processos da sua própria acção. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores.

A *reflexão* torna-se, assim na possibilidade do educador evoluir no seu desenvolvimento e organizar, de modo progressivo, a sua prática pedagógica particular (Estrela e Estrela, 2001: 58). Aliás, Shön (cit. por Alarcão, 1996b: 22) consolida esta ideia ao afirmar que

(...) a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à acção, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

Emerge, aqui a noção de conhecimento prático ou conhecimento profissional, como prefere Elbaz (cit. por Ponte, 1999: 59), expondo que este é um conhecimento que resulta da dialogicidade entre teoria e prática. A autora (*ibid.*) refere ainda que este conhecimento integra outros conhecimentos, *o conhecimento de si próprio e do contexto (saberes experienciais), mais o conhecimento dos conteúdos de ensino e do desenvolvimento curricular (saberes teóricos).*

Na linha de Shön (cit. por Alarcão, 1996b: 25), mais do que ensinável, este é um saber tácito, que se pauta pela espontaneidade, intuição e experimentação, que é por ele designado, como acima foi referido, por *conhecimento na acção*. A legitimidade deste saber/conhecimento coaduna-se com as vivências complexas, insólitas e volúveis dos Educadores, pois como refere Gómez (1995: 102), *o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interacção simultânea de múltiplos factores e condições.*

O autor (*ibid.*: 103) amplia, ainda a sua concepção ao mencionar que o Educador tem necessidade de

(...) activar os seus recursos intelectuais, ao mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos.

Em verdade, o educador deve ter uma permeabilidade, que lhe permita aprender no decurso da sua acção, e uma maleabilidade, que lhe permita agilizar o seu conhecimento teórico, científico, técnico e académico (Alarcão, 2001), arriscando-se a não ter uma resposta ajustada a cada educando, a cada situação, a cada contexto. Exclusivamente, quando o profissional de educação perfilhar um dinamismo de competências e conhecimentos, em que percorre o ciclo *da prática e da teoria à reflexão de forma continuada* usufruirá da reflexão enquanto propulsor do seu próprio desenvolvimento, profissional e pessoal (Gómez, 1995: 112).

Outra autora que se tem vindo a preocupar com as circunstâncias movediças que envolvem o profissional docente é Sá-Chaves (1997: 107), que em concordância com

os teóricos acima citados, afirma que apesar de o docente possuir um referencial teórico-prático, ele deve constantemente fazer um apelo aos seus saberes, por forma, a responder às peculiaridades de cada situação. Contudo, a própria (*Ibid.*: 111) sublinha o facto de que uma resposta ajustada não deve ser normativa, pelo contrário, a adequação de uma resposta implica *soluções não estandardizadas e, conseqüentemente, mais ajustadas aos constrangimentos naturais de cada circunstância.*

Brubacher *et al.* (cit. por Moreira e Alarcão, 1997: 121) encontraram três argumentos, que justificam a prática reflexiva como processo decisivo para o desenvolvimento profissional do Educador, na medida em que:

- Ajuda os professores a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros;
- Permite que os professores ajam de um modo deliberado e intencional;
- Distingue os professores enquanto seres humanos instruídos, pois é um marco da acção inteligente.

Quando a dependência por teorias, cânones, fórmulas é substituída por uma integração de saberes adaptáveis à originalidade da realidade quotidiana e construir planos de acção conformes à mesma (Gómez, 1995). Esta adequabilidade importada pela reflexão está para a educação, como a capacidade de resiliência está para a vida (cf. 1.3.2.), ou seja, a reflexão permite ao Educador lidar eficazmente, porque de forma pessoal e contextualizada, com as atribuições profissionais.



**CAPÍTULO III – OBJECTIVIDADE VERSUS SUBJECTIVIDADE: (IN)FORMADORA DA  
PERSONALIDADE E DO DESENVOLVIMENTO**

*Cada um de nós possui uma música de acompanhamento interior.  
Quando os outros também a ouvem,  
chama-se a isso personalidade.*

Gilberte Cesbron  
(texto pólícopiado)

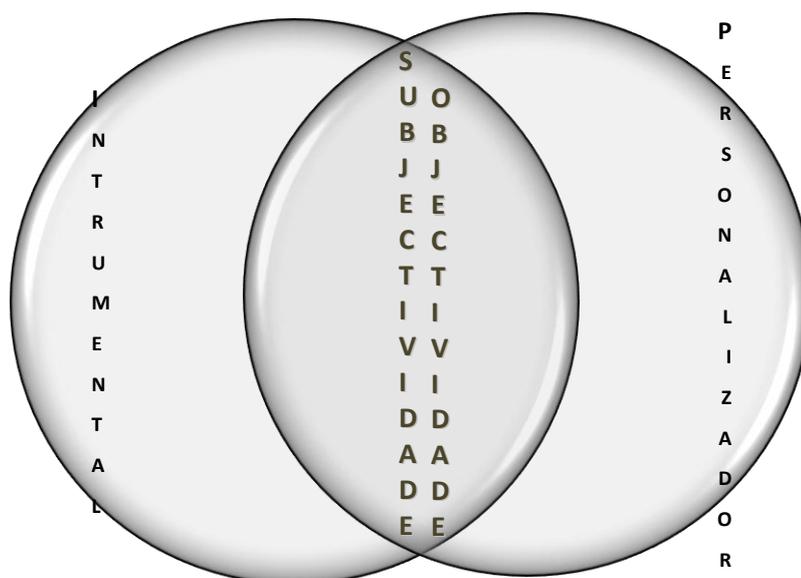


### 3.1. - PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: ENTRE O OBJECTIVO E O SUBJECTIVO

Qualquer sistema educativo independentemente das políticas e contendas regulamentares que o informam surge como inóspito se não se atender ao conjunto de actores que o constituem. Nesta lógica, torna-se pertinente analisar a componente humana de um processo irremediavelmente (sub)objectivo. Discorrer acerca da dimensão humana do Educador, transporta-nos inevitavelmente a abordagens múltiplas que nem sempre se objectivam de forma linear. Assim, decidiu-se, após inúmeras leituras de diferentes campos científicos, categorizar as dimensões que interferem na profissionalidade e profissionalismo do Educador de Infância.

Ora, é sabido que dicotomizar aquilo que se observa como um todo, não é tarefa fácil, nem cientificamente aconselhável, no entanto afigura-se-nos vantajoso operacionalizar a polaridade existente entre a identidade profissional e pessoal (Korthagen, 2009). Sublinha-se que esta se encontra intercessionada por dinâmicas objectivas e subjectivas. O diagrama que se segue (ver diagrama 4) diligência ilustrar a lógica enunciada, sendo que a sua coerência se erigirá processualmente ao longo do capítulo:

**DIAGRAMA 4** – RESULTADO DA INTERCESSÃO ENTRE O *EDUCADOR INSTRUMENTAL* E O *EDUCADOR PERSONALIZADOR*, A OBJECTIVIDADE E SUBJECTIVIDADE DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)



A leitura do diagrama 4 apresentado sugere-nos uma visão transaccional, na qual o Educador é tão inseparável da sua acção profissional (processo e produto) como inseparável de si próprio enquanto pessoa (Sousa, 2000). As suas competências específicas, como *educador instrumental* e as suas competências genéricas, como *educador personalizador* são postas conjuntamente, como esferas distintas entre si, mas inseparáveis uma da outra (Fermoso, 1982: 23). Há de facto, uma impossibilidade das diferentes dimensões da vida e da profissão não comunicarem. Clarificando, o indivíduo é sujeito a dois grandes tipos de identificação inseparáveis e indispensáveis: a identificação em termos de categorias únicas, a identidade pessoal, e a identificação em termos de categorias sociais latas, a identidade social, da qual a identidade profissional faz parte (Lopes, 2001). É no entrecruzar destas categorias que ocorrem processos (sub)objectivos tanto no indivíduo que educa como no indivíduo que é objecto da sua acção educativa – a criança.

### 3.1.1. - IDENTIDADE: UM PROCESSO DE *MESTIÇAGEM*<sup>64</sup>

Vincular um indivíduo a uma esfera identitária pessoal é um risco, uma vez que a identidade é entendida como um processo integral, no qual interferem variáveis individuais, conjunturais e sociais, registando-se diferentes conexões entre elas (Giddens; 1994). Nesta conjuntura inter-influenciadora, o autor (*Ibid.*) vê a identidade pessoal como uma narrativa de si, pese embora o indivíduo agencie uma vinculação à estrutura social. Esta vinculação materializa-se numa relação de alteridade (re)situando-nos, (re)construindo-nos e (re)dimensionando-nos enquanto pessoas (Vieira, 1999).

É referido por Moita (1995: 115) que a identidade pessoal se traduz na *percepção subjectiva que um sujeito tem da sua individualidade*, [incluindo aqui] *noções como consciência de si e definição de si*. A teórica persiste na sua concepção (*Ibid.*: 118) ao salientar que neste processo o indivíduo não tem consciência da *reprodução de um modelo decalcado da identidade cultural do grupo social* a que pertence. Dubar (1997: 99) diz-nos que este processo de fusão entre a identidade

---

<sup>64</sup> Vieira, 1999

pessoal e social é natural, apesar de inconsciente, já que a identidade pessoal é *inseparável dos “mundos” construídos pelos indivíduos e das “práticas” que decorrem destes “mundos”*.

Na perspectiva de Vieira (1999) sucede-se um processo de "mestiçagem" entre o adquirido - a cultura de origem e os contextos já atravessados - e a cultura de chegada, misturada ainda com o projecto do devir pessoal e social. A construção/reconstrução da identidade corresponde sempre à integração do novo, conforme acontece nos processos de ensino/aprendizagem, donde resulta, não uma adição, mas antes uma integração feita ao estilo de cada um. Sendo por isso, considerada como um processo auto-construído e, por isso mesmo, idiossincrático. Como tal o educador pode ser visto como influenciador do outro -educando-. O Educador de Infância funciona neste processo como pessoa significativa, uma vez que é tido como um referencial, como um modelo de identificação que inevitavelmente contribui para a formação do outro -educando (Lopes e Silva, 2010)-. Assim sendo, o Educador de Infância não é um mero transmissor de saberes, um básico executor do currículo, é um arquitecto de projectos de ser e de vida (Boutinet, 1996). No dizer de Ricoeur (cit Heleno, 2003: 33), podemos entender este processo na lógica de *soi même comme un autre*, isto é, na essência da educação há um *si mesmo* que é também, paradoxalmente, um *outro*.

#### **3.1.1.1. - IDENTIDADE PESSOAL: UMA CONJUNTURA DE SELVES**

Quando falamos em identidade pessoal reportamo-nos, por norma, a aspectos idiossincráticos da personalidade de um indivíduo, associando-os *a traços de carácter ou de temperamento* articulados a uma condição social (Dubar, 1998: 32). De facto, a identidade pessoal arroga-se num registo individual (*Ibid.*: 25) e num registo relacional (Pinto, 1991). O indivíduo enquanto se constrói e se afirma como pessoa *marca os projectos de afirmação de si, a apreensão da realidade e organiza o [seu] campo de acção* (Lopes, 2001: 32). Teixeira (2004: 36) esclarece que este processo é singular e portanto,

(...) não se faz pela negação ontológica do *self* do outro nem do próprio *self*, mas por uma revolução ontológica pela qual cada um é, de uma forma

radicalmente dialógica e necessariamente recíproca, (n)o outro, de tal maneira que as fronteiras entre os seus *selves* se vão esbatendo.

Esta ideia é corroborada por Tap (1996: 12) quando manifesta que o sujeito no seio deste processamento interno *atravessa uma multiplicidade de pertenças (a categorias ou grupos), passando pela apropriação e gestão de identidades colectivas.*

Fica aqui bem patente o carácter mutável da identidade pessoal e a sua vinculação a uma disposição mais lata -a identidade social-. Esta dinâmica linear, numa primeira acepção, é entendida por Lopes (cit. por Mota-Teixeira, 2009: 205), como identidade psicossocial, uma vez que *corresponde às modalidades de organização de um indivíduo -modalidades de identificação, diferenciação e dissociação- das representações de si e dos grupos aos quais pertence.* Neste processo dá-se a fusão do *self* com o grupo, isto é, *o self emerge dos modelos socioculturais e de sentimentos de pertença (...) numa lógica de reversibilidade: (...) ao dizer Nós, o Eu atribui-se características dos referentes Nós e justifica características do Eu (Ibid.).* Em síntese, o *self* só adquire verdadeiro sentido na relação que estabelece com *o self colectivo e o self grupal ou trans-self* (Lopes, 2001: 34).

De acordo com a autora a que aludimos também Vieira (1999) e Dubar (1998) vêem a identidade pessoal por referência aos outros, traduzindo este facto numa relação binária entre a *identidade para si* e a *identidade para o outro*. Esta dupla relação implica que só saibamos quem somos através do outro, ou seja, precisamos de saber que representação possui o outro de nós para que num processo interno de confronto *possamos forjar uma identidade para nós próprios.* Assim, *aquilo que eu suponho ser o meu mundo "interior" mais íntimo revela-se com o que possuo de mais comum com os outros (Ibid.: 105).*

Se nos reportarmos às categorias propostas por Dubar (Ibid.: 109) para a análise da identidade pessoal, poderemos conceber a intercessão entre o processo biográfico e o processo relacional (ver tabela 9) e, assim, objectivar as acepções supracitadas:

**TABELA 10** – CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA A IDENTIDADE PESSOAL (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA COM BASE EM DUBAR, 1998: 109)

<b>Processo Biográfico</b>	<b>Processo Relacional</b>
Identidade para si	Identidade para o outro
Actos de pertença Que tipo de homem ou de mulher que você quer ser = você é que diz que é	Actos de atribuição Que tipo de homem ou de mulher você é = dizer-se que você é
Identidade predicativa do Eu (pertença reivindicada)	Identidade numérica (nome atribuído) Identidade genérica (género atribuído)
Identidade social “real”	Identidade social “virtual”
Transacção subjectiva entre: - Identidades herdadas - Identidades visadas	Transacção objectiva entre: - Identidades atribuídas/propostas - Identidades assumidas/incorporadas
Alternativa entre: - Continuidades – reprodução - Rupturas – produção	Alternativa entre - Cooperação - reconhecimento - Conflitos / não - reconhecimentos
Experiência das estratificações, discriminações e desigualdades sociais	Experiência relacional e social do poder
Identificação com categorias julgadas atractivas ou protectoras	Identificação com instituições julgadas estruturantes ou legítimas
<b>IDENTIDADE PESSOAL</b>	

A identidade pessoal apesar de ser vista, numa primeira análise, numa esfera mais íntima, mais privada e biográfica é inseparável das variáveis contextuais e relacionais e é com estas, nestas e através destas que preenche a suas (im)precisões e que encontra as suas singularidades “plurais” - porque constituídas por *identidades diversas, cada uma relacionada com um aspecto, um território ou uma possessão da pessoa* (Tap, 1996: 115). Isto porque a identidade pessoal se apresenta numa esfera com limites imprecisos onde cada um se diz, se acha e se faz pessoa.

### **3.1.1.2. - IDENTIDADE SOCIAL: UMA SINGULARIDADE PLURAL**

A tentativa de delimitar o termo “identidade social”, numa abordagem linear, transporta-nos para uma esfera contextual, do(s) “outro(s)”, em última instância, para uma esfera plural. Como indivíduos dizemo-nos exteriores a esta abordagem plural, no

entanto, este entendimento é um equívoco, uma vez que as dimensões individuais e sociais da identidade não podem ser dissociadas. De facto, a identidade pessoal constitui a apropriação subjectiva da identidade social (Dubar, 1998), ou seja, a consciência que um sujeito tem de si mesmo é delimitada pelas suas categorias de pertença e pela sua condição analógica com os outros (Moita, 1995).

A visão de conjunto proposta pelos autores (Moita, 1995; Dubar, 1998; Vieira, 1999; Lopes, 2001) permitem-nos depreender que uma estratégia identitária individual não pode ser dissociada dos mecanismos de mobilidade social, propondo uma dupla articulação entre trajectórias individuais - *trajectórias vividas*; e sistemas estruturados - *identidade real* (Dubar, 1998). Deste modo, e pelo exposto, a identidade individual e social, bem como as identidades profissionais, não se encontram dissociadas, sobretudo em determinados actores sociais, entre os quais se inscrevem os Educadores de Infância.

As identidades são, portanto, produzidas no entrecruzamento entre os diversos aspectos que compõe a vida humana (classe, etnia, nacionalidade, género, raça, geração, sexualidade, etc.) os quais nunca podem ser explicados isoladamente nem vistos como universais e fixos. As identidades são (...) *múltiplas e variáveis, estão sempre em mudança e reorganizam-se em meios e disputas sociais que envolvem classificações, ordenamentos, hierarquias e supõem sempre diferenciações* (Moita, 1995: 123).

De referir que uma perspectiva dinâmica e construtivista encara a edificação identitária *em função de um processo de sucessivas socializações, assentando na dupla transição que o indivíduo realiza -uma transacção externa do sujeito com o mundo exterior e outra interna do sujeito consigo mesmo* (Estrela, 2001: 121)-. Nesta lógica, podemos ler e sublinhar a identidade como um processo integral, no qual interferem variáveis individuais, conjunturais e sociais.

Salienta-se, ainda o seu carácter provisório, na medida em que para Erikson (1976: 51) *a identidade nunca está instalada, nunca está acabada, já que aquilo que envolve o eu é instável*. Em complementaridade argumentativa Dubar (1998) e Sainsaulieu (1997) enfatizam o seu carácter provisório, atribuindo-o a processos

transaccionais das esferas biográficas e das esferas relacionais. Assim, neste seguimento o indivíduo combina subjectivamente configurações identitárias pessoais e modelos identitários colectivos.

Neste conjunto amplo em que o indivíduo se move -a sociedade- operam-se múltiplas relações de troca com os outros. Nestas operações complexas vamos erigindo os nossos próprios códigos culturais enquanto absorvemos a *mestiçagem* cultural do outro metamorfoseando-nos e metamorfoseando o outro (Cortesão, 2005). Assiste-se a uma transmutação entre o singular, “Eu” e o plural, “Nós”, o que consolida uma singularidade plural.

### **3.1.1.3. - IDENTIDADE PROFISSIONAL: O EDUCADOR DE INFÂNCIA COMO *BRICOLEUR* DE SI E DO OUTRO**

Se tentarmos objectivar a identidade profissional de um sujeito, de imediato, empreendemos configurá-la numa acção específica, num contexto laboral particular e com um objecto de acção singular. Esta configuração remete-nos, inicialmente, para uma panóplia de direcções que se prendem com as lógicas da formação/certificação académica, com os regulamentos e perfis profissionais e com as lógicas do mundo do trabalho e dos sistemas dos quadrantes social, político, económico e cultural (Barbosa *et al.*, 2006). Todavia, importa aliar a identidade profissional à pessoa do Educador, à sua prática profissional e ao seu objecto de acção.

A identidade profissional do Educador de infância vislumbra-se nas suas vivências, em configurações distintas, porque se personaliza e personaliza, diferenciando-se dos outros ao mesmo tempo que influencia os outros (Postic, 2007). Ao longo da sua acção, e na interacção entre pessoas, constroem-se individualidades. Neste exercício de confronto, a diferença entre o “Eu” e os “outros” permite ao Educador constatar as suas idiossincrasias e, progressivamente, tornar-se ele mesmo protagonista da construção do outro (Lane, 1992).

A prova irrefutável de que as identidades profissionais e pessoais se intra e inter influenciam reside no facto do ensino exigir um investimento significativo nas duas

dimensões e no facto de subjectivamente envolverem a personalidade, tanto do educador como do educando. Aliás, corroborando esta ideia, Day (2004: 99) diz-nos que

(...) o modo como os professores formam a sua identidade profissional é influenciado tanto pela forma como se sentem consigo próprios como pelo que sentem em relação aos seus alunos. Esta identidade profissional ajuda-os a posicionarem-se ou a situarem-se em relação aos seus alunos e, ao mesmo tempo, a fazerem os ajustes apropriados e eficazes na sua prática e nas suas crenças e compromissos para com os alunos.

Moita (1995: 139) objectiva este processo (inter)influenciador da construção da pessoa do educador e do educando, ao referir que este *influencia e marca no seu quotidiano profissional a infância das crianças*. Esta “marca” é constatável, nomeadamente, no que aos *valores religiosos, raízes sociais e culturas familiares* diz respeito. Realça a autora que a actuação dos profissionais de educação constitui-se como *um meio de afirmação pessoal e social, que integra um projecto de realização mais vasto que passa pela acção directa* (competências específicas) e pela acção indirecta (competências genéricas) junto do objecto de acção -a criança-. A tese apresentada completa-se (*ibid.*: 142), esclarecendo que este processo é soberbo de relações, uma vez que se assiste (...) *a um dinamismo de auto-criação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração* entre o indivíduo e o outro.

Parece-nos pois, poder afirmar que a concepção de *montagem compósita* proposta por Derouet (1988) embora se circunscreva à identidade profissional, é passível de ser transferida para um universo de relações recíprocas que são apanágio da acção educativa. Assim, estas relações de permuta que se vão alinhando entre educador e educando resultariam de *relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção interior, entre o objectivo e o subjectivo, entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal* [de cada um dos actores] (Moita, 1995: 113).

É, de facto, no seio da edificação processual da sua acção pedagógica que acontece uma interlocução subjectiva com o seu próprio objecto de acção -a criança (Day, 2004)-. Consumam-se, aqui duas construções paralelas: a sua própria construção identitária e a influência vincada na construção da identidade pessoal e social da criança. Nestes parênteses (sub)objectivos, o educador funciona como um *bricoleur* de sentidos pessoais/profissionais/sociais de si e do outro (Graue e Walsh, 2003).

### **3.2. - OBJECTIVIDADE: DO PROFISSIONAL QUE EDUCA E DA SUA ACÇÃO VISÍVEL**

A acção do Educador de Infância enquanto profissional, de um desenvolvimento que se pretende holístico, concretiza-se numa dupla vertente: *o educador instrumental* e *o educador personalizador* (Fermoso, 1982: 29). Sendo que ao educador instrumental se atribuem acções como: transmitir conhecimentos, fomentar aprendizagens e potenciar capacidades na criança, as quais implicam conhecimentos e técnicas que respeitem o currículo prescrito (Cf. 2.4.). O educador instrumental vai-se construindo na envolvimento estabelecida entre a formação académica, inicial e contínua, e as práticas profissionais que vão sendo experienciadas (Mesquita-Pires, 2008). Neste sentido, ao longo do processo referenciado o educador vai-se tornando um especialista em aprendizagem, em desenvolvimento, no fundo, um técnico em Educação de Infância ao qual cumpre promover actividades pedagógicas consentâneas com as áreas de conteúdo previstas pelas OCEPE (Silva e NEP, 1997). De forma a direccionar a sua acção instrumental cabe-lhe cumprir um plano que englobe as diferentes áreas de conteúdo consignadas pelas OCEPE, a saber (ver tabela 10):

TABELA 11 – ÁREAS DE CONTEÚDO REFERIDAS PELAS OCEPE (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA BASEADA EM SILVA E NEP, 1997).



Para além de cumprir as actividades enunciadas em cada uma das áreas de conteúdo previstas nas OCEPE (1997), cabe ao Educador de Infância alcançar as Metas para a Educação Pré-Escolar (Afonso, 2010) subjacentes a cada uma destas, acrescidas do domínio das tecnologias de informação e comunicação.

Decorrente da leitura das OCEPE (Silva e NEP, 1997) constata-se de imediato que a terminologia *intencionalidade educativa e realização de actividades* permeiam o discurso servindo simultaneamente de demanda de acção. Percebe-se ainda que estas são adjuntas de uma série de metas educativas “supostamente mensuráveis” que se materializam em competências fundamentalmente académicas. Pese embora seja deixado espaço para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais consignadas na respectiva área de conteúdo, esta apresenta-se, em termos de discurso explícito das OCEPE (Silva e NEP, 1997: 51-55), como *área de conteúdo integradora da educação pré-escolar* (*Ibid.*: 51), com o objectivo de

(...) favorecer, de acordo com as fases de desenvolvimento, a aquisição de um espírito crítico, e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (*Ibid.*: 50).

Estas competências aparecem vinculadas ao conceito de “criança-cidadão”, ou seja, colocam a criança num contexto *de inserção na sociedade, como ser autónomo, livre e solidário*. Traduz-se este facto no enunciado pelas OCEPE (*Ibid.*: 51) quando

explicitamente declaram que a área de Formação Pessoal e Social visa cumprir *finalidades formativas de socialização*.

As premissas referidas materializam o desenvolvimento pessoal tomando como enfoque o *auto-conceito, independência e autonomia* pela vertente do *saber-fazer* mais do que pela vertente do *saber-ser* o que é corroborado pela existência de trinta e duas metas de aprendizagem (Afonso, 2010) que de acordo com a nomenclatura atribuída pelo DGIDC (*Ibid.*) são objectivas, concretas e mensuráveis. Leia-se o diagrama seguinte (ver diagrama 5):

**DIAGRAMA 5 – DISTRIBUIÇÃO DAS METAS DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PELOS DIFERENTES DOMÍNIOS**  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA BASEADA EM AFONSO, 2010)



As dimensões ilustradas evidenciam, tal como acima exposto, a centração na “criança-cidadã” e a negligência da “criança-pessoa”. Considerando o número de competências adstritas a cada um dos domínios supracitados infere-se ser mais cómodo objectivar todos os domínios com ressalva para o domínio da “identidade e auto-estima”, não só pela subjectividade que lhe é intrínseca, mas também pelas múltiplas variáveis que encerra. Parece-nos pois poder extrapolar que à “criança-pessoa” é conferido um valor menor, para além de que não é devidamente considerada a variável Educador de Infância, enquanto influenciador do processo de

socialização mas, e também, enquanto influenciador do processo de formação pessoal (Postic, 2007: 166). Nesta lógica, é pertinente sublinhar o profissional-pessoa do Educador de Infância enquanto figura significativa e referente identitário na construção da “criança-pessoa” (*Ibid.*: 167).

É inequívoca a existência da dupla dimensão do profissional de educação, *educador instrumentalizador* e *educador personalizador* (Fermoso, 1982: 29). Os documentos orientadores e reguladores da Educação Pré-Escolar em Portugal demonstraram-nos que urge tomar como enfoque a dimensão humana e humanizadora do Educador de Infância, já que a omissão da dimensão do *educador personalizador* parece-nos inconcebível, conforme intentamos defender ao longo da presente dissertação. Cumpre, então perceber a função “humanizadora” do educador que tem como objectivos: personalizar, socializar e moralizar (*Ibid.*). Deve ter-se em atenção os decursos implícitos a esta vertente da profissão do Educador de infância, sendo que, segundo o autor (*Ibid.*: 34), *o educador, para cumprir esta parte do processo educativo deve, ele mesmo, ter caminhado nesta via de personalização.*

Esta dimensão de personalização não pode ser descurada correndo-se o risco da educação não estar a cumprir a sua função de potenciar na criança um desenvolvimento pleno. É neste processo de desenvolvimento que o Educador pode marcar, modificar e influenciar o *perfil de capacidades* (Dias, 2004: 153) latentes desde o nascimento e que se podem desenvolver, ou não, até à morte, embora seja na infância que ocorrem o maior número de potenciações (Tavares e Alarcão, 1992: 73).

É premente, assim indagarmos *qual o homem que nos cumpre formar em cada um dos homens* (Marques, 2003: 8). Educar para a humanidade, não obedece a um projecto definitivamente acabado, mas ao de estimular *um desejo sempre continuado de prosseguir no desenvolvimento humano, sendo esta a provável obrigação ética do educador* (Zabalza, 2000b: 46). Na óptica de Lourenço (1995), a dimensão axiológica da educação incrementará nas crianças o cuidado de chegar o mais longe possível, em

termos de descentração intelectual, moral, interpessoal, pró-social, emocional, estética, epistemológica e ecológica<sup>65</sup>.

O processo de descentração tem como significante a autonomia da criança, e como significado o seu desenvolvimento, na medida em que o desenvolvimento do homem, segundo o referido autor (*Ibid*: 167), no que diz respeito à *personalização*, só se realiza com a emergência de uma autonomia moral/ética, que assume já os seus contornos através do reconhecimento do Eu e do Outro. Partindo, então do pressuposto que o desenvolvimento moral/ético das crianças pode contribuir, não só, para uma sociedade melhor e mais justa, mas também, para um desenvolvimento individual com mais êxito, é obrigação do Educador desenvolver uma educação orientada no sentido da realização do processo de crescimento no e do ser (Zabalza, 2000b: 74-75).

A magnitude dos propósitos da acção do Educador de Infância enquanto *personalizador*, não pode conduzir ao descurar de questões, *a priori*, mais despretensiosas que constituem o Educador de Infância *instrumental*. As duas vertentes, para além de intrínsecas, são analogamente relevantes, pois se educar significa intervir no desenvolvimento do ser humano é, então, suposto que tal seja concretizado de modo intencional e organizado, sendo esta intencionalidade e organização, competência básica das funções do Educador (Mesquita-Pires, 2008).

### 3.2.1. - PROFISSIONALIDADE DO EDUCADOR DE INFÂNCIA: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

Se até agora discorremos acerca das competências do educador vinculadas aos documentos legais e normativos que (in)formam a sua acção pedagógica e que por isso, consubstanciam a designação *Educador Instrumental*, trata-se agora de analisar compreensivamente as competências particulares decorrentes dessa acção,

---

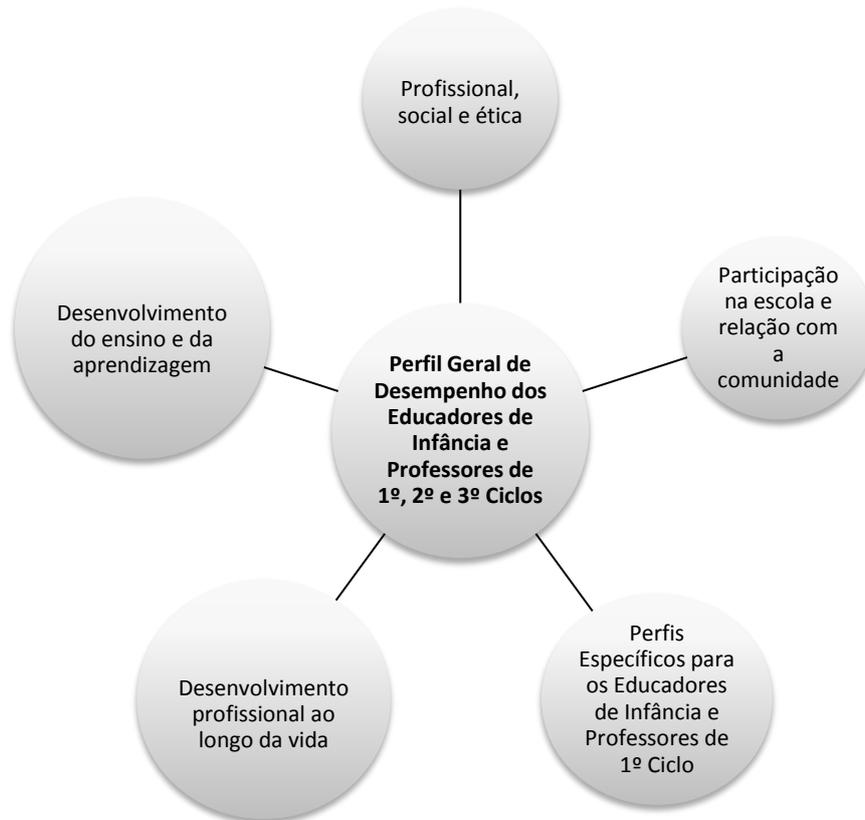
<sup>65</sup> Lourenço (1995) diz que devemos interpretar do seguinte modo as diferentes noções de descentração: intelectual, considerar ideais e pontos de vista diferentes dos nossos; moral, reconhecimento da legitimidade dos interesses dos outros; interpessoal, atender ao outro; pró-social, cuidado pelo outro; emocional, existência no outro de afectos e desejos que não os próprios; estética, o outro com diferentes concepções estéticas; epistemológica, consciência da nossa ignorância; e, ecológica, concepção da natureza como um fim em si mesma.

enunciadas especificamente no Perfil Geral de Desempenho (Decreto-Lei 241/2001) deste profissional e argumentadas por autores de referencia da área que as suportam.

Enquadrar legalmente o profissional de Educação de Infância parece-nos uma via adequada para discorrermos em torno da sua acção específica. De facto, tendo como pano de fundo o enquadramento legal, exortamos um sujeito que tem sob a sua responsabilidade e orientação um grupo de crianças (entre os quatro meses e os cinco anos de idade) e que tem como funções organizar e aplicar os meios educativos adequados ao desenvolvimento integral da criança (psicomotor, afectivo, intelectual, social, moral, entre outros) (Severino, 2007). No decorrer da sua prática espera-se que o Educador de Infância esteja atento e acompanhar a evolução das crianças pelas quais é responsável. Existe, ainda uma panóplia de funções adstritas que perpassam o trabalho pedagógico directo e que se prendem com dimensões de diagnóstico, de informação e de avaliação junto da família, no sentido de promover uma acção educativa integrada (Mesquita-Pires, 2008).

A 30 de Agosto de 2001 foi promulgado o Decreto-Lei 241/2001, que explana o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O perfil geral, Decreto-Lei 240/2001, inclui todos os profissionais da docência, Educadores de Infância e professores do ensino básico e secundário, ou seja reafirma a Educação Pré-escolar como elemento integrante do Sistema Educativo e, em consequência, os Educadores de Infância como docentes (INAFOP, 2001). Este documento apresenta cinco dimensões, com um total de vinte e nove pontos, sendo que uma das dimensões reporta-se ao Perfil Específico dos Educadores e Professores do 1º CEB. Na singularidade do perfil destes profissionais são acrescentadas as dimensões concepção, desenvolvimento e integração do currículo, como se pode observar no diagrama a seguir apresentado (ver diagrama 6):

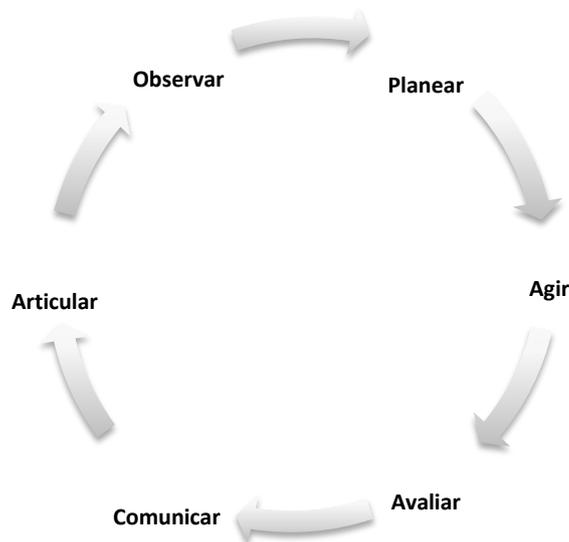
**DIAGRAMA 6 - DIMENSÕES DO PERFIL DOS PROFISSIONAIS DOCENTES (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA BASEADO EM INAFOP, 2001)**



Como se pode ler pelo diagrama apresentado, as características desejadamente comuns estão previstas no Decreto-Lei 240/2001, as peculiaridades, igualmente pretendidas e imprescindíveis, são previstas no Decreto-Lei 241/2001 – Perfil Específico de Desempenho dos Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este diploma, no ponto II-3, atribui ao Educador de Infância competências no âmbito da observação, planificação e avaliação (INAFOP, 2001), cada uma destas etapas vem redizer competências desde sempre atribuídas a este profissional e já previstas noutros documentos ministeriais, como sejam, as OCEPE (Silva e NEP, 1997).

Apresentam-se assim esquematicamente (ver diagrama 7), as categorias principais das competências específicas do Educador de Infância previstas no documento referido:

**DIAGRAMA 7 - ORIENTAÇÕES GLOBAIS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA**  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA SEGUNDO AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, 1997)



Pelo diagrama 7, podemos observar o carácter holístico e integrador das competências que singularizam a especificidade da sua acção. Passamos, desde já, a apresentar e a particularizar as competências referidas:

- Observar atentamente cada criança e o grupo, por forma, a conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades; observar o meio familiar e social para agir de forma adaptada e contextualizada; a observação é a base do planeamento e observação;
- Planear a partir dos conhecimentos que obteve pela observação de todos os personagens com que interage; planear, no sentido de organizar recursos materiais e humanos, necessários à sua acção; planear com as crianças;
- Agir para concretizar as suas intenções pedagógicas, atender às propostas das crianças; agir adequadamente nas situações imprevistas;
- Avaliar o processo educativo, a partir dos efeitos no desenvolvimento das crianças;

- Comunicar com todos os agentes educativos para enriquecer o processo educativo; comunicar o que faz no sentido de partilhar informação e assim, melhorar a qualidade educativa;
- Articular com pais e professores de 1º CEB, com intuito de existir coerência educativa e uma transição com sucesso.

Sendo estas as competências específicas que legalmente constituem o reportório profissional que dá resposta às demandas do mercado de trabalho em Educação de Infância, importa perceber quais são as “outras” singularidades que distanciam este dos outros profissionais em Educação. Oliveira-Formosinho (2000: 167) e Katz (cit. por *Ibid.*: 163) asseguram que a singularidade na profissionalidade dos Educadores de Infância passa pelo *crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância*. Continuando com Katz (*Ibid.*: 164) damos conta das singularidades da profissão, marcando deste modo a sua diferenciação em relação a outras profissões docentes. Se não vejamos:

- Características da criança pequena (pelo desenvolvimento global e holístico a ser tido em conta nesta etapa educativa, não é possível separar o desenvolvimento emocional das outras dimensões; cuidados específicos pela vulnerabilidade física e psicológica da criança);
- Características dos contextos de trabalho e respectivas missões (diversidade de perspectivas educacionais; variedade de contextos de trabalho, o que implica diferentes tarefas e papéis; inexistência de um currículo oficial);
- Características do processo e das tarefas desempenhadas pelos educadores (aprendizagem holística e global específica desta etapa da vida; necessidades das crianças; tarefas que vão desde os cuidados básicos à educação, em todas as suas dimensões).

Interpreta-se uma profissionalidade com um cunho vincadamente holístico, porque centrado num desenvolvimento global do qual se exalta a dimensão emocional

e se exalta um currículo emergente (não oficial) e portanto centrado no sujeito, nas suas idiosincrasias e nos contextos que habita (Korthagen, 2009). Ora as características enunciadas colocam-no, inevitavelmente, num patamar de profissional do desenvolvimento humano, porque tem que investir na criança enquanto génese do currículo e porque tem que estar num processo de escuta permanente para consigo próprio, para com o outro e para com a criança (Sousa, 2000).

Repare-se que esta agilidade pessoal e curricular nem sempre é mensurável em termos de competências, enquanto conceito, e que nem sempre são aprendidas. No entanto, para percebermos dialogicamente esta asserção, faremos uma incursão aos conceitos de competência veiculados pelos autores de referência desta área.

O termo competência, na perspectiva de Salinas (2007) pode ser lido em duas direcções distintas, mas que se complementam. Uma primeira significação passa pelo que é aprendido na formação inicial, ou seja, os objectivos da licenciatura em Educação de Infância consistiriam em certificar as competências dos docentes no âmbito dos conhecimentos e saberes que constituem esta profissão (Sousa, 2000). Numa segunda linha, mais actual, temos competência como a capacidade de operacionalizar, na prática os conhecimentos que adquiriu em teoria (*Ibid.*). Condon *et al.* (2007: 216) reporta estes saberes teórico-práticos para a *capacidade para desempenhar com eficácia uma determinada actividade, mobilizando os conhecimentos, habilidades e destrezas necessárias para concretizar os objectivos da actividade*. Enquanto profissional, o Educador deve ter a *capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem se limitar a eles*, a isto Perrenoud (2000) designa por competência. Embora reconheça (*Ibid.*: 12-26) que são diversos os sentidos arrolados a esta concepção, destaca quatro aspectos centrais:

- As competências não são, *per si*, saberes, todavia movimentam, totalizam e orquestram esses meios;
- A mobilização de saberes só é válida em contexto, ou seja, cada situação deve ser tratada de forma singular, independentemente, de se encontrarem analogias com outras situações;

- O exercício da competência requer esquemas de pensamento mais complexos que permitam decidir, de modo mais ou menos consciente e rápido, e executar, de forma mais ou menos eficaz, uma acção/atitude/comportamento adequada à circunstância;
- As competências profissionais edificam-se pela formação, mas também pela prática quotidiana do professor.

Apresenta, assim, um conceito de competência interestruturante, isto é como um constructo dinâmico que combina a formação ao saber-fazer contextual que se engrandece, fortalece e só se encerra no projecto pessoal do indivíduo. Por isso mesmo reforça (Perrenoud *et al.*, 2001: 90) que as competências profissionais se articulam segundo três vértices:

- Saberes;
- Esquemas de acção;
- Um repertório de condutas e de rotinas disponíveis.

Numa esfera mais categórica, Repetto *et al.* (2006: 213) corrobora as concepções de Perrenoud, ampliando-as porque argúi a dimensão pessoal como estruturante das competências dos profissionais de Educação. Configura-as em cinco “verbos”:

- *Saber* (conhecimentos);
- *Saber-fazer* (habilidades cognitivas, emocionais, sociais e técnicas);
- *Saber-ser* (valores, crenças, atitudes);
- *Querer-fazer* (motivação);
- *Poder-fazer* (condicionantes específicas dos contextos).

Analisando as competências que Repetto *et al.* (2006) atribui ao profissional de Educação de Infância é inteligível a duplicidade que se constata na medida em que releva tanto a dimensão profissional como a dimensão pessoal. A tabela de seguida apresentada (ver tabela 11) destaca as competências atribuídas à dimensão profissional, sendo a dimensão pessoal reflectida em espaço próprio.

**TABELA 12 - COMPETÊNCIAS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA RELATIVAS À DIMENSÃO PROFISSIONAL**  
 (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA ADAPTADO DE REPETTO *ET AL.*, 2006: 213-223)

DIMENSÕES DO EDUCADOR DE INFÂNCIA	TIPOS DE COMPETÊNCIA		
Dimensão Profissional	Saber	Competências Específicas	Aquelas cujo conteúdo está ligado a uma área específica de trabalho e a uma actividade concreta: - são pouco transferíveis, - adquirem-se com a especialização.  Ex: Costureira, carpinteiro, engenheiro mecânico.
	Saber-fazer		
	Poder-fazer		

Neste contexto, a tabela patenteia o Educador de Infância na sua dimensão profissional outorgando-lhe conhecimentos pedagógicos, didácticos, entre outros. Estes conhecimentos deverão provir de um sistema conjugado entre a formação, inicial e contínua, e a experiência profissional (Cunha, 2008).

As competências cometidas aos profissionais de Educação de Infância apresentam variadíssimos apertes, como já referenciado, no entanto parece-nos pertinente abrir um novo parênteses que sublinhe uma das particularidades da profissão: o público-alvo da sua acção remete-o para uma bipolaridade entre a função de educar e a tarefa de cuidar<sup>66</sup>. Sendo precisamente nesta relação que se amplifica o papel do Educador face aos docentes de outros níveis de ensino (Oliveira-Formosinho, 2000) e que reforça a dimensão pessoal e personalizadora da profissão (Vasconcelos, 1997). A autora alude, em primeira instância, ao enfoque que esta etapa educativa coloca na criança, e ao enfoque que coloca nas relações estabelecidas com as famílias, com os auxiliares de educação e técnicos de outras áreas. Percebe-se que enquanto profissional de relação o Educador de Infância joga com múltiplas variáveis subjectivas porque relativas ao ser humano (Sousa, 2000).

Pelo exposto, é factual e reforçado por Oliveira-Formosinho (2000: 161) que *a profissionalidade da educadora de infância se situa no mundo da interacção e que aí*

<sup>66</sup> É de referir que esta relação pouco pacífica interferiu, desde sempre, na construção da profissionalidade dos Educadores de Infância (cf. 1.2.3.)

*desenvolve papéis, funções e actividade*, entendendo-se, por isso, que se falamos de interacções, falamos de pessoas, e que o Educador de Infância “é” e “deve ser”, de facto, uma pessoa (Korthagen, 2009).

### 3.3. - SUBJECTIVIDADE: DA PESSOA QUE EDUCA E DA SUA ACÇÃO INVISÍVEL

Nesta lógica educativa que temos vindo a enunciar, pode perceber-se a triangulação de três pressupostos de base, fulcrais na perspectiva de Marques (1999: 61) para a concepção do Educador como profissional do desenvolvimento:

- Uma concepção do homem alicerçada nos princípios da corrente humanista da Psicologia;
- Uma abordagem fenomenológica que privilegia a experiência subjectiva da pessoa;
- Uma forma de entrar em relação que se constitui como um encontro entre pessoas.

Estes pressupostos afiguram-se concepções objectivas revestidas de nuances subjectivas nem sempre entendíveis pelos profissionais. Assim sendo, estamos perante premissas ambicionáveis mas por poucos exequíveis. Aliás, na perspectiva de Renaut *et al.* (2004: 63), assumem-se como um desafio interpretativo entre *a coerência entre o implícito e o explícito, entre o currículo oculto e o manifesto* que todos os profissionais de educação devem tentar alcançar. Reforça-se que só neste registo será permitido e possível promover o desenvolvimento da criança, em todas as suas dimensões humanas.

No discurso manifesto do autor pode ler-se, ainda, uma sujeição instrumental e pessoal explícita do educador ao educando e vice-versa. Tal enunciação parece-nos fazer jus ao que Freire (2002: 25) alvitra em torno da essência educativa, exclamando que *não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objecto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Isto é, existe um continuum e mútuo desenvolvimento, entre Educadores e Educandos, já que todos nós*

*somos, não apenas educadores, mas também educandos* (Dias, 1993: 15). Estamos perante um processo espiralado, impossível de representar em fracções de sujeito e objecto, mediado por uma intersecção onde nunca se subtrai a pessoa. Seria impossível subtrair a criança, futuro adulto e, acima de tudo, ser em personalização, a uma dinâmica educativa que se ambiciona de qualidade (Roberts, 2005).

Repare-se que a soma de acções pedagógicas objectivas transportam consigo, no caso específico da educação de infância, essências pedagógicas subjectivas. Aliás, este processo acontece numa analogia vastíssima. A título de exemplo (Portugal, 2007: 432), diz-nos que o Educador de infância *ao promover e fortalecer a auto-confiança das crianças, ao alimentar a sua curiosidade e ímpeto exploratório e ao desenvolver os seus talentos e competências [vai aumentar] o bem-estar e a implicação das mesmas [atestando, assim, a si e aos outros] que está no caminho certo*. Neste processo é incomensurável a subjectividade da acção do educador. Esta conjuntura subjectiva é alvitrada em três vertentes por Day (2004: 45), isto é, *no processo de desenvolvimento do ser, no enriquecimento do conhecer e no fortalecimento do agir da pessoa humana*.

Repare-se que, face à enunciação de Day (*Ibid.*: 43), o *desenvolvimento do ser* é, como tem vindo a ser discutido neste trabalho, fruto da educação, seja ela formal ou informal, seja resultado da acção do Educador ou da família e outros agentes de socialização; o *enriquecimento do conhecer*, é consequência do processo concreto de ensino/aprendizagem, onde a acção do Educador é responsabilizada, de um modo mais assertivo, em termos sociais; o *fortalecimento do agir*, passa pela formação psicossocial da qual o Educador é, de facto, um dos principais intervenientes (*Ibid.*). Assoma, destas asserções, um profissional de educação responsável, professor, educador, formador, pedagogo, concorrendo todas estas dimensões para a função primordial do Educador, o desenvolvimento do ser humano (Sousa, 2000).

### **3.3.1. - A “PESSOA” NO EDUCADOR DE INFÂNCIA: COMPETÊNCIAS GENÉRICAS**

Focalizamo-nos agora nas competências genéricas do Educador de Infância, sendo que este enfoque não dispensa nem subtrai a consonância destas com as competências específicas. No entanto, sublinha e acentua a jurisdição pessoal do

Educador e o seu encaço motivacional (Repetto *et al.*, 2006). Também Perrenoud *et al.* (2001) estabelece um paralelo entre sua prática profissional e as questões emocionais somando-as à totalidade da acção pedagógica. Por forma a perceber a lógica expressa, convocamos as competências destacadas por Repetto *et al.* (2006: 220) e associamo-las às dimensões profissional e pessoal do Educador de Infância. Assim, em complementaridade com a tabela 11, sistematizamos na tabela seguinte (ver tabela 12) a componente suplementar desta:

**TABELA 13 - COMPETÊNCIAS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA REFERENTES À DIMENSÃO PESSOAL**  
 (FONTE: ADAPTADO DE REPETTO *ET AL.*, 2006: 213-223)

DIMENSÕES DO EDUCADOR DE INFÂNCIA		TIPOS DE COMPETÊNCIA	
Dimensão Pessoal	Saber-ser	Competências genéricas	Servem para qualquer actividade profissional dada a sua possível transferência para diferentes contextos e situações.
	Querer-fazer		Ex: Competências Sociais e ou Emocionais

Pela leitura horizontal da tabela podemos decifrar interpretativamente que a pessoalidade do Educador de Infância, contida no *saber-ser* e no *querer-fazer* implica, por um lado capacidades pessoais positivas, nomeadamente, sócio-emocionais e, por outro, uma motivação intrínseca, para exercer a profissão. Referimos, contudo, que estas competências não só são imprescindíveis à profissão do Educador de Infância, mas a todas as profissões de uma forma geral.

A centralidade das competências pessoais do Educador de Infância constituem-se apanágio do nosso objecto de estudo e, por este facto, desconstruiremos a sua natureza. Assim, Patterson e Purkey (1993: 150) sublinham que *it is the person of the teacher that is the most important factor in teaching and learning*<sup>67</sup>, demonstrando o incontornável destaque da pessoa no profissional de Educação.

<sup>67</sup> (...) é a pessoa do professor o factor mais importante nos processos de ensino/aprendizagem (tradução livre).

Porquanto fosse apenas a profissionalidade do Educador de Infância, bastaria que este cumprisse as competências específicas acima expostas, e a eficiência da sua acção estaria “assegurada” porém, como existe “a pessoa” no profissional, a interpretação e operacionalização dessas competências vai ser definida pelas idiosincrasias de cada Educador (Jesus, 2000). A eficácia da acção pedagógica está, assim, comprometida com as competências genéricas de cada profissional, que fazem dele um profissional, porque é uma pessoa singular (Repetto *et al.*, 2006).

Martinazzi e Samples (cit. por Imaginário, 2001) desenvolveram uma investigação com um grupo de universitários, no sentido de perceberem quais as características atribuídas a um professor tido como eficiente. Os dados obtidos demonstraram que existem três categorias indispensáveis para que um professor obtenha bons resultados com a sua acção, tendo-as descritas da seguinte forma (Martinazzi e Samples cit. por *Ibid.*: 42-54):

- *Personalidade* (refere-se a questões individuais do professor que levam a que os alunos se sintam motivados, confiantes e confortáveis);
- *Competência* (apesar de sentida como dogma, passa pela capacidade do professor transmitir os conteúdos de maneira acessível para os alunos);
- *Relacionamento* (envolve as possibilidades de contacto entre professor/aluno, dentro e fora da sala de aula, pretende-se que seja orientado para relações que privilegiem a confiança, o respeito e a cordialidade entre indivíduos).

Face ao exposto podemos extrair duas interpretações possíveis: os traços de personalidade do educador interferem na aprendizagem/desenvolvimento do educando; e a dimensão relacional ocorre quando existem vivências comuns, formais ou informais, em que educador e educando se conhecem de *modo mais aprofundado e pessoal*, tentando “penetrar” na individualidade e humanidade um do outro (Nóvoa, 1991: 29).

Falar no profissional de Educação de Infância implica um cometimento intrínseco à esfera da profissionalidade<sup>68</sup>, como aconteceu no ponto anterior, isto se adoptarmos uma perspectiva transaccional, porque um indivíduo não é a sua profissão, ele engloba uma personalidade arraigada a um contexto histórico, cultural, social, “atada” a uma história de vida (Korthagen, 2009). Castro e Carvalho (2002: 153) acentuam que *a premissa básica é a de que o ensino é organizado por um dado sujeito que vive em uma determinada sociedade* e é tendo em conta este “invólucro” existencial do sujeito que o percebemos, na sua complexa interdependência com o todo em seu redor. Como nos diz Morin (1991: 80):

Ser sujeito, é ser autónomo, sendo ao mesmo tempo dependente. É ser provisório, vacilante, inseguro, é ser quase tudo por si e quase nada pelo universo.

As idiosincrasias que identificam cada sujeito como ser único, singular, irrepitível, derivam de um jogo persistente entre a liberdade de ser e a “prisão” da existência, de uma relação dialógica entre componentes individuais: o pensar, o amar, o sentir, o agir e componentes relacionais: eu e os outros, eu e o meu tempo, eu e a minha vida (Giddens, 1994). Sendo que todos estes elementos estão contidos no exercício profissional do Educador, ou seja, o processo de personalização/maturação que ocorre durante a acção educativa, não se limita ao educando, sendo necessário que o próprio educador se personalize, se assuma como pessoa que, efectiva e concretamente, é (Nóvoa, 1991).

Numa linha complementar, Nias (cit. por *Id.*, 1995) diz que *o professor é a pessoa, e que uma parte importante da pessoa é o professor*, chegando à essência da dimensão pessoal do Educador de Infância, ou de um outro qualquer profissional docente. Tal significa que cada educador, a partir da sua história de vida, das suas experiências pessoais, das suas crenças e valores, vai adaptar a sua condição profissional aos seus determinantes pessoais. O autor (*Ibid.*: 43) atribui uma dimensão ética transversal a todo acto educativo, a *responsabilidade profissional*. Na medida em

<sup>68</sup> Bourdoncle (1994) concebe profissionalidade como crescimento em racionalidade e eficácia dos saberes ligados à actividade profissional.

que, se por um lado, a pessoa do professor e as suas experiências influem na sua evolução, de forma positiva ou negativa, enquanto profissional.

Por outro lado, ao desenvolvimento das competências profissionais não é indiferente ao desenvolvimento do próprio sujeito (Sprinthall e Sprinthall, 1993: 365). Fullan e Hargreaves (1992: 47) sublinham que um Educador de Infância passa, ao longo do seu desenvolvimento profissional por *mudanças individuais e contínuas* [nas mais diversas áreas, como sejam] *físicas, intelectuais, afectivas, sociais, de personalidade e vocacionais*. Depreende-se, a partir desta demanda volitiva do profissional, que ao falar de desenvolvimento profissional, descurar a progressão pessoal é inadequado, uma vez que nas palavras de Machado (2007: 213),

(...) o exercício da profissão docente está intimamente relacionado com a personalidade do professor e com as suas emoções e de facto a nossa tendência é associar o desenvolvimento pessoal a questões de personalidade.

Em coerência Repetto *et al.* (2006: 220) considera que associadas à dimensão pessoal do docente estão competências genéricas, das quais destaca as competências sócio-emocionais. Os autores (*Ibid.*) dividem estas competências em cinco aspectos: *auto-consciência, regulação emocional e interpessoal, motivação pessoal, empatia e competências sociais*. A *auto-consciência*, na perspectiva de Repetto *et al.* (*Ibid.*: 221) diz respeito ao conhecimento das próprias emoções e dos próprios valores, à capacidade de reconhecer os seus estados emocionais e às interações estabelecidas entre emoção, cognição e pensamento. Trata-se, assim de um auto-conhecimento, considerado por Machado (2007: 220) como imprescindível ao Educador de Infância, uma vez que, o facto de o indivíduo se conhecer a si próprio e aos múltiplos factores que influenciam o seu desenvolvimento, o prepara melhor para assumir os complicados papéis que o seu desempenho profissional implica (Simões e Simões, 1997: 38-45).

A capacidade de adaptar as suas emoções às diferentes situações, a habilidade para lidar com emoções negativas, regulando a sua duração e intensidade, a aptidão

para racionalizar pressões emocionais, determinam a *Regulação Emocional Pessoal e Interpessoal* (Repetto *et al.*, 2006: 223). Esta opinião converge com a defendida por Rogers (1985: 65), ao enfatizar a *empatia*. De facto, para se ser empático é necessário perceber os sentimentos dos outros, apresentando a capacidade de se “pôr no lugar do outro”, para tal, é necessário, não só, desenvolver atitudes empáticas e de respeito pelas emoções dos outros, mas também, demonstrar capacidades sócio-emocionais (*Ibid.*: 65-68). A estas aptidões acrescem, ainda, as competências sociais como determinantes para o desenvolvimento do Educador de Infância. Percebe-se, por isso, a necessidade que este profissional tem de ser capaz de respeitar as características próprias de cada cultura; de trabalhar em equipa e colaboração; e, por fim, de ter propensão para mediar e resolver conflitos (Repetto *et al.*, 2006), na medida em que, como já foi dito a sua profissão passa, maioritariamente, pelo estabelecimento de relações pessoais (Nóvoa, 1991).

Às condições estabelecidas por Repetto *et al.* (2006) associa-se, ainda, a maturidade como componente crucial à dimensão pessoal do profissional de Educação de Infância. A maturidade é percebida por Simões e Simões (1997: 39) como *um referencial de complexidade e de diferenciação comportamental, que leva a considerar os indivíduos aptos a desempenharem eficazmente certas tarefas*. Ora, este referencial vai sendo subjectivamente regulado durante a formação inicial, mas também ao longo da vida, podendo por isso ser perspectivado, segundo os mesmos autores (*Ibid.*: 54), como

(...) uma capacidade global que não é estática, dado obedecer a uma evolução que se processa ao longo da vida, que permite distinguir entre os desempenhos de alguém recém-formado e os de outra pessoa com muitos anos de experiência.

Como já foi referido, torna-se pertinente associar à dimensão *saber-ser* a dimensão *querer-fazer*, uma vez que se consideram adicionais e indispensáveis na acção do Educador de infância, como na acção de outros docentes. Reportamo-nos, então, e ainda à abordagem assumida por Repetto *et al.* (2006: 223), à *motivação pessoal* do Educador entendendo que este deverá estabelecer metas e determinar

objectivos pessoais, adoptar atitudes proactivas e empreendedoras, por conseguinte, ter capacidade de iniciativa que lhe permita alcançar tantos os seus objectivos pessoais como as metas institucionais (Branco, 2004: 50).

Nesta óptica, pode entender-se que o desenvolvimento pessoal do indivíduo, do qual a maturidade, as habilidades cognitivas e o auto-conhecimento são indicadores centrais, é determinante para se ser um profissional de qualidade. Edificando-se, nestes aditamentos, perspectivas sobre a profissão do Educador de Infância (Day, 2004). Estas perspectivas constroem-se nas reciprocidades entre o indivíduo (experiências, valores, aspirações e expectativas) e a sua profissão que, pela via da reinterpretação das experiências acumuladas, constituem-se em mais-valias para um adequado desempenho profissional (Simões e Simões, 1997).

Ser Educador é, hoje mais do que nunca, ser pessoa e estar em constante desenvolvimento e aprendizagem, porque as vertiginosas mudanças deste “nosso” tempo traçam essa “obrigatoriedade” e a natureza da profissão de Educador a isso conduz. A reconstrução de si mesmo é um imperativo pois, como profere Machado (2007: 216),

(...) gerir as emoções em função de si mesmo e a bem dos outros exige reflexividade, dinâmica dos processos introspectivos, aceitação da sua própria realidade e objectivação não só de estar em si mesmo, mas também expansão da sua própria realidade individual.

É, então, necessário apreender o Educador de Infância na sua complexidade, no todo que integra razão e emoção, para que aliada a uma visão holística da educação se erga uma tríade essencial em Educação de Infância: Educador, Educando e Emoções.

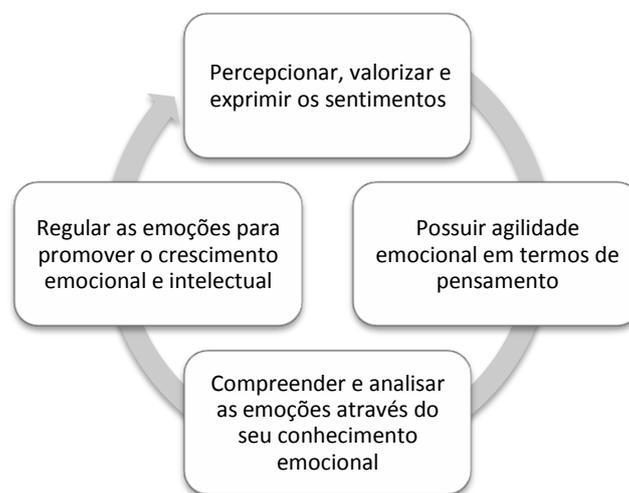
### **3.3.1.1. - COMPETÊNCIAS GENÉRICAS: ESPECIFICIDADES DA DIMENSÃO EMOCIONAL**

Numa linha de continuidade tomaremos neste sub-ponto a dimensão emocional como parte integrante da pessoa que é o Educador de Infância. Educar para e com emoções é reabilitar uma tradição educativa que *procurou anular o emocional e o*

*subjectivo, alimentando o individualismo e a solidão de um processo* (Morin, 2002: 121), que ao longo deste trabalho se tem vindo a demonstrar, conjunto e interpessoal. Aliás, segundo Repetto *et al.* (2006: 218) *com a educação emocional não se vêem resultados concretos, mas ganha-se profundidade em cada contacto humano e em cada relação interpessoal.*

A este propósito, Mayer e Salovey (cit. por Otero Martínez *et al.*, 2009: 276) fazem um abrevamento justo ao adequar o conceito de inteligência emocional com o objectivo de perceber quais as qualidades emocionais dos professores com função relevante no processo educativo. Incluídas no modelo propostos por Mayer e Salovey (cit. por *Ibid.*) estão a empatia, a expressão e compreensão de sentimentos, a independência, a capacidade de adaptação, a simpatia, a capacidade para resolver problemas interpessoais, a persistência, a cordialidade, a amabilidade e o respeito, ilustradas no diagrama seguinte (ver diagrama 8):

**DIAGRAMA 8 -** COMPETÊNCIAS FUNDAMENTAIS PARA O ÊXITO DO PROFESSOR  
(FONTE: ADAPTADO DE MAYER E SALOVEY CIT. POR OTERO MARTÍNEZ *ET AL.*, 2009: 276)

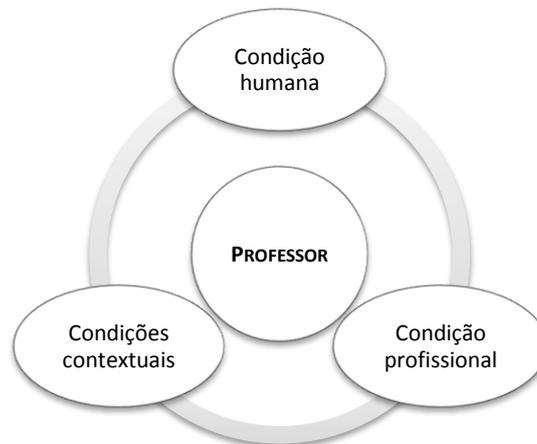


Examinando o conteúdo do diagrama percebe-se, em primeiro plano, que as emoções se constituem num denominador comum à prática do educador e, num segundo plano, que existe uma dinâmica pessoal cuja demanda se "lê" nos verbos de acção expressos. As acções manifestadas pelo diagrama parecem-nos convocar um

exercício de interiorização e reflexão mediado por uma dialogicidade consigo próprio e com as suas circunstâncias profissionais.

Esta lógica torna-se mais evidente quando lhe acrescentamos as investigações realizadas por Cunha (2008), com vista a deslindar o conceito de “bom” professor. As pesquisas do teórico (*Ibid.*) apontam para três vectores cruciais:

**DIAGRAMA 9 – CONDIÇÕES BÁSICAS À CONCEPÇÃO DO “BOM” PROFESSOR**  
(FONTE: ADAPTADO DE MAYER E SALOVEY CIT. POR OTERO MARTÍNEZ *ET AL.*; 2009: 279)



As classes supracitadas (Mayer e Salovey cit. por Otero Martínez *et al.*, 2009: 279-284) assumem-se como predicados da condição de se ser professor e exaltam a impossibilidade da existência deste ser isolada e estanque.

Refira-se aliás, que estas condições, quando aplicadas a um interface conjuntural, transportam a uma “excelência profissional” demarcada pela condição humana. Sobrevêm, à dita “excelência profissional”, características pessoais, tais como: a auto-estima, as capacidades de relacionamento, as aptidões sociais, a sensibilidade aos sentimentos e necessidades do outro e a clareza perceptiva como áreas “não académicas” (Patterson e Purkey, 1993) que se anunciam num quadro de maior importância que as características de foro mais académico. Esta ideia é corroborada por (Hyldgaard, 2006: 156), quando expressa que quando um professor é considerado bom *it is by virtue of who he is and not by virtue of his method*<sup>69</sup>.

<sup>69</sup> (...) é pelas virtudes dele enquanto pessoa e não pelas virtudes do seu método (tradução livre).

Num estudo desenvolvido por Marchbanks (2000: 14) são enunciados alguns traços de personalidade tidos como essenciais para o conceito de professor “eficaz” ou “bom professor”, sendo estes: *paixão, paciência, cooperação, autoridade e criatividade*. Preconiza, então, Marchbanks que determinados traços de personalidade são necessários para que o educador seja capaz de cumprir todas as tarefas e incumbências que lhe são imputadas. O autor considera serem impreteríveis características como:

*Paixão* – tanto pela profissão como pelas crianças, para que se mantenha o desejo de fomentar nos alunos o conhecimento e as aptidões necessárias a uma vivência feliz e eficaz no mundo actual;

*Paciência* – necessária à manutenção da paixão e do desejo por educar;

*Cooperação* – necessária a uma interacção positiva com as crianças e com os outros educadores;

*Autoridade* – necessária para preservar a ordem e a disciplina na dinâmica da sala;

*Criatividade* – necessária para encontrar abordagens diferenciadas e inovadoras que permitam alcançar bons resultados na educação das crianças. (Marchbanks, 2000: 22-24)

Tomando como referência o “ideal-tipo” de professor que Marchbanks tentou desenhar, conjectura-se uma pessoa *apaixonada, entusiasta e empenhada*. Infere-se ainda, que a *paciência* reporta-se à capacidade do profissional de ser compreensivo, apoiante e encorajador independentemente das circunstâncias. A pessoa *cooperativa* é gregária e apresenta boas práticas sociais, o que desde logo favorece uma profissão que se baseia na relação entre pessoas. Relativamente ao indicador *autoridade* destaca-se a sua imprescindibilidade para uma dinâmica pedagógica harmoniosa implica autoridade e firmeza por parte do docente, que deverá ser equilibrada e articulada com o indicador paciência. Destaca, ainda a *criatividade* como promotora de novas formas de agir, pensar e reinventar práticas desajustadas, acentuando-a como uma constante em qualquer área de docência, em particular no que diz respeito a proporcionar um ambiente inspirador e estimulante.

Pela leitura dos traços de personalidade definidos por Marchbanks (2000) percebe-se que não é só o conhecimento obtido pela formação académica que “faz” um Educador de Infância, existem especificidades do próprio indivíduo, em concreto da sua personalidade, deliberativas para um bom profissional desta área.

É comumente aceite que para se ser um profissional de educação basta possuir um arsenal de saberes conteudinais todavia, este pré-conceito sofre nuances no que respeita ao profissional de educação de infância. Ball (cit. por Patterson e Purkey 1993: 148) atesta a concepção, ao referir que *although empirically based knowledge of subject matter clearly is necessary, it is not sufficient to make a good teacher*<sup>70</sup>.

As representações sociais acerca deste profissional colocam-no numa esfera do cuidar, dos afectos, da implicação entusiástica (Iturra, 2002). Sendo que na mesma direcção Kjaerstad (cit. por Hyldgaard, 2006: 145) conceptualiza-o com um carisma arrebatado face à sua acção expressando que *nothing compares to a teacher who inspires (...) nothing, absolutely nothing, can replace the charisma of an enthusiastic human being*<sup>71</sup>.

A actualidade *per se* obriga os docentes, como um todo e os Educadores de Infância, na sua especificidade a ampliar os objectivos da escola, enquanto instituição de educação formal. Porquanto, o desenvolvimento intelectual e físico são, apenas algumas das dimensões pedagógicas a ter em conta, nunca o desenvolvimento emocional, social e pessoal poderão ser negligenciados numa conjuntura histórica em que a adaptação e capacidade de resiliência são factores definitivos para a edificação de um ser humano “total” (Hattie, 2009: 19). Aos educadores do século XXI é lhes solicitado que cuidem do bem-estar dos seus educandos, mas também que os eduquem, disciplinem e estimulem as suas potencialidades nas várias áreas do

<sup>70</sup> (...) apesar do conhecimento empírico da matéria ser claramente necessário, não é suficiente para “fazer” um bom professor (tradução livre).

<sup>71</sup> (...) nada se compara a um professor que inspira (...) nada, absolutamente nada pode substituir o carisma de um ser humano entusiasta (tradução livre).

desenvolvimento (*Ibid.*: 22). A estas “novas” reivindicações aliam-se “novos” requisitos, para além do mero certificado em educação<sup>72</sup>.

Considerando que um “bom” professor deve combinar, simultaneamente, o conhecimento/formação académica e evidências qualitativas de certos traços de personalidade (Marchbanks, 2000: 23-25), implica que a sua procura/existência/encontro seja problemática, para além de ambígua e controversa.

Controversa e ambígua, porque os traços de personalidade não são perceptíveis “a olho nu” e porque o ser humano, incluindo a sua personalidade, é volúvel no tempo e nos contextos.

### 3.3.1.2. - COMPETÊNCIAS GENÉRICAS: ESPECIFICIDADES DA DIMENSÃO DA PERSONALIDADE

O repto, tanto da educação como da crença no homem e na humanidade, está em perceber o ciclo vital de cada indivíduo como um *continuum* de influências das dimensões objectivas e subjectivas da pessoa e dos contextos que habitam. Pela multiplicidade de influências e considerando o nosso objecto de estudo tomaremos como enfoque a personalidade. Esta é examinada num cenário determinante e influenciador quando se assume uma perspectiva desenvolvimental integrada e integradora da Educação de Infância (Portugal, 2007).

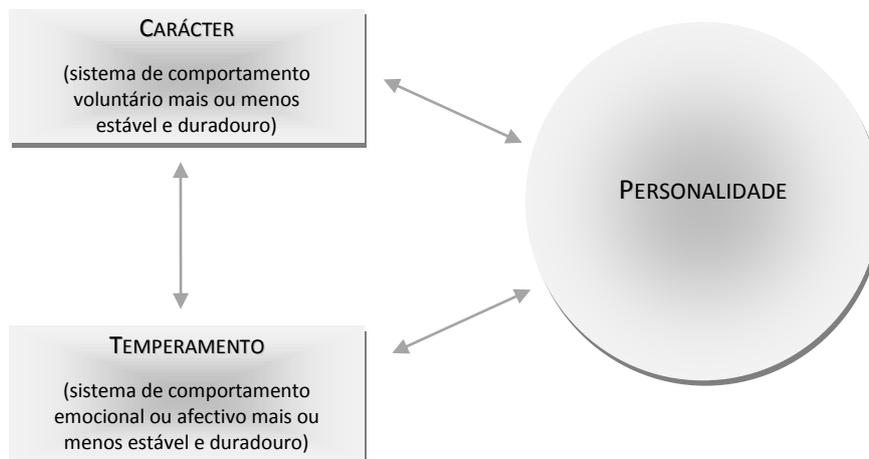
Discorrendo, desde já sobre a noção de personalidade ancoramo-nos nas concepções de Allport (cit. por Millon, 1994: 12) que nos remetem etimologicamente para o conceito de personalidade como oriunda da palavra latina *persona*<sup>73</sup>. Na busca de uma maior cientificidade recorreremos a Eysenck (cit. por *Ibid.*) que define personalidade como a organização integradora de todas as características cognitivas, afectivas e físicas que conferem ao indivíduo essa designação, claramente diferenciando-o dos outros. Esta singularidade inextricável decorre das incomensuráveis conjugações possíveis entre os factores que a compõem, isto porque

<sup>72</sup> Se a casa do pré-escolar esteve por construir durante várias décadas no que concerne à legitimidade académica, por que assente em pilares da esfera do cuidar, hoje é aceite e expectável que se intercessionem a esfera do cuidar com a dimensão dos saberes (Vasconcelos cit Costa, 2000).

<sup>73</sup> O vocábulo *persona* era aplicado no teatro grego para referir a máscara usada pelos actores (Martinho, 2010: 10).

a personalidade não é apenas inata, nem apenas determinada pelo meio: é um jogo de interacções entre diferentes factores e variáveis (Silva et al., 2007: 38). Assim, entre os 50% produto da hereditariedade e os restantes 50% fruto dos vários contextos - cultura, família, grupos sociais e experiências de vida-; as combinações prováveis fazem de cada ser humano único e irreplicável. Millon (1994: 12) reforça a concepção de personalidade como factor de originalidade do ser humano quando a aponta como a estrutura que *mejor refleja la realidad individual de las diferencias entre la conducta de las personas*<sup>74</sup>. Todavia, este reflexo é consequência da personalidade como um fenómeno composto por múltiplas e complexas unidades (Martinho, 2010). Autores como Cloninger (cit. por Michel e Purper-Ouakil, 2009: 27) idearam o construto de personalidade baseado em dois conceitos-chave (ver diagrama 10):

**DIAGRAMA 10 – MODELO INTEGRATIVO DA PERSONALIDADE**  
 (FONTE: ADAPTADO DE CLONINGER CIT MICHEL E PURPER-OUAKIL, 2009:27)



Pela leitura do diagrama percebe-se que as combinações entre temperamento e carácter moldam o funcionamento de cada indivíduo, conferindo-lhe um padrão de personalidade que no dizer de Fontana (1984) evidencia a unicidade, nuclearidade e especificidade da personalidade.

<sup>74</sup> (...) melhor reflecte a realidade individual das diferenças entre as condutas pessoas (tradução livre).

O construtivismo, base do sócio-construtivismo, vê o desenvolvimento da personalidade como uma sucessão de fases consecutivas, durante as quais surgem um certo número de traços que, durante a fase seguinte, abrem caminho a outro conjunto de traços (Okon, 1979). Numa relação de complementaridade a abordagem rogeriana da personalidade concebe a pessoa como ser com competências que lhe possibilitam não só conhecer-se, mas também aceitar-se e transformar-se (Fontana, 1984).

Esta perspectiva intra e inter transformadora remete-nos para uma concepção de personalidade como algo em constante desenvolvimento, através da incorporação de uma série de experiências, sejam elas individuais ou colectivas (Silva *et al.*, 2007). Então, impõe-se, também no que diz respeito à personalidade, uma dinâmica desenvolvimental que invoca uma reciprocidade entre as acções do sujeito sustentadas na sua personalidade (Martinho, 2010) e cujos efeitos se consubstanciam num interposto face aos actores educativos.

No curso das premissas apresentadas, e persistindo no contexto da Educação de Infância, confrontamo-nos com um profissional de educação que nas suas vivências pedagógicas espera-se que adequue cuidadosamente as suas respostas emocionais, na medida em que determinados traços de personalidade desencadeiam efeitos que vão ser positivos ou negativos e que, como tal, vão influir na experiência escolar do educando (Estanqueiro, 2010). Clarifica o autor que esta questão se inunda de extrema subjectividade e, por isso, escapa e é ignorada na profissão do Educador de Infância, tanto pelo próprio profissional como pelos demais actores do processo educativo. Estanqueiro (2010: 62) assevera ainda que *educamos mais pelo que somos do que pelo que sabemos*.

Assoma, assim, a própria personalidade do indivíduo como indicador de relevância para o profissional de educação de infância. A personalidade deste é expressa pelo seu comportamento e atitudes (Michel e Purper-Ouakil, 2009) que são “imitadas” pela criança o que significa que se o Educador de Infância demonstrar atitudes positivas vai favorecer a aprendizagem e, em consequência, o desenvolvimento global da criança (Portugal, 2007: 427). Para que este desenvolvimento seja estável deve firmar-se em aspectos como a *curiosidade e desejo*

*de aprender, a criatividade, a auto-estima positiva e o sentimento de ligação ao mundo.*

As referidas atitudes positivas e promotoras de um desenvolvimento holístico estão directamente relacionadas com determinados aspectos da personalidade do profissional de educação (Fontana, 1984), em concreto do profissional da Educação de Infância. A perspectiva humanista advoga características como a *afabilidade*, a estabilidade emocional, a sensibilidade, a genuinidade e/ou a tranquilidade como favorecedoras da relação pedagógica e, por consequência, do desenvolvimento da criança (Patterson e Purkey, 1993). Já Moll (2005) fundeado na abordagem sócio-construtivista salienta como relevantes para uma actividade educativa de qualidade os seguintes traços do Educador de Infância: capacidade de raciocínio e abstracção, empreendedorismo e abertura à mudança. Como exemplo, um adulto demasiado rígido, inflexível, tradicionalista, pouco criativo e inovador demasiado preso aos seus próprios objectivos *poderá conduzir à passividade e conformidade nas crianças* (Portugal, 2007: 428). Um outro exemplo prende-se com a continuidade e persistência em teorias e práticas pedagógicas inadequadas (Bennet cit. por *Ibid.*) pois estas estão associadas a personalidades que se caracterizam pela acomodação, deferência e repressão, tradicionalismo, fechado a outros pontos de vista e a experiências inovadoras. Insistindo nos exemplos que aliam a personalidade do Educador de Infância ao desenvolvimento da criança pode ainda referir-se que falta de capacidade empática e emotividade por parte do adulto compromete o *desenvolvimento de uma pessoa "total"* [inerente a um processo] *que acontece de uma forma holística e contextualizada* (*Ibid.*: 432).

Em suma, a personalidade é uma estrutura sempre inacabada que não se pode desmembrar das outras dimensões da pessoa -fisiológica, emocional, intelectual, social e moral (Michel e Purper-Ouakil, 2009)-; nem distanciar-se da consciência e representação que cada sujeito tem de si (Martinho, 2010). É ainda uma estrutura resultante de processos de relações que se configuram dentro de um contexto material, temporal, educacional, social e cultural (Caspi *et al.*, 2005), mas que também não são inócuas às condicionantes que a geram.

Ambicionando um quadro compreensivo mais lato e mais esclarecedor do nosso objecto de estudo, sentimos necessidade de (des)construir a personalidade enquanto estrutura recorrendo ao *Modelo dos Cinco Factores* de Cattell (1950).

### 3.3.1.2.1. - **BIG FIVE**: UM MODELO DE ESTRUTURA DA PERSONALIDADE

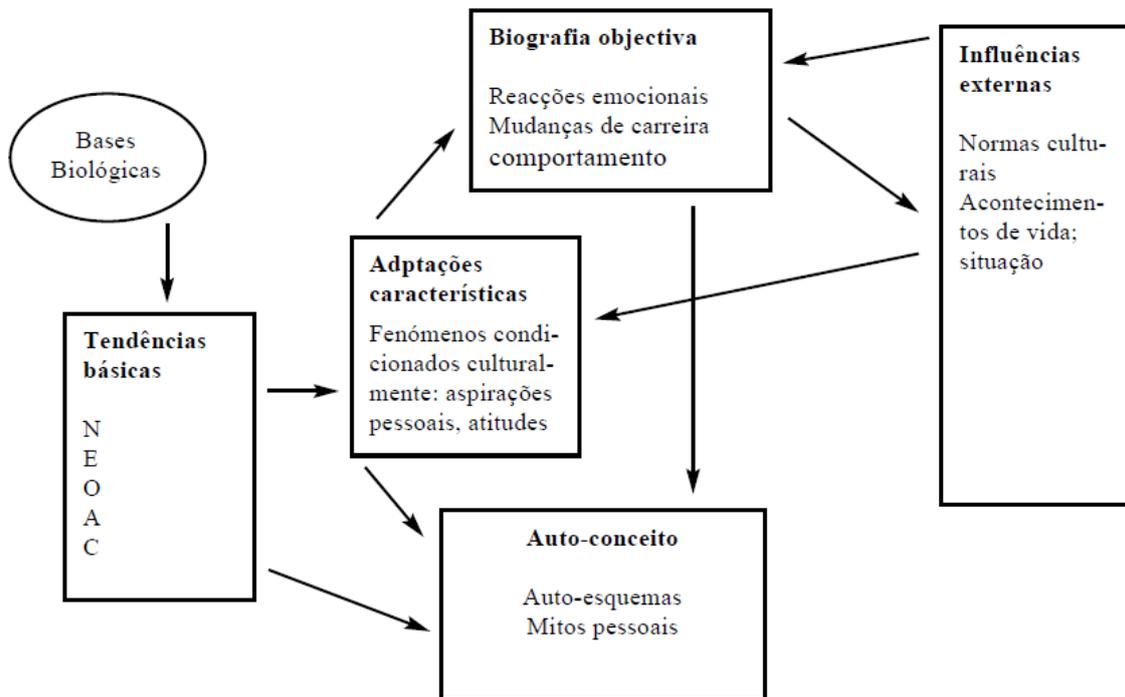
O *Modelo dos Cinco Factores* ou *Big Five* enunciado por Cattell (1950) propõe a teoria dos cinco factores da personalidade, de forma a, segundo autores como Lima e Simões (2000: 171):

(...) fornecer um ponto de partida para o enquadramento teórico dos dados empíricos que sustentam os cinco factores, bem como dar resposta a muitas das questões centrais levantadas pelas teorias clássicas da personalidade.

Sendo o modelo dos cinco factores uma organização abrangente da estrutura dos traços da personalidade, autores como De Bruin e Rudnick (2006) consideram que este modelo confere inteligibilidade a uma estrutura claramente complexa. Isto porque permite uma leitura sistematizada da estrutura da personalidade atendendo a que abrange praticamente todos os traços de personalidade reportados nas diferentes escalas que a inventariam (Michel e Purper-Ouakil, 2009).

O modelo, através das cinco categorias, pretende, por um lado, oferecer uma perspectiva sobre como as explicações baseadas nos traços de personalidade *encaixam num modelo mais amplo de compreensão do funcionamento da pessoa* (De Bruin e Rudnick, 2006: 156) e, por outro, atender às *categorias de variáveis, que uma teoria da personalidade completa deve abarcar* (McCrae e Costa, 1996: 5). McCrae e Costa (*Ibid.*) elegem cinco categorias: *tendências básicas, adaptações características, auto-conceito, biografia objectiva e influências externas*, que reconhecem como os *constituintes básicos e universais* para a maioria das teorias da personalidade. A operacionalização e a dinâmica estabelecidas entre estas categorias expressam-se no diagrama abaixo (ver diagrama 11):

**DIAGRAMA 11** - A TEORIA DA PERSONALIDADE DOS CINCO FACTORES, COM EXEMPLOS DO SEU CONTEÚDO E SETAS A INDICAR OS PROCESSOS DINÂMICOS (FONTE: MCCRAE E COSTA; 1995: 237)



A análise do diagrama 11 impõe algumas considerações não só relativas à descrição de cada uma das categorias, mas também concernentes às inter-relações que estabelecem. Assim e continuando na tese defendida por McCrae e Costa (1996: 12-14), às *tendências básicas*, estão intrínsecas as características genéticas e físicas, os impulsos fisiológicos, as vulnerabilidades (tendências alcoólicas, depressivas) e os traços da personalidade (extroversão, afabilidade, consciência; estabilidade emocional e abertura à experiência); às *adaptações características*, associam-se as competências adquiridas (linguagem, competências técnicas e sociais), as atitudes, crenças e objectivos, os comportamentos apreendidos e as adaptações interpessoais. Reportando-nos, agora, ao *auto-conceito*, atende-se aos pontos de vista implícitos e explícitos sobre o eu, à auto-estima, à identidade e à história do indivíduo. Na variável *biografia objectiva*, integram-se o curso de vida (percursos profissional, acidentes históricos), para além, do comportamento manifesto. Por fim, e considerando as *influências externas*, apurámos as influências ao nível do desenvolvimento (relações pais/filhos, educação, socialização, mediante os colegas) e o macro (cultura e

subcultura, contexto temporal, família, grupos profissionais, amigos) e micro-ambiente (constrangimentos, oportunidades, pressões sociais, reforços e punições).

Cada categoria especifica-se, na abordagem de McCrae e Costa (*Ibid.*: 14-26), não só pelo seu teor mas também por determinados postulados que a definem:

*Tendências Básicas* - todos os adultos podem ser caracterizados pela sua posição diferencial num conjunto de traços de personalidade, que influenciam os seus pensamentos, sentimentos e comportamentos.

*Adaptações Características* - ao longo do tempo, os indivíduos reagem em relação ao seu ambiente, desenvolvendo sentimentos e comportamentos, condizentes com os seus traços de personalidade. Porém, as adaptações características apresentam um certo grau de plasticidade, modificando-se, em resposta à maturação biológica, às mudanças no ambiente, ou em consequência de intervenção deliberada.

*Auto-Conceito* - as pessoas mantêm uma visão cognitivo-afectiva delas mesmas e, por isso, a informação é por elas seleccionada, atendendo aos traços de personalidade e ao sentido íntimo de coerência do indivíduo.

*Biografia Objectiva* - é multideterminada, no sentido de que um dado comportamento é função de todas as adaptações características evocadas pela situação. No entanto, está também dependente dos planos e metas pessoais, que organizam a acção, a longo termo e de forma condizente com os traços de personalidade.

*Influências Externas* - concebem-se em interacção com os dinamismos próprios dos outros níveis da personalidade. Contudo, cada indivíduo é responsável pela construção do seu próprio ambiente, adequando-o aos seus traços de personalidade, enquanto que, colectivamente, as pessoas criam sociedades e culturas, que permitam a expressão desses mesmos traços de personalidade.

Também, os *Processos Dinâmicos* (processamento de informação, regulação de emoções, processos interpessoais, formação da identidade) que inter-relacionam estas categorias se alicerçam no postulado de que *o indivíduo continuamente cria e recria 'adaptações', que expressa, através de pensamentos, sentimentos, e comportamentos, regulados, em parte, por mecanismos cognitivos, afectivos e volitivos universais* (Lima e Simões; 2000: 177). Todavia, esta dinâmica é afectada por características essenciais do indivíduo, nomeadamente pelos seus traços de personalidade (*Ibid.*).

As categorias emanadas pela tese de McCrae e Costa (1996: 67) são consideradas em função do posicionamento dos indivíduos nos cinco factores de personalidade, sendo que cada um dos traços apresenta-se como um *continuum* de vários aspectos em relação. A tabela seguinte apresenta os cinco traços de personalidade e descreve algumas das suas características:

**DIAGRAMA 12** – Os “CINCO” TRAÇOS DE PERSONALIDADE E RESPECTIVA DESCRIÇÃO  
(FONTE: ADAPTADO DE BRUIN E RUDNICK, 2006: 153-156)



A observação do diagrama 12 leva-nos a compreender as particularidades de cada um dos cinco factores. A estes factores Cattell, ao longo dos seus trabalhos para a

medição da personalidade, sobretudo com a elaboração do questionário 16PF (*Sixteen Personality Factor Questionnaire*), acrescentou mais onze factores (Michel e Purper-Ouakil, 2009). Os dezasseis traços de personalidade ou *factores de base*, apresentam dois pólos (negativo e positivo) e estão correlacionados entre si, originando “novos” cinco grandes factores -dimensões globais-. A tabela, de seguida apresentada pretende demonstrar a evolução desde os cinco factores iniciais, passando pelos 16 traços de personalidade e dimensões globais do questionário 16PF, até aos 16 traços e dimensões globais da 16PF-5<sup>75</sup>:

**TABELA 14 –** PROGRESSÃO DOS FACTORES DE PERSONALIDADE DESDE OS PRIMEIROS ESTUDOS, PASSANDO PELO PRIMEIRO QUESTIONÁRIO DE PERSONALIDADE 16PF, ATÉ À FORMA MAIS ACTUAL DESTE INSTRUMENTO – 16PF-5  
 (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA BASEADO EM CATTEL, 1950, 1989; CATTEL E CATTEL 1993)

5 TRAÇOS “INICIAIS”	16 TRAÇOS DE PERSONALIDADE - 16PF (DIMENSÕES PRIMÁRIAS)	“NOVOS” 5 TRAÇOS – 16PF (DIMENSÕES GLOBAIS)	16 TRAÇOS DE PERSONALIDADE - 16PF-5 (DIMENSÕES PRIMÁRIAS)	NOVOS” 5 TRAÇOS – 16PF-5 (DIMENSÕES GLOBAIS)
Extroversão	Cordialidade	Extroversão	Afabilidade	Extroversão
	Raciocínio		Raciocínio	
Afabilidade	Estabilidade emocional	Ansiedade	Estabilidade	Ansiedade
	Dominância		Dominância	
Consciência	Vivacidade	Dureza/ Intransigência	Animação	Dureza
	Consciência		Atenção às Normas	
	Segurança		Atrevimento	
Estabilidade Emocional	Sensibilidade	Independência	Sensibilidade	Independência
	Vigilância		Vigilância	
	Imaginação/Distracção		Abstracção	
	Interiorização		Privacidade	
Abertura à Experiência	Inquietude/Apreensão	Auto-controlo	Apreensão	Auto-controlo
	Abertura à mudança		Abertura à mudança	
	Autonomia		Auto-suficiência	
	Perfeccionismo		Perfeccionismo	
	Tensão		Tensão	

Discorrendo sobre as dimensões globais da forma mais actual do questionário 16PF temos que a *extroversão* é dos factores (Martinho, 2010) mais consistentes, ao longo dos estudos relativos à personalidade. Este é um construto atribuído a Jung (cit. por Russel e Karol, 1998). É tido como a orientação para a participação social. Se num pólo surge um indivíduo orientado para pessoas e que procura relacionar-se com os

<sup>75</sup> Esta é a forma mais recente do questionário 16PF e a utilizada nesta investigação.

outros, no pólo oposto aparece um ser humano menos sociável e aberto, mais centrado na relação consigo do que na relação com os outros (Michel e Purper-Ouakil, 2009: 102).

Tal como a *extroversão*, a *ansiedade* integra os estudos da personalidade desde os seus primórdios (Martinho, 2010: 82). A *ansiedade* pode surgir como resposta a factores externos ou gerar-se internamente. Um indivíduo ansioso tem dificuldade em controlar as suas emoções e/ou reacções o que pode conduzir à adopção de condutas e comportamentos desadequados (Russel e Karol, 1998: 64). O sentimento de ansiedade pode impedir o sujeito de apreciar com discernimento as situações, os contextos, os outros e, em ultima instância, a si próprio (*Ibid.*: 65).

A dimensão *dureza*, inicialmente foi designada, por Cattell (cit. por *Ibid.*: 64), de “alerta cortical” pelo carácter racional a que estava associada, mais tarde popularizou-se como “postura dura” ou intransigência. Entende-se que a *dureza* não fomenta a abertura a outros pontos de vista, a novas pessoas ou experiências, ao contrário da receptividade -e que lhe é oposta- é salientada pela abertura a novas relações interpessoais, pelo acolhimento a ideias inovadoras e também pela aceitação da mudança. Estereótipos sócio-culturais atribuem a receptividade às mulheres e a dureza aos homens (*Ibid.*: 65).

O conceito intrínseco à dimensão da personalidade *independência* pauta-se pela tendência do indivíduo para ser activo e energicamente determinado, nas suas ideias e acções (Michel e Purper-Ouakil, 2009: 102). O sujeito *independente* evidencia-se socialmente, uma vez que forma a questão de exprimir as suas opiniões. A *independência* mal orientada facilmente dá lugar à inflexibilidade, intolerância e ineficácia, por oposição, surge um sujeito acomodado. A acomodação é efeito e consequência de um sujeito que não questiona o que o rodeia e que é espontaneamente influenciado pelos outros e, por isso, pode sentir-se ineficaz em situações que reclamem auto-expressão, assertividade ou persuasão (Russel e Karol, 1998).

O *auto-controlo* reporta-se aos desejos e “urgências” pessoais (Martinho, 2010). Um indivíduo com *auto-controlo* é capaz de inibir os seus impulsos. A inflexibilidade e

falta de espontaneidade são também características que identificam a pessoa “auto-controlada” (Russel e Karol, 1998). A pessoa não reprimida, por sua vez, tende a perfilhar as suas vontades e a reger-se pelos seus impulsos. No limite, pode ser considerada uma pessoa desorganizada, incontrolável e mesmo irresponsável (*Ibid.*).

Em síntese, podemos definir personalidade como *um sistema constituído pelos traços de personalidade e pelos processos dinâmicos, mediante os quais afectam os processos psicológicos do indivíduo* (McCrae e Costa, 1995: 237).

### **3.3.2. - (IN) CONSCIÊNCIA DA INFLUÊNCIA DA PERSONALIDADE**

Se até aqui desconstruímos as especificidades das competências genéricas acentuando a singularidade da dimensão da personalidade e a sua estrutura através do modelo do *Big Five* (Cattell e Cattell, 1993: 926-937), trata-se agora de acentuar o carácter da sua influência no processo e no sujeito da sua acção educativa.

Se nos focalizarmos nos papéis atribuídos e conquistados pelo profissional de educação de infância e se os combinarmos com as metas previstas para o contexto (Cf. 3.2.), pode depreender-se uma influência (in)consciente da personalidade deste no desenvolvimento da criança (Postic, 2007). Se não vejamos, ao fomentar a autonomia pessoal e a integração nos grupos, a relação com o outro, a comunicação, a empatia (Vasconcelos, 1997), o Educador de Infância está actuar de modo subjectivo, já que nesta faixa etária não é possível estabelecer uma correlação directa<sup>76</sup> entre um grau de desenvolvimento pessoal e um grau de desenvolvimento académico (Marques, 2003).

A aprendizagem daí decorrente está obviamente correlacionada, com a pessoa e com o profissional que é o Educador de Infância. Este pode assumir-se como um profissional que alicerça a sua acção em projectos curriculares homogeneizadores, ou seja, as práticas curriculares assemelham-se resultados de receituários que preconizam uma mesma arquitectura educativa (organização do espaço educativo similar, listagens de actividades idênticas e posturas pedagógicas estandardizadas), sem atender a idiosincrasias contextuais (contextos sócio-económicos e culturais), idiosincrasias processuais (modelos curriculares pouco sustentados e pouco reflectidos) e

<sup>76</sup> Sublinha-se que correlação directa não implica a impossibilidade de avaliar objectivamente.

idiossincrasias dos actores educativos – as crianças (Vasconcelos, 1997). Por contraste, pode assumir-se como um profissional do desenvolvimento humano, cuja acção educativa foge aos cânones tradicionais do “folclore” pedagógico e se manifesta como a acção reflectida e contextualizada que se almeja (Shön cit. por Alarcão, 1996b: 19), na medida em que poderá minimizar os efeitos das práticas rotineiras mencionadas, em proveito de uma educação personalizadora (Fermoso, 1982).

Ancorado num alicerce humanista e sócio-construtivista, cumpre ao Educador de Infância desenvolver uma acção pedagógica *para a compreensão e não somente para a explicação; para a subjectividade, e não somente para a objectividade* (Sarmiento e Cerisara, 2004: 44), numa lógica de partilha pessoal de atitudes e valores e não num processo de imposição de áreas de conteúdo prescritas. Repare-se que o conceito de educação global assenta em três funções-tipo do ser humano: conhecimento do mundo e de si mesmo; experiência vivida e valores (Okon, 1979), pelo que se recomenda uma metodologia democrática quer nos sentidos da acção pedagógica quer nos sentido das partilhas mais invisíveis.

Ora, ainda que todas as regularidades propostas pelo currículo prescrito sejam pertinentes, importa-nos sublinhar as atitudes positivas do educador de infância porque despoletadoras de um desenvolvimento harmonioso e eficaz (Coll *et al.*, 1996). Atitudes positivas são consideradas por Delors (2006: 81), como sendo as que são reflectidas e indulgentes mas, ao mesmo tempo, assertivas, e por isso promotoras do *saber-ser* e do *saber-estar*. Já Marques (1999) defende a premissa de que a criança necessita de alguém, a quem reconhece autoridade e respeito, que a guie na descoberta da sua autonomia e que a oriente no seu desenvolvimento, o educador deve ser esse guia. Procura-se uma prática pedagógica pautada por um sólido conhecimento científico-pedagógico, mas também por atitudes acessíveis e frutíferas na ligação educador/educando. Pese embora, esta demanda seja mais apanágio dos teóricos/investigadores da área do que dos próprios profissionais, não é por isso menos pragmática ou frívola (Cunha, 2008). Lamenta-se que exista esta divergência e, portanto, persiste-se num processo de influência inconsciente por parte dos profissionais envolvidos (*ibid.*). A ideia de que a sua própria personalidade será o dispositivo pedagógico mais consistente que o educador tem à sua disposição deve ser

reforçada, embora, o profissional em causa nem sempre disso tenha consciência e, como tal, continue a optar pelo “folclore” pedagógico, porque é socialmente reclamado (Silva, 2000).

De facto, e tal como está previsto pela UNESCO, no seu relatório sobre a Educação para o Século XXI (Delors, 2006: 133), os múltiplos papéis a serem desempenhados pelo Educador, passam por uma acção subjectiva na medida em que ultrapassa o papel de

(...) alguém que transmite conhecimentos, [passando a ser] aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda uma vida.

Configura-se-nos, então um profissional que modifica, transforma e altera (sub)objectivamente, o contexto e os sujeitos-alvo da sua acção e da sua prática profissional (Postic, 2007). Prática esta que não se restringe à sua acção quotidiana, mas que se amplifica nas consequências que as suas acções exercem, neste caso, nas crianças, ao longo da sua vida (Day, 2004). Pois como refere o cliché, o educador de qualidade é aquele que *makes a difference in the life of the individual*<sup>77</sup> (Hyldgaard, 2006: 146).

A vulnerabilidade da infância ocasiona os processos referidos, por ser a mais moldável<sup>78</sup> das etapas da vida (Coll e Solé, 2001). Apresenta-se, assim como “terreno” fértil e permeável a influências múltiplas. Daí que na perspectiva de Renaut *et al.* (2004), seria desejável que o educador fomentasse um desenvolvimento psicossocial adequado, sobretudo através do seu próprio exemplo. Defendem os autores (*Ibid.*: 52) que as práticas pedagógicas se deveriam converter em experiências reguladas:

- Por atitudes de colaboração e solidariedade;
- Por um espírito crítico e construtivo face às evidências da vida quotidiana;

<sup>77</sup> (...) que faz a diferença na vida dos indivíduos (tradução livre).

<sup>78</sup> Também porque a criança não apresenta discernimento crítico que os impugne.

- Por atitudes positivas, que incentivem o seu desenvolvimento;
- Pelo respeito pelos contextos onde a criança se movimenta e por todas as pessoas com quem interage;
- Pela participação da criança nas actividades do jardim-de-infância, o que lhe permitirá aprender a respeitar e valorizar as normas de comportamentos sociais e educativas, desta micro sociedade e generalizá-las aos outros campos de vida.

As dimensões personalizadoras enunciadas afiguram-se parte de um processo em que existe um emissor (educador de infância) e um receptor (criança). As mensagens subjectivas decorrentes deste processo de agir pedagógico operam-se num registo de contágio, transferência e imitação que intentaremos clarificar.

### **3.3.2.1. - (IN) CONSCIÊNCIA DA INFLUÊNCIA DA PERSONALIDADE: IMITAÇÃO, CONTÁGIO, TRANSFERÊNCIA**

O Educador é sempre um modelo que *educa ou deseduca pelas palavras e, sobretudo, pelos actos (...) não ensina só o que quer, quando quer [por isto] não há educação neutra* (Estanqueiro, 2010: 108). Em verdade, partindo do modo como ensina, motiva, avalia e, principalmente até à forma como se relaciona com as pessoas, despoleta processos de transferência<sup>79</sup> e/ou identificação (Postic, 2007). Na realidade, estes ocorrem, no dizer de Hyldgaard (2006: 154):

(...) without either the pupil's or the teacher's being aware of them, in other words, those unpredictable and surprising effects of the pedagogical bond, beyond methods, strategies and planning<sup>80</sup>.

A autora evidencia, neste contexto um plano "inconsciente" da educação, uma prática pedagógica para além do planeado, para além do prescrito e para além do

<sup>79</sup> A palavra transferência não é usada neste trabalho na acepção exacta da psicanálise.

<sup>80</sup> (...) sem que tanto os alunos como os professores tenham consciência, po outras palavras, os imprevisíveis e surpreendentes efeitos da relação pedagógica, para além dos métodos, estratégias e planificações (tradução livre).

previsto. A imprevisibilidade referida tem vindo a ser amplamente discutida pelos autores de referência (Fermoso, 1982; Hyldgaard, 2006; Postic, 2007; Cunha, 2008; Estanqueiro, 2010) e posta em relação com os mecanismos de influência, tais como:

- O contágio (sujeição involuntária dos sujeitos a certos comportamentos ou estados psicológicos);
- A persuasão (é um processo de fundamentação e argumentação lógica com o objectivo de obter o consentimento e a compreensão do sujeito que recebe a informação);
- A sugestão (refere-se ao modo de influência comunicativa resultante da percepção e aceitação acrítica de informação sem recorrer, por isso, ao argumento ou demonstração);
- A imitação (implica não só aceitação de padrões comportamentais, mas também a reprodução desses mesmos comportamentos).

Os aspectos que se prendem com a transferência e a identificação são resultantes de uma condição mais ampla e universal, do que a que se refere ao acto educativo, isto porque *o outro nunca é neutro para nós; é sempre portador de um significado* (Leyens e Yzerbyt, 2008: 21). Sendo que *teachers spend more time with the students* [apresentam-se como], most apt to influence kids both individually and collectively<sup>81</sup> (Gibson e Mitchell cit. por Aluede e Egbochuku, 2007: 441). Provavelmente, porque a existência de múltiplos mediadores alicerçados na interacção educador/educando possibilitam a transferência e a identificação (Hyldgaard, 2006).

### 3.4. - INTERCESSÃO ENTRE O SUBJECTIVO E O OBJECTIVO: A RELAÇÃO

A magnitude dos propósitos da acção do Educador de Infância enquanto *personalizador*, não pode descurar as questões da relação entre sujeitos, até porque é mediada por esta. Acontece, neste interface relacional uma multiplicidade de processos (sub)objectivos, tal como demonstra o estudo realizado por Hummel-Rossi e Merrifield (1977) que comprova que não é apenas o educador que, através da sua

<sup>81</sup> (...) os professores passam mais tempo com os estudantes (apresentam-se como) mais aptos a influenciar as crianças, tanto a nível individual como a nível colectivo (tradução livre).

personalidade, dita a relação que estabelece com os educandos, mas também o oposto, evidenciando-se uma relação dialéctica entre as personalidades de ambos os protagonistas do acto educativo. Estamos perante factos dialógicos, quer no que concerne à relação estabelecida, quer no que concerne aos processos que as medeiam, afigurando-se ambos como (sub)objectivos (Lopes e Silva, 2010: 48).

O facto de *a relação entre professor e alunos ocorrer entre seres concretos, com uma história de relações (Ibid.)*, materializa a sub)objectividade referida, na medida em que, seres e conteúdos programáticos concretos são objectivos, mas a história das suas relações é inundada por subjectividades. Aliás, Patterson e Purkey (1993: 147) frisam que *the teachers for next century schools must educate in human relationships*<sup>82</sup>.

Numa abordagem holística da dinâmica educativa, Rogers (1969) considera que a eficácia do educador não se firma nos aspectos que conferem visibilidade à sua acção pedagógica, como sejam: as competências pedagógicas/conhecimento científico e os métodos/práticas curriculares que operacionaliza. De facto, sem desacreditar os factores acima referenciados como componentes do processo de ensino/aprendizagem, este teórico (*Ibid.*: 105-106) não deixa de evidenciar que o factor-chave de uma aprendizagem significativa *rests upon certain attitudinal qualities which exist in the personal relationship between the facilitator and the learner*<sup>83</sup>. Avulta-se, assim o cariz relacional do empreendimento educativo e, como consequência, sobressaem atitudes relacionais do Educador de Infância como categóricas num processo que se pretende essencialmente dialógico.

### 3.4.1. - INTERACÇÃO EDUCADOR/EDUCANDO

As interacções constituem-se alicerce do acto educativo, bem como das relações entre pessoas. Nesta arena de interacções interferem dimensões pessoais, intrapessoais, interpessoais e sociais, que estão de modo implícito e explícito contidas

<sup>82</sup> (...) os professores das escolas dos novo século devem educar com base nas relações humanas (tradução livre).

<sup>83</sup> (...) baseia-se em determinadas qualidades atitudinais que se verificam na relação pessoal estabelecida entre o facilitador e o educando (tradução livre).

no currículo (Lopes e Silva, 2010). Sendo, na perspectiva de Postic (2007), papel do educador torna-las nítidas e potenciadoras do desenvolvimento afectivo-emocional, pessoal e social dos educandos. Diligenciando, em simultâneo, que estes organizem o seu campo de acção relacional consigo mesmo e com o outro (Olveira, Rodríguez y Touriñán, 2005). Alertar para a dinâmica relacional, torna-se num imperativo, já que nem sempre nos conhecemos, nem percebemos *exactamente todas as dimensões da [nossa] personalidade* (Estanqueiro, 2010: 19). Este processo dirige-se numa dupla vertente, isto é, para com o aluno mas também para consigo próprio. Repare-se que as interacções relacionais estão sujeitas a variáveis, manifestas ou latentes, que influenciam, senão mesmo determinam, o processos educacional e neste sentido há que as “isolar” e as dividir de modo atento (Lopes e Silva, 2010).

As relações estabelecidas entre educador/educando condicionam e multiplicam os padrões de êxito das suas acções (Postic, 2007). Quantas vezes se assistem a desempenhos académicos de grande qualidade sob o ponto de vista do saber conteudinal que se esvaziam de sentido porque não são cimentados por uma relação equilibrada entre os actores implicados. Aliás mais de duzentos estudos confirmam que as relações professor-aluno têm uma elevada influência no desempenho escolar destes (Hattie cit. por Lopes e Silva, 2010), pelo que vale a pena fazer uma incursão nos aspectos mais visíveis dessa relação, designadamente, através da adequação de estilos de interacção dos profissionais de educação. Assistimos, na óptica de Amado (2001) à coabitação de diferentes estilos de adequação, imersos de características, comportamentos e atitudes próprios, que se traduzem em consequências paralelas, a saber (ver tabela 14):

TABELA 15 – ESTILOS DE ADEQUAÇÃO (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA COM BASE EM AMADO, 2001: 89-112)

ESTILOS DE ADEQUAÇÃO	CARACTERÍSTICAS	COMPORTEMENTOS E ATITUDES	CONSEQUÊNCIAS
<b>Estilo Agressivo</b>	A pessoa coloca as suas necessidades e direitos acima dos outros; age de forma intocável, como se não tivesse falhas nem cometesse erros.	- Fala alto; - Interrompe os outros; - Não sabe estar; - Desenvolve situações agressivas com os outros.	- O comportamento inapropriado viola o direito dos outros; - Dá origem a conflitos e retaliações.
<b>Estilo Passivo</b>	A pessoa que utiliza este comportamento é quase sempre explorada e vítima de si próprio; raramente está em desacordo e fala como se nada pudesse fazer por si ou pelos outros.	- Raramente diz não; - Deixa que os outros abusen dele; - Rói as unhas - Apresenta um riso nervoso; - Mexe frequentemente com os pés; - Está sempre ansioso; - Tem insónias.	- desenvolve ressentimentos e rancores no próprio indivíduo, por que se vai sentindo explorado e diminuído; - Estabelece uma má comunicação como os outros porque não se manifesta, não dá a conhecer os seus desejos, interesses e necessidades.
<b>Estilo Manipulador</b>	Quem domina este estilo considera-se hábil nas relações interpessoais, apresenta e estuda discursos diferentes consoante os interlocutores a quem se dirige; raramente se assume como responsável.	- Fala por meias palavras, é especialista em rumores; - Apresenta-se sempre cheio de boas intenções; - Apresenta uma relação táctica com os outros.	- Vai perdendo a sua credibilidade à medida que os seus “truques” forem descobertos; - Torna-se vingativo; - Dificilmente recupera a confiança dos outros.
<b>Estilo Assertivo</b>	A atitude de uma pessoa assertiva leva-a a evidenciar os seus direitos e a sua legitimidade, sem ir contra aos direitos dos outros. É uma pessoa que se pronuncia de forma serena e construtiva nas suas relações.	- Está à vontade nas suas relações, promovendo confiança; - É verdadeiro consigo e com os outros; - Procura compromissos realistas e é cumpridor das suas tarefas; - É objectivo e claro.	- Vai sendo reconhecido como uma pessoa correcta e de confiança nas suas atitudes; - Por ser tão sincero e frontal com os outros, torna-se numa espécie de líder de confiança.

Estes diferentes estilos de adequação moldam, inevitavelmente o estilo de relação entre educador/educando ao mesmo tempo que interferem no desenvolvimento destes (Castellà *et al.*, 2007). De facto, no ambiente relacional educativo interferem múltiplas e complexas variáveis que se traduzem em diferentes tipos de clima educativo (Amado, 2001). Segundo Amado (*Ibid.*: 32-36) podem emergir três tipos de clima relacional:

Clima de permissividade - essencialmente controlado pelas crianças que pela pouca interveniência do adulto pode resultar, por um lado de forma positiva, no sentido em que estimula as crianças a desenvolver competências de sobrevivência; ou de modo negativo, levando a que as crianças se sintam confusas, aborrecidas e frustradas;

Clima directivo - essencialmente controlado pelos adultos que centram a sua acção no processo de ensino/aprendizagem, os adultos dominam e as crianças obedecem;

Clima de apoio - o processo educativo é partilhado, as crianças encontram espaço para desenvolverem uma aprendizagem activa e os adultos criam uma dinâmica organizada e de suporte; este tipo de ambiente promove a autonomia, a iniciativa e a auto e hetero-confiança.

Independentemente dos diferentes estilos de adequação e dos climas relacionais daí decorrentes há que singularizar os factores essenciais para que estas interacções sejam positivas (Silva, 1998). Neste sentido, o clima de apoio é essencial para uma aprendizagem activa na medida em que esta é, em essência, um processo interactivo (Amado, 2001); o Educador de Infância têm a incumbência de gerar um ambiente seguro para que a criança esteja liberta de medo ou ansiedade, mas também um ambiente estimulante que não permita o aborrecimento ou a negligência, mas que pelo contrário fomente o desenvolvimento global da criança. A noção de apoio do adulto, na interacção educativa, transpõe a segurança e o cuidar, deve expandir-se nas relações autênticas, estandarte do humanismo (Rogers, 1985), e nas relações desenvolvimentais, proclamadas pelo sócio-construtivismo (Moll, 2005).

Para além do clima de apoio, devem ser considerados outros factores que se afiguram determinantes da relação pedagógica. Castellà *et al.* (2007: 51) propõem que se equacionem os cinco factores que se seguem:

- Confiança nos outros;
- Autonomia;
- Iniciativa;
- Empatia;
- Auto-confiança.

Estes são tidos como alicerces das relações estabelecidas em contexto pedagógico, cujos objectivos passam pelo axiomático desenvolvimento, sem excluir o bem-estar social e emocional da criança. Em complementaridade, Homann e Weikart (1997), referem que para que um ambiente interpessoal, positivo e eficaz seja criado, é necessário atender a aspectos que se foram tornando relevantes, ao longo do

progresso da educação enquanto ciência, e tidos como fulcrais para os tramites educativos actuais: partilha de controlo entre adultos e crianças; enfoque do processo na criança; estabelecimento de relações autênticas entre adultos e crianças.

Todos os argumentos apresentados nos levam a crer que o campo do sucesso desenvolvimental se materializa nas interacções que se estabelecem entre educador/educando (Amado, 2001). Afigura-se-nos pertinente desconstruir, de seguida, a comunicação educativa por a considerarmos imersa no campo relacional e por considerarmos que interacção e comunicação coexistem, co-habitam e são condição desenvolvimental da criança.

#### **3.4.1.1. - INTERACÇÃO EDUCATIVA: PELA E NA COMUNICAÇÃO**

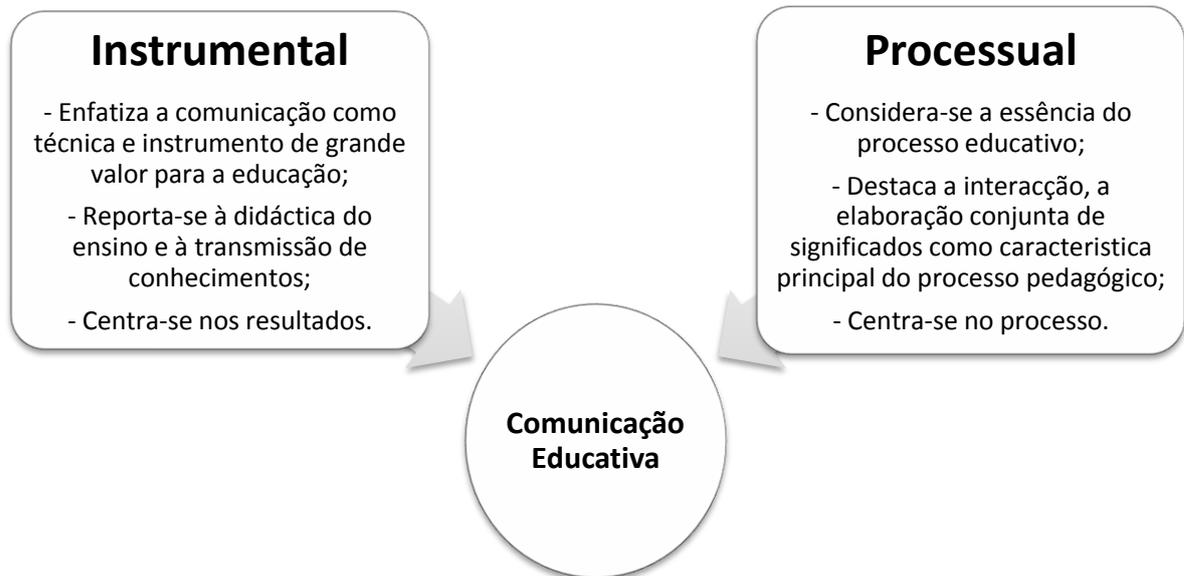
É frequente a afirmação de que educação e comunicação são processos inseparáveis, uma vez que desde o início não há acto educativo sem que o medeie uma acção comunicativa, que não tenha implícita uma intenção educativa (Trindade, 1990). Beaudichon (2001) diz-nos que no seu sentido lacónico, comunicar significa o processo de entrar em relação com o outro, permitindo a transmissão interpessoal de ideias sentimentos e atitudes entre indivíduos.

O vocábulo “comunicar”, na esteira do referido autor (*ibid.*), possui duas acepções: informar e tornar comum. Se o primeiro consiste em emitir, transmitir mensagens de modo unilateral, já o segundo tem implícito o intercâmbio, a partilha e o diálogo recíproco. Porém, à aparente linearidade da definição, e se a situarmos no campo educativo, teremos que inevitavelmente considerar diversos factores que lhe estão subjacentes (Trindade, 1990).

Em primeiro plano, devemos considerá-la numa vertente instrumental e processual porque estruturadora do processo educativo (Amado, 2001), leia-se o diagrama seguinte (ver diagrama 13):

DIAGRAMA 13 – COMUNICAÇÃO EDUCATIVA: INSTRUMENTAL OU PROCESSUAL

(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA COM BASE EM AMADO, 2001: 88)



À lógica instrumental não se pode subtrair o êxito do acto educativo, no entanto, e considerando o nosso objecto de estudo a comunicação enquanto processo revela-se de um valor incomensurável porque lhe estão adjudicadas variáveis que interferem na influência que o educador exerce enquanto pessoa e profissional no desenvolvimento da criança (Postic, 2007).

Tomando como enfoque a comunicação simétrica e situando-a dentro da comunicação processual, observa-se que se torna essencial no intercâmbio entre educadores e educandos, porque consente uma verdadeira relação professor aluno, caracterizada pela segurança, respeito e motivação (*Ibid.*). Neste consentimento, o docente cumpre a função informativa, mas sobretudo a função afectiva e reguladora de modo harmonioso. Esta atitude simétrica veicula uma vertente de congruência que poderá eliminar as barreiras susceptíveis de obstruir uma comunicação pedagógica eficaz durante o processo educativo (Castellà *et al.*, 2007).

Nesta medida, *a comunicação* [assume-se] *como um processo complexo, de carácter material e espiritual, social e interpessoal que possibilita o intercâmbio de informação, a interação e influência mutua no comportamento humano* (Beaudichon, 2001: 46). Pelo referido é expectável que o docente aproveite todas as potencialidades

inerentes ao currículo para formar o homem que se aspira. Esta formação depende, tal como temos vindo a aludir, do elenco comunicacional enquanto processo, daí que deva equacionar e considerar os indicadores de sucesso intrínsecos que se concretizam, na abordagem de Trindade (1990: 44), em três tipos de funções:

- a) Função informativa;
- b) Função afectiva;
- c) Função reguladora.

Se a primeira tem como objectivo a transmissão e recepção de informação, a função afectiva ocupa-se do ambiente emocional dos sujeitos, sendo que a terceira, e de acordo com o nome, se destina a regular as relações entre comunicantes.

Esta função reguladora vislumbra-se, nas concepções Rogers (1985), mediada por três atitudes: congruência, aceitação e empatia. Estas são condição para que a regulação entre a função informativa e afectiva se estabeleça. A coerência, já referida, entre o que se pensa, faz e diz na relação com os outros, neste caso com as crianças é a base de uma comunicação congruente. A aceitação, por sua vez, implica tolerância e maturidade para nos relacionarmos com os outros por aquilo que eles são e não por aquilo que gostaríamos que fossem. A empatia, patamar mais dificilmente alcançado, na nossa perspectiva, implica a capacidade de nos pormos no lugar do outro, de modo a que consideremos o assunto sobre o seu ponto de vista. Não existe necessidade de aceitar a perspectiva do outro, existe, isso sim a necessidade de ver o assunto tal como o outro o vê.

É evidente que a comunicação, e por consequência, os mecanismos e estilos utilizados pelo docente têm uma grande influência sobre o processo educativo a desenvolver com os alunos. Por isso é necessário que os docentes adquiram conhecimentos sobre esta área e desenvolvam habilidades que lhes favoreçam o funcionamento e desenvolvimento da consciência, tanto individual como social (Amado, 2001).

Podemos afirmar que a comunicação é um pilar para uma boa relação pedagógica, como confirma Vieira (2005: 52), ao invocar que *na sala de aula, a relação*

*pedagógica é tanto mais eficaz quanto mais aberta, positiva e construtiva for a comunicação professor/aluno.* Existem, então características pessoais que (en)formam a comunicação que se efectiva em contexto educativo.

A auto-estima, por exemplo, é dos factores mais importantes na comunicação na medida em que só se *pode relacionar bem com os outros, quem está bem consigo próprio (Ibid.: 15).* Significa que uma pessoa com baixa auto-estima é alguém que não confia em si e nas suas potencialidades e que por isso, *tende a influenciar todo o processo de comunicação (Ibid.).*

A extroversão constitui-se, como outro factor que promove uma comunicação educativa fecunda, na medida em que um sujeito extrovertido expressa-se mais, tanto no que concerne ao elemento informativo, como no respeitante aos seus pontos de vista, vivências e estados de ânimo; por oposição, um indivíduo introvertido dificilmente expressa o que conhece, mas principalmente o que sente, não se abrindo face ao seu interlocutor (*Ibid.*).

Existem, neste contexto atitudes individuais que promovem o processo comunicacional como seja: a auto-estima (à vontade nas relações, capacidade de iniciativa, aceitação de críticas); capacidade de escutar (capacidade empática, não julgar, evitar o *efeito Halo*<sup>84</sup>) capacidade de dar feedback e a extroversão (Estanqueiro, 2010).

Remetendo a discussão até então tecida para o universo da Educação de Infância, podemos enunciar particularidades da esfera comunicativa que concorrem para cimentar as relações entre educador/educando. Enunciam-se inúmeras vantagens de promover estilos comunicacionais adequados a cada situação contextual. A adopção dos estilos comunicacionais tem como pano de fundo premissas subjacentes a modelos de educacionais (Freire, 2002). Assim, e como se pode observar na tabela 15 existe uma relação directa entre determinado modelo de educação e estilos de comunicação:

---

<sup>84</sup> Em 1920, Thurstone descreveu o que designou por *efeito de halo*, ou seja, criada uma primeira impressão global sobre uma pessoa, temos a tendência para captar as características que vão confirmar essa mesma impressão. A primeira impressão vai afectar as nossas avaliações em relação à pessoa observada (Trindade, 1990).

**TABELA 16 – RELAÇÃO ENTRE MODELOS DE EDUCAÇÃO E MODELOS DE COMUNICAÇÃO**

(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA COM BASE EM FREIRE, 2002: 41-54)

MODELOS DE EDUCAÇÃO	MODELOS DE COMUNICAÇÃO
Centra-se nos conteúdos	- Autoritária; - Unidireccional.
Centra-se nos afectos	- Procura os afectos; - Centrada nos resultados.
Centra-se no processo	- Dialogada; - Democrática, - Participativa.

A leitura da tabela, muito embora se faça de modo horizontal e estanque, não implica a adopção de premissas de mobilidade. Isto é, o educador pode recorrer a uma amálgama de estilos comunicacionais independentemente do modelo de educação que abraça. Até porque se acredita na impossibilidade de os balizar. Repare-se que um contexto educativo de qualidade atende ao desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim *et al.*, 2008: 29), como tal

(...) quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz e maiores são as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional.

No jogo interaccional, em particular no processo comunicacional, não está apenas um tempo e um espaço, está uma dinâmica estabelecida entre duas pessoas, que através da linguagem projectam o seu mundo afectivo (o que gosta, as suas emoções e os seus sentimentos) (Vieira, 2005: 49). Olveira, Rodríguez y Touriñán (2005: 2) salientam que *en la educación (...) el reconocimiento del otro y el afecto condicionan el resultado desenvolvimental*<sup>85</sup>. Como tal, urge discorrer sobre o papel da afectividade na dinâmica educativa.

<sup>85</sup> (...) em educação (...) o reconhecimento do outro e o afecto condicionam o resultado desenvolvimental (tradução livre).

### 3.4.1.2. - INTERACÇÃO EDUCATIVA: PELA E NA VIA DOS AFECTOS

A afectividade assume-se, na óptica de Gutiérrez (2004) como o alicerce das interacções humanas e dos laços que unem o indivíduo e o seu envolvente social. Neste sentido, também o contexto educativo e, muito particularmente, a educação de infância, pela sua génese, pelo público-alvo que comporta e pelos objectivos prescritos, avoluma-se na dimensão afectiva (Coll *et al.*, 1996).

Os afectos constituem-se de suma importância para um desenvolvimento psicossocial adequado, podendo ser considerada como uma vicissitude somente consumada pela interacção entre sujeitos (Fernandes, 2001). Assim sendo, desde o seu nascimento que a criança, em regra, experiencia o que pode ser designado como eco afectivo, inicialmente, resultado da sua *vinculação*<sup>86</sup> com as figuras significativas -mãe, pai, “o cuidador”, que progressivamente se vai ampliar na família para se difundir, depois, em novos contextos sociais (Coll *et al.*, 1996)-. Aqui, a escola protagoniza um papel fulcral, no sentido em que promove as experiências de interacção, gera relações independentes das familiares e inaugura as afinidades horizontais, ou seja, entre pares (Branco, 2004).

A abordagem socializadora corrobora a sua exímia importância ao tomar como enfoque os laços emocionais e afectivos. Nesta medida, a vida humana *se convierte en un coexistir o existir con otros*<sup>87</sup> (Oliveira, Rodríguez y Touriñán, 2005: 6). A educação engrandece-se ao reconhecer, afectivamente, as experiências e idiosincrasias pessoais, cooperando desta forma para a construção singular de um indivíduo, em relação com outros. Particulariza-se, a este respeito, a relação uníssona entre a razão e emoções, evidenciando a sua centralidade no desenvolvimento cognitivo da criança (Branco, 2004). Nesta lógica, a reflexão e a busca pela compreensão da imbricação, por parte dos agentes educativos, entre razão e emoção são questões fundamentais para a educação (Day, 2004). Há que notar que a dialogicidade entre razão e emoção pode servir como referência, pois de modo concomitante, auxilia a (re)significação das

<sup>86</sup> O conceito de vinculação foi desenvolvido por John Bowlby e refere-se à ligação da criança com um indivíduo tendo como objectivo a manutenção da relação (Bowlby, 1984).

<sup>87</sup> (...) *converte-se num coexistir ou existir com outros* (tradução livre).

relações entre educador-educando e otimiza a educação integral num contexto histórico-emocional-cultural (Branco, 2004).

Em direcção a um desenvolvimento integral alicerçado na dimensão afectiva, Cornelius-White (cit. por Lopes e Silva, 2010: 64) enumerou oito atitudes de afectividade que influenciam a relação professor-aluno, sendo estas: *não-directividade; empatia; entusiasmo; encorajamento de ordem superior; encorajamento à aprendizagem; adaptação às diferenças; autenticidade e crenças centradas no aluno*. As que mais se evidenciam são a *não-directividade* e *empatia*, defendidas pelo paradigma humanista (Rogers, 1985), e o encorajamento ao aluno, implícito na abordagem vygotskiana (Moll, 2005). Percebe-se, ainda que num ambiente educativo que se pautе pelas características enunciadas seja enfatizada, fomentada e ponderada a dimensão afectiva da aprendizagem.

*Pensar, fazer e sentir*, são verbos de acção imputados à Educação de Infância, que não se operacionalizam esvaziados de afectos. Estes são considerados por (Olveira, Rodríguez y Touriñán, 2005) como alavancas para que a educação seja um processo destinado a satisfazer demandas de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social. Elencamos estas premissas numa acepção personalista, que defende um Educador de Infância projectista do seu próprio caminho procurando níveis mais elevados de autoconsciência. Neste sentido, Rogers (1985: 76) diz-nos que existe *em cada indivíduo uma consciência que lhe permite significar e optar, a liberdade individual*. O que Rogers (cit. por Domínguez Chillón, 2004: 16) designa como aprendizagens significativas são as que contêm *una cualidad de compromiso personal, en el que las personas, tanto la maestra [o maestro] como el niño y niña, ponen en juego los aspectos cognitivos e afectivos*<sup>88</sup>.

Optar por uma prática profissional que incessantemente procure a qualidade educativa, de forma a que se cumpra o pensamento: *Ser professor é coisa de quem ousa fascinar-se. E quando se é professor...brilha nos olhos* (Lima, 1993: 4). Fascinar-se porque marca de forma silenciosa e inconsciente as vidas daqueles para quem age, também profissionalmente (Day, 2004). Também nas premissas de uma acepção socio-

<sup>88</sup> (...) uma qualidade de compromisso pessoal em que as pessoas, tanto a professora (ou professor) como a criança, põem em jogo os aspectos cognitivos e afectivos (tradução livre).

contrutivista o ser humano, enquanto mediador da relação entre seres humanos e o mundo, cria um impacto profundo nas concepções pedagógicas, na relação professor/aluno, nos currícula e na educação enquanto projecto de formação humana (Moll, 2005).

Reivindica-se uma reflexão, intra e inter pessoal, por parte do profissional de Educação de Infância, e pela comunidade científica no sentido de se aprofundar uma possível hipótese exploratória que relacione dialecticamente a efectividade da educação com a afectividade do acto de educar.

### **3.4.2. - PERCURSOS EMPÍRICOS: (IM)PREVISÍVEIS OLHARES**

Os (im)previsíveis olhares tem a sua génese na ideia veiculada por Graue e Walsh (2003: 115) ao afirmarem que:

Os dados não estão por aí à nossa espera, quais maçãs na árvore prontas a serem colhidas. Aquisição de dados é um processo muito activo, criativo e de improvisação. Os dados têm que ser reunidos antes de poderem ser recolhidos. Se a investigação consiste em assimilar e esgravatar, nós privilegiámos o esgravatar sobre o assimilar, ou melhor, primeiro há que esgravatar e, depois, assimilar.

O nosso “esgravatar” passa por terrenos como o da Sociologia, Filosofia, Epistemologia, Psicologia e Ciências da Educação e, por investigadores cujo contributo científico na área é inegável (Habermas, 1982; Kant, 1984; Rogers, 1985 ; Lyotard, 1989 ; Morin, 1991; Portugal, 1992; Tourraine, 1992; Sprinthall e Sprinthal, 1993; Pinto, 1996; Coll *et al.*, 1996; Santos, 1996; Savater, 1997; Giddens, 1998; Carvalho, 1998, 2004; Perrenoud, 1999; Pinto e Sarmiento, 1999; Almeida, 2000; Bertrand, 2001; Pombo, 2002; Barros, 2003; Dias, 1999, 2004; Simões e Matos, 2004; Bourdieu, 2005 ; Moll, 2005; Steiner e Ladjali, 2005; Vygotsky, 2005; Dubar, 2006; Kincheloe, 2006). Porém, em termos empíricos centramo-nos nos estudos evidenciados na tabela abaixo apresentada (ver tabela 16), desde logo pela relevância que transportam para esta investigação, tanto ao nível das variáveis em análise como ao nível da metodologia usada. Tentou-se que os estudos seleccionados para além de serem actuais, retratassem realidades geográficas distintas.

TABELA 17 – QUADRO-SINTESE DO ESTADO DE ARTE (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA).

ÁREA	AUTORES	TIPO DE ESTUDO	VARIÁVEIS	INSTRUMENTOS	AMOSTRA	CONCLUSÕES
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	Stephens (2009)	Correlacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Relação parental;</li> <li>➤ Julgamento moral dos filhos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Parental Attachment Questionnaire (PAQ)</i>;</li> <li>➤ <i>Moral Judgment Test (MJT)</i>;</li> <li>➤ Dados sócio-demográficos.</li> </ul>	1272 estudantes universitários	O estudo não permitiu estabelecer qualquer tipo de ligação entre envolvimento parental e competências de juízo moral.
PSICOLOGIA	Vieira (2001)	Correlacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Interesses;</li> <li>➤ Valores;</li> <li>➤ Personalidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Inventário de Interesses Vocacionais</i>;</li> <li>➤ <i>Escala de Valores WIS</i>;</li> <li>➤ <i>Inventário de Personalidade PRF-Forma A</i>.</li> </ul>	379 alunos do ensino profissional	A investigação indica que existe uma influencia moderada entre interesses e valores e entre interesses e personalidade dos alunos do ensino profissional.
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	Garcia Sedeno (s.d.)	Correlacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Vocação;</li> <li>➤ Personalidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Questionário de interesses profissionais <i>Kuder-C</i>;</li> <li>➤ <i>Inventário de personalidade Cattell</i>.</li> </ul>	735 alunos do ensino secundário	Os dados demonstraram que existe uma relação significativa entre a escolha do curso e os traços de personalidade.
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	Primi <i>et al.</i> (2004)	Correlacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Personalidade;</li> <li>➤ Interesse profissional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>IFP (Inventário Factorial da Personalidade)</i>;</li> <li>➤ <i>SDS (Self Directed Search)</i>.</li> </ul>	81 estudantes	O tipo de interesse profissional relaciona-se com traços de personalidade.
PSICOLOGIA	Dias e Queirós (2010)	Correlacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Níveis de <i>burnout</i>;</li> <li>➤ Traço de personalidade: personalidade resistente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Maslach Burnout Inventory</i>;</li> <li>➤ <i>Personal View Survey</i>.</li> </ul>	203 professores	O estudo demonstrou uma correlação negativa entre <i>burnout</i> e o traço de personalidade, personalidade resistente.
EDUCAÇÃO	Marchbanks (2000)	Correlacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Traços de personalidade de um “bom” professor;</li> <li>➤ Género;</li> <li>➤ Acontecimentos de vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Questionário</li> </ul>	60 futuros professores.	As conclusões deste estudo demonstraram que um professor para além de conhecimentos específicos e as devidas habilitações académicas deve possuir determinados traços de personalidade para ser considerado um “bom” professor.
PSICOLOGIA	Miguel e Noronha (2006)	Correlacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Inteligência emocional;</li> <li>➤ Personalidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>MSCEIT</i> (teste de avaliação da Inteligência Emocional);</li> <li>➤ <i>QUATI</i> (questionário de avaliação psicologica)</li> </ul>	30 estudantes	Embora os resultados deste estudo demonstrem uma correlação significativa entre os instrumentos aplicados, apontando para uma relação entre Inteligência Emocional e Personalidade, as pesquisas desenvolvidas nesta área encontraram correlações baixas assegurando, desta forma, que os dois conceitos são diferenciados e independentes.
PSICOLOGIA	Bueno (2001)	Correlacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Habilidades sociais;</li> <li>➤ Traços de personalidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Inventário de Habilidades Sociais</i>;</li> <li>➤ <i>Inventário de Personalidade</i>.</li> </ul>	189 estudantes universitários	As conclusões retiradas foram as de que diversos traços de personalidade se relacionam com as competências sociais.
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	Santos e Noronha (2006)	Correlacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Maturidade perceptivo-motora;</li> <li>➤ Traços de personalidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Teste Gestaltico Visomotor</i>;</li> <li>➤ <i>Escala de Traços de Personalidade para crianças</i>.</li> </ul>	162 crianças	Alguns traços de personalidade, como a extroversão e psicoticismo, relacionam-se, respectivamente de modo negativo e positivo, com a capacidade de representação através do desenho.
PSICOLOGIA	Ahadi e Narimani (2010)	Correlacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Traços de personalidade;</li> <li>➤ Stress educativo;</li> <li>➤ Desempenho académico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Big Five Inventory (short form)</i>;</li> <li>➤ <i>Student-Life Stress Inventory</i>.</li> </ul>	419 estudantes	O estudo permitiu concluir que existe uma relação entre stress educativo e os traços de personalidade do aluno. Ainda que as variáveis, traços de personalidade e stress educativo, influenciam o desempenho académico.

TABELA 18 – CONTINUAÇÃO

EDUCAÇÃO	Lee (2005)	Correlacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Capacidade de pensamento criativo;</li> <li>➤ Personalidade criativa;</li> <li>➤ Género;</li> <li>➤ Idade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Teste de Criatividade (<i>The Integrated Creativity Test</i>);</li> <li>➤ Dados sócio-demográficos.</li> </ul>	716 crianças idade pré-escolar	Esta investigação permitiu concluir que existe uma relação entre a capacidade de pensamento criativo e a personalidade educativa. Possibilitou, ainda, perceber a influência do género e da idade nestas variáveis. Assim, as raparigas em idade pré-escolar são mais criativas do que os rapazes e existe uma evolução ao nível da capacidade de pensamento criativo e de personalidade criativa ao longo da idade.
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	Schappe (2006)	Correlacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Desempenho e sentimentos das crianças em avaliação;</li> <li>➤ Percepção dos professores quando aplicam a avaliação formal;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Escala de Percepção para Professores</i>;</li> <li>➤ <i>Avaliação de desempenho das crianças</i>;</li> <li>➤ <i>Questionário de auto-avaliação afectiva do aluno</i>.</li> </ul>	71 crianças em idade pré-escolar	Foi encontrada uma correlação significativa e positiva entre o desempenho das crianças e a percepção dos Educadores de Infância. Porém, não foram verificadas relações entre os sentimentos das crianças e a percepção dos Educadores, nem entre os sentimentos das crianças e o seu desempenho.
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	Ceylan <i>et al.</i> (2011)	Correlacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Capacidade empática;</li> <li>➤ Variáveis pessoais e profissionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Questionário de Informações gerais;</li> <li>➤ <i>Scale of Empathic Skills – B Form</i>.</li> </ul>	224 educadores de infância	Os resultados desta pesquisa demonstraram que variáveis como: idade, habilitações literárias, tipo de instituição, passatempos e número de crianças do grupo não influenciam a capacidade empática dos educadores de infância.
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	Ceylan <i>et al.</i> (2009)	Correlacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Auto-estima;</li> <li>➤ Capacidade empática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Scale for Professional Self</i>;</li> <li>➤ <i>Scale of Empathic Skills – B Form</i>.</li> </ul>	216 educadores de infância	A investigação provou que existe uma relação entre a auto-estima dos educadores de infância e a sua capacidade empática.

Apresentados os estudos importa destacar aspectos que ocorrem da tabela apresentada. Desde logo, é oportuno salientar que todas as investigações, tal como a elaborada nesta dissertação, têm como denominador comum a utilização da mesma metodologia -estudo correlacional-. Os estudos apresentados pretendem perceber a(s) relação(ões) entre determinadas variáveis, fazendo jus ao arquétipo metodológico implícito (Miguel e Noronha, 2006).

Um outro aspecto relevante desta triagem de estudos prende-se com as variáveis em análise. Preocupamo-nos em agrupa-los em três grandes dimensões, segundo variáveis e relação(ões) entre variáveis, basilares para esta investigação: personalidade, desenvolvimento da criança e a relação entre ambas. Relativamente à variável «personalidade», pudemos constatar que esta foi amplamente pesquisada, na área da educação, bem como em áreas completamente distintas. A título de exemplo, evidenciamos estudos voltados, por um lado, para alunos em que a variável personalidade é articulada com interesses e valores (Vieira, 2001); interesses profissionais (Primi *et al.*, 2004) e escolhas vocacionais (Garcia Sedeno, s.d.); e por outro lado, as investigações que tomam como objecto de estudo os docentes. Autores como Dias e Queirós (2010), tentam perceber de que forma a variável personalidade influencia os níveis de *burnout* dos professores, enquanto Marchbanks (2000) analisou de que modo o género e os acontecimentos de vida influem na personalidade destes profissionais.

No que diz respeito ao «desenvolvimento da criança», e pelas múltiplas áreas e domínios implícitos a este conceito, destacamos apenas os trabalhos de Stephens (2009: 75) relativos a pais e ao desenvolvimento moral das crianças.

Partindo da associação entre «personalidade» e os mais variados aspectos do «desenvolvimento da criança» evidenciamos estudos portugueses como o de Miguel e Noronha (2006) ou o de Santos e Noronha (2006) que estabelecem relações entre personalidade e inteligência emocional e personalidade com maturidade perceptivo-motora, respectivamente. Internacionalmente, surgiram estudos que associam a

personalidade com aspectos como: desempenho acadêmico (Ahadi e Narimani (2010); habilidades sociais (Bueno, 2001); e pensamento criativo (Lee, 2005).

Para além do tipo de estudo e das variáveis em análise, destacamos ainda as investigações realizadas na área em que este estudo se desenvolve, a Educação de Infância. Tomando, então como enfoque os profissionais desta área evidenciamos o trabalho desenvolvido por Schappe (2006: 187) sobre a avaliação formal das crianças em idade pré-escolar e os estudos realizados por Ceylan *et al.* (2009, 2011) que se debruçam sobre a capacidade empática destes profissionais de educação e a influência da auto-estima, e de variáveis pessoais e/ou profissionais sobre esta.

Mais (in)formadas cientificamente, fomos edificando patamares de cientificidade, ilustradores de uma complexidade cognitiva crescente. Neste registo *continuum* a pertinência do nosso estudo ganhou consistência e credibilidade científica, tal como intentaremos expor de seguida.



## PARTE DOIS - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO



## CAPÍTULO IV – DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

*(...) todos os que investigam sobre educação estão implicados em tentativas coordenadas de compreender o fenómeno, de aprender como melhorar a sua actuação, de descobrir caminhos melhores para a preparação dos indivíduos que desejam educar.*

Shulman (1987: 1)

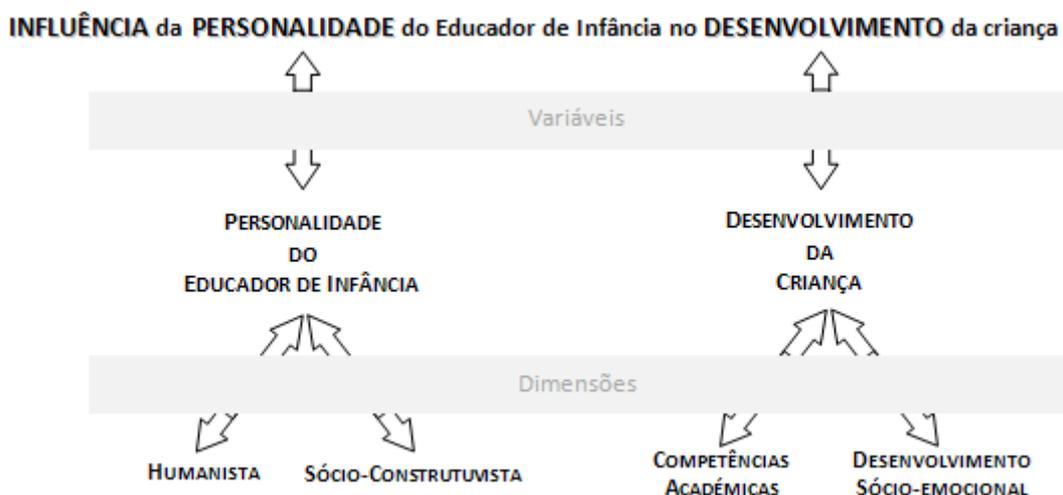


#### 4.1. - PROBLEMÁTICA

A problemática de uma investigação consubstancia-se nas causas que a originam e na operacionalização do projecto que lhe subjaz. Deste modo, o presente estudo é mediado por dois factores motivacionais: o pessoal e o científico. Assim sendo, o problema a investigar emerge da intersecção destas dimensões. Legitimamos a problemática eleita na relevância, pessoal e profissional, atribuída pela autora, bem como na pertinência científica que tem vindo a ser produzida na área da Educação de Infância, especificamente nas investigações cujo objecto de estudo se focaliza no Educador de Infância enquanto pessoa.

Num quadro processual de desenvolvimento do trabalho de investigação é inevitável e conveniente (des)construir a problemática a partir das dimensões centrais que a originaram e que a retro-alimentam: pergunta de partida, variáveis, objectivos e hipóteses do estudo, conforme se tenta ilustrar no diagrama abaixo apresentado.

DIAGRAMA 14 - OPERACIONALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO: 1ª FASE (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)



O diagrama 14, na sua fase inicial, permite-nos perceber que a pergunta de partida nos aponta as variáveis a serem estudadas: a personalidade do Educador de Infância -variável independente-, e o desenvolvimento da criança -variável dependente-. No entanto, as variáveis subdividem-se, ainda a partir das suas

dimensões. Assim, a personalidade do Educador de Infância será analisada através de um enquadramento humanista, para posteriormente ser “lida à luz” do paradigma sócio-construtivista. Também, no que concerne ao desenvolvimento da criança, e tendo em conta a amplitude deste construto, tomou-se como enfoque as competências académicas, por um lado e o desenvolvimento sócio-emocional, por outro.

Decorrente da desconstrução das variáveis e, subseqüentemente das suas dimensões, propomos os objectivos e as hipóteses que as (in)formam.

#### **4.1.1. - DEFINIR PROBLEMA: CONCERTAR VIVÊNCIAS E DESASSOSSEGOS**

Definir um problema de investigação implica, inevitavelmente, uma incursão reflexiva às nossas vivências e, por consequência aos nossos desassossegos. A dialogicidade referida é amplamente recomendada por Merriam (1998: 37), ao salientar que, inicialmente o investigador deve:

(...) definir o problema de investigação, o qual será com frequência proveniente da sua própria experiência ou de situações ligadas à sua vida prática, mas que pode também resultar de deduções a partir da teoria, da revisão de literatura, ou de questões sociais ou políticas.

Num registo análogo, Echeverría (2003: 29), acentua que *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.*

Pelo percurso profissional e pessoal da autora pode-se, então afirmar que a geração de dados emergiu de uma trama interpretativa dos *olhares, experiências e sentimentos* (Dias, 2004: 7), quer enquanto aluna, educadora, formadora e estudante de psicologia, quer enquanto ser humano questionador e reflexivo. No entrecruzar das esferas referidas foi-se construindo um conhecimento prévio, embora não sistematizado empiricamente. Refira-se que ao encetar o processo de investigação do presente doutoramento e ao formular a questão de partida, percebemos que a trama

investigativa, apesar de não ser inaudita reclamava, certamente um novo olhar (Santos, 1996).

Este “novo” olhar, permitiu-nos rasgar horizontes, *procurando alcançar o invisível através do visível* (Graue e Walsh, 2003: 118), ou seja, procuramos *as explicações teóricas* [e as evidências empíricas] *em busca do conhecimento do significado das interações* (*Ibid*: 120) do Educador de Infância enquanto mediador do desenvolvimento da criança. Porém, e tal como adverte Creswell (1994: 10), nem sempre *há uma teoria de base que guie o estudo* [ou pelo menos que o estructure ou pré-determine] *porque as existentes são inadequadas, incompletas ou mesmo inexistentes*. Queremos com isto dizer que a procura incessante, e por vezes parca de respostas na literatura científica da área da Educação de Infância tornou-se num padrão motivacional para empreender com maior acuidade científica o presente estudo.

Em Portugal, o número de estudos existentes em torno da Educação de infância apesar de se terem avultado na última década do século XX., e apesar de terem contribuído para um reconhecimento científico desta área, ainda se encontram numa fase preliminar. Refiram-se os ensaios científicos, essencialmente resultantes de trabalhos de investigação no âmbito de dissertações de mestrado e doutoramento e posteriormente publicados, como sejam: Katz, 1993; Mendonça, 1994; Nóvoa, 1995; Vasconcelos, 1993 e 1997; Nabuco, 1997a, 1997b; Bairrão *et al.*, 1998; Alarcão, 2000; Sarmiento, 2001; Oliveira-Formosinho, 2004; Cardona, 2006; Ferreira, 2007; Ludovico e Teixeira, 2007; Rodrigues, 2007; Severino, 2007; Mesquita-Pires, 2008; Portugal e Laevers, 2010. Acentuamos que apesar de não se direccionarem especificamente para a nossa problemática, transversalmente estes, informaram e (en)formaram a progressiva construção do nosso objecto de estudo.

Reduzir este trabalho, que na sua essência mais profunda se debruça sobre o desenvolvimento humano, à esfera da Educação de Infância parece-nos limitativo. Até porque “beber” noutras esferas científicas nos transporta a (im)previsíveis olhares sobre o objecto de estudo que intentamos construir. Neste sentido, auscultamos

outros estudos, outros domínios de saber e demos um novo sentido a um estado de arte processualmente instituindo.

#### **4.1.2. - PERTINÊNCIA DO ESTUDO: EDUCADOR DE INFÂNCIA ENQUANTO INFLUENCIADOR DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

A investigação científica, apresentada no ponto anterior, e o colectivo social deixam sobressair evidências que comprovam a influência da Educação de Infância na vida das crianças, das famílias e das comunidades (Bairrão *et al.*, 2002). Enfatizam as práticas educativas de qualidade e colocam um enfoque específico sobretudo nas atitudes e condutas dos profissionais que as promovem: os Educadores de Infância. A estes profissionais é-lhe cada vez mais atribuída a responsabilidade pela formação dos cidadãos e pelo rumo da sociedade actual, uma vez que a sua acção se desenvolve na fase mais permeável da vida do ser humano (Mesquita-Pires, 2008). Assim, a premência de educar a criança, desde cedo, torna-se a tarefa mais importante da Humanidade, na sua globalidade, e constitui o primado da Educação de Infância, na sua especificidade (Oliveira-Formosinho, 2000).

Tomando, ainda como referencia o «estado de arte», percebe-se que a actualidade nos impele a considerar as questões pessoais, as questões de personalidade, as questões do ser humano transversais a todas as esferas, sobretudo na esfera da educação (Savater, 1997). Parece, assim, evidente a necessidade desta discussão ser amplamente trabalhada no universo da Educação de Infância uma vez que aqui se impõem reflexões profundas e prospectivas em torno do ser pessoa (Buitrago, 2006), tentando perceber-se as (inter)influências estabelecidas entre educador/educando. Até porque o Educador de Infância é, segundo a associação de Educação de Infância NAYEC, *the single most important factor in determining program quality*<sup>89</sup> (Epstein, 2007: 71).

---

<sup>89</sup> (...) o factor mais importante para determinar um programa de qualidade (tradução livre).

Encontrar relações factíveis entre o profissional de Educação de Infância e as crianças com que trabalha parece-nos pois, o ponto de partida para percebermos a trama subjacente ao ser profissional e ao ser pessoa (Oliveira-Formosinho, 2000).

Conforme temos vindo a demonstrar as particularidades inerentes à presente investigação passam pela construção do objecto de estudo e pelos procedimentos que a suportam - *design* de estudo e instrumentos de recolha de dados seleccionados, conforme adiante demonstraremos.

Importa perceber o papel que cada um tem na vida do outro, especificamente, de que forma os educandos, em idade pré-escolar são “afectados” pela forma de ser e estar dos Educadores de Infância. Ambos, educadores e educandos colherão mais-valias no reconhecimento da influência que um, neste caso o Educador de Infância, tem sobre o desenvolvimento global do outro, a criança. Este desvendar facultará, por um lado a potenciação do desenvolvimento da criança e por outro objectivará práticas educativas de “mais” qualidade.

Lamenta-se que esta questão, em termos sociais, não seja valorizada, tendo em conta que se acredita que a sociedade deverá conferir maior credibilidade a esta correlação. Ainda na linha desta estreita influência parece-nos pois que as instituições de formação inicial deveriam auscultar mais e melhor os traços de personalidade dos candidatos a esta profissão, desenhando um perfil-tipo, e/ou ideal tipo capaz de prever e/ou a avaliar as circunstâncias prospectivas de uma profissão.

#### **4.1.3. - PERGUNTA DE PARTIDA: GÉNESE E (DES)CONSTRUÇÃO**

As perguntas de partida nem sempre surgem límpidas numa fase inicial, estas vão-se refinando à medida que se constrói o objecto de estudo. No entanto, independentemente da sua reformulação incessante, constituem-se no “motor/guia” da pesquisa (Quivy e Campenhoudt, 1998). Destas inquietudes indagadoras emergiu a seguinte questão norteadora – De que forma a personalidade do Educador de Infância influencia o desenvolvimento da criança?

Embora esta questão surja, agora objectivada, sempre esteve presente nos propósitos de investigação enunciados e sempre perseguiu uma estratégia metodológica veiculada a pressupostos correlacionais. Assim, e reflectindo a proposição inerente à questão de partida -o advérbio de modo “de que forma”- apresenta-nos uma conjuntura interpretativa centrada em dimensões de actuação potenciadoras do desenvolvimento e em dimensões adversas a esse mesmo desenvolvimento. Subjacente à proposição enunciada sobressai implicitamente o advérbio «como», num sentido de holístico, conducente à compreensão e interpretação do processo de influência da personalidade do educador no desenvolvimento global da criança. Ainda numa conjuntura subentendida emerge o pronome interrogativo «que». Este vislumbra a compreensão da tipologia influenciadora/condicionadora do desenvolvimento da criança.

As enunciações tecidas acerca da pergunta de partida justificam e norteiam o modelo de investigação e para além disso não nos deixam desviar do nosso propósito de pesquisa, nem nos deixam distanciar das variáveis a considerar e a correlacionar.

#### **4.1.4. - VARIÁVEIS EM ESTUDO: PERSONALIDADE E DESENVOLVIMENTO**

As variáveis geradas pela pergunta de partida têm sido amplamente trabalhadas no quadro teórico, bem como no estado de arte com vista ao seu fortalecimento e consolidação científica. Tal procedimento provou-se de suma importância e (in)formou a operacionalização e discussão dos resultados da investigação empírica. Revelou-se, na sua essência um mediador excepcional de articulação entre as componentes teórica e empírica (Bogdan e Biklen, 2006).

Importa agora intentar sobre a conceptualização inerente a uma variável, para que possamos cimentar a credibilidade científica do presente estudo e a possamos perceber como um factor esclarecedor de variações, mudanças e diferentes valores em relação a dado fenómeno. Uma variável de investigação é, na óptica de Vilelas (2009: 37), *todo o elemento ou característica que varia em determinado fenómeno e que pode ser observado, registado e mensurado*; Bisquerra (1989: 61), por

sua vez, concretiza esta definição em termos humanos ao definir variável como *uma característica que pode adoptar valores distintos, ou seja, é uma qualidade ou aspecto sobre o qual diferem os indivíduos.*

#### **4.1.4.1. - DIMENSÕES DA PERSONALIDADE DO EDUCADOR DE INFÂNCIA: HUMANISTA E SÓCIO-CONSTRUTIVISTA**

Sendo a personalidade um conjunto de características que levam a padrões consistentes de comportamento (Fezzatte, 2009), e que esses comportamentos são essenciais no profissional de Educação de Infância, percebe-se a premência de a perscrutar enquanto variável resolutive no processo de interacção pedagógica.

Os conceitos, estrutura e modelos de personalidade foram seriamente analisados no marco teórico (Cf. Capítulo III). Pretende-se, aqui sublinhar o seu papel enquanto variável independente deste estudo.

Pela já mencionada amplitude do conceito “personalidade” pareceu-nos restritivo alicerça-lo num único modelo teórico. Nesse sentido, pareceu-nos que a associação entre dois modelos, o Humanismo de Rogers e o Sócio-construtivismo de Vygotsky, configura-se como uma abordagem mais completa e complexa do construto, para além de constituir um elemento inovador para este estudo. Para apreender, não só, o ser humano mas também, e principalmente, o impacto que as suas relações têm nos outros, pareceu-nos criterioso combinar o modelo sócio-construtivista com o modelo personalista.

O sócio-construtivismo diz que *...é através das relações que estabelece e com a mediação dos outros que o ser humano [desde criança] se vai diferenciar* (Bidarra, 2002: 131). Sendo que o sócio-construtivismo concebe o desenvolvimento humano como *um processo de internalização de regras, de valores e de modos de pensar e de agir que ocorre nas interacções sociais das quais o sujeito participa no seu quotidiano* (Barros, 2003: 41), consubstancia a nossa direcção investigativa ao sublinhar o Educador de Infância enquanto “peça” fulcral no conjunto lato da área de estudo

eleita, acreditando que este é profundamente influenciador e mediador do desenvolvimento da criança.

Na égide da perspectiva humanista de Rogers, e em complementaridade à concepção sócio-construtivista de Vygotsky, encontramos suporte para enfatizar com maior profundidade o “cunho” que o profissional desta área imprime na criança, através da sua personalidade. A personalidade para Rogers é tida como *de natureza fundamentalmente positiva, racional e realista* (Dias, 2004: 226), por consequência e dentro desta lógica, o teórico infere que o homem tendencialmente desenvolve-se no sentido de viver uma vida plena, *aquela que é escolhida pelo organismo total, quando existe liberdade psicológica para este se mover em qualquer direcção.* (Rogers, 1985: 27). Para além de que esta visão, ao considerar que as pessoas se desenvolvem melhor quando cercadas por relações humanas positivas, francas, afectuosas e autênticas (Jean, 1990), fortalece a nossa divisa que intenta sobre se a relação humana que se estabelece entre Educador de Infância e criança interfere no desenvolvimento da última.

Assim, se o sócio-construtivismo concebe o desenvolvimento como um constructo, em constante evolução, associado a um *ad eternum*, que vai sendo edificado pela interacção entre a componente biológica e social do indivíduo, a abordagem humanista insiste não só na interacção entre indivíduos mas e, principalmente, na qualidade destas relações e no seu efeito sobre o ser humano.

Atendendo às concepções de personalidade que emanam das perspectivas acima mencionadas e recorrendo ao instrumento utilizado nesta investigação (Cf. 5.3.2.1.) e à estrutura de personalidade que expõe (Russel e Karol, 1998: 5-24), considerou-se, então, como traços condizentes com uma personalidade “humanista” a *afabilidade*, a *estabilidade*, a *animação*, a *sensibilidade*, a *vigilância*, a *privacidade* e a *tensão*. No sócio-construtivismo foram enquadradas características como o *raciocínio*, o *atrevimento*, a *abstracção* e a *abertura à mudança*.

Em termos de dimensões globais da personalidade foram associadas ao Humanismo características como: *extroversão* e *independência*. A *receptividade* foi associada tanto à perspectiva humanista como à abordagem sócio-construtivista.

#### 4.1.4.2. - DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: ACADÉMICO E SOCIAL

Encetámos a investigação da variável dependente, desenvolvimento da criança, com a precaução e apreensões necessárias à avaliação de crianças em contextos de Educação de Infância, tidos por Portugal (2007: 429), como *desafiadores [...] porque dependentes da situação ou contexto*.

Embora, o conceito de *desenvolvimento* tenha sido reflectido, em termos teóricos, previamente nesta dissertação (Cf. Cap. I) podemos redefini-lo como a *emergência de características desejáveis tanto para o indivíduo como para a sociedade* (Okon, 1979: 259), para frisarmos a extensão do mesmo. De facto, quando nos reportamos às características ambicionadas para o desenvolvimento da criança entramos no campo da criança enquanto sistema bio-psico-social (OCDE, 2009) onde se interseccionam os domínios cognitivo, motor, moral, emocional, pessoal e social, tal como prevê a Lei de Bases do sistema Educativo português. Foi a pluralidade de esferas concorrentes para o desenvolvimento da criança que nos coagiu a tomar como enfoque dois tipos de competências: as académicas, associadas ao desenvolvimento motor e cognitivo, e as sócio-emocionais.

A eleição das aptidões académicas justifica-se não só pela relevância que claramente possuem no desenvolvimento da criança, enquanto ser pensante e educável (Coll *et al.*, 1996), mas também pela primazia que, ainda hoje é imputada às aprendizagens de foro cognitivo (Tavares e Alarcão, 1992; Vasconcelos, 1997; Bassedas *et al.*, 1999; Barros, 2003; Sarmiento e Cerisara, 2004; Portugal, 2009).

Todavia, os teóricos acima mencionados (*Ibid.*), firmados no axioma de que a educação deve investir no desenvolvimento da criança como ser “total” (Portugal, 2007: 432), não permitiram que fosse descurado o primordial contexto social e as essenciais relações que aí se constroem. Advém, assim, a premência de seleccionarmos também a dimensão sócio-emocional para esta pesquisa, como parcela da variável dependente.

Autores baseados na corrente iniciada por Vygotsky, como Lourenço (2002) perspectivam o desenvolvimento humano assente numa dupla linearidade, as aprendizagens e as interacções sociais. Salientam-se, assim, os aspectos relacionais e emocionais do desenvolvimento. É através do processo de socialização que a criança aprende as suas possibilidades e os seus limites sociais. Ela aprende a relacionar-se com os outros, com as coisas e com o seu próprio corpo (Relvas, 1986). É de uma aprendizagem incorrecta ou de um distúrbio nessa mesma aprendizagem que resultam problemas comportamentais tradutores de um desenvolvimento sócio-emocional danificado, que serviu de base à análise esta esfera desenvolvimental da criança.

O conceito amplo de “desenvolvimento das crianças” concretizou-se, nesta investigação, a partir do Inventário de Desenvolvimento KIDS (ver Anexo III) e da Escala TRF manifestando o desenvolvimento da criança a partir de aspectos como: aptidões cognitivas, sensoriais, motricidade global, entre outras relacionadas com competências académicas e factores como a internalização e externalização associadas ao desenvolvimento sócio-emocional.

#### **4.1.5. - OBJECTIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS: FIRMAR PROPÓSITOS**

Clarificando neste ponto os objectivos gerais e específicos, carece mencionar que tal constructo é inseparável do processo edificado em torno da selecção das variáveis. A circularidade inerente a este processo, ainda que difícil de esclarecer porque portadora de subjectividades merece ser aqui evidenciada. Na senda da “causa das coisas” procurou-se descobrir se de facto existe uma relação causal entre as variáveis em cima enunciadas e qual o sentido que esta alcança.

Os objectivos de estudo reclamam ser o “fio condutor”, o fim e a condição do processo investigativo, tendo que assumir um carácter forte e perene garantindo assim o êxito da pesquisa (Bogdan e Biklen, 2006). Nesta linha também Almeida e Freire (2003: 47) informam a sua pertinência, destacando que estes se deveriam reger por adjectivos *claros, exequíveis, congruentes entre si* [e, acima de tudo] *omnipresentes*.

Ponderando as considerações expostas, enunciamos os objectivos gerais deste estudo:

- Perceber se a personalidade do Educador de Infância influencia o desenvolvimento da criança;
- Saber se traços de personalidade convergentes com os paradigmas Humanista e Sócio-construtivista têm uma maior influência no desenvolvimento da criança;
- Apreender de que modo o Educador de Infância através da sua personalidade influencia o desenvolvimento das competências académicas das crianças;
- Entender o impacto da personalidade do Educador de Infância no domínio sócio-emocional da criança.

Dos objectivos gerais anteditos sobrevêm os seguintes objectivos específicos:

- Associar as dimensões globais da personalidade do Educador de Infância, enquadradas no Humanismo, com o desenvolvimento das competências académicas e socio-emocionais das crianças;
- Articular as dimensões globais da personalidade do Educador de Infância, associadas ao Socio-construtivismo, com o desenvolvimento das competências académicas e socio-emocionais das crianças;
- Entender a dependência, se existir, entre traços de personalidade do Educador de Infância, emergentes do referencial teórico humanista, com o desenvolvimento das competências académicas e socio-emocionais das crianças;
- Analisar as possíveis ligações existentes entre aspectos da personalidade do Educador de infância, associados ao paradigma socio-construtivista, e o desenvolvimento das competências académicas e socio-emocionais das crianças;

Da leitura dos objectivos, quer gerais quer específicos, decorre a construção das hipóteses. Apesar deste processo ser inseparável e interseccionado por questões de clareza é tratado de modo isolado no ponto seguinte.

#### **4.1.6. - CONSTRUÇÃO DAS HIPÓTESES: MATERIALIZAR PROPÓSITOS**

Uma hipótese é a solução conjecturada pelo investigador relativamente ao problema apresentado não se configurando porém numa “opinião pessoal” mas sim numa *suposição objectiva* (Severino, 2002: 71) assente tanto nos referenciais teóricos como na observação sistematizada do objecto de estudo.

Assim, partindo da premissa de que a personalidade do Educador de Infância influencia o desenvolvimento da criança, objectivamos o nosso campo de estudo com base numa análise profunda dos traços de personalidade que a sustentam, estabelecendo as seguintes hipóteses de investigação:

- H<sub>1</sub>: Existe uma relação entre a personalidade dos Educadores de Infância e o desenvolvimento das crianças;
- H<sub>2</sub>: As dimensões e traços de personalidade dos Educadores de Infância, associados ao Humanismo e/ou Sócio-constructivismo, influenciam o desenvolvimento de competências académicas e sócio-emocionais das crianças.

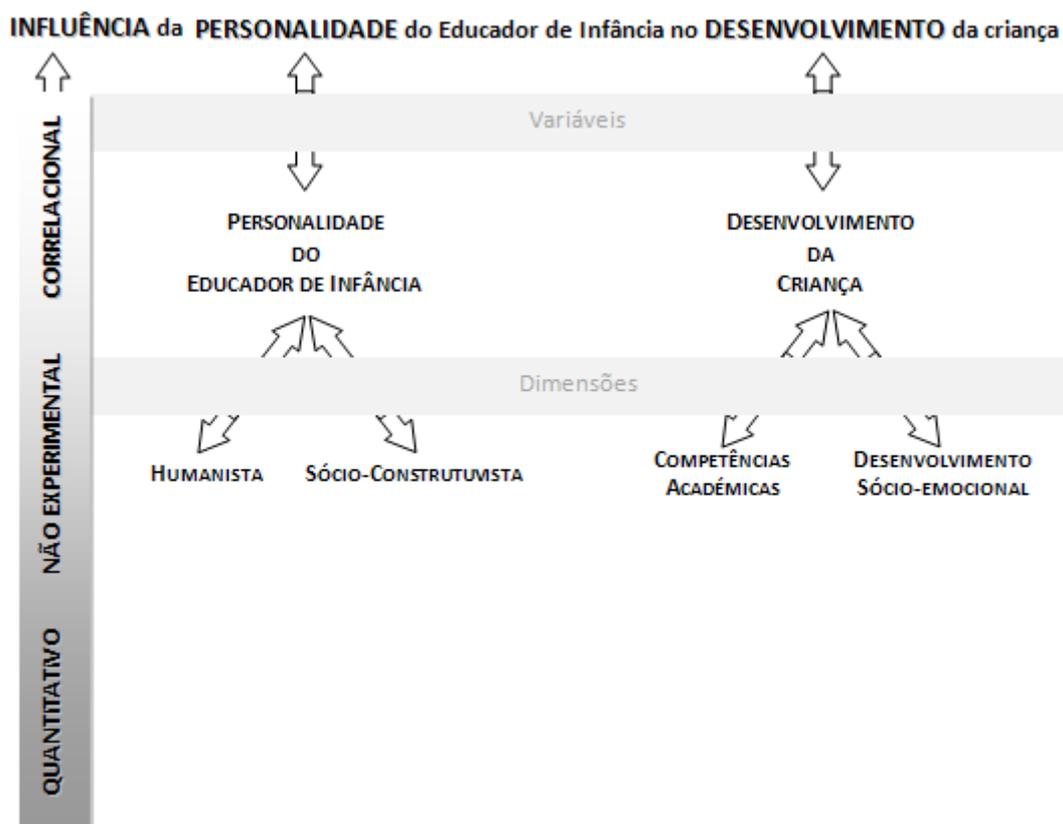
Reiteramos que os dados recolhidos vão confirmar ou infirmar cada uma das hipóteses estabelecidas através de indicadores implícitos e/ou explícitos, sendo a sua confirmação ou negação determinante para as conclusões da investigação (Hill e Hill, 1998).

Afinadas as relações hierárquicas/complementares entre variáveis, objectivos e hipóteses, trata-se agora de situar estas relações num quadro metodológico norteador.

## 4.2. - OPERACIONALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS

Discutido o problema, justificada a sua relevância científica em intersecção com o enquadramento investigativo, importa agora concretizar a essência operacional deste. Trata-se neste momento de estabelecer uma relação directa entre os objectivos traçados e a operacionalização dos mesmos, tal como atesta Fortin (2003). Por isso mesmo convocamos novamente o diagrama elucidativo (Cf.5.1.) no sentido da progressiva consolidação da investigação. Observe-se, de seguida, a formulação do diagrama supracitado (ver diagrama 15):

DIAGRAMA 15 - OPERACIONALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO: 2ª FASE (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)



Como o diagrama pretende evidenciar, se atendermos à problemática, aos objectivos definidos e, principalmente à formulação da pergunta de partida desta investigação somos, desde logo, remetidos para um estudo quantitativo, não experimental, correlacional. Isto porque o intuito deste tipo de investigação, como é referido por Polit *et al.* (2004: 175), é *estudar os relacionamentos entre variáveis*.

Assim, pretende-se esclarecer a dimensão metodológica desta tese, desde a opção pelo paradigma quantitativo, passando pela eleição de uma abordagem não experimental, até à selecção de um estudo correlacional.

#### 4.2.1. - EXPERIMENTAL VERSUS NÃO EXPERIMENTAL: ENUNCIÇÕES JUSTIFICATIVAS

Inscrevendo metodologicamente, o presente estudo numa perspectiva quantitativa, a nossa escolha justifica-se nomeadamente pelo facto da abordagem quantitativa nos permitir, de acordo com Severino (*Ibid.*: 31),

(...) o controlo sobre os fenómenos e um ponto de vista de contagem e magnitude em relação a eles [existindo, assim] a possibilidade de réplica e uma perspectiva sobre aspectos específicos de tais fenómenos, para além de facilitar a comparação entre estudos similares.

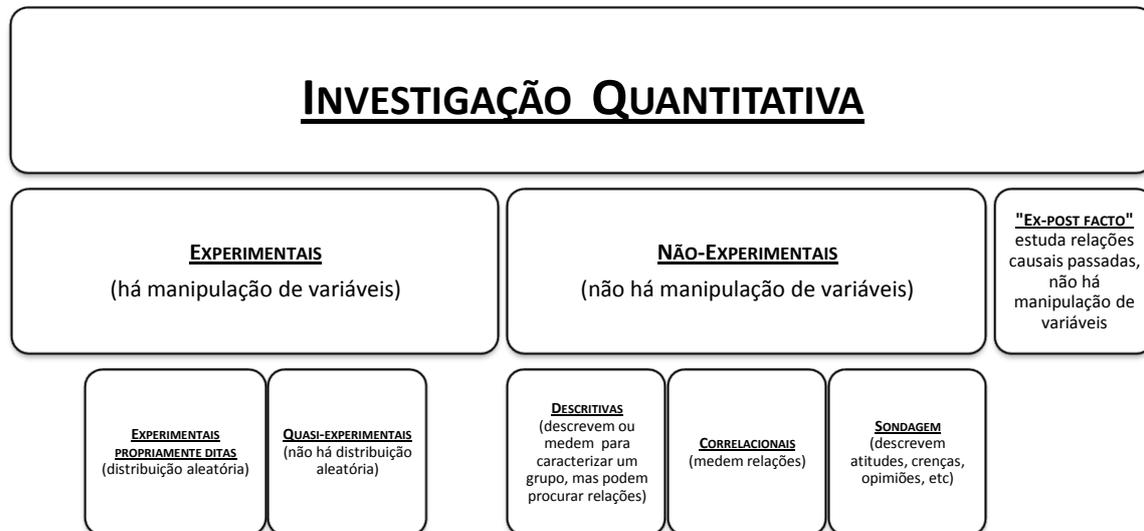
Os métodos quantitativos não se definem, pelo menos em exclusivo, por planos experimentais, como referem diversos autores (Johnson, 2001; McMillan e Schumacher, 2001; Ary *et al.*, 2002), apresentando outras alternativas eticamente mais ajustadas à dimensão em análise<sup>90</sup>. O esboço, de seguida apresentado (ver diagrama 16), permite-nos uma apreciação mais inteligível dos tipos e potencialidades associados aos métodos quantitativos:

---

<sup>90</sup> Se para muitas ciências a fundamentação das suas teorias reside, quase forçosamente, na *experimentação*, sendo que esta implica a manipulação de variáveis (Cohen *et al.*, 2001), como acontece na medicina, biologia, química, física entre muitas outras ciências ditas exactas; na esfera das ciências sociais e humanas, como na política, sociologia, psicologia, levantam-se algumas questões de ordem ética e deontológica (Salomon, 1991), uma vez que que nestas áreas manipular variáveis pode *traduzir a manipulação de seres humanos* (Johnson, 2001: 5).

**DIAGRAMA 16** - PRINCIPAIS DESIGNS DE ESTUDO EM INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA

(FONTE: ADAPTADO DE COHEN *ET AL.*, 2001; JOHNSON, 2001)



Como se pode apreender, da leitura do diagrama, a manipulação ou não de variáveis dicotomiza, uma vez mais o tipo de pesquisa desenvolvido em investigação: *Experimental e Não-experimental*. No entanto, percebe-se que para além da investigação quantitativa experimental, encontram-se outros processos investigativos em que não se manipulam variáveis, como sejam: os estudos *Ex post facto*, os planos de investigação *Descritiva*, as *Sondagens* e as investigações *Correlacionais* (Ary *et al.*, 2002).

O método correlacional, parafraseando Van Oostveen *et al.* (2002) tem como finalidade explorar, descrever e relacionar variáveis respondendo assim ao projecto intrínseco a este estudo: perceber a relação existente entre as atitudes dos Educadores de Infância e o desenvolvimento global das crianças.

#### 4.2.2. - ESTUDO CORRELACIONAL: ENUNCIÇÕES JUSTIFICATIVAS

Após a eleição de um percurso de investigação enquadrado pelas metodologias de cariz quantitativo, decidido como não-experimental, três opções poderiam ser tomadas (Cf. Diagrama 16): estudo descritivo, estudo correlacional e sondagem (Cohen *et al.*, 2001; Johnson, 2001).

Poder-se-á considerar o referido método como *sui generis* tendo em conta a sua índole “quase” ambivalente, no que diz respeito às metodologias, qualitativa e quantitativa, como sublinham Almeida e Freire (cit. por Coutinho, 2008: 144) ao considerarem estes estudos correlativos como:

(...) uma variante dos desenhos descritivos caracterizados por fazerem a ponte entre os métodos compreensivos da realidade (estudos qualitativos) e os explicativos (estudos experimentais).

A “ponte” patenteada consente, por um lado mais do que descrever, estabelecer relações quantificáveis entre variáveis, o que os situa além dos estudos qualitativos; por outro lado ficam aquém dos métodos experimentais, na medida em que não possibilitam a sustentação das relações causais encontradas (Lukas e Santiago, 2004).

Os estudos correlacionais direccionam-nos para um enfoque centrado nas relações entre variáveis (Bisquerra, 1989); para tal são medidas, no mesmo grupo de sujeitos, pelo menos duas variáveis que vão ser correlacionadas (Cohen *et al.*, 2001: 29); a partir da correlação obtém-se *um índice quantitativo -coeficiente de correlação*<sup>91</sup> [que descreve] *a amplitude e direcção da relação* (Coutinho, 2008: 153)-. Esta tendência investigativa particulariza-se, na perspectiva de Lukas e Santiago (2004: 71), pelos seguintes aspectos:

- a) O investigador trabalha em contexto natural;
- b) Não influenciam o curso natural dos acontecimentos;
- c) Testam hipóteses que permitem corroborar teorias.

Circunscritos a um contexto natural -esfera educativa-, olhamo-nos como investigadores, eticamente responsáveis por não adulterar contextos, situações e comportamentos dos adultos, mas principalmente das crianças. Assim, parece-nos oportuno salientar que o uso de coeficientes de correlação não é condição *sine qua*

<sup>91</sup> O coeficiente de correlação pode, segundo (Coutinho, 2008), ser positivo (entre .00 e +1.00); negativo (entre -1.00 e .00); ou nulo (- >1.00 ou <-1.00). Numa correlação positiva as variáveis estão directamente correlacionadas, enquanto numa correlação negativa as variáveis estão inversamente correlacionadas. Numa correlação nula não se verifica qualquer tipo de relação entre variáveis.

*non* para distinguir um estudo correlacional, a essência deste tipo de pesquisa fundamenta-se na não manipulação de variáveis, harmonizando-se assim com os nossos ideais investigativos, como profissional e como pessoa.

O conhecimento alcançado por este método é proeminente quando em causa está a compreensão de construtos intrincados e/ou a elaboração de teorias concernentes ao comportamento humano, claramente complexo. Justifica-se, então, esta pesquisa na medida em que usufrui das conjunções, associadas aos estudos correlacionais, referidas por Coutinho (2003: 51):

- a) Compreender um fenómeno complexo;
- b) Construir uma teoria acerca de um fenómeno comportacional.

Assim, objectivando a tese que pretendemos investigar -se a personalidade dos Educadores de Infância influencia o desenvolvimento das crianças- percebemos que esta se enquadra nos pressupostos, em cima enunciados, uma vez que considera: a relação entre educador/educandos bem como todos os factores que lhe subjazem.

Sintetizando: a nossa pesquisa enquadra-se, em pleno, na investigação designada por correlacional tendo em conta que vamos *colocar hipóteses e objectivos de investigação que não são intrinsecamente manipuláveis* [uma vez que estando em causa o comportamento humano seriam levantadas questões de ordem ética] *com o objectivo de decifrar e analisar relações subjacentes aos mesmos* [especificando, entre a personalidade dos Educadores de infância e o desenvolvimento das crianças] *numa tentativa de exploração de possíveis relações entre elas* (Borg e Gall cit. por Coutinho, 2008: 146).

No dizer de Bisquerra (1989: 37), a investigação correlacional aplicada à educação procura *traços, capacidades ou condições que covariam, ou se correlacionam com outras*. A correlação ajuda-nos a compreender certas situações e/ou comportamentos; prever condições ou comportamentos de uma variável a partir do que se sabe de uma outra variável; e, por vezes obter fortes sugestões de que uma variável esta a “provocar” noutra (Gay e Airasian, 2006).

Percebe-se que os estudos correlativos apresentam, de acordo com Coutinho (2008); Lukas e Santiago, (2004); Cohen *et al.* (2001), vantagens que se constituem como proveitos para a nossa investigação. Desde logo, pelo facto de facultarem a aproximação exploratória a áreas de investigação em que pouco se sabe, como é o caso da influência da personalidade dos Educadores de Infância no desenvolvimento das crianças; depois porque permitem trabalhar com elevado número de variáveis estudando, em simultâneo, as relações entre elas, neste caso associamos diversos traços de personalidade com múltiplos itens relacionados com o desenvolvimento das crianças; e, por fim facultam o estudo das variáveis em situações muito mais próximas da realidade educativa.

As *evidências correlacionais* permitem, de certo modo, entender condições e práticas que afectam a educação (Cohen *et al.*, 2001). Aliás, Coutinho (2008: 147) refere que estudos correlacionais em educação são:

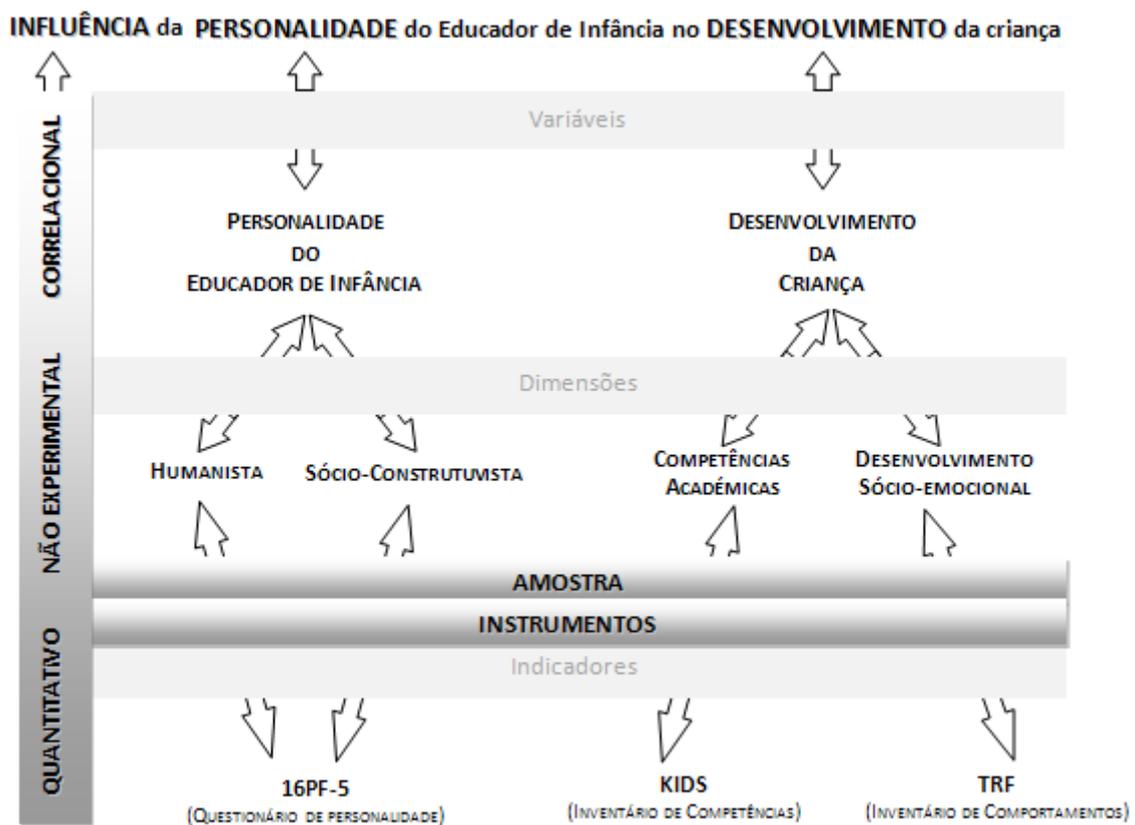
(...) todos os planos de investigação educativa em que, de uma forma ou de outra, o objectivo central da pesquisa é encontrar e avaliar a intensidade de relações entre variáveis, sem manipulação e sem pretensões de causalidade.

Pudemos constatar que a referida metodologia contribui para esclarecer as carências científicas sentidas na dimensão educativa, havendo, pois, (...) *a necessidade de encontrar pistas que possibilitem a compreensão da complexidade deste fenómeno* (*Ibid.*: 167).

#### **4.3. - CIRCUNSTÂNCIAS DA INVESTIGAÇÃO**

Reportamo-nos, agora à contextualização da investigação, tomando em primeiro plano a definição da amostra e a selecção dos instrumentos de investigação. Estes permitem-nos materializar a tese em causa e dar por completo o diagrama que temos vindo a convocar nos pontos anteriores (Cf. 5.1. e 5.2.):

DIAGRAMA 17 - OPERACIONALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO: 3ª FASE (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)



O universo deste estudo constituiu-se a partir da população de Educadores de Infância e crianças do distrito do Porto (ver Anexo I), o que facilitou o contacto e o acesso à recolha de dados.

De forma a correlacionar as variáveis deste estudo, foram utilizados três instrumentos: *16PF-5*, questionário de personalidade; *KIDS Missouri*, inventário de competências para crianças entre os 3 e os 4 anos e TRF, inventário de comportamentos. Aplicaram-se, o questionário de personalidade aos participantes da investigação -os Educadores de Infância e os dois inventários a dez crianças do grupo de trabalho de cada educador-.

#### 4.3.1. - O GRUPO DE INVESTIGAÇÃO: AMOSTRA E CARACTERIZAÇÃO

Os dados relativos aos sujeitos da investigação, constituído pelos Educadores de Infância -protagonistas deste estudo- foram complementados pelas informações

colhidas junto do grupo respectivo, isto é, crianças que eram objecto da sua acção educativa. Assim, com o intuito de responder às nossas interrogações circunscreveu-se este estudo a uma região específica -distrito do Porto-. Sublinhe-se que selecção da amostra obedeceu a critérios de variedade e de representatividade indispensáveis à cientificidade exigida (Pestana e Gageiro, 2005: 69).

As instituições de infância seleccionadas atenderam ao universo das instituições educativas da rede pública e privada, do distrito do Porto previstas pelo Ministério de Educação<sup>92</sup>. Adoptou-se o procedimento de correspondência entre uma determinada instituição de infância a um educador, obtendo uma população de 1015 sujeitos/instituições. De seguida, iniciou-se o processo de amostragem utilizando o cálculo de amostra para população finita, com erro máximo permitido de 5 pontos percentuais para mais ou para menos 3, obtendo um *n* de 106, como se pode verificar pelos valores, a seguir, apresentados:

**TABELA 19 – CÁLCULO DE AMOSTRA PARA NÍVEL DE REPRESENTATIVIDADE PARA UMA POPULAÇÃO FINITA (<100000)**

(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

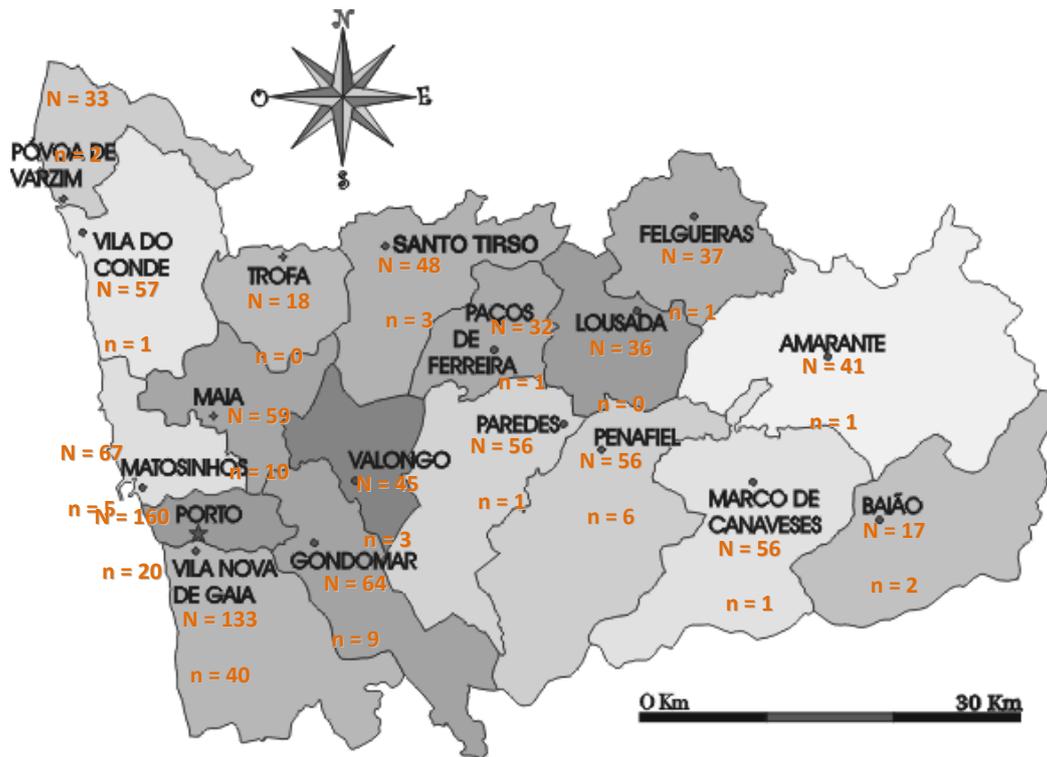
$o^2$ = nível de confiança escolhido, expresso em numero de desvio Padrão (1, 2 ou 3)	2
<i>p</i> = Percentagem com a qual o fenómeno se verifica 95%	95
<i>q</i> = Percentagem complementar (1- <i>p</i> )	5
<i>N</i> = Tamanho da População	1015
$e^2$ = erro máximo permitido (3 a 5)	4
<b><i>n</i> = Tamanho da amostra</b>	<b>106,41</b>

Determinado o valor da amostra encontrou-se o intervalo - 9 - a partir do qual seriam seleccionadas as instituições, numa listagem organizada alfabeticamente, até encontrarmos 106 correspondentes à nossa amostra de 106 Educadores de Infância, a trabalhar com crianças entre os 4 e os 5 anos de idade.

Abaixo ilustra-se o universo da amostra correspondente ao distrito do Porto e aos concelhos que o constituem, associando a cada um o número da população “*N*” e o número da amostra “*n*”.

<sup>92</sup> <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//roteiro.min-edu.pt/> (consultado em 15 de Novembro de 2009)

**ILUSTRAÇÃO 1** - MAPA DO DISTRITO DO PORTO E CONCELHOS QUE LHE PERTENCEM, COM OS RESPECTIVOS VALORES PARA A POPULAÇÃO (N) E AMOSTRA (n). (FONTE: [HTTP://WWW.FREGUESIASDEPORTUGAL.COM/DISTRITOS\\_PORTUGAL/DISTRITODOPORTO.HTM](http://www.freguesiasdeportugal.com/DISTRITOS_PORTUGAL/DISTRITODOPORTO.HTM)).



Para uma caracterização particularizada dos sujeitos que compõe a amostra deste estudo apresentamos a tabela seguinte, otimizando a leitura dos dados sócio-demográficos relativos aos Educadores de Infância.

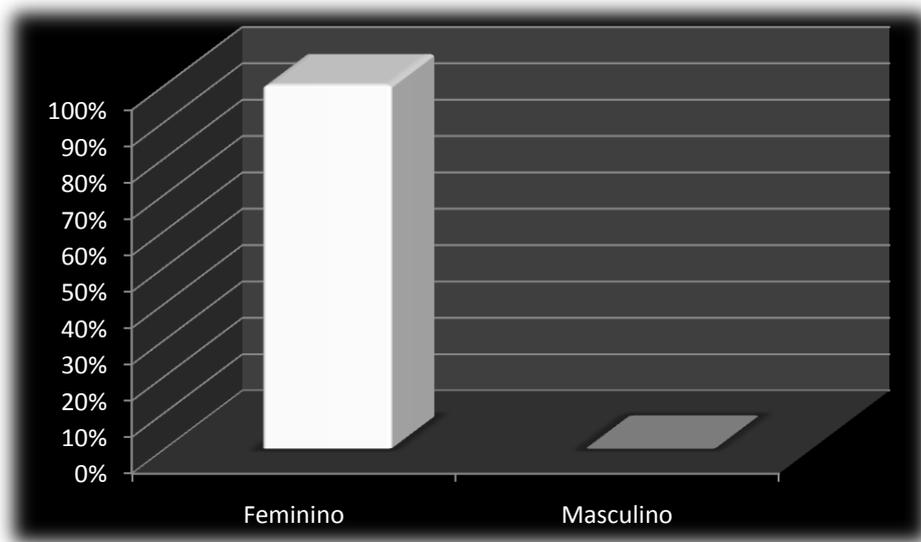
TABELA 20 – CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS DA AMOSTRA (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

Características dos Educadores de Infância	<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Amplitude</i>
<b>Género</b>					
Feminino	106	100			
Idade	106	100	39,11	7,962	24 – 56
<b>Intervalos de Idade</b>					
≤30	14	13			
30 – 35	24	23			
35 - 40	21	20			
≥40	47	44			
<b>Habilitações Literárias</b>					
Bacharelato	10	9			
Licenciatura	91	86			
Mestrado	5	5			
Doutoramento	0	0			
<b>Tipo de Instituição</b>					
Pública	40	38			
Privada	66	62			
<b>Concelhos</b>					
Amarante	1	1			
Baião	2	2			
Felgueiras	1	1			
Gondomar	9	8			
Lousada	0	0			
Maia	10	9			
Marco Canavezes	1	1			
Matosinhos	5	5			
Paços de Ferreira	1	1			
Paredes	1	1			
Penafiel	6	6			
Porto	20	19			
Póvoa do Varzim	2	2			
Santo Tirso	3	3			
Trofa	0	0			
Valongo	3	3			
Vila do Conde	1	1			
Vila Nova de Gaia	40	38			

Constata-se assim, que o número de participantes da investigação contou com a participação de 106 Educadores de Infância. Evidencia-se que a dimensão de género é constituída exclusivamente (100%) por sujeitos do sexo feminino<sup>93</sup>, como demonstra o gráfico apresentado:

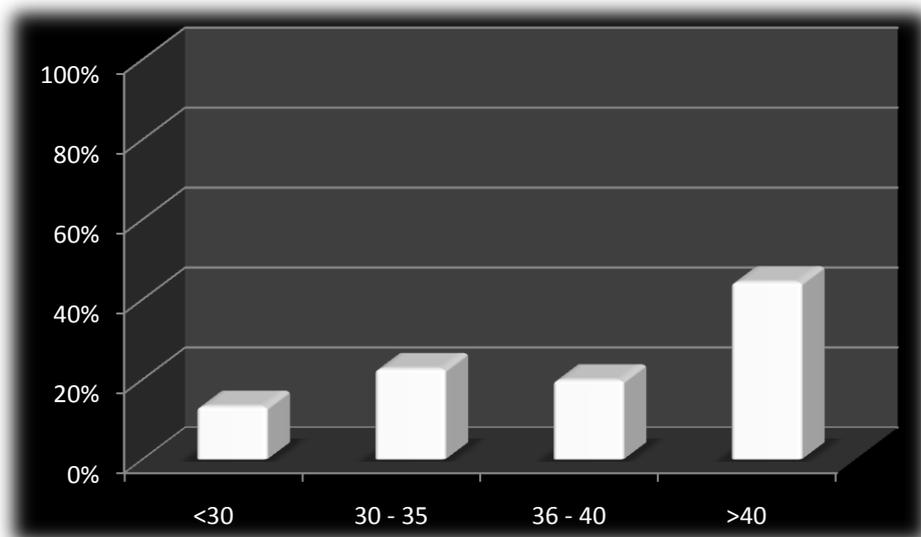
<sup>93</sup> A esfera dos Educadores de Infância é completamente feminina. Continua-se a acreditar que as mulheres têm aptidões e dons naturais para se tornarem Educadoras de Infância. Arriscamos até afirmar que, para muitas pessoas, ser Educador é uma aptidão natural da mulher, em sintonia com as concepções da autora referida (Fernandes, 1994: 57), na medida em que, (...) *os projectos profissionais das raparigas, são marcadamente influenciados pelos estereótipos sociais ligados as representações feminina*. Esta variável, estereótipos sociais, há muito que têm vindo a demarcar o campo de intervenção dos profissionais de Educação de Infância porque se associam à mulher as habilidades ligadas aos afectos e aos cuidados das crianças, o que inevitavelmente reforça a presença destes estereótipos sociais.

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR GÊNERO (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)



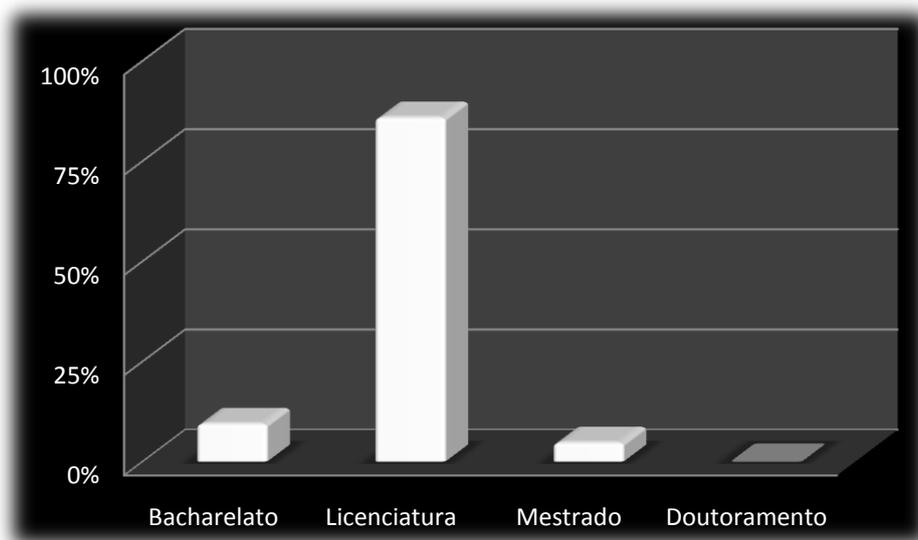
No que diz respeito à idade, os profissionais do nosso estudo têm entre os 24 e os 56 anos ( $M=39,11$ ;  $D.P.=7,962$ ). Para uma análise mais eficaz recodificamos os valores relativos à idade agrupando-os nos seguintes espaçamentos cronológicos (<30; 30-35; 35-40; >40). O gráfico 2 mostra que os sujeitos da amostra se distribuem, quanto ao grupo etário, da seguinte forma: 14 (13%) possuem idade inferior a trinta anos, 24 (23%) têm entre os 30 e os 35 anos de idade, 21 (20%) entre os 36 e os 40 anos, e, por fim, 47 (44%) têm mais de 40 anos, conforme gráfico anunciado:

GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR GRUPOS ETÁRIOS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)



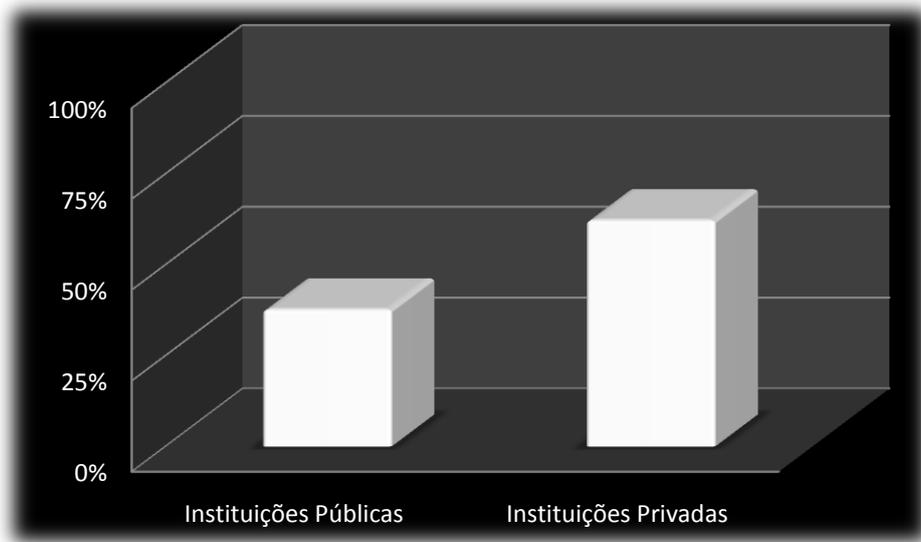
Reportamo-nos, de seguida, às habilitações académicas dos Educadores de Infância que participaram nesta pesquisa. Então, e como se pode observar pelo Gráfico 3, a grande maioria dos sujeitos (86%) são licenciados, enquanto 10 (9%) possuem bacharelato e 5 (5%) são mestres. Nenhum dos educadores possui o grau de doutor.

**GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR HABILITAÇÕES ACADÉMICAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)**



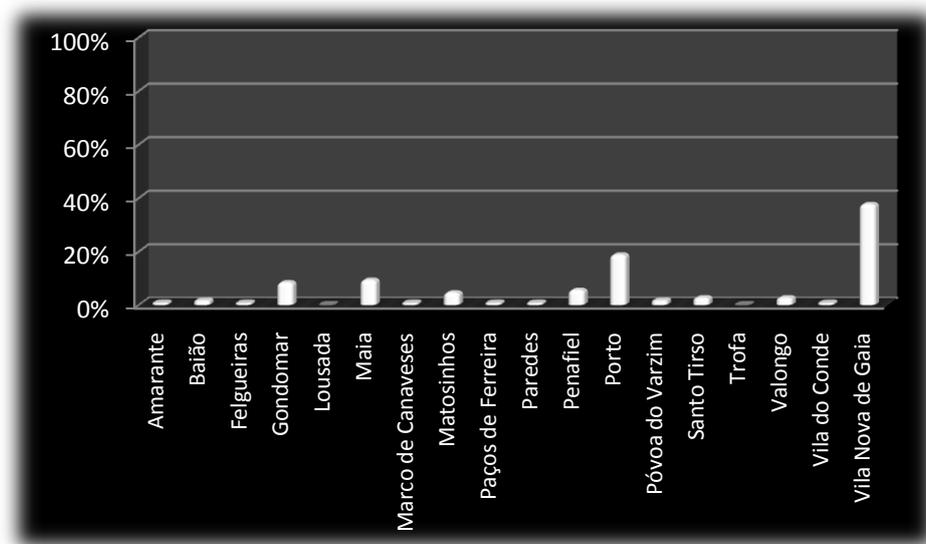
O gráfico que se segue, Gráfico 4, indica de que forma os sujeitos da amostra se distribuem quanto ao tipo de instituição em que trabalham. Assim, 40 (38%) dos Educadores de Infância trabalham em instituições da rede pública e os restantes 66 (62%) em instituições privadas.

**GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR INSTITUIÇÕES DA REDE PÚBLICA/PRIVADA (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)**



Por fim, apresenta-se a distribuição da amostra pelos concelhos que constituem o distrito do Porto. A grande maioria dos sujeitos (38%) desta investigação exerce a sua profissão em Vila Nova de Gaia, seguindo-se o concelho do Porto com 20 sujeitos (19%), a Maia com 10 (9%); 9 (8%) educadores de infância trabalham em Gondomar; 6 (6%) em Penafiel; 5 (5%) em Matosinhos e os restantes distribuem-se pelos concelhos de Amarante (1%), Baião (2%), Felgueiras (1%), Marco de Canavezes (1%), Paços de Ferreira (1%), Paredes (1%), Póvoa do Varzim (2%), Santo Tirso (3%), Valongo (3%) e Vila do Conde (1%). Os concelhos de Lousada e da Trofa não foram contemplados na nossa amostra por falta de representatividade. Para uma maior compreensão da distribuição referida elaborou-se o Gráfico 5:

GRÁFICO 5 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR CONCELHOS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)



Urge expor e explicitar, de seguida os instrumentos utilizados na investigação.

#### 4.3.2. - INSTRUMENTOS DE PESQUISA: JUSTIFICATIVA

A decisão dos instrumentos de recolha de dados dependerá dos objectivos que se pretendem alcançar com a pesquisa e do universo a ser investigado. Considerando estes aspectos usufruímos, ainda, dos benefícios inerentes à utilização de materiais já aplicados e devidamente validados, o que nos permitiu, tal como referem Miranda e Jorge (2002: 61), *a comparação de dados já existentes com dados recentes e a comparação transcultural dos resultados dos estudos.*

Apresentamos de seguida os três instrumentos aplicados, aos Educadores de Infância – 16PF-5; e às crianças – KIDS e TRF. O facto de, segundo teóricos como Naglieri e Gottling (1995: 72), considerarem que *in the last 20 years, the psychometric qualities of rating scales have improved*, deram-nos ainda mais segurança na eleição e utilização destes instrumentos.

**4.3.2.1. - 16PF-5: QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DA PERSONALIDADE DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA**

No contexto da nossa investigação foi utilizado o 16PF-5, um questionário constituído por 185 itens que avaliam 16 traços primários da personalidade. Sendo este, na óptica de Aluja *et al.* (2005: 343), *one of the most studied personality questionnaires in regard to its factorial structure*. O 16PF foi elaborado por Raymond Cattell recorrendo a análises factoriais consecutivas e refinadas, o que permitiu seleccionar 16 factores que constituem as principais dimensões deste instrumento. Esta primeira versão original foi elaborada e comprovada nos anos 40. Trinta anos depois é apresentada uma quinta edição onde foram optimizados, na perspectiva das autoras (Russel e Karol, 1998: 5-6) aspectos como: *adequação da linguagem; criação de novos itens para medir desvios de resposta; melhoramento das características psicométricas do instrumento*.

O questionário 16PF-5 é uma *medida de largo espectro da personalidade normal*, podendo ser utilizado em contextos tão diversos como a escola, consulta clínica, recursos humanos e em investigação (*Ibid.*: 10). O questionário 16PF-5 fornece uma análise detalhada do perfil permitindo auferir características do individuo quanto: ao potencial de liderança, à criatividade, à empatia, às competências sociais, à auto-estima e à capacidade de adaptação do sujeito (*Ibid.*).

Este questionário pode ser aplicado individual ou colectivamente, tendo um tempo de aplicação que oscila entre os 50 e os 90 minutos, estando prevista a sua aplicação a maiores de 17 anos.

A relação estabelecida entre este e outros testes de personalidade (ver Anexo II) favoreceram o enquadramento de alguns traços de personalidade<sup>94</sup> nas dimensões humanista ou sócio-construtivista (Cf. 4.1.4.1.), que regulam esta tese. Neste contexto, a tabela abaixo (ver tabela 19) apresentada pretende, não só, facultar uma leitura mais objectiva dos resultados que podem ser obtidos a partir do instrumento referido, expondo os 16 traços de personalidade e os pólos que os caracterizam mas, e em simultâneo, apontar o paradigma que lhe subjaz.

---

<sup>94</sup> Atendendo aos referenciais teóricos, humanista e sócio-construtivista, existem determinados traços de personalidade que não se ajustam a uma ou outra corrente.

**TABELA 21** - DESCRIÇÃO DOS 16 TRAÇOS DE PERSONALIDADE, RESPECTIVOS PÓLOS E RELAÇÕES COM O HUMANISMO E SÓCIO-CONSTRUTIVISMO (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA SUSTENTADA POR RUSSEL E KAROL, 1998)

ESCALA	Os PÓLOS BAIXO (-) E ALTO (+) DEFINEM UMA PESSOA	HUMANISMO	SÓCIO-CONSTRUTIVISMO
<b>AFABILIDADE</b>	<b>A-</b> Fria, impessoal, distante e reservada		
	<b>A+</b> Calorosa, afável, generosa e atenta aos outros	✓	
<b>RACIOCÍNIO</b>	<b>B-</b> De pensamento concreto		
	<b>B+</b> De pensamentos abstractos		✓
<b>ESTABILIDADE</b>	<b>C-</b> Reactiva e emocionalmente instável		
	<b>C+</b> Emocionalmente estável, adaptada e madura	✓	
<b>DOMINÂNCIA</b>	<b>E-</b> Deferente, cooperante e evita os conflitos		
	<b>E+</b> Dominante, assertiva e competitiva		
<b>ANIMAÇÃO</b>	<b>F-</b> Séria, reprimida e cuidadosa		
	<b>F+</b> Alegre, espontânea, activa e entusiasta	✓	
<b>ATENÇÃO ÀS NORMAS</b>	<b>G-</b> Inconformista, pouco cumpridora e indulgente		
	<b>G+</b> Atenta às normas, cumpridora e formal		
<b>ATREVIMENTO</b>	<b>H-</b> Tímida, temerosa e coibida		
	<b>H+</b> Atrevida/segura socialmente e empreendedora		✓
<b>SENSIBILIDADE</b>	<b>I-</b> Objectiva, nada sentimental e calculista		
	<b>I+</b> Sensível, esteta e sentimental	✓	
<b>VIGILÂNCIA</b>	<b>L-</b> Confiante, sem suspeitas e adaptável		
	<b>L+</b> Vigilante, desconfiada, céptica e prudente	✓	
<b>ABSTRACÇÃO</b>	<b>M-</b> Prática, “com os pés assentes na terra” e realista, pragmática		
	<b>M+</b> Distraída, imaginativa e idealista		✓
<b>PRIVACIDADE</b>	<b>N-</b> Aberta, genuína, simples e natural		
	<b>N+</b> Fechada, calculista, discreta, não se abre	✓	
<b>APREENSÃO</b>	<b>O-</b> Segura, despreocupada e satisfeita		
	<b>O+</b> Apreensiva, insegura e preocupada		
<b>ABERTURA À MUDANÇA</b>	<b>Q1-</b> Tradicional e agarrada ao que lhe é familiar		
	<b>Q1+</b> Aberta à mudança, experimental e analítica		✓

TABELA 19 – Continuação

AUTO-SUFICIÊNCIA	Q2-	Seguidora e integra-se em grupos	
	Q2+	Autosuficiente, individualista e solitária	
PERFECCIONISMO	Q3-	Flexível e tolerante com a desordem ou com as faltas	
	Q3+	Perfeccionista, organizada e disciplinada	
TENSÃO	Q4-	Relaxada, calma e paciente	
	Q4+	Tensa, enérgica, impaciente e intranquila	✓

Pode, então, ler-se que o humanismo integra traços de personalidade como: *afabilidade, estabilidade, animação, sensibilidade, vigilância, privacidade e tensão*. Traços como: *raciocínio, atrevimento, abstracção e abertura à mudança* foram relacionados à corrente sócio-construtivista.

O 16PF-5 para além dos 16 traços de personalidade permite obter dimensões globais ou “factores de segunda ordem” que, de acordo com Russel e Karol (1998: 11), *encontram alguma correspondência com as dimensões do Modelo dos Cinco Factores de Personalidade ou BIG Five* (Cf. Capítulo III). De seguida, expomos essas dimensões, os pólos associados e a dimensão epistemológica a que se ajustam:

TABELA 22 - DIMENSÕES GLOBAIS DA PERSONALIDADE DEFINIDAS PELA 16PF-5, PÓLOS QUE APRESENTAM, PRINCIPAIS COMPONENTES QUE OS DEFINEM E RELAÇÕES COM O HUMANISMO E SÓCIO-CONSTRUTIVISMO (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA COM BASE EM RUSSELL E KAROL, 1998)

DIMENSÕES GLOBAIS	PÓLOS	CARACTERÍSTICAS PARA CADA PÓLO	HUMANISMO	SÓCIO-CONSTRUTIVISMO
Extroversão	Introvertida	Reservada, séria, tímida, calculista, fechada e auto-suficiente;		
	Extrovertida	Afável, entusiasta, atrevida, empreendedora, simples, seguidora e integrada;	✓	
Ansiedade	Ajustada	Emocionalmente estável, confiante, segura e relaxada;		
	Ansiosa	Reactiva, vigilante, desconfiada, apreensiva, tensa e impaciente;		
Dureza	Receptiva	Afável, sensível, abstraída, e aberta à mudança	✓	✓
	Dura	Reservada, objectiva, calculista, realista e tradicionalista;		
Independência	Acomodada	Deferente, tímida, confiante e tradicional		
	Independente	Dominante, atrevida, vigilante e aberta à mudança	✓	
Auto-Controlo	Desinibida	Entusiasta, inconformista, abstraída e que tolera a desordem;		
	Auto-controlada	Séria, atenta às normas, prática e perfeccionista.		

Pela leitura transversal do quadro enunciado apreendemos que sujeitos, neste caso Educadores de Infância, *extrovertidos, receptivos e independentes* se enquadram na vertente humanista e que ao sócio-construtivismo relacionamos pessoas com características de *receptividade*.

O questionário seleccionado permitiu-nos avaliar e situar determinados tipos de personalidade dos Educadores de infância, na medida em se considera que os traços de personalidade influem, positiva ou negativamente, no desenvolvimento da criança.

#### 4.3.2.2. - KIDS: INVENTÁRIO DAS COMPETÊNCIAS ACADÉMICAS DAS CRIANÇAS

O *Missouri KIDS – Forma Alternativa* apresenta-se como um inventário que providencia um método sistemático para obtenção de informação sobre o desenvolvimento da criança, mais concretamente acerca das competências da criança entre os 4 e os 5 anos, focalizando as aquisições necessárias para a transição para o 1º CEB. A KIDS é dividida em 6 secções: Conceitos Numéricos, Discriminação Auditiva, Competências Grafo-Motoras, Conceitos Linguísticos, Competências Visuais e Competências de Motricidade Global. Para cada segmento do inventário estão contempladas subsecções que apresentam diversas tarefas, com graus de complexidade crescente (ver Anexo III). A tabela seguinte (ver tabela 21) enumera as áreas avaliadas pela KIDS bem como os exercícios respectivos.

**TABELA 23** – COMPETÊNCIAS E RESPECTIVAS ACTIVIDADES ANALISADAS PELA KIDS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

TIPOS DE COMPETÊNCIA	
<b>KIDS Missouri</b>	Conceitos Numéricos
	Contar
	Contar objectos
	Sete círculos
	Bolo
	Moedas
	Somar e subtrair

TABELA 21 – Continuação

<b>Competências Auditivas</b>	Discriminação auditiva
	Evocação retardada: historia
	Memória de dígitos
	Memória de frases
	Evocação retardada: cotação
	Seguir instruções
<b>Competências Grafo-Motoras</b>	Palavras com som semelhante
	Cópia de figuras geométricas
	Caminhos
	Escrever o nome
<b>Conceitos Linguísticos</b>	Desenho da figura humana
	Nomear animais
	Resposta a uma gravura
	Interpretação de gravura
	Analogias
	Categorização
<b>Competências Visuais</b>	Comparações
	Nomear cores
	Identificação de símbolos
	Discriminação visual
	Visualização
<b>Competências de Motricidade Global</b>	Memória visual
	Equilíbrio
	Pular
	Apanhar a bola

A escolha deste instrumento justifica-se por um lado, pelos dados que nos fornece (informações relativas a cada uma das áreas que avalia) e, por outro pela facilidade e comodidade inerentes à recolha desses mesmos dados, como as questões

temporais (aplicação em cerca de 35 minutos por criança e possibilidade de ser aplicada em grande grupo).

#### 4.3.2.3. - TRF: INVENTÁRIO DE COMPORTAMENTOS DA CRIANÇA

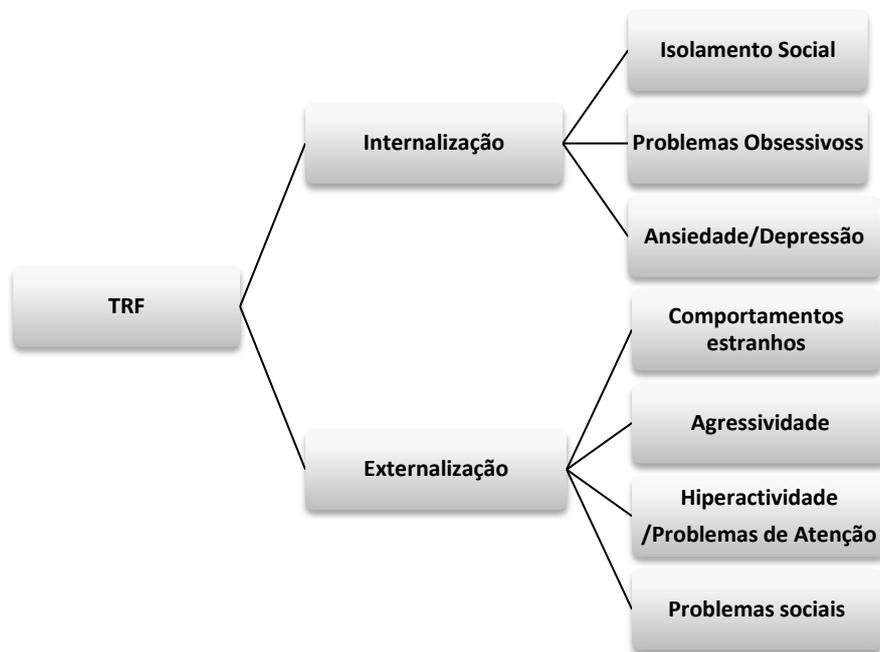
O *Teacher's Report Form* (TRF) consiste num inventário associado a dois outros instrumentos de pesquisa: CBCL e YSR indicados, respectivamente para professores/Educadores, pais e crianças/adolescentes (Achenbach e Rescorla, 2000). O conjunto destes instrumentos constitui o Modelo de Avaliação Multiaxial, proposto por Achenbach (1991).

Uma das vantagens do uso destes instrumentos passa pelo facto de, conforme atestam Konold *et al.* (2004: 372), avaliarem comparativamente *differences between child behavior ratings obtained by different informants*, para além de serem instrumentos amplamente usados na investigação com crianças. O TRF é usado para obter descrições do desempenho escolar das crianças, do seu funcionamento adaptativo e eventuais problemas sócio-emocionais (Drotar *et al.*, 1995), sendo preenchida pelo professor/educador de infância. Este apresenta-se como uma mais-valia tendo em conta que a aplicabilidade é tarefa do próprio, conferindo assim maior legitimidade na “classificação” das crianças (Kamii, 2003).

O TRF é uma escala de Likert cujo tempo de preenchimento é de cerca de 10 minutos. O sistema de respostas consiste numa escala de 3 pontos (o professor/educador circula o 0, 1 ou 2 dependendo se o comportamento *não for verdadeiro, às vezes verdadeiro ou quase sempre verdadeiro*). Os instrumentos do modelo multiaxial baseiam-se em duas dimensões demográficas de largo espectro: crianças com problemas mentais e crianças ditas “normais” (Gonçalves e Simões, 2001: 43). A versão portuguesa, utilizada nesta investigação, tem uma consistência interna superior a 70 (Fonseca *et al.*, 1995).

A generalidade dos itens divide-se por dois grandes grupos, um respeitante a problemas de comportamento externalizantes e outro aos problemas internalizantes, como de seguida se expõe (ver diagrama 18):

**DIAGRAMA 18** - TIPO DE RESULTADOS OBTIDOS PELO TRF (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA COM BASE EM GONÇALVES E SIMÕES, 2001)



Tal como pretende ilustrar o diagrama 18 acima apresentado, o TRF apresenta três tipos de resultados: um global que representa a dimensão geral dos problemas do indivíduo, referente a cada uma das sete escalas (Isolamento Social, Agressividade, Ansiedade/Depressão, Comportamentos Obsessivos, Problemas Sociais, Problemas de Atenção/Dificuldades de Aprendizagem, Comportamento Estranhos); outro relativo à Internalização e, por fim, um resultado para a Externalização.

#### **4.4. - SISTEMATIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO: OBJECTIVANDO (IM)PREVISÍVEIS RELAÇÕES**

Tendo em conta que pesquisar é sistematizar e de forma a conferir uma maior credibilidade a este processo de investigação elaborou-se a tabela 22 que pretende sistematizar e interseccionar os alicerces desta pesquisa.

TABELA 24 – MODELO DE OPERACIONALIZAÇÃO DE VARIÁVEIS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

PERGUNTA DE PARTIDA	VARIÁVEIS	DIMENSÕES	INDICADORES	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	OBJECTIVOS GERAIS	HIPÓTESES
De que modo a personalidade do Educador de Infância influencia o desenvolvimento da criança	VARIÁVEL INDEPENDENTE Personalidade	Humanismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Afabilidade;</li> <li>▪ Raciocínio;</li> <li>▪ Estabilidade;</li> <li>▪ Dominância;</li> <li>▪ Animação;</li> <li>▪ Atenção às normas;</li> <li>▪ Atravimento;</li> <li>▪ Sensibilidade;</li> <li>▪ Vigilância;</li> <li>▪ Abstracção;</li> <li>▪ Privacidade;</li> <li>▪ Apreensão;</li> <li>▪ Abertura à mudança;</li> <li>▪ Auto-suficiência;</li> <li>▪ Perfeccionismo;</li> <li>▪ Tensão;</li> <li>▪ Extroversão;</li> <li>▪ Ansiedade;</li> <li>▪ Dureza;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Associar as dimensões globais do Educador de Infância, enquadradas no Humanismo, com o desenvolvimento das competências académicas e sócio-emocionais das crianças;</li> <li>▪ Articular as dimensões globais da personalidade do Educador de Infância, associadas ao Sócio-constructivismo, com o desenvolvimento das competências académicas e sócio-emocionais das crianças;</li> <li>▪ Entender a associação entre traços de personalidade do Educador de Infância, emergentes do referencial teórico humanista e o desenvolvimento das competências académicas e sócio-emocionais das crianças; <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analisar as possíveis ligações existentes entre aspectos da personalidade do Educador de Infância, associadas ao paradigma sócio-constructivista e o desenvolvimento das competências académicas e sócio-emocionais das crianças.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Perceber se a personalidade do Educador de Infância influencia o desenvolvimento da criança;</li> <li>▪ Saber se traços de personalidade convergentes com os paradigmas Humanista e Socio-constructivista têm uma maior influência no desenvolvimento da criança;</li> <li>▪ Apreender de que modo o Educador de Infância através da sua personalidade influencia o desenvolvimento académico e sócio-emocional das crianças.</li> </ul>	<p>H1: Existe uma relação entre a personalidade do Educador de Infância e o desenvolvimento da criança;</p> <p>H2: Há uma relação entre as dimensões globais e os traços de personalidade dos Educadores de Infância e os pressupostos do Humanismo e/ou do Sócio-constructivismo no desenvolvimento global das crianças.</p>
	VARIÁVEL DEPENDENTE Desenvolvimento da Criança	Académicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Independência;</li> <li>▪ Auto-controlo;</li> <li>▪ Conceitos numéricos;</li> <li>▪ Competências auditivas;</li> <li>▪ Competências grafo-motoras;</li> <li>▪ Conceitos linguísticos;</li> <li>▪ Competências visuais;</li> <li>▪ Competências de motricidade global;</li> </ul>			
		Sócio-emocionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comportamentos internalizantes;</li> <li>▪ Comportamentos externalizantes;</li> <li>▪ Competências sociais.</li> </ul>			

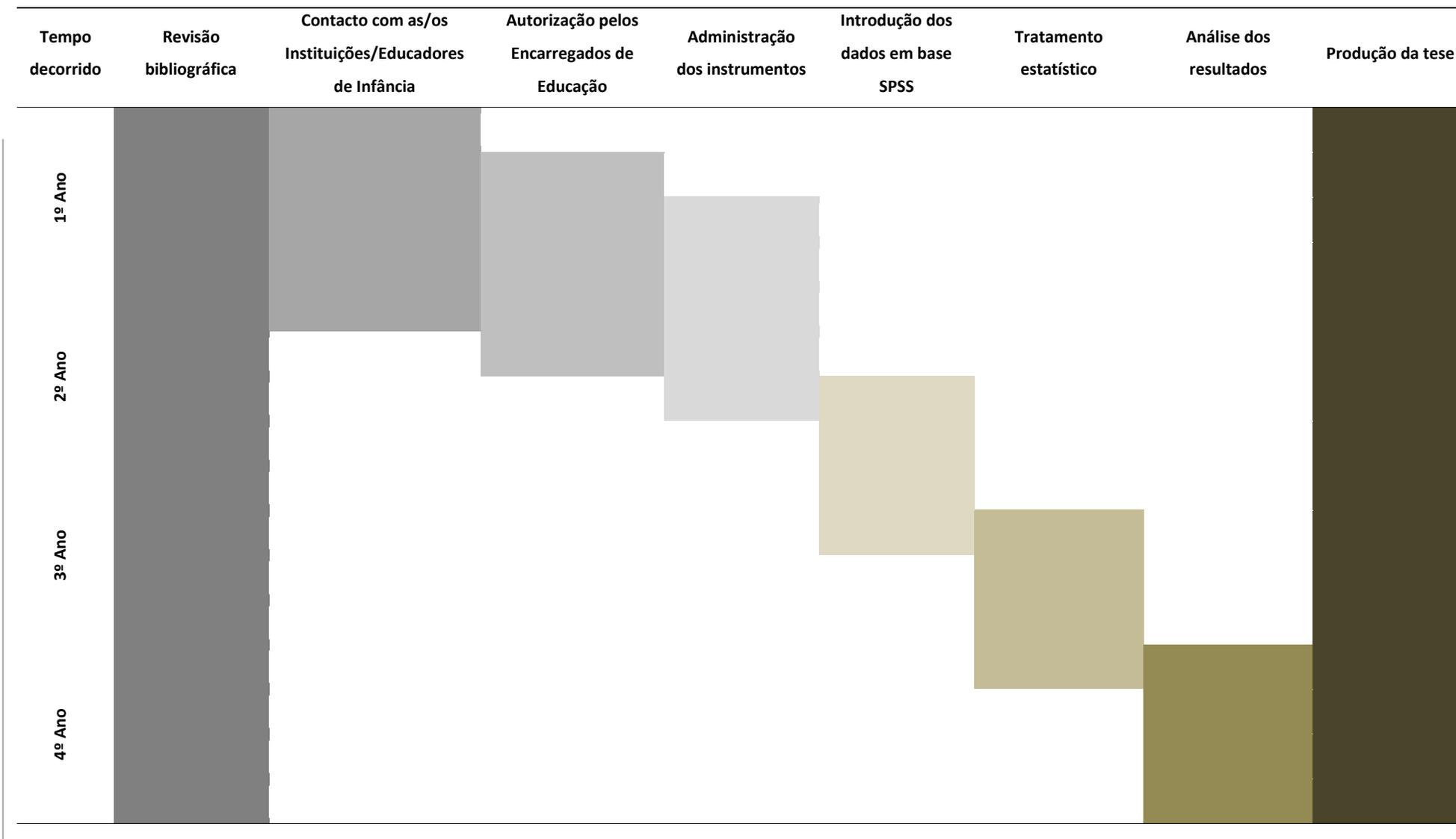
A sistematização de pontos supra citados - pergunta de partida, variáveis e suas dimensões e indicadores que lhe subjazem-, permitem assegurar a consistência interna da nossa pesquisa. Esta consistência é reforçada na estreita associação entre os objectivos gerais e específicos e as hipóteses. Nas relações que intentamos estabelecer encontramos o fio condutor para os procedimentos precedentes: recolha, análise e discussão de resultados.

#### 4.5. - RECOLHA DE DADOS: PROCEDIMENTOS ADOPTADOS

Enquadrados metodologicamente, circunscritos na investigação, em termos de participantes e instrumentos, e com as metas investigativas sistematizadas avança-se, agora, para a recolha de dados. Este processo não só se define *em função das variáveis e da sua operacionalização* [como depende] *da estratégia de análise estatística considerada* (Fortin, 2003: 239). Atendendo à linha quantitativa assumida neste estudo, pretendemos, como sustenta Tuckman (2000), obter descrições, relações e explicações estatísticas que nos permitam alcançar um volume de informação que assegure a validade e fidelidade dos dados recolhidos.

A recolha de dados desta investigação centrou-se, como foi referido anteriormente, em três instrumentos, 16PF-5, KIDS e o TRF. Neste ponto do trabalho pretende-se explicitar todas as etapas e procedimentos constituintes da recolha dados e dos processos subsequentes. Para um melhor entendimento/operacionalização da investigação apresenta-se, de seguida, o cronograma que visa o esclarecimento dos processos enunciados num quadro temporal de quatro anos (ver tabela 23):

TABELA 25 – CRONOGRAMA DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)



A observação do cronograma exige, antes de mais, comentar os processos que o confinam. A revisão bibliográfica foi uma procura, actualizada e rectificada, à medida que a componente empírica o reivindicava (in)formando, assim o marco teórico deste estudo.

Assim, o trabalho de campo iniciou-se com a selecção da amostra, processo já explicado anteriormente (Cf. 4.3.1.) e com um contacto inicial, por carta (ver Anexo IV), com todas as instituições apuradas. De modo a atestar a credibilidade desta investigação, anexamos à referida carta uma declaração emitida pelo responsável do curso de doutoramento no Instituto Piaget (ver Anexo V). A este procedimento seguiu-se uma primeira abordagem, via telefone, para aferir a disponibilidade das instituições e dos respectivos Educadores de Infância na colaboração da presente investigação. Seguidamente, foram seleccionadas dez crianças do grupo de trabalho<sup>95</sup> de cada Educador de Infância. Houve necessidade de estabelecer alguns procedimentos éticos e para tal foi solicitada autorização aos encarregados de educação para a administração dos instrumentos de pesquisa (ver Anexo VI). Obtida a anuência das instituições e dez autorizações por parte dos encarregados de educação iniciou-se o processo de recolha de dados. De referir que estes procedimentos decorreram durante ano e meio.

Recolhidos os dados procedemos à organização de uma base de dados na qual os 106 sujeitos foram classificados quanto à variável independente definida. Esta foi correlacionada com a variável independente -resultados do subgrupo, correspondente a 10 crianças do seu grupo de trabalho-. Foi a partir desta base, produzida em SPSS, que partimos para a análise dos resultados.

---

<sup>95</sup> Para se proceder a uma amostragem aleatória das crianças solicitou-se a cada instituição a listagem referente à sala dos 5 anos. Da listagem fornecida pela instituição seleccionaram-se as primeiras dez crianças.

#### 4.6. - ANÁLISE DE DADOS: PROCEDIMENTOS ADOPTADOS

Após a recolha de dados, e atendendo à diversidade bem como ao volume de informação obtida, houve necessidade de proceder à organização e análise dos resultados com o intuito de responder aos objectivos de investigação e testar as hipóteses formuladas. Isto porque *os dados recolhidos por meio das entrevistas, inquéritos, trabalho experimental ou qualquer outro método pouco significado têm até serem analisados e avaliados* (Tuckman, 2000: 27).

Assim, respeitando o carácter quantitativo e correlacional desta investigação, elaborou-se a base de dados supra citada (cf. 4.5.) por forma a analisar, através de procedimentos estatísticos, os resultados apurados. O tratamento e análise de resultados não pode ser considerado um processo linear, exigindo uma edificação prévia, morosa e reflectida, por forma, a transformar o indecifrável em legível, e assim permitir leituras interpretativas (Bryman e Cramer, 1993; González Sanmamed, 1994).

Os procedimentos estatísticos adoptados passaram pela estatística descritiva e pela estatística inferencial. Por um lado, a estatística descritiva através das frequências, percentagens, médias e desvio padrão, permitiu-nos descrever e sintetizar dados (Polit *et al.*, 2004), sendo que utilizámos a média como medida de tendência central e o desvio padrão como medida de dispersão. Por outro lado, servimo-nos da estatística inferencial, nomeadamente o *r de Pearson*, para estabelecermos correlações entre variáveis.

Considerando o tamanho da amostra e a distribuição normal dos dados optamos pela estatística paramétrica. A utilização dos testes paramétricos exige condições, como refere Maroco (2003: 111), tais como: *a variável dependente tem distribuição normal e as variâncias populacionais sejam homogéneas*. Para atestar estas condições foi utilizado o teste de Levene já que é um dos mais utilizados, bem como dos mais potentes, para testar a homogeneidade das variâncias (*Ibid.*: 106-113).

Em todos os procedimentos estatísticos foram considerados significativos os resultados com um intervalo de confiança inferior a 0,05 (5%).

Adoptámos o mesmo tipo de análise para os três instrumentos de recolha de dados, tentando que esta “coerência” fosse coadjuvante na validade dos dados e nos permitisse uma triangulação concordante com o modelo de referência, definido no quadro teórico. Considerámos o processo de triangulação como uma estratégia para aumentar a credibilidade das interpretações. Este processo decorre do cruzamento entre dados obtidos, pelos diferentes instrumentos, e a análise da bibliografia. Mertens (1998) corrobora o procedimento adoptado ao destacar que este confere consistência às evidências empíricas.

Sublinha-se o carácter sistemático e compreensivo subjacente ao tratamento e análise dos dados, não obstante, este procedimento não hipoteca a condição humana e a subjectividade intrínseca (González Sanmamed, 1994), no entanto, este processo não é despido de subjectividade, conforme daremos conta no ponto seguinte.



## PARTE TRÊS – OS RESULTADOS



## CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*Marco Polo descrevia uma ponte, pedra a pedra:*

*Pergunta o imperador:*

*- Mas qual é a pedra que sustém a ponte?*

*- A ponte não é sustida por esta ou por aquela pedra*

*- responde Marco Polo,*

*- mas sim pela linha do arco que elas formam.*

*O imperador acrescenta:*

*- Porque me falas de pedras se só o arco me importa...*

*Marco Polo responde:*

*- Porque sem pedras não há arco.*

Calvino (1990: 62)



## **5.1. - APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS**

Procede-se à exposição dos resultados, após a introdução de dados no *SPSS*, versão 16.0, e dos procedimentos estatísticos subjacentes à análise dos objectivos iniciais. Apresentam-se os resultados descritivos da investigação bem como os resultados dos testes efectuados com base no cruzamento de variáveis – estatística inferencial.

Para uma leitura e interpretação mais clara, tomamos as hipóteses de investigação como fio condutor da apresentação e análise dos resultados.

### **5.1.1. - ANÁLISE UNIVARIADA: DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS**

Intimamente associada à investigação está a descrição do fenómeno (Pestana e Gageiro, 2005) e por consequência cada uma das variáveis. Tal fundamenta uma primeira fase de tratamento de dados univariada que se concretiza através do cálculo de frequências, medidas de localização central -média-, e de dispersão -desvio-padrão- para cada uma das variáveis.

#### **5.1.1.1. - TRAÇOS DE PERSONALIDADE**

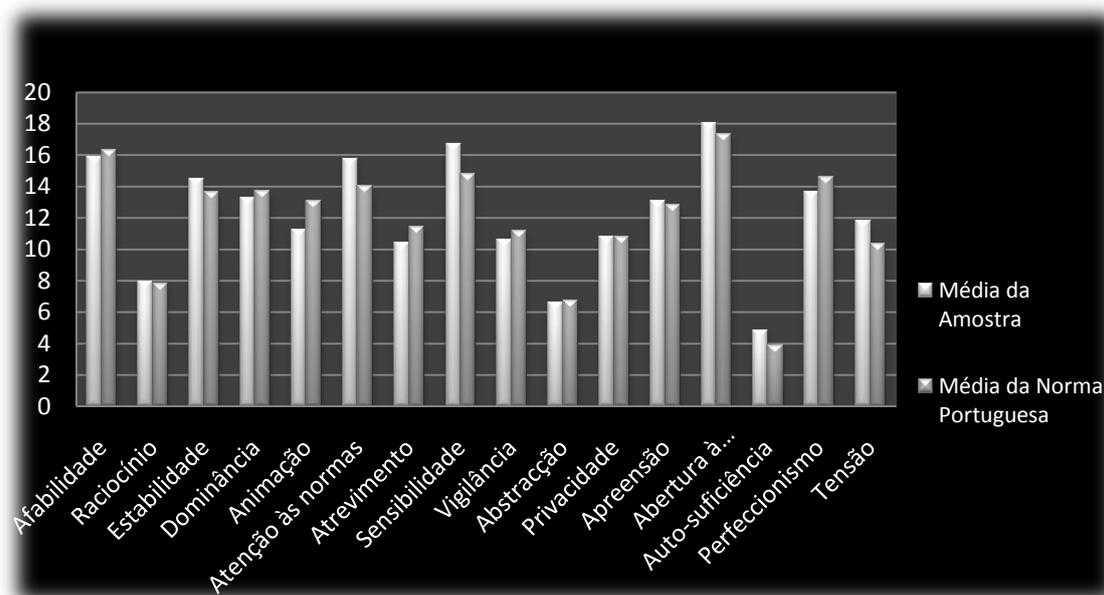
Iniciando a descrição das variáveis pelos traços de personalidade -variável independente-, expõem-se, de seguida, os dados relativos aos 16 traços de personalidade constituintes da 16PF-5, obtidos no nosso estudo tomando como referência os resultados encontrados para a população portuguesa (Karol e Russel, 1998). Podem ler-se, na tabela 24, os resultados apresentados em decatipos considerando que esta é a escala recomendada para os resultados da norma portuguesa:

**TABELA 26** - TRAÇOS DE PERSONALIDADE DA 16PF-5 COMPARAÇÃO ENTRE MÉDIA DA AMOSTRA E A MÉDIA NORMATIVA PORTUGUESA  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA SUSTENTADA EM KAROL E RUSSEL, 1988)

<b>Características da Amostra nos 16 traços de personalidade constituintes da 16PF-5</b>	<b>M Amostra N=106</b>	<b>M Norma Portuguesa N=246</b>
Afabilidade	15,88	16,31
Raciocínio	7,88	7,78
Estabilidade	14,46	13,59
Dominância	13,27	13,7
Animação	11,25	13,07
Atenção às normas	15,77	13,97
Atrevimento	10,38	11,43
Sensibilidade	16,64	14,77
Vigilância	10,56	11,17
Abstracção	6,59	6,70
Privacidade	10,74	10,73
Apreensão	13,04	12,85
Abertura à mudança	18,02	17,35
Auto-suficiência	4,79	3,84
Perfeccionismo	13,60	14,58
Tensão	11,79	10,33

Ambicionando uma leitura mais clara, observe-se o gráfico seguinte:

**GRÁFICO 6** – TRAÇOS DE PERSONALIDADE DA 16PF-5 COMPARAÇÃO ENTRE MÉDIA DA AMOSTRA E A MÉDIA NORMATIVA PORTUGUESA  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)



O gráfico evidencia que a maioria dos valores da amostra para os traços de personalidade não se distancia muito dos resultados encontrados para estabelecer a norma portuguesa, para o sexo feminino, como é o caso da *afabilidade*; *raciocínio*; *dominância*; *estabilidade*; *apreensão*; *abertura à mudança*; *auto-suficiência*; *privacidade*; *vigilância*; *abstração* e *perfeccionismo*. Todavia, parece-nos importante atender a diferenças que podem ser consideradas significativas: acima da norma temos traços como *atenção às normas*; *sensibilidade* e *tensão*, por contraste com valores inferiores à norma portuguesa aparecem traços como *animação* e *atreimento*.

Proseguimos na descrição da variável independente – traços de personalidade, através da apresentação de dados estatísticos como mínimos, máximos, média<sup>96</sup> e desvio-padrão (ver tabela 25):

<sup>96</sup> Aqui a média é apresentada numa escala percentual pois foi a medida utilizada em todos os resultados desta investigação.

**TABELA 27** – RESULTADOS ESTATÍSTICOS DESCRITIVOS PARA OS TRAÇOS DE PERSONALIDADE (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

Características da Amostra nos 16 traços de personalidade constituintes da 16PF-5	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>
Afabilidade	1	98	42,43	28,46
Raciocínio	1	99	45,06	30,21
Estabilidade	1	93	51,60	25,23
Dominância	1	99	41,04	29,95
Animação	1	90	35,58	24,87
Atenção às normas	5	98	59,80	25,27
Atrevimento	1	93	43,52	26,94
Sensibilidade	7	98	59,08	22,57
Vigilância	1	98	43,04	28,61
Abstracção	1	98	49,23	27,03
Privacidade	1	98	48,70	29,63
Aprensão	1	93	49,42	28,31
Abertura à mudança	1	99	53,32	27,96
Auto-suficiência	1	99	53,99	32,50
Perfeccionismo	2	90	42,04	27,07
Tensão	5	98	58,33	21,97

Assim, relativamente aos mínimos observamos que grande parte dos traços de personalidade atinge o 1 por cento da escala, à excepção da *atenção às normas* (5%), *sensibilidade* (7%), *perfeccionismo* (2%) e da *tensão* (5%). Já no que diz respeito aos máximos pudemos perceber que também uma grande parte ascende aos 98-99% sendo que os restantes (*estabilidade*, *animação*, *atreimento*, *aprensão* e *perfeccionismo*) atingem valores entre os 90 e os 93%.

A tabela 25 aponta, ainda, para uma média elevada para os traços *atenção às normas* ( $M=59,80$ ;  $DP=25,27$ ) e *sensibilidade* ( $M=59,08$ ;  $DP=22,57$ ), sendo que a média mais baixa reporta-se à *animação* ( $M=35,58$ ; e  $DP=24,87$ ).

Como mais do que os valores aritméticos na 16PF-5, importam os pólos em que os valores se situam -sendo que são os pólos baixo e alto que nos permitem perceber

desvios significativos nos 16 traços de personalidade- apresenta-se a tabela 26 com as frequências dos traços de personalidade para cada pólo.

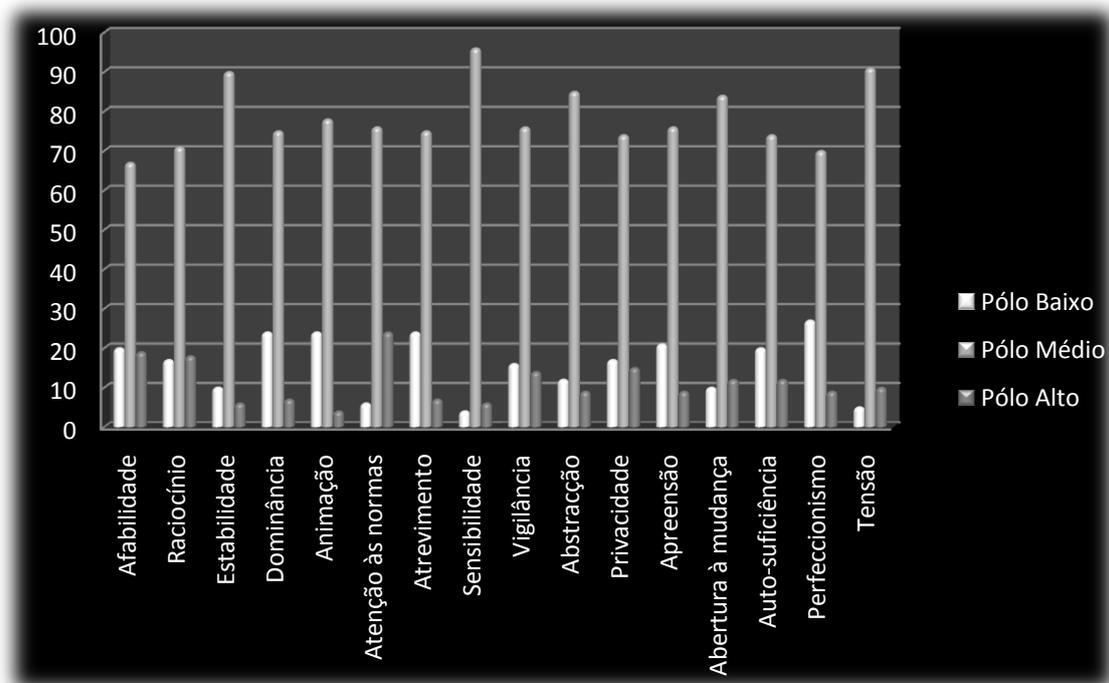
**TABELA 28 – DISTRIBUIÇÃO E FREQUÊNCIAS DOS RESULTADOS DOS TRAÇOS DE PERSONALIDADE POR PÓLOS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)**

<b>Frequências nos 16 traços de personalidade constituintes da 16PF-5</b>	<b>Pólo Baixo</b>	<b>Pólo Médio</b>	<b>Pólo Alto</b>	<b>Totais</b>
Afabilidade	20 18,87%	67 63,21%	19 17,92%	106 100%
Raciocínio	17 16,04%	71 66,98%	18 16,98%	106 100%
Estabilidade	10 9,43%	90 84,91%	6 5,66%	106 100%
Dominância	24 22,64%	75 70,75%	7 6,60%	106 100%
Animação	24 22,64%	78 73,59%	4 3,77%	106 100%
Atenção às normas	6 5,66%	76 71,70%	24 22,64%	106 100%
Atrevimento	24 22,64%	75 70,76%	7 6,60%	106 100%
Sensibilidade	4 3,77%	96 90,57%	6 5,66%	106 100%
Vigilância	16 15,09%	76 71,70%	14 13,21%	106 100%
Abstracção	12 11,32%	85 80,19%	9 8,49%	106 100%
Privacidade	17 16,04%	74 69,81%	15 14,15%	106 100%
Apreensão	21 19,81%	76 71,70%	9 8,49%	106 100%
Abertura à mudança	10 9,43%	84 79,25%	12 11,32%	106 100%

TABELA 26 – Continuação

Auto-suficiência	20	74	12	106
	18,87%	69,81%	11,32%	100%
Perfeccionismo	27	70	9	106
	25,47%	66,04%	8,49%	100%
Tensão	5	91	10	106
	4,72%	85,85%	9,43%	100%

GRÁFICO 7 – FREQUÊNCIAS DA DISTRIBUIÇÃO DOS TRAÇOS DE PERSONALIDADE DA 16PF-5 POR PÓLOS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)



Através de uma leitura integrada da tabela 26 e do gráfico 7, dela resultante, podemos desde logo perceber que para todos os traços de personalidade a frequência mais elevada refere-se ao pólo médio, situando-se todos os traços entre 67 (63,21%) relativo à *afabilidade* e 96 (90,57%) concernente à *sensibilidade*. O que também significa que estes são os traços com mais Educadores de Infância nos pólos considerados como extremos. Embora a afirmação anterior seja relevante importa fazer uma análise ainda mais minuciosa para perceber se os resultados se distribuem

uniformemente pelos pólos alto e baixo ou se pelo contrário existe um pólo que se destaca. Os traços de personalidade que apresentam uma maiores assimetrias na sua distribuição (superior a 10%) entre pólo baixo e o pólo alto são a *dominância*, a *animação*, a *atenção às normas*, o *atreuimento*, a *apreensão* e o *perfeccionismo*. Sendo que destes apenas a *atenção às normas* apresenta valores mais elevados no pólo alto, 24 (22,64%) e todos os outros apresentam valores mais elevados no pólo baixo, respectivamente: 24 (22,64%); 24 (22,64%); 24 (22,64%); 21(19,81%) e 27 (25,47%). Estes valores significam que os protagonistas deste estudo são, na sua maioria, indivíduos cujas características passam pela *dominância*, *assertividade* e *competitividade*; *seriedade*, e *cuidado*; *timidez* e *temor*; *segurança*, *despreocupação* e *satisfação*; e, ainda, *flexibilidade* e *tolerância*.

A seguir descrevem-se, ainda dentro da variável independente, as dimensões globais da personalidade do Educador de infância.

#### 5.1.1.2. - DIMENSÕES GLOBAIS DA PERSONALIDADE

De seguida atentamos a outro tipo de resultado que nos é fornecido pela 16PF-5 – dimensões globais. Começando pelos dados estatísticos considerados essenciais elaboramos a tabela 27:

**TABELA 29 - RESULTADOS ESTATÍSTICOS DESCRITIVOS PARA AS DIMENSÕES GLOBAIS DA PERSONALIDADE (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)**

Dimensões Globais da Personalidade	Mínimo	Máximo	M	DP
Extroversão	10	100	53,58	20,67
Ansiedade	10	90	55,19	19,87
Dureza	10	90	46,51	18,42
Independência	10	100	46,51	21,52
Auto-Controlo	30	100	61,51	16,72

Uma análise da tabela permite-nos perceber que todas as dimensões têm como mínimo o valor de 10, com excepção do *auto-controlo* que apresenta o valor de 30. Relativamente aos máximos temos que as dimensões *extroversão*, *independência* e *auto-controlo* apresentam o valor mais alto (100), enquanto a *ansiedade* e *dureza*

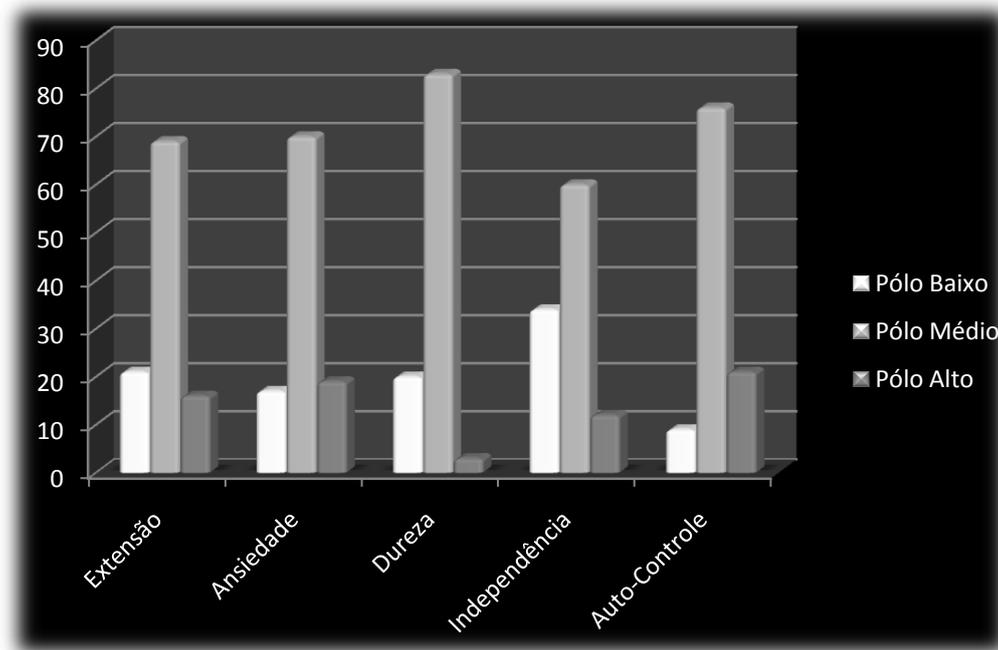
possuem o valor de 90. Continuando a descrição das dimensões globais ressalta o *auto-controlo* ( $M=61,51$ ;  $DP=16,72$ ) com a média mais elevada seguido pelas dimensões *ansiedade* ( $M=55,19$ ;  $DP=19,87$ ) e *extroversão* ( $M=53,58$ ;  $DP=20,67$ ). Com as médias mais baixas registou-se a *dureza* ( $M=46,51$ ;  $DP=18,42$ ) e a *independência* ( $M=46,51$ ;  $DP=21,52$ ). Retemos, então, que os Educadores de Infância possuem na sua personalidade dimensões mais vincadas, no sentido positivo ou negativo, como sejam o *auto-controlo*, a *dureza* e a *independência*; e características menos sublinhadas como a *ansiedade* e a *extroversão*.

De forma a aprofundar a caracterização da variável independente procuramos, de seguida, perceber como é que os Educadores de Infância se distribuem pelos pólos de cada dimensão da personalidade. Com este objectivo foram elaborados a tabela 28 e o gráfico 8:

**TABELA 30** - DISTRIBUIÇÃO E FREQUÊNCIAS DOS RESULTADOS DAS DIMENSÕES GLOBAIS DA PERSONALIDADE POR PÓLOS  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

Dimensões Globais da Personalidade	Pólo Baixo	Pólo Médio	Pólo Alto	Totais
Extroversão	21	69	16	106
	19,81%	65,10%	15,09%	100%
Ansiedade	17	70	19	106
	16,04%	66,04%	17,92%	100%
Dureza	20	83	3	106
	18,87%	78,30%	2,83%	100%
Independência	34	60	12	106
	32,08%	56,60%	11,32%	100%
Auto-Controlo	9	76	21	106
	8,49%	71,70%	19,81%	100%

**GRÁFICO 8** - FREQUÊNCIAS DA DISTRIBUIÇÃO DOS TRAÇOS DE PERSONALIDADE DA 16PF-5 POR PÓLOS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)



Sobressai, desde logo, que na generalidade os Educadores se situam no pólo médio de cada dimensão, ou seja, na posição normativa do traço. Todavia, considerando os pólos extremos, baixo e alto, constata-se algumas ocorrências relevantes. Assim, a *extroversão* tem mais indivíduos ( $n=21$ ; 19,81%) no pólo baixo do que no pólo alto ( $n=16$ ; 15,09%); a *ansiedade* apresenta 19 (17,92%) dos sujeitos no pólo alto e 17 (16,04%) no pólo baixo; a *dureza* apresenta 20 (18,87%) indivíduos no pólo baixo contra 3 (2,83%) no pólo alto; já para a *independência* os sujeitos dividem-se entre 34 (32,08%) no pólo baixo e 12 (11,32%) no pólo alto; por fim, no que se refere ao *auto-controle* observamos 21 (19,81%) sujeitos no pólo alto e 9 (8,49%) no pólo baixo.

Estes dados significam que atendendo aos pólos de cada dimensão, na personalidade dos Educadores de Infância são destacadas características como: *afabilidade*, entusiasmo, empreendedorismo, naturalidade, para a dimensão *extroversão*; estabilidade emocional, confiança e segurança para a dimensão *ansiedade*, embora aqui as diferenças entre extremos sejam menores; discricção, objectividade, realismo e tradicionalismo, de modo acentuado para a *dureza*;

*dominância, atrevimento, vigilância e abertura à mudança*, também bastante evidenciadas para a dimensão *independência*; entusiasmo, inconformismo, abstracção e tolerância com a desordem, também de modo bastante vincado para o *auto-controlo*.

Inerente à nossa problemática, o estudo da personalidade dos Educadores de Infância, deve ser considerado o enviesamento de respostas resultante, por exemplo, da desirabilidade social. Por forma, a atender a estas questões o instrumento de investigação por nós utilizado para analisar a dimensão da personalidade do Educador – 16PF-5, desenvolveu medidas para os estilos de resposta. Os dados obtidos são então analisados segundo três índices: *manipulação de imagem, infrequência e aquiescência*. São, assim, os resultados dos estilos de resposta que de seguida se examinam.

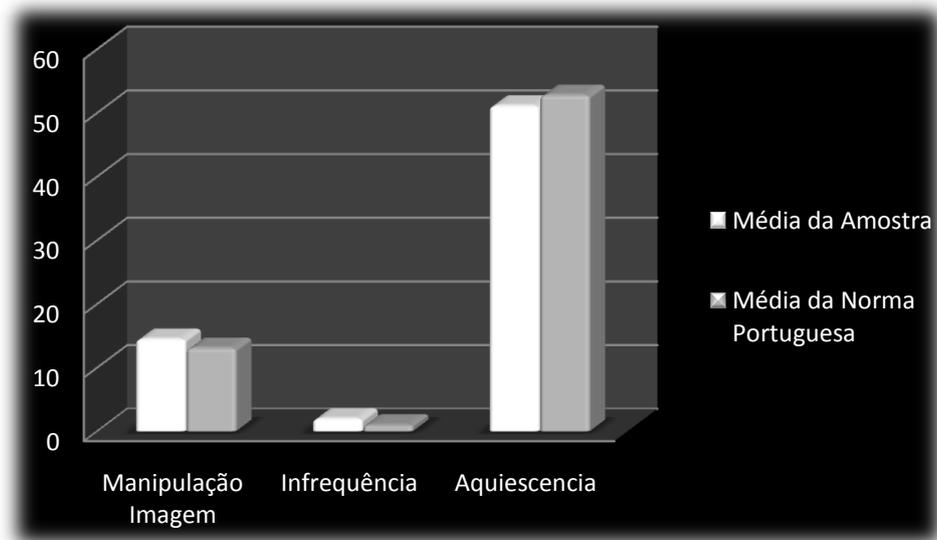
### 5.1.1.3. - ESTILOS DE RESPOSTA

As tabelas e gráficos expostos a seguir pretendem ilustrar as características referentes aos estilos de resposta. A primeira análise relativa a esta questão passa pela comparação dos dados obtidos neste estudo e os resultados encontrados para a população portuguesa:

**TABELA 31** – ESTILOS DE RESPOSTA DA 16PF-5 COMPARAÇÃO ENTRE MÉDIA DA AMOSTRA E A MÉDIA NORMATIVA PORTUGUESA  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA BASEADA EM KAROL E RUSSEL, 1998)

Estilos de Resposta	<b>M Amostra</b> N=106	<b>M Norma Portuguesa</b> N=442
Manipulação Imagem	14,5	13,07
Infrequência	1,99	0,98
Aquiescência	51,13	52,79

**GRÁFICO 9 – ESTILOS DE RESPOSTA DA 16PF-5 COMPARAÇÃO ENTRE MÉDIA DA AMOSTRA E A MÉDIA NORMATIVA PORTUGUESA**  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)



A leitura conjunta da tabela e do gráfico aponta para que os Educadores de Infância, no que diz respeito à *manipulação de imagem* e *infrequência*, ostentem um valor mais elevado, respectivamente  $M=14,5$  e  $M=1,99$ , do que a restante população portuguesa. Já no que concerne à *aquiescência* obteve-se um valor ligeiramente menor ( $M=51,13$ ) do que o da norma para Portugal.

A descrição dos resultados relativos aos estilos de resposta completa-se com as medidas estatísticas essenciais expostas na tabela 30:

**TABELA 32 - RESULTADOS ESTATÍSTICOS DESCRITIVOS PARA OS ESTILOS DE RESPOSTA (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)**

Estilos de Resposta	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>
Manipulação da imagem	20	98	70,92	19,43
Infrequência	62	99	71,44	14,00
Aquiescência	1	97	45,74	29,48

Observando a tabela acima apuramos que os mínimos variam entre 1 para a *aquiescência*, 20 para a *manipulação de imagem* e 62 para a *infrequência*. No que diz respeito aos máximos a variância é menor situando-se entre os 97-98. A média mais elevada corresponde à *infrequência* ( $M=71,44$ ;  $DP=14,00$ ), seguida pela *manipulação*

de imagem ( $M=70,92$ ;  $DP=19,43$ ); e, por fim, a média mais baixa refere-se à *aquiescência* ( $M=45,74$ ;  $DP=29,48$ ).

Prossegue-se com a análise dos resultados, numa perspectiva da estatística bivariada que nos permita elucidar sobre as relações existentes entre variável independente e variável dependente.

### **5.1.2. - ANÁLISE BIVARIADA: RELAÇÃO ENTRE VARIÁVEIS**

Uma provável relação entre duas variáveis é investigada através da análise bivariada. Os procedimentos da estatística inferencial permitem averiguar a existência ou não de relação entre variáveis e o tipo de relação que se estabelece (Bryman e Cramer, 2001). A estatística inferencial serve-se de dois tipos de testes: paramétricos e não-paramétricos, sendo que os primeiros impõem uma distribuição normal da amostra e os segundos não. Pelo facto da distribuição da amostra, usada nesta investigação, ser normal, foram utilizados testes paramétricos.

De acordo com as hipóteses avançadas nesta tese foi estabelecida um tipo de relação entre variáveis: a correlação. Para tal, usou-se como procedimento estatístico o *coeficiente de correlação de Pearson*.

#### **5.1.2.1. - CORRELAÇÃO ENTRE VARIÁVEIS**

Se existe uma relação entre duas variáveis, em termos estatísticos, diz-se que estas estão correlacionadas (Santos, 2007). Sendo que a correlação é, então a verificação da existência e do grau de associação entre duas variáveis, pretende-se neste ponto, verificar se os traços e as dimensões globais da personalidade do Educador se e como se relacionam com as competências e comportamentos das crianças. É o *Coefficiente de Correlação de Pearson* que indica o grau de intensidade e o sentido, positivo ou negativo, da correlação firmada entre variáveis. No entanto, a correlação só é estatisticamente significativa se o seu valor de significância ( $p$ ) for

inferior a 0,05, por isso estes valores foram destacados nas tabelas que apresentam as correlações entre variáveis.

#### 5.1.2.1.1. - CORRELAÇÃO ENTRE OS TRAÇOS DE PERSONALIDADE DO EDUCADOR DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS

Numa lógica explanatória e associando os traços de personalidade dos Educadores de infância aos resultados apresentados pelas crianças (ver Anexo VII) nos instrumentos aplicados foram encontrados diversos tipos de correlação expressos nas tabelas subsequentes:

**TABELA 33 – CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A AFABILIDADE DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS**  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

	Conceitos Numéricos	Competências Auditivas	Competências Grafo-Motoras	Conceitos Linguísticos	Competências Visuais	Competências Motoras Globais	Internalização	Externalização	Resultado Total TRF	
<b>Afabilidade</b>	Pearson Correlation	-,113	-,130	-,035	<b>,283**</b>	-,160	,019	-,074	-,097	-,067
	Sig. (2-tailed)	,250	,185	,725	<b>,003</b>	,102	,843	,450	,323	,495
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106

A leitura da tabela indica que o traço de personalidade *afabilidade* apenas se relaciona com a dimensão conceitos linguísticos das crianças. Esta é uma correlação positiva ( $r = 0,283$ ) e bastante significativa ( $p < 0,01$ ), o que indica que quanto mais afável é o Educador de Infância mais promove o desenvolvimento da linguagem da criança.

A tabela 32 permite-nos ler se e que tipo de correlações se estabelecem entre o *raciocínio* e os *scores* obtidos pelas crianças para as competências académicas e sócio-emocionais:

**TABELA 34 - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA O RACIOCÍNIO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS**  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

		Conceitos Numéricos	Competências Auditivas	Competências Grafo-Motoras	Conceitos Linguísticos	Competências Visuais	Competências Motoras Globais	Internalização	Externalização	Resultado Total TRF
Raciocínio	Pearson Correlation	<b>,402**</b>	<b>,250**</b>	,077	<b>,248*</b>	<b>,275**</b>	<b>,488**</b>	,142	,055	,095
	Sig. (2-tailed)	<b>,000</b>	<b>,010</b>	,431	<b>,010</b>	<b>,004</b>	<b>,000</b>	,145	,577	,333
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106

Considerando, então o factor *raciocínio* refira-se que este se correlaciona de modo muito significativo ( $p < 0,01$ ) com as competências numéricas ( $r=0,402$ ), auditivas ( $r=0,250$ ), linguísticas ( $r=0,248$ ), visuais ( $r=0,275$ ) e motoras globais ( $r=0,488$ ) das crianças. Uma vez que as associações referenciadas são positivas verificamos que quanto mais o Educador de Infância se posicionar no pólo positivo do *raciocínio*, melhor vai promover o desenvolvimento da criança no que diz respeito às aptidões anteriormente referidas.

As relações estatísticas estabelecidas pelo traço de personalidade *estabilidade* podem ser lidas na tabela 33.

**TABELA 35 - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A ESTABILIDADE DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS**  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

		Conceitos Numéricos	Competências Auditivas	Competências Grafo-Motoras	Conceitos Linguísticos	Competências Visuais	Competências Motoras Globais	Internalização	Externalização	Resultado Total TRF
Estabilidade	Pearson Correlation	-,084	-,012	,125	-,181	,039	,117	-,225*	-,187	-,219*
	Sig. (2-tailed)	,392	,899	,202	,064	,694	,233	,020	,055	,024
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106

Observando a tabela percebe-se que o traço de personalidade *estabilidade* correlaciona-se negativamente ( $p < 0,05$ ) com a dimensão *internalização* ( $r = -0,225$ ) e com os resultados globais da TRF ( $r = -0,219$ ). Assim, quanto maior o resultado para a *estabilidade* do Educador de Infância, menores são os resultados para a *internalização* e total da escala TRF das crianças. De salientar, o facto deste traço de personalidade influenciar as crianças, não na esfera das competências académicas, mas sim na dimensão sócio-emocional das mesmas.

O traço de personalidade *dominância* expõe-se na tabela seguinte:

**TABELA 36 - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A DOMINÂNCIA DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS**  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

		Conceitos Numéricos	Competências Auditivas	Competências Grafo-Motoras	Conceitos Linguísticos	Competências Visuais	Competências Motoras Globais	Internalização	Externalização	Resultado Total TRF
Dominância	Pearson Correlation	,021	,009	,172	-,077	,061	,034	-,136	-,052	-,095
	Sig. (2-tailed)	,828	,923	,079	,436	,532	,731	,164	,597	,332
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106

No que diz respeito à influência da *dominância* do Educador de Infância nas dimensões académicas e sócio-emocionais das crianças, não se encontram quaisquer

tipos de relações, considerando que todos os valores de significância se apresentam acima de 0,05.

A tabela 35 dá conta das possíveis relações entre a *animação* do educador e as competências das crianças:

**TABELA 37 - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A ANIMAÇÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS**  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

		Conceitos Numéricos	Competências Auditivas	Competências Grafo-Motoras	Conceitos Linguísticos	Competências Visuais	Competências Motoras Globais	Internalização	Externalização	Resultado Total TRF
Animação	Pearson Correlation	-,098	-,126	,035	-,089	-,002	,023	,011	,059	,031
	Sig. (2-tailed)	,320	,199	,725	,364	,986	,813	,907	,548	,755
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106

Tal como no traço de personalidade anterior, também no que diz respeito à influência da *animação* do Educador de Infância na criança não foram encontradas relações significativas, uma vez que o valor de *p* foi sempre superior a 0,05.

A análise correlativa do traço de personalidade *atenção às normas* relativamente às crianças adjudica-se de seguida:

**TABELA 38 - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A ATENÇÃO ÀS NORMAS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS**  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

		Conceitos Numéricos	Competências Auditivas	Competências Grafo-Motoras	Conceitos Linguísticos	Competências Visuais	Competências Motoras Globais	Internalização	Externalização	Resultado Total TRF
Atenção às Normas	Pearson Correlation	-,153	-,082	-,016	<b>-,206*</b>	<b>-,235*</b>	<b>-,197*</b>	-,111	-,154	-,176
	Sig. (2-tailed)	,117	,404	,872	<b>,034</b>	<b>,015</b>	<b>,043</b>	,256	,116	,071
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106

A característica da personalidade anunciada relaciona-se, de modo significativo ( $p < 0,05$ ), com as competências linguísticas ( $r = -0,206$ ) e visuais ( $r = -0,235$ ) das crianças, para além das funções de motricidade global ( $r = -0,197$ ), conforme tabela supra apresentada. Apura-se, então, que quanto mais *atento às normas* for o Educador de Infância menos considerará as competências linguísticas, visuais e motoras globais, na sua acção junto das crianças.

Relacionado com a *atenção às normas* está o *atrevimento*, próximo traço de personalidade em análise na tabela seguinte:

**TABELA 39 - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA O ATREVIMENTO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS**  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

		Conceitos Numéricos	Competências Auditivas	Competências Grafo-Motoras	Conceitos Linguísticos	Competências Visuais	Competências Motoras Globais	Internalização	Externalização	Resultado Total TRF
<b>Atrevimento</b>	Pearson Correlation	<b>-,212*</b>	-,151	-,047	<b>-,241*</b>	-,028	-,188	-,062	-,003	-,049
	Sig. (2-tailed)	<b>,030</b>	,123	,631	<b>,013</b>	,777	,054	,530	,974	,619
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106

A tabela 37 patenteia uma correlação significativa ( $p < 0,05$ ) entre os conceitos numéricos ( $r = -0,212$ ) e linguísticos ( $r = -0,241$ ) da criança e o traço de personalidade do Educador de Infância *atrevimento*. A relação entre o traço de personalidade em causa e as competências da criança mencionadas é negativa. Ou seja, quanto maior o valor do *atrevimento* para o Educador menores são os resultados das crianças para as habilidades numéricas e linguísticas.

De seguida, evidencia-se a relação estabelecida entre a *sensibilidade* do profissional de Educação de Infância e os resultados das crianças:

**TABELA 40 - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A SENSIBILIDADE DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS**  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

	Conceitos Numéricos	Competências Auditivas	Competências Grafo-Motoras	Conceitos Linguísticos	Competências Visuais	Competências Motoras Globais	Internalização	Externalização	Resultado Total TRF
<b>Sensibilidade</b>									
Pearson Correlation	<b>,271**</b>	,163	,024	<b>,257**</b>	,096	<b>,211*</b>	,002	-,055	-,049
Sig. (2-tailed)	<b>,005</b>	,094	,804	<b>,008</b>	,329	<b>,030</b>	,984	,577	,617
N	106	106	106	106	106	106	106	106	106

A *sensibilidade* relaciona-se significativamente ( $p < 0,05$ ) com as competências motoras globais ( $r = 0,211$ ) e estabelece uma correlação altamente significativa ( $p < 0,01$ ) com os conceitos numéricos ( $r = 0,271$ ) e com os conceitos linguísticos ( $r = 0,257$ ). Se a *sensibilidade* do Educador de Infância vai, de algum modo, promover o desenvolvimento da criança, no que respeita à motricidade global; vai fomentar, de forma ainda mais acentuada, as aptidões numéricas e linguísticas.

Aludimos, de seguida, ao traço de personalidade *vigilância*, correlacionando-o com os domínios afectivo/emocional, cognitivo e motor:

**TABELA 41 - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A VIGILÂNCIA DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS**  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

	Conceitos Numéricos	Competências Auditivas	Competências Grafo-Motoras	Conceitos Linguísticos	Competências Visuais	Competências Motoras Globais	Internalização	Externalização	Resultado Total TRF
<b>Vigilância</b>									
Pearson Correlation	,084	,125	-,004	<b>,228*</b>	,075	-,049	,178	,171	,162
Sig. (2-tailed)	,394	,202	,971	<b>,019</b>	,443	,619	,067	,080	,097
N	106	106	106	106	106	106	106	106	106

Esta característica da personalidade do Educador de Infância apenas se relaciona de modo significativo ( $p < 0,05$ ) com as competências linguísticas da criança ( $r = 0,228$ ). A

correlação que se estabelece entre estes dois vectores é positiva o que indica que quanto mais “vigilante” é o Educador mais estimula o domínio linguístico da criança.

Direccionamos de seguida um olhar atento para as possíveis correlações entre o resultado para a *abstracção* dos Educadores de Infância e os resultados das crianças:

**TABELA 42 - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A ABSTRAÇÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS**  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

		Conceitos Numéricos	Competências Auditivas	Competências Grafo-Motoras	Conceitos Linguísticos	Competências Visuais	Competências Motoras Globais	Internalização	Externalização	Resultado Total TRF
Abstracção	Pearson Correlation	<b>,279**</b>	<b>,215*</b>	,055	<b>,250**</b>	<b>,255**</b>	<b>,198*</b>	<b>-,324**</b>	<b>-,255**</b>	<b>-,310**</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,004</b>	<b>,027</b>	,576	<b>,010</b>	<b>,008</b>	<b>,042</b>	<b>,001</b>	<b>,008</b>	<b>,001</b>
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106

Desde já, constata-se através da tabela que dos diversos traços apresentados a *abstracção*, é dos que maior número de relações estabelece com as várias esferas do desenvolvimento da criança. Portanto, o traço de personalidade *abstracção* correlaciona-se de modo bastante significativo ( $p > 0,01$ ) com: os conceitos numéricos ( $r = 0,279$ ), os conceitos linguísticos ( $r = 0,250$ ), as competências visuais ( $r = 0,255$ ), a internalização ( $r = -0,324$ ), a externalização ( $r = -0,255$ ) e os resultados globais da TRF ( $r = -0,310$ ). Estabelece, ainda com as competências auditivas ( $r = 0,215$ ) e as competências de motricidade global ( $r = 0,198$ ) correlações significativas ( $p < 0,05$ ). No que diz respeito às competências académicas das crianças a relação encontrada é positiva, enquanto o oposto se verifica para os itens relativos às questões sócio-emocionais. A associação positiva do traço de personalidade *abstracção* com as áreas académicas da criança, destacadas na tabela, permite-nos aferir que quanto mais esta característica sobressair na personalidade do Educador de Infância mais as áreas de desenvolvimento supracitadas vão ser fomentadas. A correlação negativa face ao domínio sócio-emocional corrobora um desenvolvimento global ajustado.

Ainda num encaço expositivo e relativamente à associação estabelecida entre o resultado para a *privacidade* dos Educadores de Infância e os resultados obtidos pelas crianças atestamos, de seguida, as seguintes correlações:

**TABELA 43 - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A PRIVACIDADE DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS**  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

		Conceitos Numéricos	Competências Auditivas	Competências Grafo-Motoras	Conceitos Linguísticos	Competências Visuais	Competências Motoras Globais	Internalização	Externalização	Resultado Total TRF
Privacidade	Pearson Correlation	-,204*	-,284**	-,197*	-,245*	,155	,037	-,243*	,155	-,183
	Sig. (2-tailed)	,036	,003	,043	,011	,113	,708	,012	,112	,061
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106

As competências que se correlacionam significativamente ( $p < 0,05$ ) com esta característica do Educador de Infância são: as numéricas ( $r = -0,204$ ), as auditivas ( $r = -0,284$ ), as grafo-motoras ( $r = -0,197$ ) e as linguísticas ( $r = -0,245$ ), para além do vector sócio-emocional internalização ( $r = -0,243$ ). Todas as relações encontradas são negativas e, por isso temos que quanto mais se evidencia o traço *privacidade* no Educador de Infância menos são desenvolvidos os domínios referidos da criança.

Tal como o traço anterior (*abstracção*), a *privacidade* também influi tanto na esfera cognitiva como na dimensão sócio-emocional da criança, em particular, na internalização.

A tabela 42 é informativa da correlação entre o resultado para a *apreensão* dos Educadores de Infância e os resultados das crianças:

**TABELA 44 - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A APREENSÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS**  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

		Conceitos Numéricos	Competências Auditivas	Competências Grafo-Motoras	Conceitos Linguísticos	Competências Visuais	Competências Motoras Globais	Internalização	Externalização	Resultado Total TRF
Apreensão	Pearson Correlation	<b>-,201*</b>	-,157	-,187	-,107	<b>-,255**</b>	<b>-,325**</b>	,172	,099	,155
	Sig. (2-tailed)	<b>,039</b>	,108	,055	,276	<b>,008</b>	<b>,001</b>	,078	,311	,113
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106

O traço de personalidade *apreensão* estabelece correlações estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ) com os conceitos numéricos ( $r = -0,201$ ) e altamente significativas ( $p < 0,01$ ) com as competências visuais ( $r = -0,255$ ) e as competências motoras globais ( $r = -0,325$ ). Atendendo a que são correlações negativas temos que quanto mais preocupado, inseguro e receoso é o Educador de Infância menos vai potenciar na criança as dimensões atrás enumeradas.

Enuncia-se, na tabela 43, a correlação entre o resultado para a *abertura à mudança* dos Educadores de Infância e os resultados das crianças:

**TABELA 45 - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A ABERTURA À MUDANÇA DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS**  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

		Conceitos Numéricos	Competências Auditivas	Competências Grafo-Motoras	Conceitos Linguísticos	Competências Visuais	Competências Motoras Globais	Internalização	Externalização	Resultado Total TRF
Abertura à Mudança	Pearson Correlation	,128	,170	,054	,148	,175	,165	,155	,131	,144
	Sig. (2-tailed)	,190	,082	,582	,130	,072	,091	,113	,182	,140
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106

Sendo que todos os valores de significância são superiores a 0,05, o traço de personalidade *abertura à mudança* não estabelece relações significativas, em termos estatísticos com os domínios de desenvolvimento presentes neste estudo. Ou seja, o

facto de a personalidade do Educador de Infância se posicionar no pólo positivo ou negativo do traço *abertura à mudança* não vai ter qualquer tipo de impacto nas múltiplas competências em análise nesta pesquisa.

As correlações constituídas entre o resultado para a *auto-suficiência* dos Educadores de Infância e os resultados das crianças evidenciam-se através da tabela 44:

**TABELA 46** - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A *AUTO-SUFICIÊNCIA* DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

		Conceitos Numéricos	Competências Auditivas	Competências Grafo-Motoras	Conceitos Linguísticos	Competências Visuais	Competências Motoras Globais	Internalização	Externalização	Resultado Total TRF
Auto-suficiência	Pearson Correlation	<b>,286**</b>	<b>,229*</b>	,086	<b>,327**</b>	<b>,367**</b>	,177	<b>-,232*</b>	<b>-,256**</b>	<b>-,249**</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,003</b>	<b>,018</b>	,379	<b>,001</b>	<b>,000</b>	,070	<b>,017</b>	<b>,008</b>	<b>,010</b>
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106

A *auto-suficiência* correlaciona-se significativamente ( $p < 0,05$ ) com as competências auditivas ( $r=0,229$ ) e com os resultados da internalização ( $r=-0,232$ ); e estabelece relações altamente significativas ( $p < 0,01$ ) com os conceitos numéricos ( $r=0,286$ ), conceitos linguísticos ( $r=0,327$ ), competências visuais ( $r=0,367$ ), resultado da externalização ( $r=-0,256$ ) e com os resultados globais da TRF ( $r=-0,249$ ). Então, uma vez que as relações estabelecidas, entre este traço e os diferentes domínios de desenvolvimento são positivas, pode concluir-se que quanto mais auto-suficiente, individualista e solitário é o Educador de Infância mais promove o desenvolvimento das crianças nas competências académicas em destaque na 43. A correlação negativa que estabelece com todas os indicadores da TRF demonstram que um educador auto-suficiente contribui para um desenvolvimento sócio-emocional adequado e harmonioso.

Prosseguindo com as correlações estabelecidas entre traços de personalidade dos Educadores de Infância e os resultados obtidos pelas crianças, observa-se agora as relações estatísticas para o traço *perfeccionismo*:

**TABELA 47 - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA O PERFECCIONISMO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS**  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

		Conceitos Numéricos	Competências Auditivas	Competências Grafo-Motoras	Conceitos Linguísticos	Competências Visuais	Competências Motoras Globais	Internalização	Externalização	Resultado Total TRF
Perfeccionismo	Pearson Correlation	-,158	-,100	-,023	<b>-,226*</b>	-,044	-,007	,063	,000	,036
	Sig. (2-tailed)	,105	,307	,814	<b>,020</b>	,657	,942	,522	1,000	,715
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106

Foi encontrada uma correlação significativa ( $p < 0,05$ ) entre o traço de personalidade *perfeccionismo* e a área da linguagem ( $r=0,226$ ). Esta é uma influência negativa o que significa que quanto mais perfeccionista, organizado e disciplinado for o Educador de Infância menos irá potencializar desenvolvimento linguístico da criança. Já, e por contraste, o Educador flexível e tolerante deverá viabilizar mais a linguagem da criança.

O último dos 16 traços de personalidade é analisado, relativamente à sua relação com as áreas de desenvolvimento da criança, na tabela seguinte:

**TABELA 48 - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO PARA A TENSÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS**  
(FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

		Conceitos Numéricos	Competências Auditivas	Competências Grafo-Motoras	Conceitos Linguísticos	Competências Visuais	Competências Motoras Globais	Internalização	Externalização	Resultado Total TRF
Tensão	Pearson Correlation	,042	,013	-,089	<b>,193*</b>	,013	-,069	,186	,114	,156
	Sig. (2-tailed)	,668	,892	,366	<b>,048</b>	,897	,479	,056	,246	,109
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106

Mais uma vez são as competências linguísticas a serem “alteradas”, em sentido estatístico ( $p < 0,05$ ), pelo factor de personalidade *tensão* ( $r=0,193$ ). A correlação estabelecida entre os itens evidenciados na tabela é positiva o que traduz, para o estudo em curso, que um Educador de Infância nervoso, impaciente, intranquilo, mas em simultâneo mais enérgico, potencia a aquisição dos conceitos linguísticos por parte da criança.

Analisadas as possíveis relações entre as competências das crianças e os traços de personalidade do Educador de Infância, de seguida, apresentam-se as correlações existentes entre essas mesmas competências e as dimensões globais da personalidade do profissional de Educação de Infância.

#### 5.1.2.1.2. - CORRELAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES GLOBAIS DA PERSONALIDADE DO EDUCADOR DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS

Sendo que o questionário 16PF-5, base da recolha de dados para esta investigação, proporciona, não só resultados para os traços, como também para as dimensões globais da personalidade, de seguida são expostas as correlações encontradas entre as referidas dimensões e os resultados das crianças (ANEXO VIII).

Começando pela dimensão *extroversão* e a sua relação com as esferas do desenvolvimento em análise nesta dissertação, apresenta-se a tabela 47:

**TABELA 49** - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO DA DIMENSÃO GLOBAL *EXTROVERSÃO* DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

		Conceitos Numéricos	Competências Auditivas	Grafo-Motoras	Conceitos Linguísticos	Competências Visuais	Competências Motoras Globais	Internalização	Externalização	Resultado Total TRF
<b>Extroversão</b>	Pearson Correlation	-,158	<b>,245*</b>	-,092	<b>,234*</b>	<b>,201*</b>	-,172	-,061	-,063	-,063
	Sig. (2-tailed)	,106	<b>,011</b>	,348	<b>,016</b>	<b>,039</b>	,078	,531	,519	,520
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106

A dimensão global *extroversão* surge, nesta investigação, associada de modo estatisticamente significativo ( $p < 0,05$ ) às competências numéricas ( $r = 0,245$ ), linguísticas ( $r = 0,234$ ) e visuais ( $r = 0,201$ ). Não é surpreendente que a dimensão *extroversão* estabeleça correlações positivas com as esferas do desenvolvimento da criança acima indicadas, tendo em conta que os traços a que esta dimensão diz respeito (*afabilidade, animação, atrevimento, privacidade e auto-suficiência*) corroboram estes resultados. Temos, então, que um Educador de Infância “extrovertido” potencia o desenvolvimento da criança nas aptidões auditivas, linguísticas e visuais. Enquanto, o Educador “introvertido” não incita o desenvolvimento académico das crianças, pelo menos nas competências aqui analisadas.

No estudo das prováveis correlações estabelecidas entre as dimensões globais do Educador de Infância e o desenvolvimento da criança, segue-se a dimensão *ansiedade*:

**TABELA 50** - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO DA DIMENSÃO GLOBAL *ANSIEDADE* DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

		Conceitos Numéricos	Competências Auditivas	Grafo-Motoras	Conceitos Linguísticos	Competências Visuais	Competências Motoras Globais	Internalização	Externalização	Resultado Total TRF
<b>Ansiedade</b>	Pearson Correlation	-,056	-,049	-,065	-,030	-,146	-,113	,132	,017	,073
	Sig. (2-tailed)	,571	,618	,507	,759	,136	,247	,177	,864	,460
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106

Não foram encontradas correlações significativas ( $p < 0,05$ ) entre esta dimensão global e os diferentes itens constituintes do desenvolvimento das crianças. Compreende-se, então que os níveis de ansiedade do Educador de Infância não influenciam qualquer das áreas de desenvolvimento da criança, em análise nesta investigação.

Segue-se a apresentação das correlações estabelecidas entre a dimensão da personalidade *dureza* e o desenvolvimento da criança:

**TABELA 51** - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO DA DIMENSÃO GLOBAL *DUREZA* DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

		Conceitos Numéricos	Competências Auditivas	Grafo-Motoras	Conceitos Linguísticos	Competências Visuais	Competências Motoras Globais	Internalização	Externalização	Resultado Total TRF
<b>Dureza</b>	Pearson Correlation	<b>-,268**</b>	-,176	-,106	-,150	<b>-,239*</b>	<b>-,341**</b>	-,149	-,131	-,159
	Sig. (2-tailed)	<b>,006</b>	,071	,279	,124	<b>,014</b>	<b>,000</b>	,128	,182	,103
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106

As correlações encontradas apontam para uma influência estatisticamente relevante ( $p < 0,05$ ) entre a *dureza* e as competências visuais ( $r = -0,239$ ) e para uma correlação altamente significativa ( $p < 0,01$ ) entre a mencionada dimensão e os conceitos numéricos ( $r = -0,268$ ) e as competências motoras globais ( $r = -0,341$ ). Sendo que todas as correlações são negativas traduzem que quanto mais “duro” é o Educador de Infância menos trabalha as competências acadêmicas evidenciadas na tabela. Pelo contrário, quanto mais “receptivo” é o Educador mais vai potenciar as habilidades acadêmicas mencionadas.

As correlações estatísticas estabelecidas pela dimensão global da personalidade *independência* podem ser lidas na tabela 50:

**TABELA 52 - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO DA DIMENSÃO GLOBAL *INDEPENDÊNCIA* DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)**

		Conceitos Numéricos	Competências Auditivas	Grafo-Motoras	Conceitos Linguísticos	Competências Visuais	Competências Motoras Globais	Internalização	Externalização	Resultado Total TRF
Independência	Pearson Correlation	-,010	,020	,162	-,007	,050	,034	,067	,103	,092
	Sig. (2-tailed)	,922	,838	,097	,943	,608	,728	,494	,292	,348
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106

A dimensão global *independência* não estabelece qualquer tipo de correlação, estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ ) com as competências em análise nesta investigação. Assim, verifica-se que seja o Educador de Infância acomodado ou, por contraste, activo na sua forma de agir e pensar, não vai por isso, estimular mais a criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento académico ou sócio-emocional.

Referimos, de seguida, a dimensão global de personalidade *auto-controlo*, correlacionando-a com os domínios afectivo/emocional, cognitivo e motor:

**TABELA 53 - CORRELAÇÃO ENTRE O RESULTADO DA DIMENSÃO GLOBAL *AUTO-CONTROLO* DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E OS RESULTADOS DAS CRIANÇAS (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)**

		Conceitos Numéricos	Competências Auditivas	Grafo-Motoras	Conceitos Linguísticos	Competências Visuais	Competências Motoras Globais	Internalização	Externalização	Resultado Total TRF
Auto-Controlo	Pearson Correlation	-,163	-,097	-,044	<b>,231*</b>	-,173	-,129	-,062	-,150	-,116
	Sig. (2-tailed)	,094	,322	,652	<b>,017</b>	,076	,188	,526	,125	,235
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106

Entre a dimensão *auto-controlo* e as competências da criança em análise apenas foi encontrada uma correlação estatisticamente relevante ( $p < 0,05$ ) com os conceitos linguísticos ( $r = -0,231$ ). Sendo esta uma correlação positiva denota que quanto mais “controlado” é o Educador de Infância melhor concorre para o desenvolvimento da linguagem da criança.

Por forma a sistematizar as relações encontradas entre as variáveis em estudo, nesta pesquisa apresenta-se a tabela seguinte (ver tabela 52):

**TABELA 54 – CORRELAÇÕES ENCONTRADAS ENTRE A VARIÁVEL INDEPENDENTE – PERSONALIDADE DO EDUCADOR DE INFÂNCIA-; E A VARIÁVEL DEPENDENTE – DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA- (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)**

VARIÁVEIS INDEPENDENTES	VARIÁVEIS DEPENDENTES								
16PF-5	KIDS						TRF		
Traços de Personalidade	Conceitos Numéricos	Competências Auditivas	Competências Grafo-Motoras	Conceitos Linguísticos	Competências Visuais	Competências Motoras Globais	Internalização	Externalização	Resultado Total da TRF
<b>Afabilidade</b>				(+)					
<b>Raciocínio</b>	(+)	(+)		(+)	(+)	(+)			
<b>Estabilidade</b>							(-)		(-)
<b>Dominância</b>									
<b>Animação</b>									
<b>Atenção às Normas</b>				(-)	(-)	(-)			
<b>Atrevimento</b>	(-)			(-)					
<b>Sensibilidade</b>	(+)			(+)		(+)			
<b>Vigilância</b>				(+)					
<b>Abstracção</b>	(+)	(+)		(+)	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)
<b>Privacidade</b>	(-)	(-)	(-)	(-)			(-)		
<b>Apreensão</b>	(-)				(-)	(-)			
<b>Abertura à Mudança</b>									
<b>Auto-suficiência</b>	(+)	(+)		(+)	(+)		(-)	(-)	(-)
<b>Perfeccionismo</b>				(-)					
<b>Tensão</b>				(+)					
<b>DIMENSÕES GLOBAIS</b>									
<b>Extroversão</b>		(+)		(+)	(+)				
<b>Ansiedade</b>									
<b>Dureza</b>	(-)				(-)	(-)			
<b>Independência</b>									
<b>Auto-controlo</b>				(+)					

A tabela 52 pretende auxiliar uma análise global e integrada das relações que se encontraram entre a variável independente, traços e dimensões globais da personalidade do Educador de infância; e a variável dependente, competências académicas e vectores sócio-emocionais da criança. Embora a organização desta dissertação e pelo cariz da própria variável, se tenha discorrido de modo particularizado sobre a personalidade do Educador de Infância importa, na nossa óptica, agregá-los numa leitura integradora.

Assim, desde logo, evidenciam-se traços, como a *abstracção*, o *raciocínio*, a *privacidade* e a *auto-suficiência*, pelo alcance que demonstraram ter nos aspectos desenvolvimentais da criança, utilizados nesta investigação, pois para cada um deles foram encontradas, respectivamente, oito correlações para o primeiro traço e cinco para os restantes. No oposto, apresentam-se traços como a *dominância*, a *animação* e a *abertura à mudança*, não demonstrando qualquer tipo de influência nas esferas de desenvolvimento da criança.

No que às dimensões globais diz respeito sobrevém a influência, algo abrangente, da *extroversão* e da *dureza*, que se correlacionaram com três dos aspectos relativos ao desenvolvimento da criança, seguidas do *auto-controlo* que apenas se correlacionou com as competências linguísticas das crianças. Já para a *ansiedade* e a *independência* não foram descortinadas, nesta pesquisa, qualquer tipo de associação entre estas dimensões da personalidade dos Educadores de Infância e o desenvolvimento dos educandos.

A leitura vertical da tabela supramencionada faculta uma análise que toma, agora, como enfoque os diferentes âmbitos desenvolvimentais da criança, aqui em estudo. A esfera da linguagem é a competência que mais correlações estabeleceu com características da personalidade do Educador de Infância. Sucederam-se, em termos de quantidade de relações com a personalidade do profissional em causa nesta investigação, e por ordem decrescente, os conceitos numéricos, as competências visuais, as competências motoras globais, as competências auditivas, os factores de internalização, o resultado global da TRF, os comportamentos externalizantes e, por fim, as competências grafo-motoras.

Sistematizados os resultados desta investigação aspira-se, no ponto subsequente, complementar e enriquecer este estudo ao confronta-lo e enquadrá-lo com outras matrizes científicas e estatutos teóricos. A sincronia entre confronto e enquadramento consentirá que sejam avançadas interpretações/deduções explicativas para os resultados desta pesquisa.

## 5.2. - DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Na conjuntura interpretativa que aqui se efectiva, deliberámos optar por um rumo que se prende com um itinerário circunscrito a uma matriz de discussão de resultados no qual se evidencia o mais significativo da investigação empírica. Trata-se de uma reflexão crítica, de modo a confrontar os produtos obtidos com estudos semelhantes ou com concepções de diferentes autores de referência. Os objectivos, questões de investigação e hipóteses serão analisados numa estratégia metodológica alicerçada na triangulação (Olabuénaga, 2003)<sup>97</sup>. Tentaremos conferir, através da referida estratégia, um controlo de qualidade que se circunscreve a todo o tipo de investigação e que lhe conferem legitimidade. Assim, sistematizando, o processo indutivo intentar-se-á, na perspectiva de Bogdan e Biklen (2006: 73) consolidado por três modos de triangulação:

- Dos *dados e dos investigadores* (recorrendo a fontes de informação diversificadas na recolha e análise dos dados);
- Das *teorias* (recorrendo a várias perspectivas teóricas);
- Das *técnicas* (na recolha e análise da informação).

Nos modos assinalados pode ler-se uma transversalidade da estratégia de triangulação<sup>98</sup> ao longo de todo o processo investigativo<sup>99</sup> e não apenas nesta

---

<sup>97</sup> Olabuénaga (2003: 112) define a triangulação como uma (...) *estratégia metodológica mais do que um método ou uma técnica*.

<sup>98</sup> *A triangulação de dados não se limita a um único momento ou aspecto da investigação, mas deve atravessar todo o processo* (Olabuénaga, 2003: 29).

<sup>99</sup> Olabuénaga (2003: 114) salienta que: (...) *cada momento concreto da investigação reclama, ou pode reclamar, uma ênfase diferente dos distintos tipos de triangulação. Assim, enquanto os momentos*

dimensão formal de discussão de resultados. No entanto, por questões de organização sobressairá essencialmente no capítulo presente.

Considerando o traço de personalidade *afabilidade*, e atendendo aos resultados apresentados pela tabela 31, podemos inferir que quanto mais afáveis, ou seja, calorosos, atentos e implicados com os outros, são os Educadores de infância que mais investem na dimensão linguística das crianças. De facto, e como nos demonstraram as referências teóricas utilizadas ao longo desta tese a interacção educador/educando é basilar para o sucesso desenvolvimental (Amado, 2001; Olveira, Rodríguez y Touriñán, 2005). Todavia, estas interacções apresentam diferentes variáveis -manifestas ou latentes- que determinam o processo educacional e, conseqüentemente interferem no desenvolvimento da criança (Castellà *et al.*, 2007; Lopes e Silva, 2010). A *afabilidade*, caracterizada pela sua tendência ao envolvimento e à implicação do sujeito com os outros, apresenta-se como distintiva de pessoas que têm interesse por outros seres humanos e que se realizam profissionalmente em actividades em que intervenham pessoas. Enfatiza-se, assim o carácter relacional, mas não podem deixar de ser destacados os afectos como alicerces destas relações e de um desenvolvimento psicossocial da criança adequado (Fernandes, 2001). Isto se atendermos a que na interacção educativa existe uma dinâmica, em que através da linguagem, educador e educando, vão-se conhecendo, desafiando e desenvolvendo (Coll *et al.*, 1996; Vieira, 2005).

Numa outra vertente, temos a linguagem como dimensão transversal e imprescindível para trabalhar todas as áreas de conteúdo previstas pela OCEPE (Silva e NEP, 1997) e, sobretudo para atingir todas as metas de aprendizagem previstas para a Educação Pré-Escolar (Afonso, 2010), atingindo dessa forma a qualidade educativa, pelo menos, a prescrita. Em verdade, a educação formal desde o pré-escolar, com objectivos claros de aprendizagem e de desenvolvimento, necessita da linguagem como mediador entre a actividade humana e os instrumentos e entre os contextos e

---

*iniciais e posteriores são mais adequados para a triangulação de teorias e paradigmas, as fases intermédias de recolha de informação prestam-se mais à triangulação das técnicas e dos dados, ao passo que a fase final convida, mais que nenhuma outra, ao recurso triangular de colegas e de participantes, de tal modo que, deste modo, se alcance um texto mais rico, mais contratado, mais válido interna e externamente e, em definitivo, mais confiável.*

os sujeitos (Faw, 1981; Vygotsky, 2007), nomeadamente para alcançar a almejada qualidade educativa e o pretendido desenvolvimento global da criança (Sim-Sim *et al.*, 2008). Retomando a relevância da linguagem para o desenvolvimento psicossocial da criança (Faw, 1981; Coll *et al.*, 1996; Moll, 2005; Vygotsky, 2007; Sim-Sim *et al.*, 2008), seria espectável que a *afabilidade* tivesse uma influência significativa nos comportamentos normativos de internalização e externalização, bem como no resultado global da TRF, o que não se verifica, pelo menos em termos estatísticos.

No entanto, a análise correlativa comprovada pela tabela 31, demonstra-nos que em termos de resultados respeitantes às competências académicas, a *afabilidade* não promove apenas as competências linguísticas, mas também as aptidões auditivas, e visuais permitindo-nos prognosticar que as crianças com que trabalha um Educador de Infância, que se distinga pela *afabilidade*, apresentam na generalidade, melhores resultados em termos académicos. Ou seja, a orientação para os outros e a procura de relações são factores enriquecedores de uma profissão que não só se alicerça nas interacções humanas (Rogers, 1985; Amado, 2001; Oliveira, Rodríguez y Touriñán, 2005) mas também depende da qualidade dessas mesmas relações (Faw, 1981; Coll *et al.*, 1996; Moll, 2005; Vygotsky, 2007).

Os dados obtidos relativamente ao traço de personalidade *raciocínio* levam a que o consideremos como um dos mais relevantes do Educador de Infância no que respeita à amplitude da sua influência nas competências das crianças, uma vez que estabelece correlações significativas com cinco dos seis domínios académicos. De facto, não sendo o *raciocínio* um traço de personalidade, é um aspecto considerável na personalidade dos indivíduos (Russel e Karol, 1998: 70) percebendo-se, por isso, que como capacidade intelectual que é, seja fulcral para uma profissão que se pretende cada vez mais pensada/reflectida (Gómez, 1995; Alarcão, 1996a; Schön cit. por Alarcão, 1996b; Brubacher *et al.* cit. por Moreira e Alarcão, 1997; Alarcão, 2001) e para a qual se aspira mais formação técnico-científica (Cardona, 2006).

De facto, quanto mais reflectida for a acção pedagógica maior será a probabilidade de cumprir os objectivos a que se propõe (Alarcão, 2001) e, em simultâneo, contribuir para o desenvolvimento do Educador de Infância, como

profissional e como pessoa (Gómez, 1995). Este crescimento profissional está intimamente associado a um investimento na formação, inicial e contínua, que coligada à experiência profissional vão contribuir para a maturidade profissional do Educador de Infância (Simões e Simões; 1997; Cunha, 2008).

Os dados referentes ao traço de personalidade *estabilidade*, (cf. tabela 33) permitem-nos inferir que a estabilidade emocional, a capacidade de adaptação e maturidade dos Educadores de Infância promovem, à partida, um desenvolvimento sócio-emocional das crianças mais ajustado (Portugal, 2007; Michel e Purper-Ouakil, 2009). De facto, verificou-se uma correlação negativa entre a *estabilidade* do Educador e os resultados da internalização, externalização e TRF, o que significa que quanto mais alto é o resultado deste traço para o Educador de Infância mais baixos são os valores das crianças para o instrumento TRF, o que traduz condutas menos problemáticas em termos de internalização e menos problemáticas ao nível do desenvolvimento sócio-emocional. Destaca-se, por esse motivo, o papel do Educador de Infância enquanto influenciador do processo de socialização e do processo de formação pessoal da criança (Postic, 2007), que só é eficaz se o próprio educador percorreu de forma harmoniosa estes mesmos processos (Fermoso, 1982; Nóvoa, 1991; Repetto *et al.*, 2006; Machado, 2007).

Os dados relativos ao traço de personalidade *dominância*, desde logo, indicam-nos que embora a maioria dos sujeitos se posicione no pólo médio, existe uma diferença significativa entre o pólo baixo e o pólo alto. Ou seja, os indivíduos que relativamente à *dominância* se desviam da normalidade, concentram-se mais no pólo baixo. Este facto revela que existe um grupo considerável de Educadores de Infância que se caracterizam por serem pessoas deferentes, cooperantes e que evitam conflitos. Este dado revela-se assim significativo, se atendermos ao facto de que a maior parte dos educadores não se caracterizarem por uma tendência para exercer a sua própria vontade, mas sim para auscultarem as necessidades e interesses das crianças, conforme recomendam as metodologias provindas das OCEPE (Silva e NEP, 1997).

No que diz respeito às correlações estabelecidas entre a *dominância* e as áreas desenvolvimentais das crianças explícitas na (cf. tabela 34), pode depreender-se que a tendência para os Educadores de Infância serem mais ou menos assertivos, dominantes ou deferentes na sua postura face ao outro, não tem qualquer tipo de impacto nas competências académicas e sócio-emocionais das crianças. Sendo que este indicador demonstra, como acima é referido, a tendência para o indivíduo impor a sua vontade face aos outros, pode concluir-se também que a maioria dos Educadores de Infância desta amostra conseguem alcançar um equilíbrio entre a sua vontade e a vontade dos outros, nomeadamente das crianças (Silva e NEP, 1997).

Foram diversos os dados recolhidos para o traço de personalidade *animação*. Desde logo, o facto deste indicador, por comparação, se encontrar abaixo dos resultados para a norma da população portuguesa, causou alguma estranheza. A surpresa foi provocada pelo facto de estarmos perante um profissional cuja esfera de acção se situa no universo da infância, na esfera da aprendizagem lúdica e que, por isso, explicitamente dinamiza actividades baseadas no jogar e no brincar, explora situações de entretenimento, embora com intencionalidade pedagógicas (Silva e NEP, 1997). Todavia, a estranheza que os dados relativos a este indicador nos causou pode justificar-se, por um lado pela multiplicidade de funções que lhe estão atribuídas e, por outro pela vulnerabilidade do objecto da sua acção – a criança que exige um cuidado acrescido, o que inevitavelmente gera um clima de seriedade (Tavares e Alarcão, 1985).

O traço *animação* evidencia um alinhamento consentâneo com o anterior, isto é, na distribuição dos sujeitos de investigação por pólos, embora a generalidade, se situe no pólo médio, surgindo então uma discrepância significativa entre os pólos limítrofes. É no pólo baixo correspondente a um profissional sério, reprimido e cuidadoso que se posicionam mais Educadores de Infância, o que na sua essência significa possuir atitudes que se traduzem na inibição da sua espontaneidade, numa evidente inércia e que, pressupõe-se serem, pessoas que “carregam” um semblante sombrio no seu quotidiano profissional. A *animação* é posicionada, pela sociedade em geral, no pólo alto quando se reportam a estes profissionais, já que o colocam em esferas de *entertainers* e cuja principal função é “divertir e divertir-se”. Ora, esta representação

social coloca-os, por vezes, num patamar de desigualdade perante outros profissionais de educação, cujas funções são tidas como “mais académicas” e portanto mais sérias e importantes (Iturra, 2002). Tal facto, pode justificar a tentativa dos profissionais de educação de infância contrariarem estes pré-conceitos e por conseguinte assumirem uma postura, supostamente mais séria (Mota-Teixeira, 2009).

Não foram estabelecidas correlações entre a *animação* do Educador e os resultados relativos ao desenvolvimento da criança (cf. tabela 35) podendo, por esse motivo inferir-se que a *animação* não constitui factor decisivo, em termos estatísticos, para o desenvolvimento académico e sócio-emocional das crianças. Atendendo, ainda a que este traço, nos seus pólos, aponta para uma personalidade espontânea, activa, alegre e entusiasta em oposição a uma personalidade reprimida, séria e cuidadosa, seria de prever a sua influência nos aspectos desenvolvimentais relativos às competências sócio-emocionais. De facto, estudos sobre o “bom professor” evidenciam a proeminência de características pessoais, tais como: a auto-estima, as capacidades de relacionamento, as aptidões sociais, a sensibilidade aos sentimentos e necessidades do outro em detrimento de áreas “mais académicas”, justificando que só uma pessoa que está bem consigo própria consegue estar bem com os outros (Patterson e Purkey, 1993; Vieira, 2005). Contudo, nenhum dos estudos refere a necessidade de essa pessoa extravasar esses sentimentos através de atitudes animadas ou divertidas.

Os Educadores de Infância desta amostra revelam-se mais *atentos às normas*, mais cumpridores e formais enquanto pessoas, do que a generalidade da população portuguesa. Embora estes resultados, não fossem desejados, seriam expectáveis pelo facto da cultura profissional desta área se revelar inundada por perspectivas arreigadas a uma postura profundamente tradicionalista (Vasconcelos, 1997). Numa perspectiva desenvolvimental, os dados aqui revelados não se apresentam como uma característica favorável, dado que autores de referência (Hattie, 2009) consideram que face à mutabilidade crescente do sistema educativo, motivadas por uma sociedade e por um ser humano inundado de mudanças emergentes, se reivindica um profissional inovador e que nesta lógica rompa com os cânones da normalidade estabelecidos, adequando-se às “novas” crianças.

Tal como nos traços de personalidade discutidos anteriormente, no que concerne à *atenção às normas*, imediatamente a seguir ao pólo médio -o normativo-, surgem mais Educadores de Infância posicionados no pólo alto, ou seja há um número considerável de profissionais respeitadores das normas instituídas, cumpridores e formais. Este facto pode ser interpretado numa dupla vertente. Se por um lado o formalismo pode ser imposto pela grande responsabilidade de educar crianças (Tavares e Alarcão, 1992), por outro pode ser forjado pelo próprio educador na perspectiva de ser entendido e visto como um profissional dotado de grande prestígio (Iturra, 2002; Mota-Teixeira, 2009).

O traço de personalidade *atenção às normas* estabeleceu uma correlação negativa com as aptidões linguísticas, competências visuais e capacidades motoras globais. Neste sentido, quanto mais rígido, inflexível e intransigente for o Educador de Infância menores são as probabilidades de promover nas crianças as áreas linguística, visual e de motricidade global. Numa primeira leitura, pode deduzir-se que a falta de espontaneidade e a necessidade obcecada de cumprir normas provavelmente dificulta as interacções que o Educador estabelece com as crianças e que segundo Rogers (1985), se devem pautar pela liberdade, autenticidade, respeito e empatia. Numa segunda interpretação, persistimos na dificuldade que esta classe profissional tem em mudar a sua acção profissional (Vasconcelos, 1997).

Se o indicador *atenção à norma*, se evidenciou pelo facto de os Educadores de Infância apresentarem resultados superiores aos da norma para a população portuguesa, por oposição o indicador *atrevidimento* apresenta resultados inferiores à norma de referência. Ou seja, os profissionais objecto de estudo desta dissertação são menos atrevidos, seguros e empreendedores do que o comum dos portugueses

Na característica *atrevidimento* sobrevêm, em termos de extremos, mais sujeitos posicionados no pólo baixo, indicando que uma porção algo significativa, dos Educadores de Infância que constituem esta amostra, é tímida, temerosa e coibida. Atendendo a que o pólo alto revela indivíduos “aventureiros” e seguros nas interacções sociais - que facilmente se integram em novos grupos e sem dificuldades em falar em público (Russel e Karol, 1998) -previa-se que fosse este o posicionamento

dos Educadores-. Desde logo, pela essência da profissão se pautar por uma interacção constante, com outros agentes educativos, mas principalmente com as crianças, quer pelo facto das características do público-alvo apelarem a um dinamismo arrojado (Gómez, 1995; Alarcão, 2001).

Este traço estabeleceu relações significativas negativas com os conceitos numéricos e linguísticos, o que significa que quanto mais “atrevido” é o Educador de Infância mais baixos são os resultados apresentados pelas crianças no que se refere às competências numéricas e linguísticas. Depreende-se, deste modo, e ao contrário do expectável, que um Educador de Infância assertivo e empreendedor estimula menos as dimensões numéricas e linguísticas das crianças com que trabalha. A justificação possível para esta aparente “contradição” pode passar pelo facto de que uma personalidade com o traço *atrevimento* vincado apresenta um excesso de confiança e assertividade que facilmente atinge a prepotência e o exibicionismo (Karol e Russel, 1998), colocando a criança num plano ou mesmo patamar secundário. Isto é, releva-se o plano curricular na dimensão linguística e numérica e desconsidera-se a criança enquanto cerne da aprendizagem a favor do protagonismo do Educador de Infância. No entanto, a criança e as especificidades que lhe estão intrínsecas e que por isso exigiram um profissional docente e uma prática educativa singular tem sido o sustentáculo da “reforma” da Educação de Infância desde o século anterior (Vasconcelos, 1993, 1996, 1997; Cardona, 1997, 2006; Costa, 1998; Almeida, 2000; Lobo, 2001; Mesquita-Pires, 2008).

A *sensibilidade* apresenta-se como um dado que constitui apanágio do profissional de Educação de Infância, por isso surge como resultado esperado o facto de os dados serem superiores aos da norma portuguesa. Representa ainda um factor positivo e desejável porque é (in)formadora da essência da educação de infância (Coll *et al.*, 1996; Fernandes, 2001; Gutiérrez, 2004; Olveira, Rodríguez y Touriñán, 2005) e porque é condicionadora de um desenvolvimento sócio-emocional que contribui para os alicerces de um ser humano ajustado nas suas relações intra e inter pessoais.

Face aos valores apresentados na correlação estabelecida entre o resultado para a *sensibilidade* dos Educadores de Infância e os resultados das crianças pode

depreender-se que uma pessoa mais sensível e sentimental, que alicerça as suas acções na empatia e na emotividade, talvez pelo facto de construir relações mais próximas, não só em termos afectivos mas também em termos físicos, com as crianças, aumenta a probabilidade destas desenvolverem a linguagem, o raciocínio lógico-matemático e a motricidade global. São diversos os teóricos que divisam os afectos como alicerces de um desenvolvimento global, integrado e harmonioso da criança testemunhando o cruzamento entre a dimensão emocional do Educador de Infância e as dimensões cognitivas e motoras da criança (Rogers, 1985; Coll *et al.*, 1996; Fernandes, 2001; Branco, 2004; Day, 2004; Gutiérrez, 2004; Rogers cit. por Domínguez Chillón, 2004; Olveira, Rodríguez y Touriñán, 2005; Cornelius-White cit. por Lopes e Silva, 2010).

No que diz respeito ao indicador *vigilância* os únicos dados significativos reportaram-se à correlação estabelecida entre este traço de personalidade e os conceitos linguísticos da criança. Assim, oferece-nos salientar que quanto mais atento, suspeito, céptico e prudente é o Educador de Infância, mais ele trabalha a dimensão linguística. Depreende-se, então, e ao contrário do que se poderia antever, que uma pessoa mais “controlada” vai orientar e conduzir a sua acção de modo meticoloso e, simultaneamente proporcionar um contexto educativo de qualidade e fornecer um modelo linguístico mais adequado (Schweinhart e Weikard, 1997; Katz *et al.*, 1998; Zabalza, 1998; Pascal e Bertram, 2000; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004; Bairrão, 2005; Schweinhart *et al.*, 2005; Bairrão e Barros, 2006; Sim-Sim *et al.*, 2008).

Tendo em conta que o indicador *abstracção* se reporta a indivíduos mais orientados para os processos mentais e para as ideias do que para aspectos práticos percebe-se a mais-valia que este traço constitui na esfera educacional da infância. Assim sendo, e verificando os dados relativos à correlação entre o resultado para a *abstracção* dos Educadores de Infância e os resultados das crianças infere-se, em primeiro plano, que a razão para o impacto desta característica pode atribuir-se à essência cognitiva do traço de personalidade do Educador de Infância. Isto é, um profissional criativo, imaginativo e idealista pode divisar estratégias mais diversificadas e mais enriquecedoras para potenciar um desenvolvimento global e harmonioso da criança. Tal facto sugere explicitar que um profissional que não está preso aos cânones

da profissão vai com certeza “reinventar-se” face às especificidades de cada contexto e de cada criança (Gómez, 1995; Silva e NEP, 1997; Alarcão, 2001; INAFOP, 2001).

Num segundo plano, a correlação negativa que este traço de personalidade apresenta com as dimensões relativas ao domínio sócio-emocional da criança entra em concordância com uma perspectiva desenvolvimental adequada. Nesta lógica, um educador que apresente um nível elevado de pensamento abstracto providencia ferramentas que estimulam a imaginação, a criatividade, a busca de soluções alternativas, aumentando a sua capacidade de resiliência. Estes factores implicam um ajustamento intra e inter pessoal, que se traduz num desenvolvimento sócio-emocional mais ajustado (Rogers, 1975, 1985; Vasconcelos, 1997; Marques, 1999; Bertrand, 2001).

Os dados aportados pela investigação relativamente ao traço de personalidade *privacidade* ilustram uma correlação negativa entre este, várias das competências académicas das crianças e os resultados para a dimensão internalização. Compreende-se deste modo que Educadores de Infância abertos, genuínos e simples por oposição a indivíduos fechados, calculistas e discretos promovem o desenvolvimento da criança em distintas dimensões, não só na sua vertente académica como na sua vertente sócio-emocional. Pode concluir-se que a genuinidade, que ocasiona a abertura social e expressão de sentimentos fomenta, como refere Rogers (1975, 1985), através da empatia e autenticidade, interacções mais positivas e consequentemente uma maior conquista de objectivos desenvolvimentais.

Relativamente à *apreensão*, traço que também evidência uma discrepância significativa entre os pólos extremos, os Educadores de Infância desta investigação posicionam-se, na sua maioria, no pólo baixo. Este pólo descreve pessoas seguras, nada predispostas à apreensão nem dominadas por sentimentos de inadequação. Os resultados obtidos para esta dimensão primária vêm contradizer algumas inferências relativas a outros traços de personalidade como por exemplo o *atrevimento*. Este é um traço de personalidade que estabelece correlações com a escala da desirabilidade social, ou seja, os resultados relativos à *apreensão* podem sofrer uma distorção que se justifica pelo desejo dos sujeitos corresponderem a comportamentos socialmente

desejáveis (Russell e Karol, 1998: 81). Esta ânsia de agradar, ou pelo menos de preencher as expectativas que acreditam terem sobre eles pode, de facto, relacionar-se com todos os vectores associados às já mencionadas representações sociais erigidas em torno do Educador de Infância, mas pode simplesmente relacionar-se com o facto de estes profissionais serem, acima de tudo, pessoas que querem contentar todos os que com eles interagem, com base nos seus próprios pré-conceitos acerca da profissão (Rogers, 1985; Nóvoa, 1991; Pinto, 1991; Dias, 1993; Tap, 1996; Dubar, 1998; Jesus, 2000; Lopes, 2001; Teixeira, 2004; Machado, 2007; Estanqueiro, 2010; Lopes e Silva, 2010).

Ainda no que concerne à *apreensão* verifica-se que este traço estabeleceu uma correlação negativa com as competências numéricas, grafo-motoras e visuais das crianças. De acordo com a correlação apurada, quanto mais sentimentos de apreensão e insegurança o educador evidencia (Karol e Russel, 1998: 81), menos são promovidas as áreas desenvolvimentais referidas. Se por um lado a preocupação pode ter resultados positivos no sentido em que a pessoa pode antecipar perigos e reconhecer as consequências de determinados comportamentos, por outro lado, sustém uma imagem social pobre, e por isso, pouco promotora de relações pessoais (Oliveira, Rodríguez y Touriñán, 2005; Postic, 2007; Lopes e Silva, 2010).

De todas as análises tecidas em torno dos traços de personalidade, a *abertura à mudança* assume uma particularidade divergente, isto é, não apresenta qualquer tipo de correlação com os resultados obtidos pelas crianças. Infere-se, e ao contrário do que seria suposto, que um Educador de Infância proactivo e que investe na mudança, por antítese a um profissional de educação tradicionalista e agarrado ao que lhe é familiar, não apresenta um impacto significativo no desenvolvimento da criança (Day, 2004; Delors, 2006; Mesquita-Pires, 2008; Lopes e Silva, 2010).

Adita-se que seria expectável uma correlação significativa entre a *abertura à mudança* e os vários dos aspectos do desenvolvimento quer cognitivo quer sócio-emocional da criança. Até porque, se atendermos à significância prática do traço de personalidade referido, surge-nos um profissional inovador em vez de adstrito a caminhos já experimentados, que prefere lógicas e pontos de vista que interfiram nas

suas pré-concepções e que possa conceber a sua acção profissional como um desafio quotidiano por contraste a práticas rotineiras (Repetto *et al.*, 2006).

O traço de personalidade *auto-suficiência* patenteia uma correlação positiva com as competências académicas e o domínio sócio-emocional das crianças. Clarifica-se que o traço de personalidade referido se associa ao estabelecimento, ou não, de contacto ou proximidade com os outros. Um indivíduo auto-suficiente prefere a solidão e opta por tomadas de decisão autónomas. De sublinhar, que a pessoa auto-suficiente pode, ainda ter dificuldade em trabalhar em equipa e em solicitar ajuda quando necessita. Todavia, esta *auto-suficiência* pode reflectir-se positivamente no sentido em que promove um trabalho individualizado com as crianças. De facto, a relação educador/educando não se trata de uma relação social linear, mas sim de uma relação com objectivos desenvolvimentais intrínsecos, entre um adulto, figura de autoridade, e as crianças com quem trabalha. Este facto reveste-se de suma importância, na medida em que agiliza o cumprimento dos requisitos prescritos para a área da educação de infância (Silva e NEP, 1997; Afonso, 2010).

No que concerne à correlação positiva com os diferentes indicadores do domínio sócio-emocional, infere-se que se o Educador de Infância que empreende relações de trabalho colaborativas imersas no dinamismo interpessoal gera, inevitavelmente um desenvolvimento da criança alicerçado em processos proximais que por consequência se traduzem no fomentar de varias aptidões académicas e também num desenvolvimento sócio-emocional mais ajustado (Altman e Rogoff, 1987; Portugal, 1992).

No que respeita à dimensão primária *-perfeccionismo-*, os dados apontaram para uma concentração dos Educadores de Infância no pólo baixo, retratando-os, por isso, como pessoas flexíveis, confortáveis com o acaso, desorganizadas e adversas à planificação. Com as devidas ressalvas, relativas à maleabilidade e ao lidar com o imprevisto, valorizados para quem trabalha com crianças e que, nesse sentido, deve estar atento ao imprevisto e saber agir em conformidade (Alarcão, 2001); a descrição do pólo em que se situam a maioria dos Educadores da amostra não é, de todo abonatória para uma acção profissional que tem levantado estandartes como a

organização e a planificação, nomeadamente a partir de documentos legais (Silva e NEP, 1997; INAFOP, 2001; Afonso, 2010).

Foi demonstrado nesta pesquisa que o traço de personalidade *perfeccionismo* apenas se correlaciona, e de modo negativo, com a dimensão linguística da criança (cf. tabela 45). Seriam de prever resultados contrários, na medida em que um profissional de educação que organiza o seu trabalho e se prepara para as situações quotidianas, ou seja, com uma prática pedagógica reflectida e planeada obteria resultados mais produtivos no que diz respeito aos diversos componentes do desenvolvimento da criança, em particular no respeitante aos processos linguísticos. (Shön cit. por Alarcão, 1996b; Vasconcelos, 1997; Silva, 2000; Oliveira-Formosinho, 2007b).

O indicador *tensão* revela que o profissional de educação de infância por estar sujeito a representações sociais, prescrições legais, institucionais e a expectativas por parte dos familiares se situa em patamares de grande condicionamento entre o que é e o que se deseja que ele seja. Refira-se que a curta história da profissão associada a transformações das últimas duas décadas o posicionam em identidades de papel imprecisas. Isto é, entre um educador instrumental, um educador de afectos e um educador da esfera do cuidar (Gómez, 1995). Refira-se, também que a multiplicidade de funções, que no início desta actividade profissional se resumiam à esfera “do cuidar” (Oliveira-Formosinho, 2007a), foram-se progressivamente ampliando no sentido de uma intencional e organizada intervenção no desenvolvimento global da criança (Severino, 2007; Mesquita-Pires, 2008). Tendo em conta a acção do Educador de Infância como *multitasking*, percebe-se que estes profissionais procedam a um investimento contínuo e constante e portanto gerador de tensões incessantes. Para além de que a *tensão* quando bem direccionada é factor de dinamismo e como tal não deve ter a conotação negativa que vulgarmente lhe é atribuída. Assim, o facto do valor do indicador *tensão* se situar acima da norma para a população portuguesa não deve ser encarado de modo pejorativo.

Correlacionando o último dos dezasseis traços de personalidade, propostos pelo 16PF-5, com os diferentes itens do desenvolvimento da criança (cf. tabela 46), observa-se que se um certo grau de *tensão* orienta e move para a acção. Nesse

contexto, uma *tensão* doseada pode conduzir à acção e ao investimento pedagógico, estimulando em particular as competências linguísticas da criança, ao contrário do que acontece no traço de personalidade *perfeccionismo*. Todavia, quando o grau de tensão do Educador de Infância é desproporcionado tange a impaciência e a irritabilidade (Russel e Karol, 1998: 84), o que poderá inibir uma acção pedagógica reflexiva e, assim, profícua para o desenvolvimento da criança (Shön cit. por Alarcão, 1996b; Vasconcelos, 1997; Silva, 2000; Oliveira-Formosinho, 2007b). Note-se, na senda do nosso objecto de estudo, que se considera aceitável e natural que um educador de infância deixe sobressair a sua dimensão pessoal no acto educativo. Importa que disso tenha consciência utilizando-a em favor de um desenvolvimento recíproco (Rogers, 1985; Nóvoa, 1991; Pinto, 1991; Dias, 1993; Tap, 1996; Dubar, 1998; Jesus, 2000; Lopes, 2001; Teixeira, 2004; Machado, 2007; Estanqueiro, 2010; Lopes e Silva, 2010).

Reportando-nos agora às dimensões globais da personalidade -*extroversão; ansiedade, dureza; independência e auto-controlo*- prosseguiremos com a análise e discussão dos dados obtidos.

No que concerne aos pólos da dimensão global *extroversão*, assistiu-se a uma distribuição equilibrada entre pólo baixo e pólo alto, pelo que pode fazer-se uma leitura de equidade face ao factor referido. Relativamente à *extroversão* e enquadrando-a na área da educação de infância, por excelência vocacionada para as relações interpessoais e, portanto confinada para e com o outro, esperava-se mais profissionais com tendencia à *extroversão*, dotados de *afabilidade*, entusiasmo, atrevimento/empreendedorismo e integrados socialmente, em detrimento da introversão (Postic, 2007; Olveira, Rodríguez y Touriñán, 2005; Lopes e Silva, 2010).

Ainda relativamente à dimensão *extroversão*, a análise correlativa, demonstrada pela tabela 47, podemos prognosticar que as crianças com que trabalha um Educador de Infância que se distinga pela *afabilidade*, empreendedorismo, autenticidade e integração apresentam melhores resultados académicos pelas competências (auditivas, linguísticas e visuais) que apresentam. Os resultados académicos das crianças possivelmente serão lesados se o Educador de Infância for reservado, sério, tímido, fechado e auto-suficiente. Ou seja, a orientação para os outros e a procura de

relações interpessoais são factores enriquecedores de uma profissão não só voltada para as relações humanas (Rogers, 1975, 1985) mas também dependente dessas mesmas relações (Moll, 2005; Vygotsky, 2007; Sim-Sim *et al.*, 2008).

Por um lado seria espectável uma concentração maior no pólo baixo, no que diz respeito à dimensão da *ansiedade*, na medida em que este reflecte uma personalidade ajustada emocionalmente, isto é confiante, segura, relaxada e estável sob o ponto de vista das emoções. Esta asserção solidifica-se na ideia de que um educador equilibrado emocionalmente relaciona-se melhor com os outros se estiver bem consigo próprio (Vieira, 2005).

No entanto, por outro lado não é de estranhar que esta dimensão tenha uma distribuição análoga entre indivíduos extrovertidos e introvertidos. À primeira vista e numa enunciação revestida pelo senso comum, parece-nos possível poder afirmar que um educador deva ser extrovertido e emocionalmente equilibrado, mas numa análise reflectida deverá atender-se ao facto de estarmos a falar de um profissional que é acima de tudo pessoa e portanto, imbricado de formas de estar e ser idiossincráticas (Rogers, 1985; Nóvoa, 1991; Pinto, 1991; Dias, 1993; Tap, 1996; Dubar, 1998; Jesus, 2000; Lopes, 2001; Teixeira, 2004; Machado, 2007; Estanqueiro, 2010; Lopes e Silva, 2010).

Apesar de a *ansiedade* influir não só na esfera social, neste caso do Educador de Infância, mas também na sua vertente profissional, na medida em que afecta a responsabilidade e o auto-controlo, não se verificou o impacto deste traço de personalidade nas aptidões das crianças (cf. tabela 48). De facto, ao contrário do que poderia ser conjecturado, a estabilidade emocional, a confiança e a segurança do Educador de Infância não promovem ou refreiam o desenvolvimento das competências, académicas e sócio-emocionais da criança. Possivelmente, a *ansiedade*, por si só não terá qualquer influência, mas poderá ser um factor a considerar quando associada a outras dimensões da personalidade (Fontana, 1984; Millon, 1994; Caspi *et al.*, 2005; Silva *et al.*, 2007; Michel e Purper-Ouakil, 2009; Martinho, 2010). Vimos anteriormente que, por exemplo, a *tensão* seria um factor propiciador do desenvolvimento de diversas competências.

Obviamente, e em consonância com os resultados, encontrados tanto para os traços como para as dimensões globais da personalidade, a grande concentração dos sujeitos da amostra posiciona-se no pólo médio, tido como a norma. Contudo, para alguns dos indicadores do instrumento 16PF-5, nomeadamente a *dureza*, constatou-se uma *décalage* relevante no que concerne aos pólos limítrofes. Assim, e relativamente à característica *dureza*, *verifica-se* uma maior incidência dos Educadores de Infância no pólo baixo, correspondente à receptividade. Reitere-se que esta dimensão se caracteriza por profissionais mais afáveis, sensíveis, abstraídos e abertos à mudança. Encontra-se nesta constatação um paradoxo no que concerne à *abertura à mudança*, uma vez que se tinha verificado nos resultados, em cima expostos, e relativos à *atenção à norma*, que a postura dos profissionais se pautava mais pelo tradicionalismo do que pela inovação.

O resultado da análise correlacional entre a dimensão global de personalidade *dureza* e o desenvolvimento académico, em particular no que concerne às competências numéricas, visuais e de motricidade global da criança (Cf. tabela 49) permitiu-nos concluir que a receptividade, a abertura a novas ideias, experiências e pessoas promove uma dinâmica educativa mais eficaz, porque é mais promotora do desenvolvimento, em contraste com a rigidez e o tradicionalismo (Not, 1981; Rocha, 1988; Vasconcelos, 1997).

Aditamos que pelo facto de estereótipos sócio-culturais instituírem, a característica *dureza* relacionada ao género masculino e a característica receptividade ao género feminino (Russell e Karol, 1998: 65). Este “pré”conceito conduz a uma profissionalidade adstrita e confinada a papéis femininos e como tal, ainda hoje, dominada pelo universo das mulheres (Cardona, 2006).

Reportamo-nos, agora à característica *independência*, situando-a no pólo baixo uma vez que aí estão o maior número de sujeitos, salvaguardando os que se localizam no pólo médio. Neste enquadramento, os sujeitos revelam acomodação, tradicionalismo, escassez de curiosidade intelectual, e ausência de questionamento face ao instituído. Assim sendo, conjecturam-se profissionais adstritos e acomodados a uma disposição da educação hetero-estruturante (Not, 1981; Rocha, 1988).

O procedimento estatístico que analisou as possíveis correlações entre a dimensão da personalidade *independência* às áreas de competências das crianças evidenciou a ausência de relações entre os referidos aspectos (cf. tabela 50), o que contradiz o que poderia ser conjecturado. Ou seja, a acomodação poderia ser um factor pouco favorecedor de um desenvolvimento global e harmonioso da criança, ao contrário do que seria previsto para um Educador mais dinâmico, mais inovador e mais empreendedor (Vasconcelos, 1997; Mesquita-Pires, 2008).

Sublinhe-se que o *auto-controlo* evidencia, no que respeita aos extremos, mais representatividade no pólo alto, pelo que se opõe às expectativas tecidas, isto é, há um número maior de educadores que se pautam pela inibição, pouca flexibilidade e menor espontaneidade. Ora, este facto contextualizado na área de intervenção do Educador impele a alguma admiração, visto esta área educativa ser regida por um forte cariz fenomenológico que exige uma postura de personalidade maleável e extrovertida (Fullan e Hargreaves, 1992; Alarcão, 2001; Mesquita-Pires, 2008).

Observando a última das dimensões globais e as correlações que esta estabelece com o desenvolvimento da criança (cf. tabela 51), temos que o *auto-controlo* do Educador de Infância surge como influência, estatisticamente significativa, apenas, para a dimensão linguística da criança. Tomando em consideração factores directamente relacionados com esta característica, como sejam a flexibilidade, espontaneidade, entusiasmo e tolerância, seria de prever um maior “impacto”, tanto no desenvolvimento académico, como no desenvolvimento sócio-emocional da criança (Rogers, 1975, 1985; Vasconcelos, 1997; Marques, 1999; Bertrand, 2001).

De forma a sistematizar a análise dos dados e assim extrair algumas considerações de carácter mais geral, apoiamo-nos na tabela 52 que nos indica, em primeiro plano, que se verificaram muito mais correlações na dimensão das competências académicas do que nas dimensões relativas ao desenvolvimento sócio-emocional das crianças. Depreende-se que o pouco impacto registado poderá estar relacionado com características implícitas a este domínio desenvolvimental. De facto, a influência primordial nesta área sócio-emocional inicia-se logo após o nascimento da criança, sendo que as primeiras figuras significativas se centram nos elementos

parentais. Ampliando-se progressivamente a outros significativos familiares e à escola. No caso dos processos referidos se apresentarem débeis, o educador pode ser uma figura proeminente, embora não seja relevante em termos estatísticos. Salienta-se, ainda, que sobressaem dos traços de personalidade do educador dimensões relacionadas com os aspectos cognitivos, sendo este facto relevante no desenvolvimento da criança. Acentua-se também que competências cognitivas mais amplas poderiam incitar a um maior investimento profissional, nomeadamente, no que diz respeito à promoção de práticas inovadoras e empreendedoras.

Num segundo plano, a dimensão linguística da criança surge como a área desenvolvimental que mais correlações apresentou com as características do educador de infância, sendo que dos vinte e um indicadores do instrumento 16PF, se subtraem oito que não evidenciaram relação estatisticamente significativa. A partir destes dados pode perceber-se que o desenvolvimento da criança, principalmente no que concerne à linguagem oral, seja bastante estimulado. Até porque, a natureza, a essência curricular e organizacional da educação de infância “obriga” o profissional a um investimento que fomenta naturalmente este domínio.

Num terceiro plano e por contraste às dimensões linguísticas apresentam-se as competências grafo-motoras. Estas destacam-se pela sua ausência correlacional. Ou seja, apenas um vector de relação foi estabelecido entre esta competência e as características do educador de infância. Podendo este facto, ser interpretado por um impacto menos determinante do educador nesta esfera, atendendo a que a criança mobiliza a referida competência noutros contextos desde que lhe sejam disponibilizados os meios necessários (desenhos, puzzles e jogos).

Finda a discussão de resultados centrada nos indicadores – traços e dimensões globais da personalidade e rematada a discussão em torno das correlações estabelecidas entre as características da personalidade e os domínios desenvolvimentais da criança, torna-se agora pertinente um olhar sistematizado em torno das hipóteses traçadas:

H<sub>1</sub>: Existe uma relação entre a personalidade do educador de infância e o desenvolvimento da criança;

H<sub>2</sub>: Há uma relação entre as dimensões globais e os traços de personalidade dos educadores de infância e os pressupostos do humanismo e/ou do sócio-construtivismo no desenvolvimento global das crianças.

Face à hipótese 1, os dados encontrados confirmam-na claramente. Em primeiro plano, pelo número de correlações estabelecidas entre a personalidade do educador de infância e os múltiplos vértices do desenvolvimento da criança.

Face à hipótese 2, anuncia-se a sua confirmação, e devido ao seu cariz fenomenológico, através do enquadramento teórico, humanista e sócio-construtivista, que (en)formou e alicerçou a interpretação dos dados obtidos na presente investigação.

Embora não estejam contemplados nas hipóteses por nós avançadas os estilos de resposta, esta questão foi ganhando relevância, não só durante a apresentação dos resultados, mas também à medida que se ia tecendo a discussão dos mesmos. Refira-se, então, que a 16PF-5 apresenta três índices que concorrem para os estilos de resposta -*manipulação de imagem; infrequência e aquiescência*-. O conjunto formado pelos três índices têm como intuito alertar para possíveis enviesamentos nas respostas dos sujeitos de investigação. Os valores obtidos para os estilos de resposta (cf. tabela 30) indicam que os Educadores de Infância comparativamente à restante população portuguesa são ligeiramente mais manipuladores da sua imagem (tendem a dar respostas socialmente esperadas) e as suas respostas mais infrequentes (responde de modo diferente da generalidade das pessoas, deve-se a respostas aleatórias ou tal como no anterior, evitar tentar dar “má impressão”), porém apresentam valores mais baixos no que se reporta à aquiescência, ou seja, à necessidade de aprovação das suas respostas. Embora, estes dados não façam parte das hipóteses desta investigação, os resultados encontrados interferem com a problemática em causa, na medida em que, apesar de desejável que os Educadores de Infância fossem honestos nas suas respostas, não pode ou não deve ser esperado, uma vez que o objecto de estudo desta dissertação é a pessoa no Educador de Infância, como tal carregada de aspectos

positivos e negativos que a constituem. De facto, e se atendermos em primeira instância à questão “honestidade”, temos que nos reportar às concepções humanistas, designadamente, à atitude de congruência, promovida por Rogers (1985), como alicerce de uma comunicação eficaz e de uma relação baseada na autenticidade, uma vez que existe coerência entre o que se pensa, faz e diz (Postic, 2007; Olveira, Rodríguez y Touriñán, 2005; Lopes e Silva, 2010). Por outro lado, quando atendemos à condição humana e a subjectividade intrínseca (González Sanmamed, 1994), incluindo os seus constituintes, por exemplo carácter, temperamento, personalidade, atitudes e comportamentos, (Fontana, 1984; Millon, 1994; Caspi *et al.*, 2005; Silva *et al.*, 2007; Michel e Purper-Ouakil, 2009; Martinho, 2010), estamos a reabilitar a pessoa no sentido de conferir ao sujeito o protagonismo que este merece (Dias, 2004). Independentemente das características do sujeito, o que se pretende é evidenciar a pessoa no processo educativo pois *educamos mais pelo que somos do que pelo que sabemos* (Estanqueiro; 2010: 62).



## CONCLUSÕES



Ao longo do percurso investigativo que norteou o presente estudo, foram-se tecendo indagações mediadas e impulsionadas por processos de reflexão contínua, decorrentes da revisão bibliográfica e da nossa própria experiência. Da conjuntura reflexiva processual, emergiram naturais interrogações que sequencialmente se foram tornando cada vez mais claras e refinadas. A partir destes processos, delimitámos as dúvidas e materializámo-las na seguinte pergunta de partida: **De que modo a personalidade do Educador de Infância influencia o desenvolvimento global da criança?**

Na senda do aprimoramento do nosso objecto de estudo tornou-se necessário situa-lo num quadro conceptual que a informasse teoricamente, conferindo-lhe sentido. Pela complexidade do tema, e da problemática em questão, vimo-nos na necessidade de sustentar este estudo em dois quadros conceptuais distintos mas complementares, optando, por isso, pelo modelo sócioconstrutivista e pelo modelo humanista/personalista. O primeiro, porque queremos perceber a influência social no desenvolvimento do homem, o segundo porque há já muito nos vem dando resposta nas mais variadas questões pedagógicas e relacionais, e que nos revela uma concepção do homem que é passível de desenvolver-se enquanto “Pessoa” na e pela qualidade das interacções que estabelece com outros seres humanos que o rodeiam. Assim, tanto Vygotsky como Rogers assumem neste trabalho dois marcos de referência teóricos que nos possibilitam tanto a construção da problemática, como a interpretação dos resultados desta pesquisa.

Tendo em conta que a nossa acção profissional se materializa, em grande parte, em instituições de Educação de Infância, e por nossa conveniência, definimos pois a população deste estudo a partir do universo de Educadores de Infância, e respectivas crianças da Área Metropolitana do Porto.

Para operacionalizar empiricamente as nossas variáveis, independente (personalidade do Educador de Infância) e dependente (desenvolvimento da criança), servimo-nos de três instrumentos: a 16PF-5 (Questionário de Personalidade) e o KIDS (Inventário de Competências do Desenvolvimento da Crianças) e TRF (Inventário de

Comportamentos da Criança). Todavia, a nossa pesquisa não se confina a uma leitura descritiva e “despida” de significado dos dados obtidos. Procurámos contextualizar os resultados no âmbito e no “espírito” de um estudo correlacional, enquanto método de investigação. Então, o alicerce do nosso *design* metodológico fundamenta-se numa lógica de triangulação de dados resultante das intercessões estabelecidas entre os resultados dos três instrumentos aplicados, das reflexões decorrentes da revisão bibliográfica, e das nossas próprias vivências enquanto profissionais da área.

Os pressupostos desta pesquisa, que resultam da nossa formação académica, da nossa experiência profissional e das nossas idiossincrasias enquanto seres humanos, levaram-nos a estabelecer duas hipóteses que nortearam o nosso estudo empírico e cujas confirmações/infirmações passamos a apresentar. Assim, e relativamente à primeira hipótese - *Existe uma relação entre a personalidade do educador de infância e o desenvolvimento da criança*; os dados encontrados confirmam-na, claramente, pelo número de correlações estabelecidas entre a personalidade do educador de infância e os múltiplos vértices do desenvolvimento da criança. Já no que concerne à segunda hipótese: *Há uma relação entre as dimensões globais e os traços de personalidade dos educadores de infância e os pressupostos do humanismo e/ou do sócio-construtivismo no desenvolvimento global das crianças*; anuncia-se categoricamente a sua confirmação, não só pelos resultados obtidos mas também pelo enquadramento teórico, humanista e sócio-construtivista, que (en)formou e consolidou a interpretação dos dados obtidos na presente investigação.

Através desta investigação, podemos concluir que: (1) quanto mais afáveis são os profissionais de educação de infância mais investem na dimensão linguística; (2) o traço *raciocínio* surge relevante porque influenciador de variadas competências; (3) a *estabilidade emocional* do Educador de Infância é de extrema importância para um desenvolvimento sócio-emocional ajustado da criança, na medida em que evidencia uma tendência, por uma grande parte dos profissionais, para auscultar os interesses e necessidades das crianças; (4) os Educadores de Infância não se caracterizam pela tendência em exercer a sua própria vontade, mas sim para auscultarem as necessidades e interesses das crianças, contudo esta característica não demonstrou influenciar de modo significativo as competências académicas e sócio-emocionais das

crianças; (5) os educadores são menos animados do que e a generalidade da população portuguesa, no entanto, que a *animação* não interfere com o desenvolvimento da criança; (6) os educadores de infância são mais *atentos à norma*, cumpridores e formais do que a restante população portuguesa, ressalve-se que esta característica não promove o desenvolvimento linguístico da criança; (7) os Educadores de Infância são menos “*atrevidos*” que o resto dos portugueses, apresentando-se de facto como tímidos e inibidos em termos sociais; (8) os profissionais de educação de Infância, pela *sensibilidade*, destacam-se pela positiva em relação à norma portuguesa; (9) os Educadores de Infância demonstraram-se vigilantes e “controladores”; (10) constatou-se a relevância do traço *abstracção* na medida em que evidencia, por um lado um profissional criativo, imaginativo e idealista, por outro as características inerentes a este traço demonstraram-se influenciadoras no desenvolvimento sócio-emocional da criança; (11) os Educadores de Infância caracterizam-se por serem indivíduos abertos, genuínos e simples; (12) os Educadores de Infância são seguros e assertivos; (13) o traço de personalidade *abertura à mudança* não influencia, pelo menos significativamente, o desenvolvimento da criança; (14) observou-se que a *auto-suficiência* incute tanto as competências académicas como o domínio sócio-emocional das crianças; (15) uma parte dos Educadores de Infância são flexíveis e lidam bem com o imprevisto, no entanto, são desorganizados e adversos à planificação; (16) os profissionais da área da Educação de Infância demonstraram-se preocupados e intranquilos; (17) considerando as dimensões globais da personalidade evidenciaram-se a *extroversão* e a *dureza* e o *auto-controlo* como promotoras do desenvolvimento académico das crianças, enquanto a *ansiedade* e a *independência* não revelaram influências significativas nas áreas académica ou no domínio sócio-emocional; (18) a esfera das competências académicas das crianças revelou-se muito mais influenciável à personalidade do Educador de Infância do que o domínio sócio-emocional; (19) a dimensão linguística é a área de desenvolvimento que mais correlações estabeleceu com a personalidade do Educador; (20) as escalas de estilos de resposta demonstraram que os dados recolhidos foram enviesados pelos respondentes.

Retomando a questão de partida, é oportuno mencionar que os resultados da pesquisa suscitaram um conjunto de reflexões fornecedoras de pistas para a realização de novas investigações. Assim, em primeiro plano, afigura-se-nos necessário focalizar uma nova investigação em particularidades contextuais e, por isso adoptar uma metodologia qualitativa que nos permita particularizar os dados encontrados na presente investigação. Um estudo de caso, por exemplo serviria os propósitos de esmiuçar algumas conclusões emanadas por esta investigação.

Num plano, digamos que mais amplo, seria pertinente elaborar a uma análise documental dos planos de estudo das diversas instituições de formação inicial para Educadores de Infância, por forma a verificar a existência de disciplinas que “trabalhem” competências pessoais e, por consequência auferir a importância conferida à dimensão pessoal, numa esfera profissional cujo cerne é a pessoa. Em continuidade, seria pertinente elaborar um desenho curricular com conteúdos teórico-práticos, relativos sobretudo ao auto-conhecimento e às competências pessoais, que salientasse esta dimensão do futuro profissional de educação, nomeadamente, do Educador de Infância.

Em termos de contributos práticos, e tendo em conta a tradição da Educação de Infância, têm-se sobrelevado as competências técnicas em detrimento das competências pessoais. Contudo, os resultados deste trabalho vêm demonstrar empiricamente que, no que se refere ao exercício da profissão de Educador de Infância, é necessário resgatar a pessoalidade das relações na esfera profissional, ao nível pedagógico, de forma a que o tecnicismo -que ainda prevalece-, não tome o lugar do ser pessoa. Sem contudo abdicar da merecida e diligenciada representação social condizente com a reivindicada identidade profissional de suma importância para uma sociedade que tem que reformar.

No que confere a contributos de carácter teórico, o empreendimento deste trabalho revelou-nos o carácter inovador da introdução dos instrumentos algo ignorados pela área da Educação de Infância (16PF-5, KIDS e TRF) na análise da influência da personalidade do Educador de Infância no desenvolvimento da criança, isto porque não são conhecidos estudos em Portugal e no estrangeiro, na área da

educação, que tenham usufruído destes instrumentos. Também, apesar de os estudos referentes à dimensão pessoal dos profissionais, nomeadamente professores e profissionais da área da saúde terem aumentado nos últimos tempos, não penderam ainda sobre as imensas parcelas desta dimensão que exigem uma investigação mais reflectida. Afigura-se-nos, em simultâneo inovador, tanto quanto sabemos, a intercessão tanto de dois quadros conceptuais, aparentemente díspares num mesmo trabalho de investigação, como a utilização de instrumentos de investigação por norma apanágio de outras áreas de conhecimento. Por fim, constitui-se na nossa perspectiva uma novidade a utilização de métodos correlacionais na investigação empírica.

Poder-se-á referir como fragilidade desta investigação a amostra ser tendenciosa no que diz respeito ao género dos sujeitos, e por isso desequilibrada no que concerne a esta variável. No entanto, optamos por adoptar uma perspectiva mais proactiva e considerar esta como uma questão relevante para o desenvolvimento de futuros estudos.

Esperamos que esta dissertação pelos contributos enumerados possa servir como meio de divulgação e incentivo a reestruturações práticas e científicas alusivas à área da Educação de Infância.



**BIBLIOGRAFIA**



- ABBAGNANO, N. e VISALBERGHI, A. (1982), *A História da Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ACHENBACH, T. M. e RESCORLA, L. A. (2000), *Manual for the ASEBA Preschool Forms and Profiles*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- ACHENBACH, T. M. (1991), *Manual for Teacher's Report Form and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of VT, Department of Psychiatry.
- AFONSO, N. (2010), *Metas de Aprendizagem para o Pré-escolar*. Lisboa: DGIDC – M.E.
- AGUIAR, C. *et al.* (2002), Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na área metropolitana do Porto. *Revista GEDEI*, 5, 7-28.
- AHADI, B. e NARIMANI, M. (2010), Study of relationships between personality traits and education. *Trakia Journal of Sciences*, 8 (3), 53-60.
- ALARCÃO, I. (1996a), Ser Professor Reflexivo, in I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. (171-183), Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (1996b), Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores, in I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. (9-39), Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2001), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (Org.) (2000), *Supervisão Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALMEIDA, A. N. (2000), A Sociologia e a Descoberta da Infância: contextos e saberes, in M. M. Vieira e J. M. Resende (Orgs.), *Fórum Sociológico*, 3/4, 11-32.
- ALMEIDA, L. e FREIRE, T. (2003), *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação (3ª Edição)*. Braga: Psiquilíbrios.
- ALTMAN, I. e ROGOFF, B. (1987), "World Views in Psychology: trait, interactional, organismic and transactional perspectives" in D. Stokols e I. Altman (Ed.), *Handbook of environmental psychology* (vol. 1). (7-40), Nova York: Willey.
- ALUEDE, O. e EGBOCHIKU, E. (2007), The influence of personal characteristics on secondary school teachers' beliefs about school guidance and counseling programs. *Education*, 3 (127), 440-446.
- ALUJA, A. *et al.* (2005), Reanalyzing the 16PF-5 second order structure: exploratory versus confirmatory factorial analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 20 (4), 343-353.
- ALVES, N. (2005), O currículo é um saber que se constrói diariamente e a partir do interior da escola. *A Página da Educação*, 145, 1. Consultado em 5 de Junho de 2010, <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=145&doc=10810&mid=2>>.

- ALVES, R. (2004), *Gaiolas ou Asas*. Porto: Edições Asa.
- AMADO, J. (2001), *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA
- ANTUNES, C. (2005), *As Inteligências Múltiplas e os seus Estímulos*. Porto: Edições Asa.
- ANTUNES, F. (2004), *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- APPLE, M. e NÓVOA, A. (1998), *Paulo Freire: Política e pedagogia*. Porto: Porto Editora.
- ARAÚJO, A. F. (2005), *História das Ideias Pedagógicas. Relatório da Disciplina*. Braga: Universidade do Minho, policopiado.
- ARIÈS, P. (1997), «Infância», «Educação», *Enciclopédia Einaudi, vol. 36: Vida/morte. Tradições. Gerações*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- ARY, D. et al., (2002), *Introduction to research in education* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- ASENSIO, J. M. et al. (Coords.) (2004), *La vida emocional. Las emociones y la formation de la identidad humana*. Barcelona: Ariel [Libro y CD].
- AUSUBEL, D. P. (1982), *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes Editores.
- AVANZINI, G. (1978), Filosofia e Ciências da Educação, in G. AVANZINI (Dir.), *A Pedagogia no século XX*, 2º vol. Lisboa: Moraes Editores.
- BAIRRÃO, J. e BARROS, S. (2006), Como é uma creche de boa qualidade? Estudo qualitativo acerca das ideias dos educadores. *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 146-164. Évora, Portugal.
- BAIRRÃO, J. (2005), “Prefácio”, in T. Vasconcelos, *Das Casas de Asilo ao Projecto de Cidadania: Políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal*. (3-7), Porto: Asa.
- BAIRRÃO, J. et al. (1998), *A educação pré-escolar em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação: DEB.
- BAIRRÃO, J. et al. (2002), “A qualidade em contexto de creche: Situação na área metropolitana do Porto”. *Revista GEDEI*, 5, 7-28.
- BAIRRÃO, J. et al. (2006), “Escala de Avaliação do Ambiente de Creche – Edição Revista”. *Actas da XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga, Portugal.
- BALAGEUR, I. et al. (1992), *Quality in services for young children*. Commission of the European Communities.

- BAPTISTA, I. (2005), *Dar rosto ao futuro, a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- BARBOSA, I. et al. (2006), *No Caleidoscópio Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- BARBOSA, M. (Coord.) (1999), *Olhares sobre Educação, Autonomia e Cidadania*. Braga: Universidade do Minho.
- BARROS, L. (2003), *Psicologia Pediátrica: Perspectiva Desenvolvimentista*. Lisboa: Climepsi Editores.
- BARROS, R. (1998), Os riscos no desenvolvimento: incursões pela psicopatologia infantil. *Dissertação de mestrado em psicologia*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Documento Policopiado).
- BASSEDAS, E. et al. (1999), *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. S. Paulo: Artmed.
- BEAUDICHON, J. (2001), *A Comunicação. Processos, formas e aplicações*. Porto: Porto Editora.
- BECK, U. et al. (2000), *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*. Oeiras: Celta.
- BERMAN, M. (1986), *Tudo que é sólido desmancha no ar: A aventura da Modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- BERNSTEIN, B. (1984), Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, 44, 26-42.
- BERTRAND, Y. e VALOIS, P. (1994), *Paradigmas Educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BERTRAND, Y. (2001), *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BIANCHI, J. (1997), *Programas de Desenvolvimento Curricular e Tecnologia Educativa*. UTAD-CIFOP (documento policopiado).
- BIDARRA, M.G. (2002), Uma leitura da teoria dos construtos pessoais à luz da psicologia social do conhecimento. *Psychologica*, 30, 129-149.
- BISQUERRA, R. (1989), *Métodos de Investigacion Educativa: Guia Practica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- BOAVIDA, J. e DUJO, A. G. (Coords.) (2007), *Teoria da Educação: contributos ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (2006), *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- BOURDIEU, P. (2005), *Esboço para uma auto-análise*. Lisboa: Edições 70.

- BOURDONCLE, R. (1994), La professionalisation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*, 17 (1/2), 13-23.
- BOUTINET, J-P. (1996), *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Edições Piaget.
- BOWLBY, J. (1984), *Apego – apego e perda*. São Paulo: Martins Fontes.
- BRANCO, A. V. (2004), *Competência Emocional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- BRONFENBRENNER, U. (1987), *La Ecologia del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. (1998), *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70
- BRYMAN, A. e CRAMER, D. (1993), *Análise de dados em Ciências Sociais: Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- BRYMAN, A. e CRAMER, D. (2001), *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for windows. A guide for social scientists*. East Sussex: Routledge.
- BUENO, J. M. H. (2001), Um estudo correlacional entre habilidades sociais e traços de personalidade. *PsicoUSF*, 6. Consultado em 5 de Novembro de 2009, <[http://pepsic.homolog.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712001000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.homolog.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712001000100005&lng=pt&nrm=iso)>.
- BUITRAGO, J. P. (2006), *El nuevo modelo de profesor: un análisis crítico*. Madrid: Editorial La Muralla.
- BUSQUETS, C. e CURRAL, L. (2007), *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Texto Editora
- CABANAS, J. M. (2002), *Teoria da Educação: concepção antinómica da educação*. Porto: Edições Asa.
- CAETANO, A. P. (2004), *Complexidade dos Processos de Formação dos Professores: Um Estudo Comparativo entre Situações de Formação pela Investigação-acção*, Porto: Porto Editora.
- CAIRNS, R. B. e CAIRNS, B. D. (1994), *Lifeline and risks: Pathways of youth in our time*. New York: Cambridge University Press.
- CALVINO, I. (1990), *As Cidades Invisíveis*. Lisboa: Editorial Teorema.
- CARDONA, M. J. (1997), *Para a história da Educação de Infância em Portugal – O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- CARDONA, M. J. (2006), *Educação de Infância: Formação e Desenvolvimento profissional*. Chamusca: Cosmos Editora.
- CARIA, T. H. (2000), *A cultura profissional dos professores - o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- CARMO, H. e FERREIRA, M. (1998), *Metodologia da investigação – guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO, A. D. (1998), *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.
- CARVALHO, A. D. (2004), *Problemáticas da Filosofia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- CASPI, A. et al. (2005), Personality and development: Stability and change. *Annual Review Psychology*, 56, 453-484.
- CASTELEIRO, J. M. (Org.) (2001), *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa/Editorial Verbo.
- CASTELLÀ, J. et al. (2007), *Entender(se) en clase*. Barcelona: Graó.
- CASTRO, A. e CARVALHO, A. (2002), *Ensinar a Ensinar: didáctica para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira.
- CATTEL, H. B. (1989), *The 16PF: Personality in depth*. Illinois: Institute for Personality and Ability Testing, Inc.
- CATTEL, R. B. (1950), *Personality*. Nova Iorque: McGraw.
- CATTELL, R. B. e CATTELL, H. E. P. (1993), Personality structure and the new fifth edition of the 16PF. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 926-937.
- CAULY, O. (1999), *Comenius: o pai da pedagogia moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- CEYLAN, R. et al. (2009), An examination of the relationship between teachers' professional self-esteem and empathic skills. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 37 (5), 679-682.
- CEYLAN, R. et al. (2011), A study on the empathic skills of preschool teachers. *International Journal of Academic Research*, 3 (1), 301-305.
- CHATEAU, J. (1976), *Os grandes pedagogos*. Lisboa: Edições Livros do Brasil.
- COHEN, L. et al. (2001), *Research: Methods in Education*, (5th ed.). London: Routledge.
- COLL, C. e SOLÉ, I. (2001), Os professores e a concepção construtivista, in C. COLL et al. (Coord.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. (12-21), Porto: Edições Asa.
- COLL, C. et al. (1996), *Desenvolvimento psicológico e educação* (Vol. I). Porto Alegre: Artes Médicas.
- COMÉNIUS, J. A. (1971), *Pampaedia: Educação Universal*. Checoslováquia: Academia Checoslovaca das Ciências. (tradução Portuguesa de Joaquim Ferreira Gomes, Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra).

- COMÉNIOS, J. A. (1985), *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CONDON, B. *et al.* (2007), "Evaluación de Programas Formativos en el Ámbito del Praticum des Pedagogía de la Universidad de Oviedo", in A. Cid *et al.* (Coords.), *Buenas Prácticas en el Praticum*. (213-224), Santiago Compostela: Imprenta Universitaria.
- CORREIA, J. A. (1998), *Para uma Teoria Crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, J. A. M. (1997), Antinomia Educação Tradicional/ Educação Nova: Uma Proposta De Superação. Página consultada a 17 de Janeiro de 2011 <[http://www.ipv.pt/millennium/pce6\\_jmc.htm](http://www.ipv.pt/millennium/pce6_jmc.htm)>.
- CORTESÃO, L. (2005), *Ser Professor: um ofício em risco de extinção?* Porto: Afrontamento.
- COSTA, H. (1998), *A Construção Social da Identidade do Educador de Infância (estudo de um caso)*. Braga: APPACDM.
- COSTA, R. (2000), Teresa Vasconcelos em entrevista. *A página da Educação*, 94. Consultado em 14 de Abril de 2010, < <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=94&doc=8126&mid=2>>.
- COUTINHO, C. (2004), Quantitativo versus Qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. *Actas do XVII Colóquio ADMEE – Europa*, (437-448), Lisboa, Portugal.
- COUTINHO, C. M. G. F. P. (2003), Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000), *Tese de doutoramento em ciências da educação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. (Material inédito)
- COUTINHO, C. P. (2008), Estudos Correlacionais em Educação: potencialidades e limitações. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1 (12), 143-169.
- CRESWELL, J. (1994), *Research Design: qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- CUNHA, A. C. (2008), *Ser Professor – bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- DAHLBERG, G. (2003), *Qualidade na Educação da Primeira Infância*. São Paulo: Artmed.
- DAHLBERG, G. *et al.* (1999), *Beyond quality in early childhood education and care. Post modern perspectives*. Philadelphia: Falmer.
- DAMÁSIO, A. R. (1995), *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- DAY, C. (2004), *Paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- DE BRUIN, GP e RUDNICK, H. (2006), Examining the cheats: The role of conscientiousness and excitement-seeking in academic dishonesty. *South African Journal of Psychology*, 37, 153-164.

- DELORS, J. (2006), *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- DENNETT, D. C. (1995), *A ideia perigosa de Darwin*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- DENZIN, N. (1994), Interpretando as vidas de pessoas comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, 1 (27).
- DEROUET, J-L (1988), Désaccords et arrangements dans les collèges, (1981-1986). *Revue Française de Pédagogie*, 83, 5-22.
- DESCARTES, R. (1995), *Princípios da Filosofia*. Lisboa: Presença.
- DEWEY, J. (1989), *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- DIAS, F. N. (1999), *Fundamentos Epistemológicos da Acção Humana*, Documento Policopiado
- DIAS, F. N. (2003), *Educação e Projecto de Vida: antes e depois da toxicodependência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DIAS, F. N. (2004), *Relações Grupais e Desenvolvimento Humano* Lisboa: Instituto Piaget
- DIAS, J. R. (1993), Filosofia da Educação. Pressupostos, funções, método, estatuto. *Separata da Revista Portuguesa de Filosofia*, 1-2 (49), 3-28.
- DIAS, S. e QUEIRÓS, C. (2010), A influência dos traços de personalidade no *burnout* dos professores. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. (1066-1074) Braga: Universidade do Minho.
- DOMENACH, J. (1995), *Abordagem à Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DOMÍNGUEZ CHILLON, G. (2004), *Los Valores en la Educación Infantil*. Madrid: Editorial La Muralla.
- DROTAR, D. *et al.* (1995), Methodological Issues in using the Child Behavior Checklist and its related instruments in clinical child psychology research. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24 (2), 184-192.
- DUBAR, C. (1997), Formação, trabalho e identidades profissionais, in R. Canário, *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- DUBAR, C. (1998), *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, Porto: Porto Editora.
- DUBAR, C. (2006), *A Crise das Identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- ECHVERRÍA, J. (2003), *Introdução à Metodologia da Ciência*. Coimbra: Almedina.
- ELIOT, T. S. (1961), *Selected Essays*. London: Faber and Faber.
- EPSTEIN, A. S. (2007), *The Intentional Teacher*. Washington DC: NAEYC.

- ERIKSON, E. (1976), *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- ESTANQUEIRO, A. (2010), *Boas Práticas na Educação. O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- ESTRELA, A. e ESTRELA, M. T. (2001), *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, A. (1991), Dos modelos de formação de professores por competências ao projecto Foco, in A. Estrela et al. (Coords.), *Formação de professores por competência – Projecto Foco: Uma experiência de formação contínua*. (11-31), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ESTRELA, A. (1999), *O Tempo e o Lugar das Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. (2001), Questões de profissionalidade e profissionalismo docente, in M. Teixeira, *Ser Professor no Limiar do Século XXI*, (113-142), Porto: Edições ISET.
- FAW, T. (1981), *Psicologia do desenvolvimento: Infância e adolescência*. São Paulo: McGraw-Hill
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990), Teacher preparation. Structural and conceptual alternatives, in R. Houston (Ed.), *Handbook of teacher education: A project of the Associations of Teacher Educators*. (212-233), New York: MacMillan.
- FERMOSO, P. (1982), *Teoria de la Educacion. Una Interpretacion antropológica*. Barcelona: CEAC, SA.
- FERNANDES, A. (2004), Os Direitos da Criança no Contexto das Instituições Democráticas, in J. Formosinho (Coord.), *A Criança na Sociedade Contemporânea*. (49-74), Lisboa: Universidade Aberta.
- FERNANDES, J. (2001), *Saberes, Competências, Valores e Afectos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- FERNANDES, R. (1994), *Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*. Porto, Porto Editora.
- FERREIRA, E. (2007), Agência como currículo e organização escolar, in A. Lopes, *De Uma Escola A Outra: temas para pensar a formação inicial de professores*. (91-96) Porto: Edições Afrontamento.
- FERREIRA, F. (2003), “Formação de Professores e Cidadania: o questionamento da forma escolar”, in J. Ferreira e C. Estevão (Orgs.), *A Construção de uma Escola Cidadã*. (116-225), Braga: Externato D. Henrique,
- FERREIRA-ALVES, J. e GONÇALVES, O. (2001), *Educação Narrativa do Professor*. Coimbra: Quarteto.
- FEYERABEND, P. K. (1991), *Three dialogues on knowledge*. U.K.: Basil Blackwell.

- FEZZATTE, A. (2009), *The Neo Personality Inventory, Attitudes and Academic Dishonesty*. Canadá: University of British Columbia Okanogan.
- FINO, C. N. (2007), Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (zdp): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, (14), 273-291.
- FONSECA, A. C. et al. (1995), O Inventário de Comportamento da Criança para Professores. Teachers Report Form (TRF). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 29 (2), 81-102.
- FONTANA, D. (1984), *Personalidade e Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FONTINHA, R. (s/d), *Novo Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa*. Porto: Editorial Domingos Barreira.
- FORMOSINHO, J. (1997), A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. *Saber Educar* (Revista da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti), 3, 7-20.
- FORTIN, M. F. (2003), *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- FOSNOT, C. T. (1999), *Construtivismo e educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FOUGEYROLLAS, P. (1996), *A atracção do futuro: ensaio sobre a significação do presente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FRAENKEL, J. R. e WALLEN, N. E. (2003), *How to design and evaluate research in education* (5th ed.). Boston: McGraw-Hill
- FREIRE, P. (1974), *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais.
- FREIRE, P. (1975), *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- FREIRE, P. (2002), *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2007), *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (1992), *Understanding teacher development*. London: Cassell.
- GARCÍA SEDENO, M. A. (s.d.), "Escolhas profissionais não dependem da personalidade" *Ciência Hoje*. Consultado em 11 de Janeiro de 2011, <<http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=40279eop=all>>.
- GARCÍA, R. e MOREIRA, A. (2003), *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez Editora.
- GARDNER, H. (1995), *A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- GAY, L., MILLS G. e AIRASIAN, P. (2006), *Educational Research: Competencies for Analysis and Application*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- GELO, O. *et al.* (2008), Quantitative and Qualitative Research: beyond the debate. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 42 (2), 266-290.
- GENTILE, P. e BENCINI, R. (2000), Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud. *Revista Nova Escola (Brasil)*, 19-31.
- GIDDENS, A. (1989), *Capitalismo e Moderna Teoria Social*. Lisboa: Editorial Presença.
- GIDDENS, A. (1990), *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, A. (1994), *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, A. (1997), *O Mundo na Era da Globalização*, Lisboa: Editorial Presença.
- GIDDENS, A. (1998), *Política, sociologia e teoria social: confrontos com o pensamento social clássico e contemporâneo*. Oeiras: Celta Editora.
- GILBERT, R. (1986), *As ideias actuais em pedagogia*. Lisboa: Moraes Editores.
- GIRAUD, J. (1970), *Introdução à Pedagogia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- GOLEMAN, D. (2000), *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- GÓMEZ, A. P. (1995), "O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo", in A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 101-129.
- GONÇALVES, M. e SIMÕES M. R. (2001), O modelo multiaxial de Achenbach (ASEBA) na avaliação clínica de crianças e adolescentes, in I. Soares (coord.), *Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajectórias (in)adaptativas ao longo da vida*. (43-87), Coimbra: Quarteto Editora.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1994), *Aprender a enseñar: Mitos y realidades*. Coruña: Universidade da Coruña, Servicio de Publicacións.
- GRAUE, M. e WALSH, D. (2003), *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Éticas*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- GUERRA, I. (2006), *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e Formas de Uso*. Estoril: Principia Editora.
- GULLO, D. F. (1994), *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- GUTIÉRREZ, M<sup>a</sup> C. (2004), *Afectividad y aprendizaje educativo. Hacia una Pedagogia de la Prevencion* (Tese de doutoramento). Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela (USC). Facultad de Ciencias de la Educación. (Tesis publicada por la USC en formato CD-ROM com el ISBN 84-9750-325-2).

- GUTIÉRREZ, M<sup>a</sup> C., y TOURIÑÁN, J. M. (2010), La educación de la sensibilidad y de los sentimientos como educación “de” la afectividad. Claves para aproximarse a la educación afectiva “por” las artes. En J. M. Touriñán (Dir.) *Artes y educación. Fundamentos da pedagogia mesoaxiológica*. (264-309). A Coruna: Netbiblo.
- HABERMAS, J. (1982), *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- HABERMAS, J. (1990), *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- HABERMAS, J. (2004), *O Pensamento Pós-metafísico*. Coimbra: Livraria Almedina
- HARGREAVES, A. (1998), *Os professores em tempos de mudança - O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- HARMS, T., e CLIFFORD, R. (1980), *The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*. New York: Teachers College Press.
- HATTIE, J. (2009), *Visible Learning; a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- HELENO, J. M. (2003), *Identidade Pessoal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- HÉRBERT, M. et al. (1994), *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- HILL, M. e HILL, A. (1998), *Investigação Empírica em Ciências Sociais: Um Guia Introdutório. Working Paper n.º 1998/10*. Lisboa, DINAMIA. Consultado em 19 de Setembro 2009 <<http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/468/1/wp10-1998.pdf>>.
- HOHMANN, M. e WEIKART, D. (1997), *Educar a Criança*: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HUMMEL-ROSSI, B. e MERRIFIELD, P. (1977), Student Personality Factors Related to Teacher Reports of their interactions with students. *Journal of Educational Psychology*, 69 (4), 375-380.
- HYLDGAARD, K. (2006), The Discourse of Education – the discourse of the slave. *Educational Philosophy and Theory*, 2 (38), 145-158.
- IMAGINÁRIO, L. (2001), *Balanço de competências – discursos e práticas*. Lisboa: MTS/DGEFP/CIME.
- INAFOP (2001), *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário*. Lisboa: ME.
- ITURRA, R. (2002), A Epistemologia da Infância: Ensaio da antropologia da educação. *Educação Sociedade e Culturas*, 17, 135-153.
- JEAN, G. (1990), *Cultura Pessoal e Acção Pedagógica*. Porto: Edições Asa.

- JESUS, M. S. (2000), *O Professor como Pessoa: a dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- JOHNSON, R. B. e ONWUEGBUZIE, A. J. (2004), Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7).
- JOHNSON, R. B. (2001), Toward a new classification of nonexperimental quantitative research. *Educational Researcher*, 2 (30), 3-13.
- KAGAN, S. e COHEN, N. (Eds.) (1996), *Reinventing early care e education: A vision for a quality system*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- KAMII, C. (2003), *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- KANT, E. (1984), *Réflexions sur l' éducation*. Paris: Vrin.
- KANT, E. (2004), *Sobre a Pedagogia*. Lisboa: Alexandria Editores.
- KATZ, L. G. (1993), "Child-sensitive curriculum and teaching". *Young Children*, 6 (48).
- KATZ, L. G. et al. (1998), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- KINCHELOE, J. (2006), *Construtivismo crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- KONOLD, T. et al. (2004), The Behavior of Child Behavior Ratings: measurement structure of the child behavior checklist across time, informants and child gender. *Behavioral Disorders*, 29 (4), 372-383.
- KORTHAGEN, F. (2009), A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida, in M. A. Flores e A. M. V. Simão, *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. (39-60), Lisboa: Edições Pedagogo.
- LAEVERS, F. (2003), Experiential education - Making care and education more effective through well being and involvement, in F. Laevers e L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education*. *Studia paedagogica* 35, (13-24), Leuven: University Press.
- LALANDA, M. C. e ABRANTES, M. M. (1996), O Conceito de Reflexão em Dewey, in I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. (41-62), Porto: Porto Editora.
- LANDSHEERE, V. (1994), *Educação e Formação*. Porto: Asa.
- LANE, H. (1992), *A Máscara da Benevolência*. Lisboa : Instituto Piaget.
- LEE, K. (2005), The relationship between creative thinking ability and creative personality of preschoolers. *International Education Journal*, 6 (2), 194-199.
- LEYENS, J. P. e YZERBYT, V. (2008), *Psicologia Social*. Lisboa: Edições 70.

- LIMA, J. (1993), *Ser professor é coisa de quem ousa fascinar-se. E quando se é professor...brilha nos olhos*. Matosinhos: Centro de Formação de Professores.
- LIMA, M. P. e SIMÕES, A. (2000), A teoria dos cinco factores: uma proposta inovadora ou apenas uma boa arrumação do caleidoscópio personológico? *Análise Psicológica*, 2 (18), 171-179.
- LISTON, D. e ZEICHNER, K. (1997), *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- LOBO ANTUNES, A. (1994), *A Morte de Carlos Gardel*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- LOBO, F. M. (1986), *Deixa-me ser criança, professor*. Espinho: Edição do Autor.
- LOBO, M. (2001), A educação pré-escolar como 1ª etapa da educação básica. *Revista Educação-ensino* (Revista da Escola Superior de Setúbal), 23, 30-34.
- LOPES, A. (2001), *Mal Estar na Docência?* Lisboa: Edições ASA.
- LOPES, J. e SILVA, H. (2010), *O professor faz a diferença*. Lisboa: Edições Lidel.
- LOURENÇO, O. (1995), Psicologia do Desenvolvimento e educação para os valores: que valores, que educação?, in *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade de Ensino, Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Vol. 1, (156-174), Porto: SPCE.
- LOURENÇO, O. (1997), *Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo*. Coimbra: Almedina.
- LOURENÇO, O. (2002), *Psicologia do desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- LUDOVICO, A. e TEIXEIRA, O. (2007), *Educação pré-escolar: currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- LUKAS, J. F. e SANTIAGO, K. (2004), *Evaluación Educativa*. Col. Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial
- LYOTARD, J. F. (1989), *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Editora Gradiva.
- MACEDO, E. e MOREIRA, A. (2002), *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- MACHADO, G. (2007), “A relevância das características pessoais no processo de desenvolvimento profissional docentes”, in C. Leite e A. Lopes (Orgs.), *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições Asa, 213-232.
- MAGALHÃES, A. M. e STOER, S. (1998), *Orgulhosamente Filhos de Rousseau*. Porto: Profedições.

- MAIA, C. F. (2007), Mitos e Educação, in João Boavida e Ángel García del Dujo (Coords.), *Teoria da Educação: Contributos ibéricos*. (351-380), Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- MARCHBANKS, P. (2000), Personality traits: elementary school teachers-prospective elementary school teachers: Are they out there? Consultado em 12 de Fevereiro de 2009, <<http://www.unc.edu/courses/2004spring/engl/012/054/PDF%20files/Sample%20Papers/Unit%20%20Project/Unit%20--teacher.pdf>>.
- MAROCO, J. (2003), *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- MARQUES, R. (1998), *Ensinar valores. Teorias e modelos*. Porto: Porto Editora.
- MARQUES, R. (1999), *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano.
- MARQUES, R. (2003), *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- MARTINET, M. (1981), *Teoria das Emoções. Introdução à obra de Henri Wallon*. Lisboa. Moraes Editores.
- MARTINHO, J. (2010), *Persona: uma introdução às teorias da personalidade*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- MARX (1989), *Manuscritos Económico-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70.
- MATEUS, C. (1998), "Trajectos e Projectos dos Professores no Rumo dos Alunos". *Dissertação de licenciatura em educação de infância*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget, Campus Vila Nova de Gaia.
- MATOS, M. (1999), *Teorias e práticas da formação – Contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Porto: Edições Asa.
- MCCRAE, R. R. e COSTA, P. T. (1995), Trait explanations in personality psychology. *European Journal of Personality*, 9, 231-252.
- MCCRAE, R. R. e COSTA, P. T. (1996), Toward a new generation of personality theories: theoretical contexts for the five-factor model, in J. S. Wiggins (Ed.), *The Five-Factor Model of Personality – Theoretical perspectives*. (92-113), New York: The Guilford Press.
- MCMILLAN, J. H. e SCHUMACHER, S. (2001), *Research in education: A conceptual introduction* (5th Ed.). New York, NY: Longman.
- MENDONÇA, M. (1994), *A Educadora de Infância – traço de união entre a teoria e a prática* Porto: Edições Asa.
- MERRIAM, S. B. (1998), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MERTENS, D. (1998), *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative e qualitative approaches*. Thousand Oaks: SAGE.

- MESQUITA-PIRES, C. (2008), *Educador de Infância: teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- MIALARET, G. e VIAL, J. (1986), *História Mundial da Educação*. Porto: Rés.
- MICHEL, G. e PURPER-OUAKIL, D. (2009), *Personalidade e Desenvolvimento: do normal ao patológico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MIGUEL, F. K. e NORONHA, A. P. P. (2006), "Inteligência Emocional e Tipos Psicológicos: Um Estudo Correlacional". *Psychologica*, 43 (1), 245-257.
- MILLON, T. (1994), *La personalidad y sus trastornos*. Barcelona: Martinez Roca.
- MIRANDA, G. L. e JORGE, I. (2002), *Adaptação de um questionário de atitudes face aos computadores e à Web*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- MOITA, M. C. (1995), Percursos de formação e de transformação, in A. Nóvoa, *Vidas de professores*. (111-140), Porto: Porto Editora.
- MOLL, L. C. (2005), *Vygotsky e a Educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MONEREO, C. et al. (2001), En qué siglo vive la escuela? El reto de una nueva cultura educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-62.
- MÓNICA, M. F. (1997), *Os Filhos de Rousseau: ensaios sobre os exames*. Lisboa: Relógio D'Água.
- MONROE, P. (1988), *Uma Breve Abordagem à História da Educação*, S. Paulo: Companhia Editora Nacional.
- MOREIRA, A. F. (1997), Currículo, utopia e Pós-modernidade, in A. F. Moreira (Org.), *Currículo: questões actuais*. (9-28), Campinas: Papyrus.
- MOREIRA, M. A. e ALARCÃO, I. (1997), A Investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos, in I. Sá-Chaves, *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. (119-138), Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. (2004), *Qualidade na Educação: Um Desafio aos Professores*. Lisboa. Editorial Presença.
- MORIN, E. (1991), *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, E. (2002), *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, E. et al. (1991), *Os Problemas de Fim de Século*. Lisboa: Editorial Notícias.
- MOTA-TEIXEIRA, C. (2006), Contribuições da formação inicial para a construção da identidade profissional dos Educadores de Infância. *Dissertação do Trabalho de Investigação Tutelado no âmbito do Doutoramento em Perspectivas didácticas e áreas curriculares*.

Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Facultad de Ciencias de la Education. (Material inédito)

MOTA-TEIXEIRA, C. (2009), Construção da Identidade Profissional dos Educadores de Infância Princiipiantes: perspectivas e inquietações. *Dissertação de doutoramento em Perspectivas Didáticas e Áreas Curriculares* Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Facultad de Ciencias de la Education. (Material inédito)

NABUCO, M. E. (1997a), Articulação entre o Jardim-de-infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico: um estudo comparativo. *Revista Educar*, 2, 31-41.

NABUCO, M. E. (1997b), Três Currículos de Educação Pré-escolar em Portugal. *Revista Inovação*, 1 (10), 73-87.

NAGLIERI, J. e GOTTLING, S. (1995), Use of the Teacher Report Form and the Devereux Behavior Rating Scale-School Form with learning disordered/emotionally disordered students. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24 (1), 71-76.

NEILL, A. (1960), *Liberdade sem medo: Summerhill*. S. Paulo: Ibrasa.

NEWTON, I. (1676), *Letter to Robert Hooke on 15<sup>th</sup> February, 1676*. [http://www.quotationspage.com/quotes/Isaac Newton](http://www.quotationspage.com/quotes/Isaac_Newton), consultado em 14-10-11.

NOT, L. (1979), *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.

NOT, L. (1981), *As Pedagogias do Conhecimento*. São Paulo: Difel.

NOT, L. (1991), *Ensinar e fazer aprender*. Rio Tinto: Edições Asa.

NÓVOA, A. (1995), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

NÓVOA, A. (Org.) (1991), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

OCDE (2001), *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.

OCDE (2009), *Education Today, the OECD Perspective*. Paris: OECD Publishing.

OKON, W. (1979), Educação global e desenvolvimento da personalidade. *Perspectivas*, 3 (9), 259-272.

OLABUÉNAGA, J. I. R. (2003), *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e ARAÚJO, S. (2004), O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (22), 81-93.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. (Coords.) (2001), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2000), A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e educação – Investigação e práticas*, 1, 153-172.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2001), A visão de qualidade da Associação Criança: Contributos para uma definição, in J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Coords.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. (166-180), Braga: Livraria Minho.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2003), Para uma pedagogia da supervisão da formação prática. *Conferência proferida nas Jornadas do Departamento de Ciências de Educação da Criança do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho*. Braga: IEC-Universidade do Minho.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2004), A participação guiada – coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 2 e 3 (38), 145-158.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007a), Pedagogias da Infância: Reconstruindo uma praxis de participação, in J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (13-42), Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007b), *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, E., RODRÍGUEZ, A. y TOURIÑÁN, J. M. (2005-6), Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva. En J. Tourinán (Coord.) *Proyecto Educación en Valores de la Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI)*. Documento da Internet en <http://www.ateiamerica.com> e documento da Internet em <http://www.redes-cepalca.org>. Consultado em 13-10-2005).
- ORTEGA Y GASSET, J. (2000), Circunstância: imperativo e doutrina. *Cultura – Revista de História e Teoria das Ideias*, 2 (12), 109-122.
- OTERO MARTÍNEZ *et al.* (2009), Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria: diferencias de género. *Revista Galego-portuguesa de Psicología e Educación*, 1 e 2 (17), 275-286.
- PACHECO, J. (2005), *Estudos Curriculares. Para uma compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- PALACIOS, J. e MORA, J. (1996), Desenvolvimento Físico e Psicomotor na Primeira Infância, in C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (Coords.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (Vol. I). (29-41), Porto Alegre: Artes Médicas.
- PALACIOS, J. (1996), Introdução à Psicologia Evolutiva: História, conceitos básicos e metodologia, in C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (Coords.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (Vol. I), (9-28). Porto Alegre: Artes Médicas.
- PAPALIA, D. e OLDS, S. (2001), *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- PASCAL, C. e BERTRAM, T. (1999), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

- PASCAL, C. e BERTRAM, T. (2000), *Desenvolvendo Qualidade em Parcerias*. Porto: Porto Editora.
- PASCAL, C. et al. (1994), *The Effective Early Learning Research Project: The quality, evaluation and development process*. London: Worcester College of Higher Education.
- PATTERSON, C. H. e PURKEY, W. W. (1993), The preparation of humanistic teachers for next century schools. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 30, 147-155.
- PATTON, M. (1990), *Qualitative Methods in Evaluation*. Thousand Oaks: Sage, CA.
- PEDRO, A. (2007), Razão Filosófica e Razão Educativa: Filosofia da Educação como Filosofia Aplicada, in João Boavida e Ángel García del Dujo (coord.), *Teoria da Educação: Contributos ibéricos*. (203-216), Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- PEREIRA, M. B. (1992), *Modernidade e Secularização*. Coimbra: Livraria Almedina.
- PERRENOUD, P. (1999), *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2000), *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2001), *A pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. et al. (2001), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed.
- PESSOA, F. (1993), *Poesias de Álvaro de Campos*. Lisboa: Ática.
- PESTANA. M. H. e GAGEIRO, J. N. (2005), *Análise de dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1997), *A Psicologia da Criança*. Porto: Edições Asa.
- PINHO, L. V. (1997), Afectividade e cognição: as representações sociais e o envolvimento sócio-afectivo dos professores e dos alunos na escola. *Revista de Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1 (1), 77-86.
- PINTO, A. I. et al. (2004), O Sistema de Avaliação da Qualidade do Envolvimento III: Um procedimento de avaliação do envolvimento da criança em contexto de creche. *Actas da X Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. (441-448), Braga, Portugal.
- PINTO, F. C. (1992), *Leituras de Habermas: Modernidade e emancipação*. Coimbra: Fora do Texto.
- PINTO, F. C. (1996), *A Formação do Homem no Projecto de Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

- PINTO, F. C. (1999), Fernando Cabral Pinto em Conversa para “A Página”, *A Página da Educação*, 85. Consultado em 2 de Fevereiro de 2009, <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=85&doc=7823&mid=2>>.
- PINTO, J. M. (1991), Considerações sobre a produção social de identidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 32, 217-231.
- PINTO, M. e SARMENTO, M. J. (Eds.) (1999), *Saberes sobre as crianças: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças*. Braga: Universidade do Minho, Instituto dos Estudos da Criança.
- POLIT, D. et al. (2004), *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização*. Porto Alegre: Artmed.
- POMBO, O. (2002), *A Escola, a Recta e o Círculo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- POMBO, O. (2004), O Insuportável Brilho da Escola, in A. Renaut et al. (Org.), *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*. (53-74), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PONTE, J. P. (1999), “Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional”, in J. Tavares et al. (Eds.), *Investigar e formar em educação: Actas do IV Congresso da SPCE*. (59-72), Porto: SPCE.
- PORTUGAL, G. e LAEVERS, F. (2010), *Avaliação em Educação Pré-escolar: sistema de acompanhamento de crianças*. Porto: Porto Editora.
- PORTUGAL, G. (1992), *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE, 33-45.
- PORTUGAL, G. (1998), *Crianças, famílias e creches, uma abordagem ecológica*. Porto: Porto Editora.
- PORTUGAL, G. (1999), *Crianças, famílias e creches*. Porto: Porto Editora.
- PORTUGAL, G. (2007), Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar, in P. Pequito e A. Pinheiro (orgs.), *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância*, CIANEI 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância. (425-434), Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- PORTUGAL, G. (2009), Desenvolvimento e aprendizagem na infância, in Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios (eds.). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. (12-19), Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- PORTUGAL. Decreto-Lei n. 147, de 11 de Junho de 1997. Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento. Diário da República n. 133, I Série A, p. 2828-2834, Junho, 1997.

- PORTUGAL. Decreto-Lei n. 240, de 30 de Agosto de 2001. Define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do Ensino Básico e Secundário. Diário da República n. 201, I Série A, p. 5569-5572, Agosto, 2001.
- PORTUGAL. Decreto-Lei n. 241, de 30 de Agosto de 2001. Define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Diário da República n. 201, I Série A, p. 5572-5575, Agosto, 2001.
- PORTUGAL. Decreto-Lei n. 6, de 18 de Janeiro de 2001. Aprova a reorganização curricular do ensino básico. Diário da República n. 15, I Série A, p. 258-265, Janeiro, 2001.
- PORTUGAL. Lei nº 46/86, de 14 de Outubro de 1986. Lei de bases do sistema educativo. Diário da República n. 237, I Série, p. 3067-3081, Outubro, 1986.
- PORTUGAL. Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro de 1997. Lei-quadro da educação pré-escolar. Diário da República n. 34, I Série A, p. 670-673, Fevereiro, 1997.
- POSTIC, M. (2007), *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões culturais editora.
- POURTOIS, J. A. e DESMET, H. (1999), *Educação Pós-moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PRIMI, R. et al. (2004), Estudo Correlacional do Inventário de Busca auto-dirigida (SDS) com o IFP. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8 (1), 47-54.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. V. (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais (2ª Edição)*. Lisboa: Gradiva.
- RAMOS, M. (2002), *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Editora Cortez.
- RAPOSO, N. A. V. (1995), *Estudos de Psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- REBOUL, O. (2000), *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- RELVAS, J. (1986), Teorias da aprendizagem social, in C. Rodrigues (Ed.), *Motivação e Aprendizagem*. (117-141), Porto: Autores e Contraponto.
- RENAUT, A. et al. (2004), *Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- REPETTO, E. et al. (2006), Validación del "inventario de competencias socio-emocionales - importancia y presencia-"(ICS-I; ICS-P) en estudiantes de ciclos formativos y de universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (2), 213-223.
- RIBEIRO, A. C. e RIBEIRO, L. C. (1990), *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- RIBEIRO, A. C. (1993), *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, A. C. (2002), *A Escola pode esperar*. Porto: Edições Asa.

- RIBEIRO, E. (2004), Perspectivas em torno do(s) conceito(s) de criança e suas implicações pedagógicas. *Infância e Educação: Investigação e Práticas. Revista do GEDEI*, 6, 45-60.
- ROBERTS, R. (2005), Pensando em mim mesmo e nos outros: Desenvolvimento Pessoal e Social, in I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento curricular para a Educação de Infância*. (144-159), Lisboa: Texto Editores.
- ROCHA, F. (1988), *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.
- RODRIGUES, L. (2007), A Educação pré-escolar no virar do século: entre novos desafios e antigas preocupações, in C. Leite e A. Lopes, (Org.), *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. (121-136), Porto: Edições Asa.
- ROGERS, C. (1969), *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Merrill.
- ROGERS, C. (1975), *Liberdade para Aprender*, Lisboa: Moraes Editores
- ROGERS, C. (1985), *Tornar-se Pessoa*, Lisboa: Moraes Editores
- ROLDÃO, M. C. (1992), Como é que as crianças compreendem o mundo? *Rua Sésamo*, 29, 38-40.
- ROLDÃO, M. C. (Coord.) (2005), *Formação e práticas de gestão curricular*. Porto: Edições Asa.
- ROUSSEAU, J. J. (1990), *Emílio*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- RUSSEL, M. T. e KAROL, D. L. (1998), *16PF-5: Manual*. Lisboa: CEGOC.
- SÁ-CHAVES, I. (1997), A Formação de Professores numa Perspectiva Ecológica. Que fazer com esta circunstância? in I. Sá-Chaves, *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. (107-118), Porto: Porto Editora.
- SACRISTÁN, J. (2000), *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. São Paulo: Artmed.
- SAINSAULIEU, R. (1997), *Sociologia da Empresa. Organização, Cultura e Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SALINAS, D. (2007), EEES Y Praticum: Cómo Encajar el Praticum en el Nuevo Marco? in A. Cid et al. (Coord.), *Buenas Prácticas en el Practicum*. (23-34), Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.
- SALOMON, G. (1991), Transcending the Qualitative-Quantitative Debate: The Analytic and Systemic Approaches to Educational Research. *Educational Researcher*, 6, (20), 10-18.
- SANTOMÉ, J. T. (1995), *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, B. S. (1996), *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, C. (2007), *Estatística Descritiva. Manual de Auto-aprendizagem*. Lisboa: Edições Sílabo.

- SANTOS, R. e NORONHA, A. P. (2006), Estudo correlacional entre a maturidade percepto-motora e traços de personalidade. *Psic - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 7 (2), 39-45.
- SARMENTO, M. e CERISARA, A. (2004), *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa.
- SARMENTO, T. (2001), Belisa - Trajectórias de formação profissional através da sua história de vida. *Cadernos da Educação de Infância*, 58, 4-11.
- SAVATER, F. (1997), *O Valor da Educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- SCHAPPE, J. F. (2006), "Early Childhood Assessment: A Correlational Study of the Relationships Among Student Performance, Student Feelings, and Teacher Perceptions". *Early Childhood Education Journal*, 33 (3), 187-193.
- SCHWEINHART, L. J. e WEIKART, D. (1997), *Lasting differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison study through age 23*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- SCHWEINHART, L. J. et al. (1993), *Significant benefits: The High/Scope Perry preschool Study through Age 27*. Ypsilanti: High Scope Press.
- SCHWEINHART, L. J. et al. (2005), *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*. Ypsilanti: High Scope Press.
- SEVERINO, A. J. (2002), *Metodologia do Trabalho Científico*, S. Paulo: Cortez Editores.
- SEVERINO, M. A. F. (2007), *Supervisão em Educação de Infância: Supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- SHANAHAN, M. J. et al. (1997), Developmental concepts across disciplines, in J. Tudge, M. J. Shanahan e J. Valsiner (Eds.), *Comparisons in human development: Understanding time and context*. (34-65), Mahwah, NJ., US: Lawrence Erlbaum Associates.
- SHULMAN, L. (1987), Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1, (1-22).
- SILVA, A. (1994), Alguns temas para pensar a mudança social. *Educação, Sociedade e Culturas*, 1, 105-128.
- SILVA, B. D. (1998), *Educação e Comunicação*. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, I. L. e NEP (1997), *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- SILVA, R. et al. (2007), Replicabilidade do modelo dos cinco grandes factores em medidas de personalidade. *Revista Mosaico*, 1 (1), 37-49.
- SILVA, T. T. (2000), *Teorias do Currículo: uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.

- SIMÕES, C. e MATOS, M. G. (2004), *Desenvolvimento humano: Textos de Apoio*. Lisboa: FMH/CDI.
- SIMÕES, H. R. e SIMÕES, C. (1997), Maturidade Pessoal, Dimensões da Competência e Desempenho Profissional, in I. Chaves, *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. (37-58), Porto: Porto Editora.
- SIMÕES, H. R. (1995), *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. Aveiro: CIDInE
- SIMÕES, M. C. T. (1992), *O diálogo sujeito-objecto na produção de novas coordenações cognitivas*. Lisboa: Edições Rumo.
- SIM-SIM, I. et al. (2008), *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. et al. (2002), *Researching effective pedagogy in the early years: DfES Research Report 356*. London: DfES, HMSO.
- SNYDERS, G. (1974), *Pedagogia progressista*. Coimbra: Livraria Almedina.
- SOUSA, J. M. (2000), *O Professor como pessoa*. Lisboa: Edições Asa.
- SPRINTHALL, N. e SPRINTHALL, R. (1993), *Psicologia Educacional*. Lisboa. McGraw-Hill.
- STAKE, R. (2007), *A Arte da Investigação Com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STEINER, G. e LADJALI, C. (2005), *Elogio da Transmissão. O Professor e o Aluno*. Lisboa: Editora D. Quixote.
- STENHOUSE, L. (1984), *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- STEPHENS, D. (2009), A Correlational Study on Parental Attachment and Moral Judgment Competence of Millennial Generation. *Dissertação de diploma de estudos avançados*. Estados Unidos da America: The University of Nebraska – Lincoln. (Material inédito).
- STOER, S. (1986), *Educação e Mudança social em Portugal, 1970-80, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- TAP, P. (1996), *A Sociedade Pigmalião: integração social e realização da pessoa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- TAVARES, J. e ALARCÃO, I. (1992), *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- TEIXEIRA, F. (2004), *Identidade pessoal. Caminhos e perspectivas*. Coimbra: Quarteto.
- TOURRAINE, A. (1992), *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

- TRAN-TONG (1981), *Estádios e Conceitos de Estádio de Desenvolvimento da Criança na Psicologia Contemporânea*, 1º Vol., Porto: Edições Afrontamento.
- TRILLA, A. (Coord.) (2001), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- TRINDADE, A. (1990), *Introdução à Comunicação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- TUCKMAN, B. (2000), *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ULMANN, J. (1982), *La Pensée Éducative Contemporaine*. Paris: Vrin.
- UNESCO (1999), *Professores e Ensino: num mundo em mudança*. Porto: Edições Asa
- UNICEF (2004), *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Lisboa: Comité Português para a Unicef.
- VAN OOSTVEEN R. et al. (2002), Correlational Studies in School Science: Beyond Experimentation. *STSE Education*, 3, 221-230.
- VASCONCELOS, T. (1993), Entre educadores e crianças – das malhas que a educação pré-escolar tece. *Revista Inovação*, 6.
- VASCONCELOS, T. (1996), “Plantando o campo da educação pré-escolar em Portugal: velhas raízes novas políticas”. *Revista Inovação*, 8.
- VASCONCELOS, T. (1997), *Ao redor da mesa grande - A prática educativa de Ana*, Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, T. (2004), *Das casas de asilo ao Projecto de cidadania. Políticas de expansão da educação de infância em Portugal*. Porto: Edições Asa.
- VASCONCELOS, T. (2006), Para uma educação de infância dos 0 aos 12 anos: Integrar, articular e promover a “agência” da criança. *Comunicação apresentada na Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- VIEIRA, A. (2005), *Educação e Sociedade da Informação: uma perspectiva crítica sobre as TIC em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- VIEIRA, R. (1999), *Ser Igual, Ser Diferente: Encruzilhadas da Identidade*, Porto: Profedições.
- VIEIRA, S. (2001), Interesses, Valores e Personalidade de Alunos do Ensino Profissional, in A. Simões et al. (eds.), *Modelos e práticas em educação de adultos – Actas das II Jornadas*. (193-214), Coimbra: NAPFA.
- VILARINHO, E. (2000), *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977-1997)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- VILELAS, J. (2009), *Investigação - O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

- VYGOTSKI, L. (1981), *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. (2004), *Teoria e Métodos em Psicologia*. São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. (2005), *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. (2007), *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio d' Água.
- WIEDER, S. e GREENSPAN, S. I. (2002), A base emocional da aprendizagem, in B. Spodeck (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (167-190), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- WILLIAMS, P. (1995), *Making sense of quality: A review of approaches to quality in early childhood services*. London: National Children's Bureau Early Childhood Unit.
- WONG, B. (2004), Pré-Escolar: Entrevista com Lilian Katz. *Público*, 2 de Novembro.
- ZABALZA, M. A. (1992), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.
- ZABALZA, M. A. (1998), *A Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.
- ZABALZA, M. A. (2000a), "Getting beyond the problem with quality". *European Early Childhood Education Research Journal*, 2 (8), 117-118.
- ZABALZA, M. A. (2000b), O discurso didáctico sobre atitudes e valores no ensino, in F. Trillo (Coord.), *Atitudes e Valores no Ensino*. (19-98), Lisboa: Instituto Piaget.
- ZEICHNER, K. e TABACHNICH, R. (1991), Reflections on reflective teaching, in R. Tabachnich e K. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. (1-21), London: The Falmer Press.
- ZEICHNER, K. (1993), *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.



**ANEXOS**



# ANEXO I

## LISTA DAS INSTITUIÇÕES DE INFÂNCIA (UNIVERSO)



Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Amarante	Amarante/Pub
Colégio de S. Gonçalo de Amarante	Amarante/Priv
Infantário Creche "O Miudo"	Amarante/Priv
Jardim Infantil da Abobreira - Adesco	Amarante/Priv
Jardim Infantil Fraldas do Marão	Amarante/Priv
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Barracão (Amarante S. Gonçalo)	Amarante/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Bustelo de Cima	Amarante/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Estrada (Telões)	Amarante/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Estremadouro	Amarante/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Fornos	Amarante/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Igreja (Vila Caiz)	Amarante/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Padronelo	Amarante/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Portela (Aboim)	Amarante/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Portela (Fridão)	Amarante/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Portela (Travanca)	Amarante/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Subacelo	Amarante/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Vilarinho	Amarante/Pub
Jardim de Infância da Cumieira	Amarante/Pub
Jardim de Infância de Água Nova	Amarante/Pub
Jardim de Infância de Alto da Lixa	Amarante/Pub
Jardim de Infância de Boavista	Amarante/Pub
Jardim de Infância de Carvalha	Amarante/Pub
Jardim de Infância de Eido	Amarante/Pub
Jardim de Infância de Estorrinheira	Amarante/Pub
Jardim de Infância de Felgueiras	Amarante/Pub
Jardim de Infância de Gatiães	Amarante/Pub
Jardim de Infância de Igreja - Santa Cristina	Amarante/Pub
Jardim de Infância de Igreja (Aboadela)	Amarante/Pub
Jardim de Infância de Igreja (Gondar)	Amarante/Pub
Jardim de Infância de Igreja (S. Simão)	Amarante/Pub
Jardim de Infância de Igreja (Vila Caiz)	Amarante/Pub
Jardim de Infância de Lamaceiro	Amarante/Pub
Jardim de Infância de Madalena	Amarante/Pub
Jardim de Infância de Mosteiro	Amarante/Pub
Jardim de Infância de Real	Amarante/Pub
Jardim de Infância de Rua (Aboadela)	Amarante/Pub
Jardim de Infância de São Vicêncio	Amarante/Pub
Jardim de Infância de Talegre	Amarante/Pub
Jardim de Infância de Torreira	Amarante/Pub
Jardim de Infância de Vila Garcia	Amarante/Pub
Jardim Infantil de Ataíde	Amarante/Pub
Centro Social de Stª Cruz do Douro	Baião/Priv

Jardim Infantil de Campelo (OBER)	Baião/Priv
Jardim Infantil de Gove (OBER)	Baião/Priv
Jardim Infantil de Loivos da Ribeira (OBER)	Baião/Priv
Jardim Infantil de Stª Marinha (OBER)	Baião/Priv
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Barroncal	Baião/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Carvalhais	Baião/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Gosende	Baião/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Lordelo	Baião/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de São Pedro	Baião/Pub
Jardim de Infância de Ladoeiro	Baião/Pub
Jardim de Infância de Outeiro (Viariz)	Baião/Pub
Jardim de Infância de Porto Manso	Baião/Pub
Jardim de Infância de Prenhó (Campelo)	Baião/Pub
Jardim de Infância de Teixeira	Baião/Pub
Jardim de Infância de Touças	Baião/Pub
Jardim de Infância Senhora	Baião/Pub
Centro Infantil da Lixa	Felgueiras/Priv
Centro Infantil de Borba de Godim	Felgueiras/Priv
Creche-Jardim de Infância da Stª Casa da Misericórdia de Felgueiras	Felgueiras/Priv
Externato Senhora do Alívio	Felgueiras/Priv
Jardim Infantil da Associação Ben. Casas S. Vicente de Paulo	Felgueiras/Priv
Jardim Infantil da Irmandade da Mis. Nº Sra. do Rosário de Unhão	Felgueiras/Priv
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Boavista (Sernande)	Felgueiras/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Bouça (Vila Verde)	Felgueiras/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Calvário (Sendim)	Felgueiras/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Caramos	Felgueiras/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Cimo de Vila	Felgueiras/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Covelo	Felgueiras/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Cruzeiro	Felgueiras/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Estrada	Felgueiras/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Fontão	Felgueiras/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Monte	Felgueiras/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Montinho	Felgueiras/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Outeiro (Rande)	Felgueiras/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Padroso	Felgueiras/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Paraíso	Felgueiras/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Ramalhal	Felgueiras/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Ribeirinha	Felgueiras/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Salgueiros (Sousa)	Felgueiras/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Seixo	Felgueiras/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Senra	Felgueiras/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Vinha	Felgueiras/Pub
Jardim de Infância da Lixa	Felgueiras/Pub
Jardim de Infância da Rua Frei Lucas Teixeira (Margaride)	Felgueiras/Pub

Jardim de Infância de Assento	Felgueiras/Pub
Jardim de Infância de Calvário	Felgueiras/Pub
Jardim de Infância de Cruzes (Idães)	Felgueiras/Pub
Jardim de Infância de Lugar da Igreja	Felgueiras/Pub
Jardim de Infância de Pereiras	Felgueiras/Pub
Jardim de Infância de Pinheiro	Felgueiras/Pub
Jardim de Infância de Santa Luzia	Felgueiras/Pub
Jardim de Infância do Lugar da Rapadiça (Revinhade)	Felgueiras/Pub
Jardim de Infância João Paulo II	Felgueiras/Pub
Associação das Escola Torne e do Prado	Gaia/Priv
Associação de Pais do Infantário da Escola Prep. de Canelas	Gaia/Priv
Centro de Solidariedade Social Santo António das Antas	Gaia/Priv
Centro Social de S. Félix da Marinha	Gaia/Priv
Colégio "Casa Verde" - Centro Pedagógico e Cultural,Lda	Gaia/Priv
Colégio Creche "Nossa Senhora da Bonança"	Gaia/Priv
Colégio de Gaia	Gaia/Priv
Colégio de Nossa Senhora da Bonança	Gaia/Priv
Colégio do Sardão	Gaia/Priv
Creche-Jardim Infantil "D. Emilia Jesus Costa"	Gaia/Priv
Externato "Nossa Senhora de Fátima"	Gaia/Priv
Externato "O Regaço"	Gaia/Priv
Externato Nova Vila Nova	Gaia/Priv
Infantário da Casa do Povo	Gaia/Priv
Jardim de Infância Pikatchu	Gaia/Priv
Jardim de Infância Quintinha	Gaia/Priv
Jardim de Infância Rabiscos dos Lobitos	Gaia/Priv
Jardim dos Pequeninos	Gaia/Priv
Jardim Escola A Toca do Coelhoinho	Gaia/Priv
Jardim Infantil "Açafate"	Gaia/Priv
Jardim Infantil "Aniquibébé"	Gaia/Priv
Jardim Infantil "Fitinha Azul"	Gaia/Priv
Jardim Infantil "Girassol"	Gaia/Priv
Jardim Infantil "Nossa Sra. do Pilar"	Gaia/Priv
Jardim Infantil "Pim-Pam-Pum"	Gaia/Priv
Jardim Infantil A Floresta Magica	Gaia/Priv
Jardim Infantil Associação Social e Recreativa Trrim Trrim	Gaia/Priv
Jardim infantil Companhia dos Rabiscos	Gaia/Priv
Jardim Infantil da Associação Creches de Stª Marinha	Gaia/Priv
Jardim Infantil da Casa de Stª Isabel	Gaia/Priv
Jardim Infantil da Fundação Couto	Gaia/Priv
Jardim Infantil da Obra do Padre Luís	Gaia/Priv
Jardim Infantil de Pedroso-O Jumbo	Gaia/Priv
Jardim Infantil do Centro Social de Coimbrões	Gaia/Priv
Jardim Infantil do Centro Social de Sandim	Gaia/Priv

Jardim Infantil do Centro Social do Candal	Gaia/Priv
Jardim Infantil do Centro Social Paroq. de Perosinho	Gaia/Priv
Jardim Infantil do Patronato da Divina Providência - A Toca do Menino	Gaia/Priv
Jardim Infantil Joanico	Gaia/Priv
Jardim Infantil O Filhote	Gaia/Priv
Jardim Infantil O Girassol de Avintes	Gaia/Priv
Jardim Infantil O Pequenote	Gaia/Priv
Jardim Infantil-Escola Prep. Teixeira Lopes	Gaia/Priv
Nuclisol - Jean Piaget	Gaia/Priv
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Chouzelas	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Aguda	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Aldeia Nova	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Alheiras	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Arnelas	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Asprela	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Bandeira (Mafamude)	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Cadavão, Vilar do Paraíso	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Candal n.º 7	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Capela	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Carvalhos	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Coimbrões n.º 11	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Coimbrões n.º 8	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Corgas	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Curro	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Devesas	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Espinhaço	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Espinho (S. Félix da Marinha)	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Figueiredo	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Formigosa	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Francelos	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Gervide	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Junqueira	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Lagos	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Leirós	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Loureiro (Grijó)	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Magarão	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Marco (Santa Marinha)	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Matosinhos (S. Félix da Marinha)	Gaia/Pub
Escola básica do 1.º ciclo com Jardim de Infância de Megide	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Moinhos	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Monte (Gulpilhares)	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Pedras	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Portelinha	Gaia/Pub

Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Quebrantões	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Ribes	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Sá	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Sardão	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Serpente	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Sra. do Monte	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Stº António	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Vila Chã	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 1 de Afurada	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 1 de Arcozelo	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 1 de Cabanões	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 1 de Igreja e Lavadores	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 1 de Loureiro	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 1 de Maninho	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 1 de Painçais	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 13 de V. Nova de Gaia	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 2 de Afurada	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 2 de Alumiara	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 2 de Arcozelo	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 2 de Casalinho	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 2 de Figueira Chã	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 2 de Loureiro	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 2 de Maninho	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 2 de Outeiro	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 2 de Pousada	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 3 de Alumiara	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 3 de Loureiro	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 4 de Alumiara	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância São Lourenço	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Urbano dos Santos Moura (Crestuma)	Gaia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Vila D'Este	Gaia/Pub
Jardim de Infância da Quinta do Cravel	Gaia/Pub
Jardim de Infância de Agro	Gaia/Pub
Jardim de Infância de Aguda	Gaia/Pub
Jardim de Infância de Campolinho	Gaia/Pub
Jardim de Infância de Canidelo, Canidelo	Gaia/Pub
Jardim de Infância de Cavadinhas	Gaia/Pub
Jardim de Infância de Formigosa	Gaia/Pub
Jardim de Infância de Gestosa (Sandim)	Gaia/Pub
Jardim de Infância de Hortas (Lever)	Gaia/Pub
Jardim de Infância de Igreja (Sandim)	Gaia/Pub
Jardim de Infância de Laborim	Gaia/Pub
Jardim de Infância de Lavadores	Gaia/Pub
Jardim de Infância de Mafamude	Gaia/Pub

Jardim de Infância de Murraceses	Gaia/Pub
Jardim de Infância de Outeiro	Gaia/Pub
Jardim de Infância de Outeiro - Serzedo	Gaia/Pub
Jardim de Infância de Quinta do Vale	Gaia/Pub
Jardim de Infância de Seixo Alvo	Gaia/Pub
Jardim de Infância de Serra do Pilar	Gaia/Pub
Jardim de Infância de Vendas	Gaia/Pub
Jardim de Infância de Vilar (Autarquico)	Gaia/Pub
Jardim de Infância do Cedro	Gaia/Pub
Jardim de Infância Gondesende	Gaia/Pub
Jardim Infantil de Crestuma	Gaia/Pub
A Fisga, Infantário e Jardim de Infância	Gondomar/Priv
Colégio da Quinta Inglesa	Gondomar/Priv
Colégio Madre Isabel Larranaga	Gondomar/Priv
De Mãos Dadas, Associação de Solidariedade Social	Gondomar/Priv
Externato "Camões"	Gondomar/Priv
Externato "Santa Margarida"	Gondomar/Priv
Externato Liceal "Paulo VI"	Gondomar/Priv
Infantário "O Teu Filho"	Gondomar/Priv
Jardim de Infância O Cantinho Escolar de Gondomar	Gondomar/Priv
Jardim de Infância O Chupa-Chupa	Gondomar/Priv
Jardim de Infância Rá-Mi-Olé	Gondomar/Priv
Jardim de Infância Saber Crescer	Gondomar/Priv
Jardim Infantil "Carrocel Mágico"	Gondomar/Priv
Jardim Infantil "O Peixinho"	Gondomar/Priv
Jardim Infantil A Girafa	Gondomar/Priv
Jardim Infantil do Centro Social de Soutelo	Gondomar/Priv
Jardim Infantil Pinga Amor	Gondomar/Priv
O Pedrocas - Jardim de Infância Lda.	Gondomar/Priv
Centro Infantil de Valbom	Gondomar/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Aguiar	Gondomar/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Bela Vista n.º 2	Gondomar/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Belo Horizonte	Gondomar/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Boucinha	Gondomar/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Gens - Foz do Sousa	Gondomar/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Pinheiro de Além	Gondomar/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Stª Eulália	Gondomar/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Taralhão	Gondomar/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Vila Verde	Gondomar/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Montezelo	Gondomar/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 1 de Cimo de Vila	Gondomar/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 1 de Lixa	Gondomar/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 2 de Regadas (Seixo)	Gondomar/Pub
Jardim de Infância Arroiteia	Gondomar/Pub

Jardim de Infância de Areias - Rio Tinto	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Areja - Lomba	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Atães	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Baguim do Monte	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Baixinho	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Branzelo	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Carreiros	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Castro	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Chães	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Entre-Cancelas	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Fontela	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Gandra	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Jancido	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Jovim	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Labercos	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Medas	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Mineiro	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Monte	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Monte Crasto	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Portelinha n.º1	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Portelinha n.º2	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Quinta do Sol (Valbom)	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Ribeira	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Santa Bárbara	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Santegãos	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Trás da Serra	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Venda Nova	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Vila Cova	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Vinhal	Gondomar/Pub
Jardim de Infância de Zebreiros	Gondomar/Pub
Jardim de Infância S. Caetano	Gondomar/Pub
Centro Social Paroquial de Lustosa	Lousada/Priv
Colégio de S. José de Bairros	Lousada/Priv
Externato Senhora do Carmo	Lousada/Priv
Jardim Infantil do Centro B. E. Infantário Visc. Sousela	Lousada/Priv
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Cristelos	Lousada/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Boavista (Lousada - Stª Margarida)	Lousada/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Boavista (Nespreira)	Lousada/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Boavista (Silvares)	Lousada/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Boim	Lousada/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Carmo	Lousada/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Corgo	Lousada/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Estrada do Meio	Lousada/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Lagoas	Lousada/Pub

Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Moreira	Lousada/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Ordem	Lousada/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Pereiras	Lousada/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Sub-Ribas	Lousada/Pub
Jardim de Infância de Bairral	Lousada/Pub
Jardim de Infância de Campo	Lousada/Pub
Jardim de Infância de Cancela Nova (Silvares)	Lousada/Pub
Jardim de Infância de Cruzeiro	Lousada/Pub
Jardim de Infância de Cruzeiro (Cernadelo)	Lousada/Pub
Jardim de Infância de Granja - Covas	Lousada/Pub
Jardim de Infância de Igreja (Figueiras)	Lousada/Pub
Jardim de Infância de Joe	Lousada/Pub
Jardim de Infância de Juste	Lousada/Pub
Jardim de Infância de Juste n.º 2	Lousada/Pub
Jardim de Infância de Lagoa (Nogueira)	Lousada/Pub
Jardim de Infância de Penas (Lustosa)	Lousada/Pub
Jardim de Infância de Planície	Lousada/Pub
Jardim de Infância de Santo Antonio (Casais)	Lousada/Pub
Jardim de Infância de Soutelo	Lousada/Pub
Jardim de Infância de Subdevesas-Pias	Lousada/Pub
Jardim de Infância de Uchas	Lousada/Pub
Jardim de Infância do Souto	Lousada/Pub
Jardim de Infância S. Mamede	Lousada/Pub
Associação de Solidariedade Social "O Amanhã da Criança"	Maia/Priv
Centro Animação de Infância de Vermoim - Santa Casa da Misericórdia da Maia	Maia/Priv
Centro Social das Guardieiras	Maia/Priv
Centro Social José M. da Silva e Lucinda A. Silva - Santa Casa da Misericórdia da Maia	Maia/Priv
Colégio Central de Gueifães	Maia/Priv
Colégio Infantil Os Ratinhos	Maia/Priv
Colégio Novo da Maia	Maia/Priv
Externato de Apoio Educativo de S. Miguel	Maia/Priv
Externato do Patronato da Imaculada	Maia/Priv
Jardim de Infância de Águas Santas II - Santa Casa da Misericórdia da Maia	Maia/Priv
Jardim de Infância de Milheirós - Santa Casa da Misericórdia da Maia	Maia/Priv
Jardim de Infância de Nogueira - Santa Casa da Misericórdia da Maia	Maia/Priv
Jardim de Infância de Pedrouços - Santa Casa da Misericórdia da Maia	Maia/Priv
Jardim de Infância de Santa Maria de Avioso - Santa Casa da Misericórdia da Maia	Maia/Priv
Jardim de Infância TinTin	Maia/Priv
Jardim Infantil "O Sorriso"	Maia/Priv
Jardim Infantil Casa do Mosteiro - Santa Casa da Misericórdia da Maia	Maia/Priv
Jardim Infantil da Coopermaia - Santa Casa da Misericórdia da Maia	Maia/Priv
Jardim Infantil de Crestins - Santa Casa da Misericórdia da Maia	Maia/Priv
Jardim Infantil de Gondim - Santa Casa da Misericórdia da Maia	Maia/Priv

Jardim Infantil de S. Pedro de Fins - Santa Casa da Misericórdia da Maia	Maia/Priv
Jardim Infantil O Pimpolho	Maia/Priv
Jardimcoop-Solidariedada Social	Maia/Priv
Sociedade Pim-Pim, Infantário Lda.	Maia/Priv
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Cidade Jardim	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância da Guarda	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância da Maia	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Arcos	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Azenha Nova	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Bajouca	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Castelo da Maia	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Crestins	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Cristal	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Currais	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Enxurreiras	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Ferronho	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Folgosa	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Gestalinho	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Gueifães	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Mandim	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Paço	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Parada	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Pedras Rubras	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Pedrouços	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Porto Bom	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Prozela	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Santa Cruz	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Sobreiro	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Stª Cristina	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Vilar de Luz	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Lidador	Maia/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Monte do Calvário	Maia/Pub
Jardim de Infância de Campa do Preto	Maia/Pub
Jardim de Infância de Cruzeiro	Maia/Pub
Jardim de Infância de Ferreiró, Avioso	Maia/Pub
Jardim de Infância de Gestalinho	Maia/Pub
Jardim de Infância de Guadalupe	Maia/Pub
Jardim de Infância de Monte Penedo (Milheirós)	Maia/Pub
Jardim de Infância de Moutidos	Maia/Pub
Jardim Infantil do Centro Paroquial de Ariz	Marco/Priv
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Barroca	Marco/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Cabo	Marco/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Casal	Marco/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Cruzeiro	Marco/Pub

Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Freita	Marco/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Gandra (Várzea do Douro)	Marco/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Gouveia	Marco/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Ladário	Marco/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Lardosa	Marco/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Livração	Marco/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Outeiro	Marco/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Paredes	Marco/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Peso	Marco/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Quinta do Bairro	Marco/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Rua Direita	Marco/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de S. Salvador	Marco/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Searinha	Marco/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Travassos	Marco/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Igreja	Marco/Pub
Jardim de Infância de Aliviada (Portela)	Marco/Pub
Jardim de Infância de Barreiro	Marco/Pub
Jardim de Infância de Bouça da Carreira	Marco/Pub
Jardim de Infância de Campos de Cima	Marco/Pub
Jardim de Infância de Cerdeiras	Marco/Pub
Jardim de Infância de Corredoura	Marco/Pub
Jardim de Infância de Cristóvão	Marco/Pub
Jardim de Infância de Cruz	Marco/Pub
Jardim de Infância de Eiró	Marco/Pub
Jardim de Infância de Igreja (Carvalhosa)	Marco/Pub
Jardim de Infância de Igreja (Magrelos)	Marco/Pub
Jardim de Infância de Lama	Marco/Pub
Jardim de Infância de Lamoso	Marco/Pub
Jardim de Infância de Laurentim	Marco/Pub
Jardim de Infância de Légua	Marco/Pub
Jardim de Infância de Lordelo (Vila Boa de Quires)	Marco/Pub
Jardim de Infância de Manhuncelos	Marco/Pub
Jardim de Infância de Murteirados	Marco/Pub
Jardim de Infância de Passadiço	Marco/Pub
Jardim de Infância de Piores (Penha Longa)	Marco/Pub
Jardim de Infância de Pinheiro	Marco/Pub
Jardim de Infância de Quatro Caminhos	Marco/Pub
Jardim de Infância de Quintã	Marco/Pub
Jardim de Infância de Ramalhais	Marco/Pub
Jardim de Infância de S. Sebastião	Marco/Pub
Jardim de Infância de Soalheira	Marco/Pub
Jardim de Infância de Tenrais	Marco/Pub
Jardim de Infância de Valdecidos (Rio de Galinhas)	Marco/Pub
Jardim de Infância de Vale do Covo	Marco/Pub

Jardim de Infância de Vila Nova (Tuias)	Marco/Pub
Jardim de Infância de Vila Nova (Vila Boa de Quires)	Marco/Pub
Jardim de Infância de Vila Verde	Marco/Pub
Jardim de Infância Fornelo - A vessadas	Marco/Pub
Jardim de Infância Quinta do Casal	Marco/Pub
Jardim de Infância Quinta do Casal (Ariz)	Marco/Pub
Jardim de Infância Serrinha	Marco/Pub
Associação Baptista Ágape	Matosinhos/Priv
Associação de Solidariedade Social da Urbanização do Seixo - ASSUS	Matosinhos/Priv
Centro Infantil de Guifões	Matosinhos/Priv
Centro Infantil de Matosinhos	Matosinhos/Priv
Centro Social e Paroquial Padre Ângelo Ferreira Pinto	Matosinhos/Priv
Colégio Anjos do Saber	Matosinhos/Priv
Colégio Efanor	Matosinhos/Priv
Colégio Euro Atlântico	Matosinhos/Priv
Colégio Fonte dos Dois Amigos	Matosinhos/Priv
Externato "António Nobre"	Matosinhos/Priv
Externato "Bom Jesus" de Matosinhos	Matosinhos/Priv
Externato "O Despertar"	Matosinhos/Priv
Externato "Padre Cruz"	Matosinhos/Priv
Externato "S. João Bosco"	Matosinhos/Priv
Externato Arco Íris II	Matosinhos/Priv
Infantário Divino Salvador - Centro Social Padre Ramos	Matosinhos/Priv
Jardim de Infância Henrique Bravo - Solinorte	Matosinhos/Priv
Jardim de Infância Morangos	Matosinhos/Priv
Jardim Escola "A Conchinha"	Matosinhos/Priv
Jardim Escola João de Deus	Matosinhos/Priv
Jardim Infantil "O Lar do Comercio"	Matosinhos/Priv
Jardim Infantil "Maria do Rosário"	Matosinhos/Priv
Jardim Infantil Arco Iris	Matosinhos/Priv
Jardim Infantil CCD dos Trabalhadores da Seg. Social	Matosinhos/Priv
Jardim Infantil CIVAS	Matosinhos/Priv
Jardim Infantil da Associação de Moradores da Cruz de Pau	Matosinhos/Priv
Jardim Infantil da C.H.E. Aldeia Nova	Matosinhos/Priv
Jardim Infantil da Cooperativa Hab. Económ. "Sete Bicas"	Matosinhos/Priv
Jardim Infantil da Solinorte / Solidariedade Social	Matosinhos/Priv
Jardim Infantil de Stª Cecilia	Matosinhos/Priv
Jardim Infantil do Centro Social de Leça do Bálio	Matosinhos/Priv
Jardim Infantil do Centro Social e Paroquial de Stª Cruz do Bispo	Matosinhos/Priv
Jardim Infantil Ió-Ió	Matosinhos/Priv
Jardim Infantil Nanoé	Matosinhos/Priv
Jardim Infantil O Mágico	Matosinhos/Priv
Jardim Infantil O Paraíso - Irmandade da Stª Cª Misericórdia do Bom Jesus	Matosinhos/Priv
Jardim Infantil Os Pestinhas	Matosinhos/Priv

Jardim Infantil Palmeirinha	Matosinhos/Priv
Jardim Infantil Paroquial "O Encanto"	Matosinhos/Priv
O Betucho - Ensino Pré-Escolar, Lda	Matosinhos/Priv
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Augusto Gomes (Matosinhos)	Matosinhos/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância da Quinta de São Gens	Matosinhos/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância da Viscondessa (Matosinhos)	Matosinhos/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Agudela	Matosinhos/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Amieira	Matosinhos/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Amorosa	Matosinhos/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Biquinha	Matosinhos/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Cabanelas	Matosinhos/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Cruz de Pau	Matosinhos/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Ermida	Matosinhos/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Gondivai	Matosinhos/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Lomba	Matosinhos/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Monte da Mina	Matosinhos/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Monte Ramalhão	Matosinhos/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Perafita	Matosinhos/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Portela	Matosinhos/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Praia	Matosinhos/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Ribeiras	Matosinhos/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Sendim	Matosinhos/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Florbela Espanca (Matosinhos)	Matosinhos/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Nogueira Pinto (Leça da Palmeira)	Matosinhos/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Padre Manuel de Castro	Matosinhos/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Professora Elvira Valente	Matosinhos/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo de com Jardim de Infância Praia de Angeiras	Matosinhos/Pub
Escola Básica Integrada com Jardim de Infância da Barranha	Matosinhos/Pub
Jardim de Infância de Matosinhos	Matosinhos/Pub
Jardim de Infância n.º 2 de Leça da Palmeira	Matosinhos/Pub
Centro Infante-Juvenil António Freire Gomes	Paços/Priv
Centro Social e Paroquial da Carvalhosa - Jardim de Infância de S. Tiago	Paços/Priv
Colégio Marca d'Água	Paços/Priv
Jardim Infantil A Encosta dos Sonhos	Paços/Priv
Jardim Infantil Berçolândia	Paços/Priv
Jardim Infantil da Obra Soc. Cult. Sílvia Cardoso	Paços/Priv
Jardim Infantil do Centro Social Paroquial de Penamaior	Paços/Priv
Jardim Infantil Paços 2000	Paços/Priv
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Bouça	Paços/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Central	Paços/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Gilde	Paços/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Igreja nº 1	Paços/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Igreja nº 2	Paços/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Moínhos	Paços/Pub

Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Paços de Ferreira	Paços/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Pias (Frazão)	Paços/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Portas	Paços/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Santa Cruz	Paços/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Santiago	Paços/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Sobrão	Paços/Pub
Jardim de Infância de Beto	Paços/Pub
Jardim de Infância de Confraria	Paços/Pub
Jardim de Infância de Ermida	Paços/Pub
Jardim de Infância de Farol	Paços/Pub
Jardim de Infância de Groute	Paços/Pub
Jardim de Infância de Igreja (Lamoso)	Paços/Pub
Jardim de Infância de Lamas	Paços/Pub
Jardim de Infância de Outeiro	Paços/Pub
Jardim de Infância de Paços de Ferreira	Paços/Pub
Jardim de Infância de Rivel	Paços/Pub
Jardim de Infância de S. Brás	Paços/Pub
Jardim de Infância de S. Roque	Paços/Pub
Colégio "Casa Mãe"	Paredes/Priv
Jardim de Infância O Solar dos Pequenininos	Paredes/Priv
Jardim Infantil Gloria Leão	Paredes/Priv
Jardim Infantil Na Quintinha do Cândido	Paredes/Priv
Jardim Infantil O Pardal da Irmandade da Misericórdia	Paredes/Priv
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Alto da Vila (Duas Igrejas)	Paredes/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Astromil	Paredes/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Bacêlo (Vandoma)	Paredes/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Corregais	Paredes/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Cunha	Paredes/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Insuela	Paredes/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Lage (Rebordosa)	Paredes/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Lourosa (Bairro)	Paredes/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Moinhos	Paredes/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Muro	Paredes/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Noval	Paredes/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Olho de Mouro	Paredes/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Outeiro (Louredo)	Paredes/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Redonda	Paredes/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Serrinha	Paredes/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Soutelo (Lordelo)	Paredes/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Souto (Duas Igrejas)	Paredes/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Vila	Paredes/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Trás-as-Eiras	Paredes/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Trás-as-Vessadas	Paredes/Pub
Jardim de Infância da Boavista	Paredes/Pub

Jardim de Infância de Barreiras	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Carregoso	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Carreiras Verdes	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Casconha	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Castromil	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Chãos	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Cruz das Almas	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Estrada	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Estrebuela	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Igreja (Bitarães)	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Igreja (Sobrosa)	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Lagar	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Marco	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Mó	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Mogueira	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Monte - Mouriz	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Moreira	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Outeiro	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Paredes	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Parteira - Lordelo	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Perletieiro	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Pulgada	Paredes/Pub
Jardim de Infância de S. Marcos	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Santa Comba	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Tanque - Baltar	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Trás-de-Várzea	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Valinhos	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Vau	Paredes/Pub
Jardim de Infância de Vila - Gondalães	Paredes/Pub
Jardim de Infância Senhora do Vale (Cete)	Paredes/Pub
Casa do Povo de Peroselo	Penafiel/Priv
Jardim Escola Bebe Lar	Penafiel/Priv
Jardim Escola Capuchinho	Penafiel/Priv
Jardim Escola João de Deus	Penafiel/Priv
Jardim Infantil Américo Soares	Penafiel/Priv
Jardim Infantil do Centro Paroq.-Casa Sagrada Família	Penafiel/Priv
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Castelões de Recesinhos	Penafiel/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Avinhó	Penafiel/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Boavista	Penafiel/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Cans	Penafiel/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Covilhô (Novelas)	Penafiel/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Igreja (Lagares)	Penafiel/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Jogueiros	Penafiel/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Pedrantil	Penafiel/Pub

Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Ponte (Novelas)	Penafiel/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Póvoa (Guilhufe)	Penafiel/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Rio Mau	Penafiel/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de São Martinho de Recezinhos	Penafiel/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de São Paio (Portela)	Penafiel/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Sebolido	Penafiel/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Souto (Santa Marta)	Penafiel/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Tojais	Penafiel/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Torre (Urrô)	Penafiel/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 1 de Cruzeiro (Rans)	Penafiel/Pub
Jardim de Infância Calvário	Penafiel/Pub
Jardim de Infância Comunha	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Acucanha (Croca)	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Agulha	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Aspero-Vila Cova	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Assento (Cabeça Santa)	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Bairros	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Bodelos - Oldrões	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Carvalheiro	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Carvalhinhos	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Cruzeiro (Peroselo)	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Entre-os-Rios	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Figueira	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Gandra	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Igreja - S. Mamede de Recesinhos	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Igreja (Canelas)	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Igreja (Marecos)	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Igreja (Milhundos)	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Igreja (Pinheiro)	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Lomar	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Miragaia	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Monte Grande	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Ordins	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Prazo	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Quintela	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Ribaçais	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de São Lourenço (Paços de Sousa)	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Valdeveza	Penafiel/Pub
Jardim de Infância de Vale Formoso	Penafiel/Pub
Jardim de Infância n.º 1 de Penafiel	Penafiel/Pub
Jardim de Infância n.º 2 de Penafiel	Penafiel/Pub
Jardim de Infância Padre António Rodrigues Pimentel (Guilhufe)	Penafiel/Pub
Abrigo Infantil "Nossa Sra. das Candeias"	Porto/Priv
Associação "A Escolinha - Infantário e Jardim-de-infância, IPSS"	Porto/Priv

Associação de Moradores Zona Pego Negro	Porto/Priv
Associação Moradores das Antas	Porto/Priv
Associação Moradores Ex-Escola Académica Porto	Porto/Priv
Associação Nuno Alvares de Campanhã	Porto/Priv
Associação Pais e Amigos do Infantário e Jardim de Infância Dr.Leonardo Coimbra Filho	Porto/Priv
Casa Madalena de Canossa	Porto/Priv
Casa Nº Senhora da Conceição -A.T.N.P.	Porto/Priv
Centro Cultura e Desp. dos Trab. do CRSSP do Porto	Porto/Priv
Centro de Bem-Estar Infantil e Juvenil do Sagrado Coração Jesus	Porto/Priv
Centro de Educação e Protecção Infantil D. João IV	Porto/Priv
Centro Infantil da Zona de Justino Teixeira	Porto/Priv
Centro Social do Bairro do Carriçal	Porto/Priv
Centro Social do Bairro do Cerco	Porto/Priv
Centro Social e Paroquial do Santíssimo Sacramento	Porto/Priv
Centro Social Paroquial do Carvalhido	Porto/Priv
Colégio "Júlio Dinis"	Porto/Priv
Colégio "Luso Francês"	Porto/Priv
Colégio "Nossa Senhora do Rosário"	Porto/Priv
Colégio "O Aprendiz"	Porto/Priv
Colégio Alemão do Porto	Porto/Priv
Colégio de Liverpool	Porto/Priv
Colégio de Nossa Senhora da Esperança	Porto/Priv
Colégio de Nossa Senhora de Lurdes	Porto/Priv
Colégio dos Órfãos do Porto	Porto/Priv
Colégio Espinheira Rio	Porto/Priv
Colégio Horizonte	Porto/Priv
Colégio Vieira de Castro	Porto/Priv
Creche Infantário "Flor de Abril"	Porto/Priv
Educação Infantil Pinheiro Manso	Porto/Priv
Escola da Associação Jesus, Maria e José	Porto/Priv
Escola de Mariz	Porto/Priv
Escola Francesa do Porto	Porto/Priv
Externato "Ellen Key"	Porto/Priv
Externato "Jardim Flori"	Porto/Priv
Externato "O Meu Lar"	Porto/Priv
Externato "O Ramallete"	Porto/Priv
Externato "Os Primeiros Passos"	Porto/Priv
Externato "Ribadouro"	Porto/Priv
Externato "Sol Nascente"	Porto/Priv
Externato Ana Sullivan	Porto/Priv
Externato das Escravas do Sagrado Coração de Jesus	Porto/Priv
Externato de Nossa Senhora da Paz	Porto/Priv
Externato Infantil "A Flor"	Porto/Priv
Externato Infantil "O Cantinho Escolar"	Porto/Priv

Externato Infantil "O Petiz"	Porto/Priv
Externato Paraíso Infantil	Porto/Priv
Grande Colégio "Universal"	Porto/Priv
Infantário Solinorte - Solidariedade Social (Paranhos)	Porto/Priv
Jardim de Infância Acácio Gomes - Solinorte	Porto/Priv
Jardim de Infância Anselmo Braancamp	Porto/Priv
Jardim de Infância Chapéu de Palha	Porto/Priv
Jardim de Infância Invicta	Porto/Priv
Jardim de Infância O Chupetão	Porto/Priv
Jardim de Infância O Nosso Futuro	Porto/Priv
Jardim de Infância O Sininho	Porto/Priv
Jardim de Infância Ogá Mitá	Porto/Priv
Jardim de Infância Santa Rita	Porto/Priv
Jardim Escola João de Deus	Porto/Priv
Jardim Infantil "A Minha Janela"	Porto/Priv
Jardim Infantil "Luzinha"	Porto/Priv
Jardim Infantil "Santa Teresinha"	Porto/Priv
Jardim Infantil da Associação "Criança e Vida"	Porto/Priv
Jardim Infantil da Associação Benef. "Florinhas do Lar"	Porto/Priv
Jardim Infantil da Associação Creches S. Vicente Paulo - O Sol	Porto/Priv
Jardim Infantil da Associação Moradores de Massarelos	Porto/Priv
Jardim Infantil do Bairro das Campinas	Porto/Priv
Jardim Infantil do Bairro do Aleixo	Porto/Priv
Jardim Infantil do Centro de Bem Estar Social Nossa Senhora do Socorro	Porto/Priv
Jardim Infantil do Centro Juvenil de Campanhã	Porto/Priv
Jardim Infantil do Centro Paroq. da Cedofeita	Porto/Priv
Jardim Infantil do Centro Paroquial N <sup>a</sup> Sr <sup>a</sup> da Boavista	Porto/Priv
Jardim Infantil do Centro Social da Fonte da Moura	Porto/Priv
Jardim Infantil do Centro Social da Foz do Douro	Porto/Priv
Jardim Infantil do Centro Social da Pasteleira	Porto/Priv
Jardim Infantil do Centro Social da Sé	Porto/Priv
Jardim Infantil do Centro Social de Santana	Porto/Priv
Jardim Infantil do Centro Social do Barredo	Porto/Priv
Jardim Infantil do Centro Social do Regado	Porto/Priv
Jardim Infantil do Centro Social Paroq. de Miragaia	Porto/Priv
Jardim Infantil do Centro Social Paroq. de S. Miguel	Porto/Priv
Jardim Infantil do Centro Social Paroquial Senhora da Conceição	Porto/Priv
Jardim Infantil do Centro Social S. João de Deus	Porto/Priv
Jardim Infantil do Centro Social S. Roque - ODPS	Porto/Priv
Jardim Infantil do Instituto Arcediago Van-Zeller	Porto/Priv
Jardim Infantil do Patronato N <sup>a</sup> Sra. da Vitória	Porto/Priv
Jardim Infantil do Patronato N <sup>a</sup> Sra. Nazaré	Porto/Priv
Jardim Infantil do Viso	Porto/Priv
Jardim Infantil e Salas Estudo do Bairro Pio XII	Porto/Priv

Jardim Infantil Nª Sra. da Conceição	Porto/Priv
Jardim Infantil Nª Sra. do Livramento	Porto/Priv
Jardim Infantil Nª.Srª da Ajuda	Porto/Priv
Jardim Infantil Ninho 2	Porto/Priv
Jardim Infantil O Chorão	Porto/Priv
Jardim Infantil O Fraldinhas	Porto/Priv
Jardim Infantil o Mundo Mágico	Porto/Priv
Jardim Infantil O Patinhas	Porto/Priv
Jardim Infantil O Pom Pom	Porto/Priv
Jardim Infantil O Popas	Porto/Priv
Jardim Infantil O Príncipezinho Encantado	Porto/Priv
Jardim Infantil Obra Diocesana P. Social-Centro Social B. Lagarteiro	Porto/Priv
Jardim Infantil-Escola Sec. Carolina Michaelis	Porto/Priv
Oporto British School - Instituto Cultural Britânico do Porto	Porto/Priv
Opus Mirabilis - Projectos do Ensino, Lda	Porto/Priv
Patron. Menino Jesus Torre Marca	Porto/Priv
Solinorte - Solidadriedade Social (Areosa)	Porto/Priv
Tangerina - Educação e Ensino,Lda	Porto/Priv
Centro Infantil "Abrigo dos Pequeninoss"	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância António Aroso	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância da Agra	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância da Alegria	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância da Bandeirinha	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância da Caramila	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância da Constituição	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância da Corujeira	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância da Fontainha	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância da Lomba	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância da Pasteleira	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância da Sé	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância da Torrinha	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância da Vilarinha	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância das Campinas	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância das Cruzes	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância das Flores	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Lordelo	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Noeda	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de São Roque da Lameira	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de São Tomé	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância do Bom Pastor	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância do Campo 24 de Agosto	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância do Cerco do Porto	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância do Covelo	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância do Falcão	Porto/Pub

Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância do Lagarteiro	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância do Monte Aventino	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância do Padre Américo	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância do Viso	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância dos Castelos	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância dos Correios	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Nossa Senhora de Campanhã	Porto/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Paulo da Gama	Porto/Pub
Jardim de Infância Aurélia de Sousa	Porto/Pub
Jardim de Infância da Avenida de Vasco da Gama	Porto/Pub
Jardim de Infância da Rua Barbosa du Bocage	Porto/Pub
Jardim de Infância da Rua das Águas Férreas	Porto/Pub
Jardim de Infância da Rua de Angola	Porto/Pub
Jardim de Infância da Rua de Corte Real	Porto/Pub
Jardim de Infância da Rua de São Francisco	Porto/Pub
Jardim de Infância da Rua do Estoril	Porto/Pub
Jardim de Infância da Rua do Falcão n.º 2 - Campanhã	Porto/Pub
Jardim de Infância da Rua do Padre Luís Cabral	Porto/Pub
Jardim de Infância da Rua Dr. Agostinho de Sousa	Porto/Pub
Jardim de Infância da Travessa da Regeneração	Porto/Pub
Jardim de Infância do Bairro São João de Deus	Porto/Pub
Jardim de Infância do Largo do Actor Dias	Porto/Pub
Jardim de Infância Ferreira de Castro	Porto/Pub
Jardim de Infância Rua de João das Regras	Porto/Pub
Jardim de Infância Santo António de Contumil	Porto/Pub
Jardim Infância da Junta de Freguesia de Vitória	Porto/Pub
Centro Social e Paroquial de Terroso	Póvoa/Priv
Externato "Madre Matilde"	Póvoa/Priv
Grande Colégio da Póvoa de Varzim	Póvoa/Priv
Jardim Escola "O Ribeiro"	Póvoa/Priv
Jardim Infantil de Stº António-"A Beneficiente"	Póvoa/Priv
Jardim Infantil do Centro Social B. Est. S. P. Rates	Póvoa/Priv
Jardim Infantil do Centro Social Bonitos de Amorim	Póvoa/Priv
Jardim Infantil do Centro Social Paroq. A-Ver-O-Mar	Póvoa/Priv
Jardim Infantil do Centro Social Paroq. de Navais	Póvoa/Priv
Jardim Infantil e Centro Paroq. de Agucadoura	Póvoa/Priv
Jardim Infantil Monsenhor Pires Quesado-"A Beneficiente"	Póvoa/Priv
Jardim Infantil Obra de Stª Zita	Póvoa/Priv
Jardim Infantil Pedra Branca	Póvoa/Priv
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância da Rua do Século	Póvoa/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Agro Velho (A Ver-o-Mar)	Póvoa/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Aldeia (Aguçadoura)	Póvoa/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Giesteira	Póvoa/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Granja	Póvoa/Pub

Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Navais	Póvoa/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Paçô (Terroso)	Póvoa/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Pedreira	Póvoa/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Teso	Póvoa/Pub
Jardim de Infância Cego do Maio	Póvoa/Pub
Jardim de Infância de Cruz - Balazar	Póvoa/Pub
Jardim de Infância de Fontainhas	Póvoa/Pub
Jardim de Infância de Igreja (Beiriz)	Póvoa/Pub
Jardim de Infância de Laundos	Póvoa/Pub
Jardim de Infância de Nossa Senhora da Saúde	Póvoa/Pub
Jardim de Infância de Pedreira n.º 1	Póvoa/Pub
Jardim de Infância de Sejães	Póvoa/Pub
Jardim de Infância Dr. Luis Amaro de Oliveira	Póvoa/Pub
Jardim de Infância n.º 1 de Barros	Póvoa/Pub
Jardim de Infância n.º 2 de Barros	Póvoa/Pub
Associação do Infantário de S. Tome de Negrelos	Tirso/Priv
Associação do Infantário de Vila das Aves	Tirso/Priv
Casa de Benef. Dias Machado e Pat. I.Coração Maria	Tirso/Priv
Colégio "Santa Teresa de Jesus"	Tirso/Priv
Externato de Lurdes	Tirso/Priv
Jardim Escola João de Deus	Tirso/Priv
Jardim Infantil Comendador Abílio F. de Oliveira	Tirso/Priv
Jardim Infantil da Ass. Pró-Infância Nuno Álvares	Tirso/Priv
Jardim Infantil de Reguenga (Cent.Soc.Paroq.)	Tirso/Priv
Jardim Infantil do Centro Social Paroq. S. Julião	Tirso/Priv
Torre dos Pequeninos	Tirso/Priv
Centro Infantil de Stº Tirso	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Bom Nome	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Aldeia do Monte	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Arcozelo - Água Longa	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Areal (Couto)	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Campinhos	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Cantim	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Cense	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Entre Estradas	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Ermida	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Foral	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Giestal	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Igreja (Guimarei)	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Igreja (Lama)	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Lage	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Merouços	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Olival	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Parada	Tirso/Pub

Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Paradela	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Quelha	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Quinchães	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Quintão (Aves)	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Quintão (Palmeira)	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Rechã	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Ribeira	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de S. José	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Santa Luzia	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de São Bento da Batalha	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Sequeiró	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Sobrecampos	Tirso/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Tarrío	Tirso/Pub
Escola Básica Integrada com Jardim de Infância de S. Martinho do Campo	Tirso/Pub
Jardim de Infância de Boca	Tirso/Pub
Jardim de Infância de Igreja (Areias)	Tirso/Pub
Jardim de Infância de Ribeiro	Tirso/Pub
Jardim de Infância de Vila das Aves n.º 1 - Ponte	Tirso/Pub
Jardim de Infância de Vinha	Tirso/Pub
Centro de Apoio Social de Santiago	Trofa/Priv
Centro Infantil de Bougado	Trofa/Priv
Colégio da Trofa	Trofa/Priv
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Bairros	Trofa/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Casal	Trofa/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Cedões	Trofa/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Cerro	Trofa/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Esprela	Trofa/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Finzes	Trofa/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Fonteleite	Trofa/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Lagoa	Trofa/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Paranho	Trofa/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Portela	Trofa/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Quereledo	Trofa/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Vila	Trofa/Pub
Jardim de Infância de Estação	Trofa/Pub
Jardim de Infância de Feira Nova	Trofa/Pub
Jardim de Infância de Giesta	Trofa/Pub
Centro Social e Paroquial da Junqueira o Sonho	V.Conde/Priv
Infantário D. Vitória	V.Conde/Priv
Jardim das Cores	V.Conde/Priv
Jardim Infantil "O Tecto"	V.Conde/Priv
Jardim Infantil A.F. de Vila Cova	V.Conde/Priv
Jardim Infantil da Stª Casa da Misericórdia de Azurara	V.Conde/Priv
Jardim Infantil do Centro Social de Caxinas	V.Conde/Priv

Jardim Infantil do Instituto "S. José"	V.Conde/Priv
Jardim Infantil O Fruto	V.Conde/Priv
Jardim Infantil-Escola Sec. de V. do Conde	V.Conde/Priv
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Areia	V.Conde/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Areia (Árvore)	V.Conde/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Aveleda	V.Conde/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Azurara	V.Conde/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Benguiados	V.Conde/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Bouçó	V.Conde/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Carrapata	V.Conde/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Carvalhal	V.Conde/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Casais	V.Conde/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Caxinas	V.Conde/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Facho	V.Conde/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Formariz	V.Conde/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Gião de Cima	V.Conde/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Igreja	V.Conde/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Medaves	V.Conde/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Mosteiró	V.Conde/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Pinhal	V.Conde/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Quinta	V.Conde/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Real (Vilar do Pinheiro)	V.Conde/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Trindade	V.Conde/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Vilar	V.Conde/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Gonçalo Mendes da Maia	V.Conde/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo de com Jardim de Infância de Casal do Monte	V.Conde/Pub
Jardim de Infância da Rua da Finlândia	V.Conde/Pub
Jardim de Infância da Rua dos Girassóis	V.Conde/Pub
Jardim de Infância da Rua Dr. Cunha Reis	V.Conde/Pub
Jardim de Infância de Estrada	V.Conde/Pub
Jardim de Infância de Facho	V.Conde/Pub
Jardim de Infância de Farilhe	V.Conde/Pub
Jardim de Infância de Fornelo	V.Conde/Pub
Jardim de Infância de Frei Mauro	V.Conde/Pub
Jardim de Infância de Igreja (Outeiro Maior)	V.Conde/Pub
Jardim de Infância de Lamelas	V.Conde/Pub
Jardim de Infância de Lavandeira	V.Conde/Pub
Jardim de Infância de Monte (Parada)	V.Conde/Pub
Jardim de Infância de Monte (Touguinhó)	V.Conde/Pub
Jardim de Infância de Padinho - Vilar de Pinheiro	V.Conde/Pub
Jardim de Infância de Padrão (Fornelo)	V.Conde/Pub
Jardim de Infância de Pinhal	V.Conde/Pub
Jardim de Infância de Real	V.Conde/Pub
Jardim de Infância de Santana	V.Conde/Pub

Jardim de Infância de Souto	V.Conde/Pub
Jardim de Infância de Vairão	V.Conde/Pub
Jardim de Infância de Vila do Conde (Sede)	V.Conde/Pub
Jardim de Infância de Vilarinho	V.Conde/Pub
Jardim de Infância do Bairro Alto	V.Conde/Pub
Jardim de Infância n.º 1 de Igreja (Guilhabreu)	V.Conde/Pub
Academia de Ensino Particular, Lda	Valongo/Priv
Centro Social Paroquial de Alfena	Valongo/Priv
Colégio de Ermesinde	Valongo/Priv
Externato "Maria Droste"	Valongo/Priv
Externato "Santa Joana"	Valongo/Priv
Externato Jardim Escola "A Casa da Avó"	Valongo/Priv
Jardim de Infância Artistas e Cientistas	Valongo/Priv
Jardim Escola A Cegonha	Valongo/Priv
Jardim Infantil "A Primavera"	Valongo/Priv
Jardim Infantil "A Teia"	Valongo/Priv
Jardim Infantil da Associação Cultural e Social "Nova Iniciativa"	Valongo/Priv
Jardim Infantil da Stª Casa da Misericórdia de Valongo	Valongo/Priv
Jardim Infantil do Centro Social de Ermesinde	Valongo/Priv
Jardim Infantil O Calvário (Assoc. Prom.Soc. )	Valongo/Priv
Jardim Infantil Pica Pau Amarelo	Valongo/Priv
Jardim Infantil Vemar	Valongo/Priv
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância 1.º de Maio	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Balsa	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Boavista	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Cabeda	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Calvário	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Ilha	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Lombelho	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Moirais	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Outeiro	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Susão	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância de Xisto	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 1 de Campelo	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 1 de Ermesinde (Carvalho)	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 1 de Igreja (Campo)	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 2 de Campelo (Fijós)	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 2 de Ermesinde (Costa)	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 2 de Igreja	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 3 de Campelo (Paço)	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 3 de Ermesinde (Bela)	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 3 de Igreja (Codiceira)	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 3 de Igreja (Campo)	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 4 de Ermesinde (Sampaio)	Valongo/Pub

Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 4 de Igreja (Campo)	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 5 de Ermesinde (Gandra)	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 6 de Ermesinde (Montes da Costa)	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância n.º 7 de Ermesinde (Saibreiras)	Valongo/Pub
Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Nova de Valongo	Valongo/Pub
Jardim de Infância de Baldeirão	Valongo/Pub
Jardim de Infância de Susão	Valongo/Pub

<http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//roteiro.min-edu.pt/>

## **ANEXO II**

### **RELAÇÕES ENTRE O 16PF-5 E OUTROS TESTES DE PERSONALIDADE**



TABELA 1 - RELAÇÕES ENTRE O 16PF-5 E OUTROS TESTES DE PERSONALIDADE (FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA)

16PF-5		Conexões com outros Testes de Personalidade				Conclusões:	
Relação entre Dimensões Globais e Dimensões Primárias		PRF	CPI	NEOPI-R	MBTI		
16PF-5 Dimensões Globais	Extroversão	Afabilidade+	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conforto/Dar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Empatia;</li> <li>Capacidade para adquirir estatuto social;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Procura de excitação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(-) Introversão</li> </ul>	- relação com aspectos que sugerem busca de prazer, alegria ou necessidade de interações afectivas com os outros; - revela atitudes afáveis e de abertura.
		Animação+	<ul style="list-style-type: none"> <li>Divertimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presença social;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Assertividade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Extroversão;</li> <li>Sentimento;</li> <li>(-) Pensamento;</li> </ul>	
		Atrevimento+	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exibição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dominância;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(-) Gregariedade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(-) Juízo.</li> </ul>	
		Privacidade-	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ajuda/Pedir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Independência.</li> </ul>			
	Ansiedade	Estabilidade-		<ul style="list-style-type: none"> <li>(-) Eficiência intelectual;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>(-) Extroversão</li> </ul>	- factores que sugerem hostilidade emocional; - elevados níveis de ansiedade relacionam-se com cepticismo e desconfiança; - podem interferir questões de desirabilidade social, uma vez que se relaciona a extroversão com baixa ansiedade (admitir a ansiedade é pouco desejável).
		Vigilância+		<ul style="list-style-type: none"> <li>(-) Sentido de bem-estar;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(-) Confiança;</li> </ul>		
		Apreensão+		<ul style="list-style-type: none"> <li>(-) Realização pessoal;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ansiedade;</li> </ul>		
		Tensão+	<ul style="list-style-type: none"> <li>Defensividade,</li> <li>Agressão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(-) Tolerância.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hostilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Introversão</li> </ul>	
	Dureza	Afabilidade-		<ul style="list-style-type: none"> <li>(-) Sociabilidade;</li> <li>(-) Presença social;</li> <li>(-) Empatia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(-) Sentimentos;</li> </ul>		- necessidade de estabilidade, tendência a aderir ao que é já familiar; - desinteresse por aspectos intelectuais; - conservadorismo convencional e pouca abertura a experiencias novas; - valorização da observação e experiência em detrimento das relações abstractas.
		Sensibilidade-			<ul style="list-style-type: none"> <li>(-) Estética;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(-) Sensação;</li> <li>Intuição;</li> <li>(-) Pensamento;</li> <li>(-) Sentimento.</li> </ul>	
		Abstracção-		<ul style="list-style-type: none"> <li>Flexibilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(-) Fantasia;</li> </ul>		
		Abertura à Mudança-	<ul style="list-style-type: none"> <li>Necessidade de mudança,</li> <li>Compreensão;</li> <li>Sensibilidade.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>(-) Acções;</li> <li>(-) Valores.</li> </ul>		
Independência	Dominância+	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dominância;</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Pensamento;</li> </ul>	- indica gosto pelo confronto e apresenta comportamentos de intransigência; - tendência a controlar os outros e a ser o centro das atenções; - não demonstra sentimentos de vergonha ou embaraço; - interesse pelas questões abstractas; - revela destreza mental e curiosidade; - propensão para as relações interpessoais, para o social .	
	Atrevimento+	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exibição;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tendência intuitiva;</li> <li>Eficiência intelectual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(-) Assertividade;</li> <li>(-) Autoconscienciosidade;</li> <li>(-) Complacência;</li> <li>(-) Modéstia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Extroversão;</li> </ul>		
	Vigilância+				<ul style="list-style-type: none"> <li>(-) Sensação;</li> </ul>		
	Abertura à Mudança+	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mudança.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Intuição.</li> </ul>		
Auto-Controlo	Animação-			<ul style="list-style-type: none"> <li>(-) Fantasia;</li> <li>Ordem;</li> </ul>		- orientação para a planificação da execução das decisões; - é importante o processamento de informação; - desejo de ordem e evitamento de insegurança; - sugere aspectos de convencionalismo: auto-inibição, rigidez, adesão às normas, seriedade.	
	Atenção às Normas+	<ul style="list-style-type: none"> <li>Racionalidade;</li> <li>Ordem;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sentido de responsabilidade;</li> <li>Auto-controlo;</li> <li>Boa impressão;</li> <li>Realização de si;</li> <li>(-) Flexibilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Juízo;</li> <li>(-) Percepção.</li> </ul>		



## **ANEXO III**

### **FOLHA DE RESPOSTA/COTAÇÃO DA KIDS**



**KIDS – Inventário de Competências de Desenvolvimento**  
**Folha de Cotação**

Nome: \_\_\_\_\_ Data Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Data Aplicação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

**1. Conceitos Numéricos**

1. Conta até 9 ou menos 0   
Até 10 1   
Até 20 2   
Até 30 3
2. Conta até 12 objectos 1
3. Dá-me 3 1   
4. Dá-me 6 1   
5. Dá-me 9 1
6. Mais (5/7) (não pontuável) 0   
7. Menos (4/8) 1
8. Primeiro (não pontuável) 0   
9. Último 1   
10. O do meio 1   
11. Segundo 1
12. Sete círculos 1
13. Metade do bolo 1
14. euro (não pontuável) 0   
15. 2 euros 1   
16. 10 cêntimos 1   
17. 50 cêntimos 1
18.  $2 + 1 =$  1   
19.  $6 - 2 =$  1

(Máximo 18) Resultado

Percentil

Estanino

**2. Competências Auditivas**

**Discriminação Auditiva**

20. a b c d e f (6 correctas) 1

**Memória de Dígitos**

21. 52 – 68 (não pontuável) 0   
22. 427 – 932 1   
23. 5826 – 8364 1   
24. 71638 – 42685 1   
25. 479216 – 531748 1

26. Gatinho (não pontuável) 0   
27. Cão 1   
28. Roupa 1   
29. Zé 1   
30. Dinheiro 1

**Evocação Retardada**

31. Cor – azul 1   
32. Número – dez 1   
33. Animal – zebra 1   
34. Comidas – chocolates/maçãs 1

**Sequir Instruções**

Demonstração 0  
35. Bate palmas/lápis/chão 1   
36. Toca vermelha/senta/apanha 1   
37. Fecha olhos/bate pés 1

**Palavras com o mesmo som**

Demonstração 0  
38. Cão 1   
39. Pé 1   
40. Gato 1   
41. Mola 1

(Máximo 20) Resultado

Percentil

Estanino

**3. Competências Grafo-Motoras**

**Cópia de Figuras**

42. Cículo 1   
43. Cruz 1   
44. Quadrado 1   
45. Triângulo 1   
46. Z 1   
47. Linhas cruzadas 1

**Labirinto**

48. H V C O D O E  
2 ou menos correctas 0   
3 ou 4 correctas 1   
5 correctas 2

**Escrever o Nome**

49. 3 letras correctas 1   
50. Primeiro nome sem erros 2   
51. Dois nomes completos 3   
52. Forma aceitável 1

**Figura Humana**

53. Dois olhos 1   
54. Nariz 1   
55. Dois braços 1   
56. Orelhas ou cabelo 1   
57. Corpo alongado 1   
58. Duas pernas com pés 1   
59. Braços e mãos/dedos 1   
60. Roupas 1

(Máximo 23) Resultado

Percentil

Estanino

#### 4. Conceitos Linguísticos

61. Animais - 3 ou menos 0   
 4 a 6 1   
 7 ou mais 2

62. Resposta à imagem
- Não responde 0   
 Palavras soltas 1   
 Frases simples 2   
 Frase completa 3   
 Frase complexa 4

63. Interpretação imagem  
 S/ pensamentos completos 0   
 1 pensamento completo 1   
 2 pensamentos completos 2   
 3 pensamentos completos 3

##### Analogias

- Demonstração 0  
 64. Verde/andar - vermelho 1   
 65. Vacas/leite - galinhas 1   
 66. Carros/gasolina - TV 1

##### Categorização

- Demonstração  
 67. Resposta incorrecta 0   
 Fazer casas, etc 1   
 Ferramentas 2

68. Resposta incorrecta 0   
 Para comer, etc 1   
 Comidas 2

69. Resposta incorrecta 0   
 Servem para andar, etc 1   
 Brinquedos/transportes 2

##### Comparações

- Demonstração  
 70. Bola/laranja - semelhantes 1   
 71. Diferentes 1   
 72. Cão/gato - semelhantes 1   
 73. Diferentes 1   
 74. Sem ajuda 1

(Máximo 23) Resultado

Percentil

Estanino

#### 5. Competências Visuais

##### Nomear Cores

75. Oito correctas 1

##### Identificar Símbolos

76. 4 1   
 77. s 1   
 78. f 1   
 79. g 1

##### Discriminação Visual

80. 1   
 81. 5 1   
 82. E 1   
 83. Pas 1   
 84. Borboleta 1

##### Visualização

85. Bicicleta, triciclo, moto 1   
 86. Cara, cabeça 1   
 87. Relógio - ponteiro 1   
 88. Cão - cauda/rabo 1   
 89. Tesoura 1   
 90. Folha 1

##### Memória Visual

- Demonstração  
 91. Cão, gato  
 qualquer erro ou 1 correcta 0   
 2 correctas; 0 erradas 1
92. Pássaro, macaco, rato  
 qualquer erro ou 1 correcta 0   
 2 correctas; 0 erradas 1   
 3 correctas; 0 erradas 2
93. Chave, telefone, relógio, cesto  
 qualquer erro 0   
 1 ou 2 correctas; 0 erradas 1   
 3 correctas; 0 erradas 2   
 4 correctas; 0 erradas 3

(Máximo 22) Resultado

Percentil

Estanino

#### 6. Competências de Motricidade Global

##### Equilíbrio

94. Pé direito  
 0 a 4 segundos 0   
 5 a 9 segundos 1   
 10 segundos 2

95. Pé esquerdo  
 0 a 4 segundos 0   
 5 a 9 segundos 1   
 10 segundos 2

96. Saltar em pés alternados  
 corre ou salta só com um pé 0   
 galopa 2   
 salto hesitante 3   
 salto rítmico 4

97. Apanhar a bola (3 tentat)  
 não apanha 0   
 apenas com capô 1   
 uma vez (mãos) 2   
 duas vezes (mãos) 3   
 três vezes (mãos) 4

98. Andar sobre traves  
 Para a frente - falha 0   
 Passos separados 3   
 Sem erros 4

99. Para trás - falha 0   
 Passos separados 3   
 Sem erros 4

(Máximo 20) Resultado

Percentil

Estanino

##### Escala de Validade

Registe um ponto por cada item da Escala de Validade conseguido

- |    |                          |    |                          |
|----|--------------------------|----|--------------------------|
| 3  | <input type="checkbox"/> | 42 | <input type="checkbox"/> |
| 6  | <input type="checkbox"/> | 53 | <input type="checkbox"/> |
| 14 | <input type="checkbox"/> | 64 | <input type="checkbox"/> |
| 21 | <input type="checkbox"/> | 80 | <input type="checkbox"/> |
| 26 | <input type="checkbox"/> | 85 | <input type="checkbox"/> |

Total

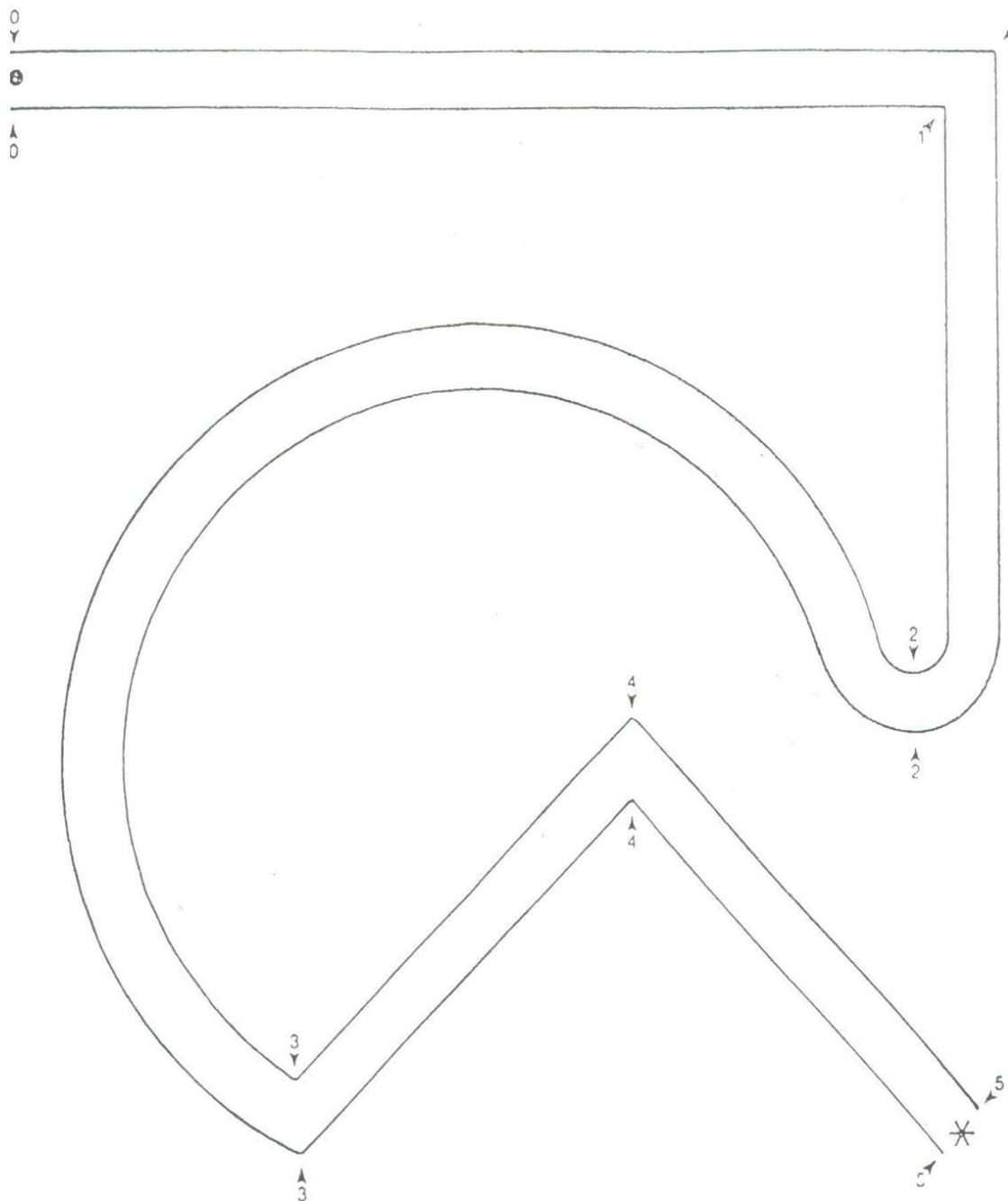
Cada criança com um total de 6 ou menos nesta Escala de Validade deve ser retestada com este ou outro instrumento.

**Folha de Resposta 2a**

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Labirinto**



KIDS - Inventário de Competências de Desenvolvimento. Tradução e Adaptação : Isabel Macedo Pinto (1996)

## Folha de respostas 1

Cópia de Figuras

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

42	43
44	45
46	47

KIDS – Inventário de Competências de Desenvolvimento. Tradução e Adaptação : Isabel Macedo Pinto (1996)

**Folha de Resposta 2b**

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Escrever o nome – Itens 49-52**

- 3 letras correctas: 1
- 1º nome sem erros 2
- Nome completo (1 erro) 3
- Forma aceitável 1

**Desenho da Figura Humana – Itens 53-60**

- Nariz 1
- 2 braços 1
- Orelhas ou cabelo 1
- 2 pernas com pés 1
- Braços com mãos ou dedos 1
- roupas 1

**Nome****Desenho da Figura Humana**

--	--

KIDS – Inventário de Competências de Desenvolvimento. Tradução e Adaptação : Isabel Macedo Pinto (1996)



## **ANEXO IV**

### **CARTA DE PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO ÀS INSTITUIÇÕES DE INFÂNCIA**



À Direcção/Coordenação da Instituição para a Infância:

**Assunto: Investigação sobre a relação entre as Atitudes do Educador de Infância e o Desenvolvimento da Criança**

Exmos. Senhores,

No âmbito de uma investigação na área da relação pedagógica, com vista à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, venho solicitar-vos autorização para aplicar os instrumentos de medição que me permitam obter os necessários dados, tanto dos educadores de infância como das crianças, com vista à comprovação ou não da estratégia de pesquisa para o efeito delineada.

Este processo de investigação visa perceber se existe uma relação entre as atitudes dos educadores de infância e o desenvolvimento global das crianças com quem trabalha. Para tal, será aplicada a Escala de Personalidade 16PF-5 aos educadores e o TRF e a KIDS às crianças. O tempo que estimo para resposta às questões levantadas situa-se em 15 minutos por docente e 30 minutos por criança.

Esta investigação está a ser orientada pelo Professor Doutor Agustin Requejo Osório, da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, e pelo Professor Doutor Fernando Nogueira Dias, do Instituto Piaget de Portugal.

Tenho consciência de que este será, provavelmente, mais um estudo a ser aplicado na Instituição que V.Exa. superiormente dirige e que naturalmente o tempo que me vão dispensar é mais que precioso para o desempenho das vossas actividades. Contudo, caso decidam anuir ao meu pedido, prometo incomodar o menos possível, respeitando as regras e as orientações que a vossa Instituição assim entender.

Aproveito para esclarecer que tanto da minha parte como das Universidades envolvidas será respeitado o máximo sigilo sobre os dados a recolher, pelo que nem a Instituição, nem os educadores e as crianças a serem inquiridos serão de alguma forma identificados, ou revelados quaisquer pormenores que contrariem a lei ou a privacidade das pessoas.

Na expectativa da vossa resposta, creiam-me, com elevada consideração.

---

Ana Cristina Mateus  
Doutoranda e Professora do Instituto Piaget

---

Contactos para resposta:

Telemóvel: 931161784

E-mail: [amateus@gaia.ipiaget.org](mailto:amateus@gaia.ipiaget.org)

[c\\_mateus@hotmail.com](mailto:c_mateus@hotmail.com)

Morada: Rua Conselheiro Fonseca, nº 98, 3º Esq., 4405 – Vila Nova de Gaia



## **ANEXO V**

### **DECLARAÇÃO DO INSTITUTO PIAGET PARA INVESTIGAÇÃO**





**Instituto Piaget**  
Doutoramentos  
Campus Académico de Vila Nova de Gaia

**PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EM  
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS, HISTÓRICAS E SOCIAIS  
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA E INSTITUTO PIAGET**

**PEDIDO DE COLABORAÇÃO**

**Ana Cristina Cruz Mateus** encontra-se matriculada no curso de doutoramento em *Educação e Desenvolvimento Humano: Perspectivas Teóricas, Históricas e Sociais*, ministrado ao abrigo de um protocolo entre a Universidade de Santiago de Compostela e o Instituto Piaget.

No âmbito do seu processo de investigação, a referida doutoranda pretende aplicar a Escala de Personalidade 16PF-5 aos educadores e o TRF e a Kids às crianças.

Na qualidade de coordenador do mencionado programa de doutoramento venho solicitar à V<sup>as</sup>. Ex<sup>as</sup>. o melhor acolhimento, certo de que a doutoranda envidará todos os esforços para reduzir o incomodo que por certo causará.

Grato pela colaboração solicitada, aproveito para apresentar os meus melhores cumprimentos.

V. N. Gaia, 11 de Março de 2009

O Coordenador do curso de doutoramento

Professor Doutor Fernando Cabral Pinto

DAEFA – Modelo nº 011

Rua António Sérgio, s/n. Apartado 551 • 4410-269 Canelas [VNG] • Tel.: 22 753 76 00 • Fax: 22 753 76 81



## **ANEXO VI**

### **AUTORIZAÇÃO DE OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS**



## AUTORIZAÇÃO DE OBSERVAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_,  
Encarregado/a de Educação de \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, declaro que autorizo o/a  
meu/minha educando/a a ser observado para um estudo  
que decorre no âmbito de uma tese de Doutoramento na  
área da Educação e Desenvolvimento Humano, da  
Universidade de Santiago de Compostela.<sup>1</sup>

O Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<sup>1</sup> Todos os dados/informações recolhidos são anónimos e estritamente confidenciais.



## **ANEXO VII**

### **CORRELAÇÕES ENTRE OS TRAÇOS DE PERSONALIDADE DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E AS ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**



	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106
		Conceitos Numérico	Competênc Auditivas	Competênc Grafo-Moto	Conceitos Linguístico	Competênc Visuais	Competênc Motoras Globais	Internalizaç	Externalizaç	TRF
Afabilidade	Pearson Correlation	,113	,130	,035	<b>,283**</b>	,160	,019	,074	,097	,067
	Sig. (2-tailed)	,250	,185	,725	<b>,003</b>	,102	,843	,450	,323	,495
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106
Raciocínio	Pearson Correlation	<b>,402**</b>	<b>,250**</b>	,077	<b>,248*</b>	<b>,275**</b>	<b>,488**</b>	,142	,055	,095
	Sig. (2-tailed)	<b>,000</b>	<b>,010</b>	,431	<b>,010</b>	<b>,004</b>	<b>,000</b>	,145	,577	,333
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106
Estabilidade	Pearson Correlation	-,084	-,012	,125	-,181	,039	,117	<b>-,225*</b>	-,187	<b>-,219*</b>
	Sig. (2-tailed)	,392	,899	,202	,064	,694	,233	<b>,020</b>	,055	<b>,024</b>
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106
Dominância	Pearson Correlation	,021	,009	,172	-,077	,061	,034	-,136	-,052	-,095
	Sig. (2-tailed)	,828	,923	,079	,436	,532	,731	,164	,597	,332
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106
Animação	Pearson Correlation	-,098	-,126	,035	-,089	-,002	,023	,011	,059	,031
	Sig. (2-tailed)	,320	,199	,725	,364	,986	,813	,907	,548	,755
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106
Atenção às Normas	Pearson Correlation	-,153	-,082	-,016	<b>-,206*</b>	<b>-,235*</b>	<b>-,197*</b>	-,111	-,154	-,176
	Sig. (2-tailed)	,117	,404	,872	<b>,034</b>	<b>,015</b>	<b>,043</b>	,256	,116	,071
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106
Atreviment	Pearson Correlation	<b>-,212*</b>	-,151	-,047	<b>-,241*</b>	-,028	-,188	-,062	-,003	-,049
	Sig. (2-tailed)	<b>,030</b>	,123	,631	<b>,013</b>	,777	,054	,530	,974	,619
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106
Sensibilidade	Pearson Correlation	<b>,271**</b>	,163	,024	<b>,257**</b>	,096	<b>,211*</b>	,002	-,055	-,049
	Sig. (2-tailed)	<b>,005</b>	,094	,804	<b>,008</b>	,329	<b>,030</b>	,984	,577	,617
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106
Vigilância	Pearson Correlation	,084	,125	-,004	<b>,228*</b>	,075	-,049	,178	,171	,162
	Sig. (2-tailed)	,394	,202	,971	<b>,019</b>	,443	,619	,067	,080	,097

		Conceitos Numéricos	Competências Auditivas	Competências Grafo-Motoras	Conceitos Linguísticos	Competências Visuais	Competências Motoras Globais	Internalização	Externalização	TRF
Abstracção	Pearson Correlation	<b>,279**</b>	<b>,215*</b>	,055	<b>,250**</b>	<b>,255**</b>	<b>,198*</b>	<b>,324**</b>	<b>,255**</b>	<b>,310**</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,004</b>	<b>,027</b>	,576	<b>,010</b>	<b>,008</b>	<b>,042</b>	<b>,001</b>	<b>,008</b>	<b>,001</b>
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106
Privacidade	Pearson Correlation	<b>,204*</b>	<b>,284**</b>	<b>,197*</b>	<b>,245*</b>	,155	,037	<b>,243*</b>	,155	-,183
	Sig. (2-tailed)	<b>,036</b>	<b>,003</b>	<b>,043</b>	<b>,011</b>	,113	,708	<b>,012</b>	,112	,061
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106
Apreensão	Pearson Correlation	<b>-,201*</b>	-,157	-,187	-,107	<b>-,255**</b>	<b>-,325**</b>	,172	,099	,155
	Sig. (2-tailed)	<b>,039</b>	,108	,055	,276	<b>,008</b>	<b>,001</b>	,078	,311	,113
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106
Abertura à Mudança	Pearson Correlation	,128	,170	,054	,148	,175	,165	,155	,131	,144
	Sig. (2-tailed)	,190	,082	,582	,130	,072	,091	,113	,182	,140
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106
Auto-suficiência	Pearson Correlation	<b>-,286**</b>	<b>-,229*</b>	-,086	<b>-,327**</b>	<b>-,367**</b>	-,177	<b>-,232*</b>	<b>-,256**</b>	<b>-,249**</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,003</b>	<b>,018</b>	,379	<b>,001</b>	<b>,000</b>	,070	<b>,017</b>	<b>,008</b>	<b>,010</b>
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106
Perfeccionismo	Pearson Correlation	-,158	-,100	-,023	<b>-,226*</b>	-,044	-,007	,063	,000	,036
	Sig. (2-tailed)	,105	,307	,814	<b>,020</b>	,657	,942	,522	1,000	,715
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106
Tensão	Pearson Correlation	,042	,013	-,089	<b>,193*</b>	,013	-,069	,186	,114	,156
	Sig. (2-tailed)	,668	,892	,366	<b>,048</b>	,897	,479	,056	,246	,109
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## **ANEXO VIII**

### **CORRELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES GLOBAIS DA PERSONALIDADE DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E AS ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS**



		Conceitos Numéricos	Competências Auditivas	Grafo-Motoras	Conceitos Linguísticos	Competências Visuais	Competências Motoras Globais	Internalização	Externalização	TRF
Extroversão	Pearson Correlation	,158	<b>,245*</b>	-,092	<b>,234*</b>	<b>,201*</b>	-,172	-,061	-,063	-,063
	Sig. (2-tailed)	,106	<b>,011</b>	,348	<b>,016</b>	<b>,039</b>	,078	,531	,519	,520
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106
Ansiedade	Pearson Correlation	-,056	-,049	-,065	-,030	-,146	-,113	,132	,017	,073
	Sig. (2-tailed)	,571	,618	,507	,759	,136	,247	,177	,864	,460
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106
Dureza	Pearson Correlation	<b>-,268**</b>	-,176	-,106	-,150	<b>-,239*</b>	<b>-,341**</b>	-,149	-,131	-,159
	Sig. (2-tailed)	<b>,006</b>	,071	,279	,124	<b>,014</b>	<b>,000</b>	,128	,182	,103
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106
Independência	Pearson Correlation	-,010	,020	,162	-,007	,050	,034	,067	,103	,092
	Sig. (2-tailed)	,922	,838	,097	,943	,608	,728	,494	,292	,348
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106
AutoControle	Pearson Correlation	-,163	-,097	-,044	<b>,231*</b>	-,173	-,129	-,062	-,150	-,116
	Sig. (2-tailed)	,094	,322	,652	<b>,017</b>	,076	,188	,526	,125	,235
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

