

Contextos de Desenvolvimento e Educação Pré - Escolar

Josefa Chova Gertrudes Wachissanda Marques

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Orientação: Prof. Doutora Maria das Dores Formosinho

Mestre Olívia de Carvalho

Fevereiro, 2016



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Josefa Chova Gertrudes Wachissanda Marques

Contextos de Desenvolvimento e Educação Pré - Escolar

**Realizado sob a orientação da Prof. Doutora Maria das Dores Formosinho
Mestre Olívia de Carvalho**

Departamento de Psicologia e Educação

Fevereiro, 2016



UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

PENSAMENTO

“Educai as crianças para que no futuro não seja necessário punir os adultos”
(Gandhi)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais

Aos meus filhos

Ao meu esposo,

Dedico este trabalho

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a minha profunda gratidão a Deus Todo – Poderoso que por Ele estou neste mundo, existo de – me vida, saúde, equilíbrio psíquico, espírito de sacrifício e determinação para a realização deste trabalho.

Aos meus pais que me ensinavam dar os primeiros passos na vida e com sacrifício e amor me cuidaram e educaram o meu eterno reconhecimento.

Aos meus filhos e ao meu esposo, que com sacrifício foram suportando a minha falha afectiva por ausências provocadas pelos meus estudos, a minha profunda gratidão.

Um especial agradecimento às minhas orientadoras Doutora Maria das Dores Formosinho e Mestre Olívia de Carvalho que com espírito de abnegação, com a sua sabedoria, me orientaram e com muita paciência me suportaram.

À Direcção da CESPU – Formação, S.L. que com muita sabedoria e perspicácia fez com que a CESPU fosse extensiva a Angola, tão importante e tão valioso contributo formativo, o meu profundo apreço.

À CESPU Formação – Huambo que sempre nos acompanhou e nos aguentou nos momentos de inverno do nosso Curso, suportando e aceitando as nossas limitações, a minha imensa gratidão.

Ao Mestre Anastásio Vianeke pela sua disponibilidade e paciência me apoiou e ajudou nos trabalhos de tese, o meu reconhecimento.

Aos Docentes que não pouparam sacrifício e que com paciência se adaptaram ao novo contexto angolano e que nos inundaram com os seus conhecimentos, com a sua sabedoria, a minha sempiterna gratidão.

Aos meus colegas do curso de Ciências de Educação que me foram enchendo de coragem e que me animaram e que com empatia me foram suportando, deixo o meu profundo apreço.

A todos aqueles que com a sua palavrinha, com o seu telefonema me encorajaram e aqueles que directa ou indirectamente fizeram com que este trabalho fosse possível, o meu apreço de estima.

RESUMO

Este trabalho de dissertação aborda a problemática dos contextos de desenvolvimento na infância, destacando a relevância dos contextos familiar e pré-escolar. Assumindo uma perspectiva ecológico-desenvolvimentista, procedemos, no enquadramento teórico, a uma revisão da literatura que permite destacar o interesse crescente por uma intervenção precoce e por um enriquecimento das atividades educativas na idade pré-escolar. Em fase de expansão no contexto angolano, a educação pré-escolar serve objetivos de amplo recorte, erigindo-se como uma etapa inicial de um processo de formação ao longo da vida. Os educadores figuram como agentes de mudança que têm de estabelecer parcerias com as famílias de forma a potenciar apoio social e esclarecimento pedagógico aos pais, no âmbito de uma perspectiva que pode ser entendida como propulsora do desenvolvimento comunitário,

Para realizar um estudo exploratório dos contextos familiar e pré-escolar das crianças angolanas de idades compreendidas, entre os três e cinco anos, procedeu-se a um inquérito, por meio de entrevista, junto de uma amostra de pais, educadores e crianças de um jardim de infância da zona suburbana da cidade do Huambo.

A análise descritiva dos dados dos inquéritos, ainda que limitativa, torna relevante, como subsídio empírico, a pertinência da pesquisa, ao salientar a necessidade do reforço de parcerias entre as famílias e a instituição pré-escolar, de forma a potenciar melhores condições de desenvolvimento e intervenção precoce junto das crianças.

Palavras-chave: Contextos de desenvolvimento; Educação pré-escolar; Educação familiar; Intervenção precoce

ABSTRACT

This dissertation addresses the issue of development contexts in childhood, highlighting the importance of family and pre-school settings. Assuming an ecological and evolutionary perspective, we proceed in the theoretical framework to a review of literature that allows highlight the growing interest in early intervention and enrichment of the education in preschool. In the expansion phase of the Angolan context, preschool education serves wide cut goals if erecting as an initial step in the training process throughout life.

Educators appear as change agents who have to establish partnerships with families in order to enhance social support and pedagogical explanation to parents, within a perspective that can be understood for a driving community development. In order to conduct an exploratory study of family and preschool contexts of Angolan children in preschool age, an investigation was carried out through interviews with a sample of parents, educators and children of kindergarten of suburban area of the city of Huambo.

The descriptive analysis of the survey data, although restrictive, makes relevant the pertinence of the research, emphasizing the need to strengthen partnerships between the family and pre-school institution in order to foster better development and stimulating conditions for children in the pre-school age.

Keywords: development contexts; pre-school education; family education; early educational intervention.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| Parte I Enquadramento Teórico | 16 |
| Capítulo I - A Família como Contexto de Desenvolvimento | 17 |
| 1. A Família como Contexto Primordial de Intervenção..... | 17 |
| 1.2. Perpetiva Evolutivo-Dinâmica e Finalidades de uma Intervenção Centrada nas Famílias | 22 |
| Capítulo II - O Contexto Pré-Escolar e a Educação de Infância..... | 28 |
| 2 . A Construção Cultural da Noção de Infância..... | 28 |
| 2.1. .Perspetiva Histórica da Educação para a Infância | 30 |
| 2.2. Os Jardins de Infância como Contexto de Desenvolvimento e Educação | 33 |
| 2.3. Os Contextos de Educação Pré-Escolar como Estruturas de Apoio e Orientação das Famílias | 36 |
| 2.4. Direitos da Criança e Crescente Relevância da Educação de Infância e Apoio às Famílias | 39 |
| Parte II - Estudo Exploratório..... | 45 |
| Capítulo III - Abordagem aos Contextos de Desenvolvimento Pré-Escolar em Huambo - Angola | 46 |
| 3.1. Plano de Investigação..... | 46 |
| 3.2. Análise e Interpretação de Resultados..... | 48 |
| 3.2.1. Resultados do Formulário de Entrevista às Crianças | 48 |
| 3.2.2. Resultados do Formulário de Entrevista aos Pais e Encarregados de educação | 56 |
| 3.3. Resultados do Formulário de Entrevista aos Educadores..... | 62 |
| Conclusão..... | 68 |
| Bibliografia..... | 70 |
| Anexo 1. Formulário de entrevista a crianças | 76 |
| Anexo 2 Formulário de entrevista aos pais/encarregados de educação | 77 |
| Anexo 3 Formulário de entrevista aos educadores | 79 |

Índice de Quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1: Definição das cinco proposições cruciais para o desenvolvimento positivo | 24 |
| Quadro 2: O jogo faz parte da actividade lúdica na criança. | 27 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Vives com os pais? | 48 |
| Tabela 2: Tratam-te bem? | 49 |
| Tabela 3: Gritam e batem sempre em ti? | 50 |
| Tabela 4: Gostas de estar aqui na creche? | 50 |
| Tabela 5: A família tem-te levado a passear? | 51 |
| Tabela 6: Gostas dos teus pais? | 51 |
| Tabela 7: Gostas dos teus educadores da creche? | 52 |
| Tabela 8 Os teus pais têm perguntado sobre o que gostarias de ser no futuro? | 52 |
| Tabela 9: Na creche há lanches? | 52 |
| Tabela 10: Tens tido festas de aniversário? | 53 |
| Tabela 11: Na hora da saída gostas de voltar para casa? | 53 |
| Tabela 12: Gostas de vir à creche? | 54 |
| Tabela 13: Os pais ou encarregados ensinam a respeitar o educador? | 54 |
| Tabela 14: Gostas de brincar com as outras crianças da creche? | 54 |
| Tabela 15: Na creche existem boas condições para o acolhimento das crianças? | 55 |
| Tabela 16: São levadas à creche pelos pais? | 55 |
| Tabela 17: As festas de aniversário são celebradas na creche? | 56 |

Índice de Gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 As crianças que frequentam a creche sentem-se atraídas pelos educadores? .59 | 59 |
| Gráfico 2-Os meninos manifestam-se frequentemente agressivos, renitentes, desobedientes e teimosos.....59 | 59 |
| Gráfico 3 - Como encarregado de educação, acha que a creche deve substituir o papel dos pais?60 | 60 |
| Gráfico 4 - Na sua opinião, a creche tem distorcido os valores que tem incutido nas crianças?60 | 60 |
| Gráfico 5 – Acha que a creche está cumprindo apenas com o carácter lucrativo?61 | 61 |
| Gráfico 6 – Ao repreender os seus filhos tem sido muito rigoroso ou autoritário?62 | 62 |
| Gráfico 7 – Tem levado as crianças a passear?62 | 62 |
| Gráfico 8 - Tem realizado a festa de aniversário para seus filhos?63 | 63 |
| Gráfico 9 - Tem-se informado sobre o comportamento de seus pequenos na creche?64 | 64 |
| Gráfico 10 - Os seus filhos reclamam de algumas atitudes e decisões suas?.....64 | 64 |
| Gráfico 11 - Como educador conhece as características físicas sociais e psicológicas das crianças dos 3 aos 5 anos de idade?.....66 | 66 |
| Gráfico 12 - Tem havido desistência acentuada na instituição ?.....66 | 66 |
| Gráfico 13- Na sua opinião, para além do papel social, a instituição cumpre com fins educativos?67 | 67 |
| Gráfico 14- Os pais e encarregados de educação têm transferido suas responsabilidades para a creche?.....67 | 67 |
| Gráfico 15 - As datas de aniversários das crianças têm passado despercebidas?68 | 68 |
| Gráfico 16- A relação entre crianças e educadores tem sido boa?68 | 68 |
| Gráfico 17 - A distância de sua casa à instituição deixa-o exausto, ao ponto de comprometer o seu desempenho laboral?69 | 69 |
| Gráfico 18 – As crianças gostam dos educadores da creche?69 | 69 |
| Gráfico19 –Os pais acompanham as atividades das suas crianças?70 | 70 |

INTRODUÇÃO

Toda a família apresenta um ciclo de vida. Existem períodos estáveis, outros de reorganização ou de crise. As interações dentro das famílias modificam-se em razão do surgimento de acontecimentos relacionados com desemprego, divórcio, doença, acidente, nascimento de mais filhos etc. Poucas famílias podem enfrentar esse stress e as tensões decorrentes sem apoio externo.

Escolheu-se este tema por ser de actualidade e de muita relevância para a prática de orientação familiar em Angola, sendo que além do mais, como mestranda de Ciências de Educação da Universidade Portucalense, e a partir das observações feitas nos jardins de infância, instalou-se a motivação de trabalhar em tão aliciante temática.

Este trabalho tem como objectivos gerais:

- Fundamentar, teoricamente, a influência dos contextos familiar e pré-escolar no desenvolvimento das crianças dos 3 aos 5 anos de idade ;
- Identificar elementos essenciais para um modelo de parceria entre a instituição pré-escolar e as famílias;
- Avaliar as opiniões dos educadores relativamente a alguns parâmetros da relação familiar e da qualidade educativa do contexto de educação pré-escolar;
- Avaliar o nível de satisfação dos pais e das próprias crianças relativamente ao atendimento da instituição de educação pré-escolar

Estes objetivos decorrem da nossa preocupação heurística e prática com as várias modalidades e possibilidades de intervenção educativa e psicopedagógica junto das crianças de idade pré-escolar e respetivas famílias. Segundo Dunst (1988 citado por Carvalho, 2011, pp. 17-18), os objectivos gerais da Intervenção Precoce Centrada na Família serão os seguintes:

- Promover o desenvolvimento da criança;
- Atuar a nível preventivo em situações de risco;
- Atuar a nível remediativo em situações de alterações de risco adquirido;
- Identificar as necessidades e forças da família, promovendo a coordenação interserviços.

De acordo com Zamberlan (2003), considera-se que a sociedade tem sofrido intensas e profundas transformações nos vários níveis que a compõem: económico, cultural, de valores, etc. Tais mudanças têm tornado mais errática a atuação dos pais, mais inseguros relativamente ao papel que devem desempenhar para garantir um desenvolvimento harmonioso dos seus filhos. É frequente ver pais ou encarregados de educação a culparem-se quando algo vai mal com os filhos, lamentando-se por o seu filho agir de forma menos correcta, e considerando que falharam no desempenho do seu papel. Isto porque a família é considerada como um sistema, ou seja, um grupo que tem uma estrutura, uma dinâmica e uma função, cujas relações entre seus membros tendem ao equilíbrio e são reguladas pelos princípios de retroalimentação. A família é interpretada como um contexto complexo, promotor do desenvolvimento primário, da sobrevivência e da socialização da criança, e também, como um espaço de transmissão de cultura e conhecimento comum agregado ao longo de gerações.

A Auto culpabilização dos pais tem sido um raciocínio muito comum que é urgente alterar, para bem dos progenitores e dos filhos. A existência de creches, lares, centros infantis como serviços de apoio e orientação de pais poderia ser uma excelente ajuda para os pais viverem de uma forma mais tranquila o desempenho da sua missão, em relação à qual ninguém nasce ensinado.

Estes serviços de apoio poderiam funcionar nas Administrações locais ou nos centros de saúde e terem como coordenadores equipas interdisciplinares de psicólogos, pedagogos, sociólogos e pedopsiquiatras.

A existência deste tipo de serviços seria de grande utilidade, uma vez que os pais muitas vezes se sentem perdidos e incapazes de definir o tipo de

estratégia mais adequada para ajudarem os filhos a resolver problemas, que muitas vezes estão associados a uma determinada fase do desenvolvimento. Além disto, é urgente que os pais possam treinar as competências e capacidades que lhes permitam corrigir alguns comportamentos quando são confrontados com determinadas circunstâncias (Zamberlan, 2003).

A relação familiar é um desafio que se poderá também colocar aos professores e educadores que trabalham em contexto escolar, uma vez que a alteração do comportamento dos mais novos exige, algumas vezes, um trabalho intensivo junto dos seus pais e encarregados de educação. Todo o trabalho que for desenvolvido com os pais e encarregados de educação será uma forma de prevenir o aparecimento de muitos dos comportamentos que são considerados indesejáveis no contexto escolar e social.

Assim, a preocupação com a Intervenção Precoce constitui a pedra de toque da educação, justificando-se pelo direito e necessidade que as famílias e as crianças têm de beneficiar de serviços especializados e individualizados. Tais serviços exercem um impacto positivo a diferentes níveis (Simeonsson & Bailey, 1991), pois podem prevenir os atrasos de desenvolvimento, reduzir os efeitos das condições de risco e minimizar os custos do atendimento futuro de crianças e adolescentes com patologias estruturadas ou em risco de marginalização social. Podemos, com efeito, afirmar que a intervenção precoce tem um efeito directo e indirecto no funcionamento dos pais e da família, promovendo um desenvolvimento harmonioso da criança.

Na polémica questão sobre a educação parental há os que defendem uma maior permissividade e aqueles que advogam um controlo mais rígido. Neste âmbito, pensamos que a melhor maneira é trabalhar com os pais e encarregados para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança, dada a relação de maior intimidade e envolvimento com as mesmas e conhecimento da individualidade e história de cada uma. No decorrer desta investigação pretendemos analisar e reflectir acerca das condições que podem propiciar um contexto favorável ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, seja em ambiente familiar ou em formas de atendimento mais estruturado, como sejam as creches e os jardins de infância.

Para cumprir com este desiderato, prosseguindo com os objetivos estipulados para a minha pesquisa, o trabalho de dissertação agrega uma primeira parte teórica, em que se exploram questões relacionadas com os vários contextos de desenvolvimento infantil e as condições educativas, sociais e familiares susceptíveis de optimizarem as várias dimensões evolutivas na faixa etária dos 3 aos 5 anos. Na segunda parte, desenvolvemos uma pesquisa exploratória, em que utilizámos um formulário como guião das entrevistas que conduzimos junto de uma amostra da população adulta de pais e educadores e da população infantil de crianças matriculadas num jardim de infância de um bairro periférico da cidade do Huambo, com idades compreendidas entre os 3-5 anos, para avaliar a sua percepção relativamente ao relacionamento familiar e satisfação na instituição de educação pré-escolar.

Este trabalho estrutura-se em duas partes fundamentais:

A Parte I destina-se à revisão da Literatura, constituindo a parte teórica do trabalho.

A Parte II apresenta o estudo exploratório, focando os objetivos gerais e específicos da pesquisa, o plano metodológico, a constituição da amostra, os procedimentos utilizados para recolha e análise dos dados, a discussão dos resultados e algumas conclusões ou considerações finais.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

A FAMÍLIA COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO

1. A FAMÍLIA COMO CONTEXTO PRIMORDIAL DE INTERVENÇÃO

De acordo com Lubi (2003), os pais, enquanto formadores do núcleo familiar, são, indiscutivelmente, poderosa fonte de influência no desenvolvimento da criança, o que lhes atribui grande responsabilidade. Os pais são os maiores reforçadores, fontes de afecto e também modelos de aprendizagem para as crianças. Na década de 90, as pesquisas de Pettit, Bates e Dodge (1997) tornaram evidente o impacto que tem o apoio dos pais no ajustamento escolar das crianças, analisando-o no período que antecipa a entrada na instituição pré-escolar e, posteriormente, no final da escolaridade primária. Trata-se de um estudo longitudinal de sete anos, que proporciona elementos esclarecedores sobre as medidas de educação das crianças estudadas antes da entrada no Jardim de Infância e, novamente, ao fim de sete anos. Os autores basearam-se na ideia de que o ensino activo de capacidades sociais, o interesse e o envolvimento dos pais na vida social dos filhos poderiam estar associados com as capacidades relacionais das crianças com seus pares; por via desta evidência, sugeriram que essas competências parentais promovem o desenvolvimento social e fornecem expectativas positivas em relação ao repertório comportamental e desenvolvimento cognitivo da criança.

Do mesmo modo, a literatura da especialidade sobre os diferentes programas e resultados das pesquisas justificariam, só por si, a aceitação geral da Intervenção Precoce. Resultados da investigação de Shonkoff e Meisels (2000) demonstram resultados positivos deste tipo de intervenção ao longo da vida dos pais e dos seus filhos. Estes resultados incluem uma redução, por exemplo, no abuso da criança, assim como resultados positivos no intervalo dos nascimentos e redução da criminalidade (Olds, 1997, cit. por Shonkoff & Meisels, 2000). Outros resultados são ainda visíveis em programas de longa duração

como o Projecto Pré-Escolar de Perry (cit. por Shonkoff e Meisels, 2000) que acompanharam as crianças participantes, durante cerca de 20 anos.

Os benefícios traduziram-se por reduzida percentagem de criminalidade, diminuição da taxa de gravidez em adolescentes, aumento das percentagens de graduação académica e emprego, assim como um maior percurso académico. Outras vantagens dos programas de Intervenção Precoce são os benefícios económicos que os programas proporcionam. Estudos demonstram que existe uma relação directa entre os benefícios económicos e a alta qualidade dos programas de intervenção.

O esclarecimento atual da investigação assim como o imperativo de valores éticos impõem hoje que o Estado, a sociedade em geral, a comunidade local e os técnicos das diversas áreas, em particular, se empenhem neste projecto que é a Intervenção Precoce.

O conceito de *Intervenção Centrada na Família* tem vindo a evoluir da ideia inicial sobre o envolvimento dos pais, que referia que estes deviam participar nas actividades que os profissionais considerassem importantes.

Na década de 80, alguns investigadores como Dunst (1985), Foster, Berger e McLean (1981) denunciaram esta concepção simplista e direccionada apenas para um dos lados e defenderam que na intervenção precoce . os profissionais deveriam construir parcerias com as famílias para estas terem mais força.

Dar poder – *empowering* – tornou-se, então, num princípio para esta nova forma de pensar acerca do trabalho com as famílias. Uma componente importante da Intervenção Precoce Centrada na Família seria a atribuição de poder para a tomada de decisões, especialmente no desenvolvimento do plano de intervenção ao longo do ciclo de Intervenção (Simeonsson, 1996).

Para nomear este modelo, usou-se a terminologia mais variada desde que focado na família, dirigido à família ou centrado na família. Este último termo, usado pela Associação para os Cuidados e Saúde das Crianças, inspira-se na

área dos cuidados de saúde (Shelton, Jeppson & Johnson, 1987, cit. por McWilliam, 1998).

Tanto a legislação mais recente, como as práticas recomendadas vão no sentido de ser dada importância à abordagem centrada na família, acompanhando a evolução da investigação científica. Cada vez mais estudos procuram compreender e explicar esta abordagem.

A literatura sugere que uma prática centrada na família pode ser definida como uma parceria amigável e respeitosa com as famílias que fornece apoios emocionais e educacionais; oportunidades para participar na prestação de serviços, na tomada de decisões e nas actividades, tendo por finalidade aumentar as capacidades dos membros da família no desempenho das suas atribuições. A abordagem centrada na família opõe-se a uma abordagem centrada exclusivamente na criança.

O envolvimento da família nos serviços de Intervenção Precoce é um fenómeno relativamente recente. É certo que as famílias sempre estiveram envolvidas em actividades com as suas crianças, com atrasos de desenvolvimento, ou em risco. Na evolução dos serviços de intervenção precoce, verifica-se uma evolução faseada que reflecte a perspectiva sob a qual é dimensionado o lugar da família na intervenção (Carvalho, 2011, pp. 18-19).

Outra questão desenvolvida nesta pesquisa refere-se ao apoio prestado pelos pais que poderia moderar ou minimizar o impacto da adversidade familiar sobre os efeitos na criança. Esta adversidade aqui citada refere-se às variáveis sociais associadas a um crescente risco para mau ajustamento: status sócio económico baixo, lares de pais solteiros e famílias com altos níveis de stress.

Pettit e colaboradores (1997) associaram níveis baixos de ajustamento positivo e altos níveis de problemas comportamentais, resultantes de práticas ineficazes de educação, com problemas económicos da própria família, nomeadamente salários instáveis, desemprego e endividamento.

Os resultados desta pesquisa sugerem que a qualidade da educação positiva e do apoio dos pais desempenha um papel amenizador de alguns riscos

associados às adversidades na família, tais como problemas sócio- económicos, mães solteiras e stress familiar.

Ao falar sobre as necessidades do desenvolvimento integral do indivíduo, surge a preocupação de educá-lo permanentemente, dando-lhe oportunidades educacionais sempre ao longo da sua vida. Os primeiros fundamentos de uma educação familiar estariam na faixa etária correspondente à educação pré – escolar, pelo facto de que o indivíduo se desenvolve plenamente desde o seu nascimento (Pettit *et.al.*, 1997). Quando se fala da educação familiar, torna-se necessário especificá-la de forma precisa. A própria expressão de Educação familiar traz-nos à lembrança o tipo de apoio dado pelos pais antes da entrada na escola propriamente dita. Por outro lado, é preciso que se considere que a educação da criança se inicia a partir do seu nascimento - e quem sabe antes mesmo dele, se consideramos os pressupostos genéticos e culturais dos progenitores (Carvalho, 2011). Afirma-se que a educação começa antes da concepção e prolonga-se pela fase intra-uterina pela fase pós-natal e pela vida fora.

Outro aspecto não menos importante é que a criança aprende muitas coisas que não se encontram no âmbito escolar. Assim o seu saber vai muito além daquilo que lhes é intencionalmente proposto no ciclo familiar. A criança aprende com o grupo de pares, com os jogos criativos: de construção e de representação. Tudo isso fora do âmbito escolar. A escola dá continuidade a essa aprendizagem não pedagógica.

Há todo um currículo oculto que interfere no desenvolvimento infantil, quer a criança viva com os progenitores ou apenas com encarregados de educação – sendo que frequentemente os progenitores e encarregados de educação coincidem no seu papel educativo e formativo.

É igualmente oportuno acrescentar os estudos de Roberts, Wasik, Cast e Ramey (1991). Estes autores, baseados na necessidade de uma política dirigida a um serviço de apoio familiar em casa, referem-se ao papel dos pais no crescimento da criança e às suas dificuldades nesse caminho, ajudando-os a encontrar formas positivas para educar os filhos, em lugar de culpá-los pelos

problemas surgidos. Essa rede de apoio proposta nesses estudos foi baseada nas seguintes suposições:

- Os pais são as pessoas mais consistentes para oferecer cuidados essenciais e elementares às suas crianças;
- Quando os pais possuem conhecimentos e capacidades respondem de forma mais efectiva e positivamente às suas crianças;
- Mudanças estruturais em famílias, tais como monoparentalidade , alta incidência de nascimentos entre adolescentes, negligência familiar, casamentos terminados por divórcio, condições socioeconómicas adversas e pobreza influenciam visivelmente no resultado educativo das crianças.

O contexto social assim configurado vai exigir, certamente, que se focalize a família como um sistema social (micro-sistema) necessitando de apoio psicológico e informativo a respeito do desenvolvimento da criança e modos positivos de sua educação.

Roberts, Wasik, Cast e Ramey definem a educação familiar como um processo através do qual se pode avaliar as prioridades da família, transmitir informações, promover suporte e encorajamento, autoconfiança e esforços efectivos no sentido de mudança de algumas práticas que têm influenciado negativamente as relações entre pais e filhos.

É completamente errado considerar a educação familiar como sendo uma simples preparação da criança para o ensino pré-escolar ou primeiro grau de escolaridade, ainda que se pretenda que a escola resolva todos os problemas que já não estão ao seu alcance, dada a especificidade das suas funções no primeiro grau de ensino e a irreversibilidade de certos processos evolutivos que mutuamente se condicionam.

A educação familiar apresenta aspectos originais que lhe são próprios e específicos dentro de um contexto muito variável de prestação de serviços educacionais, fundamentalmente na faixa etária dos 3 aos 5 anos de idade.

Concomitantemente, uma continuidade educativa precisa ser garantida ao nível do próprio indivíduo e conseqüentemente no âmbito dos vários níveis de ensino.

Será de reconhecer que educar seres humanos reclama mais que automatismos e rotina e, por isso, parece-nos fundamental lembrar que a educação familiar é algo mais do que instrução. A educação propriamente dita inicia-se a partir do nascimento e diferencia-se e distingue-se de acordo com a idade e as condições de vida pessoais, familiares e de cada classe social.

1.2. Perspetiva Evolutivo-Dinâmica e Finalidades de uma Intervenção Centrada nas Famílias

Por natureza própria, a perspectiva de intervenção subordina-se aos fins da educação, visados pelas pessoas, grupos e classes sociais. Paulo Freire (2000) afirma que a educação é um “que fazer” ser humano que ocorre no tempo e no espaço, nas relações dos homens entre si. De acordo com essa concepção, o “que fazer” remete para humano e de cariz libertador, pois só o homem é capaz de estar no mundo e responder a estímulos, contudo é também capaz de enfrentar desafios e resolver problemas na sua busca pela transformação do mundo, encontrando barreiras sociais, que só consegue vencer com uma reflexão crítica.

Sendo um ente de demandas, o homem dialoga, troca ideias, ensina enquanto aprende enquanto ensina.

Para que isso ocorra, esse diálogo há-de ser gerador de problematização e deve ocorrer a partir de situações existenciais concretas. Assim o pensamento é algo valioso que precisa ser cultivado e estimulado desde a tenra idade, para que o indivíduo gradativa e livremente construa a sua autonomia a partir de uma autonomia crítica.

Cury (2005) conta-nos um episódio em que “a criança não perdeu o encanto”, sendo que esta se insere numa turma de 22 personagens graciosas e

bem-humoradas onde são narradas aventuras encantadoras. A principal personagem, Lucas, de 5 anos, é o filho mais velho de pais separados. Estava aprendendo a ser “o homem da casa” mas era também uma criança e como tal gostava também de brincar com a sua colecção de aviões, jogar futebol e de ter aulas de piloto. Os médicos desconheciam a razão de Lucas não falar, mas com efeito, o silêncio de Lucas era o reflexo da ausência de diálogo que tinha com os progenitores. Os pais e encarregados de educação precisam ter consciência da importância do diálogo com as crianças.

A criança é um ser-gente e a infância é o único momento da vida em que é aquilo que nasceu para ser, sem fingimentos.

Pelo facto de ser humano, a criança é portadora das qualidades e imperfeições que são comuns ao ser humano. Cabe a nós, adultos, a responsabilidade de estimular as qualidades e discutir as falhas que existem.

A criança é a possibilidade de ser diferente, da transformação do mundo e é exactamente, por isso, que devemos parar de tentar moldar as crianças como se estas fossem adultos em miniatura; de outra forma não permitimos que a sociedade se transforme. Assim, as crianças tem que ser tratadas atendendo às características da sua fase etária, para que venha a ter um desenvolvimento futuro equilibrado.

Segundo Bronfenbrenner (1996), há cinco proposições cruciais para o desenvolvimento positivo das crianças e que têm a ver não só com o seu desenvolvimento emocional como também intelectual, social e moral.

Quadro 1: Definição das cinco proposições cruciais para o Desenvolvimento positivo

| PROPOSIÇÕES | DEFINIÇÕES |
|---------------------|--|
| Proposição 1 | <p>As crianças necessitam participar de atividades progressivamente mais complexas e recíprocas com uma ou mais pessoas com quem desenvolvam relações de apego mútuo, irracional e emocional. Tais pessoas comprometem – se com o seu bem – estar por toda vida. Estas atividades devem ser regulares por um longo período, o que virá a propiciar desenvolvimento humano nas diferentes dimensões: intelectual, emocional, social, e moral.</p> |
| Proposição 2 | <p>A consolidação dos padrões internacionais na proposição 1 (progressivamente complexos e sob condições de forte e mútuo apego), aumenta o repertório de respostas da criança a outras características do ambiente imediato físico, social e simbólico. Isso á “convida” á exploração, manipulação, elaboração e imaginação que acelera o seu crescimento psicológico.</p> |
| Proposição 3 | <p>A disponibilidade e envolvimento de um outro adulto que também se engaje com a criança – uma terceira parte que ajuda, encoraja, reforça, dá <i>status</i>, expressa admiração e afeto pelo cuidador mais próximo – é muito importante para a manutenção dos complexos padrões de atividades e interação da criança em desenvolvimento (“ Na dança da família, o tango é dançando a três”, Bronferbrenner, 1990, p.34).</p> |
| Proposição 4 | <p>A troca de informações, comunicação em dupla via, ajuste e confiança mútua, entre os principais ambientes nos quais as crianças e seus pais vivem são condições essenciais para o efetivo processo de “Criação” da criança na família e nos outros ambientes de seu espaço ecológico. Estes ambientes são: a casa, os programas de cuidados as crianças a escola, os pais, e os locais de trabalho dos pais.</p> |
| Proposição 5 | <p>As políticas públicas e práticas sociais e educativas devem garantir lugar, tempo, estabilidade, <i>status</i>, reconhecimento, sistemas de crenças, costumes e ações que apoiem as atividades de processos de “Criar” a criança não só pelos pais, mais também por outros cuidadores, tais como, professores, e outros profissionais da educação e saúde, parentes, amigos, vizinhos, pessoas da comunidade e os órgãos económicos, sociais e políticos de toda a sociedade.</p> |

Quadro cedido por Brofenbrenner (1996)

De acordo Yunes (2004, pp. 210-11), os adultos têm que olhar para a criança e ver que ali está a possibilidade do novo e da diferença de mudar o que está há muito tempo precisando de ser mudado. Admite assim que se a maioria dos pais e encarregados, têm dificuldades em abordar temas como:

- Drogas
- Violência infantil
- Sexualidade

Dirigindo um grupo de crianças com necessidade de uma boa educação parental, devem pedir ajuda aos profissionais qualificados, detentores de capacidades para o efeito. Porém, admite-se que estas questões existem e torna-se importante abordá-las.

Os adultos não deveriam nunca confundir inocência com ignorância. As crianças hoje vivem numa época em que a informação é difundida com uma velocidade e amplitude impossível há 20 anos.

O diálogo constante com uma criança e não só, de todos os níveis sociais, permite a todos os homens de bem uma perspectiva clara. Madre Teresa de Calcutá afirmava que as crianças são os maiores mestres da humanidade e talvez sejam os maiores mestres em Humanidade.

Os pais - e não só - esquecem que as crianças precisam deles. Não é simples lidar com estas questões. Precisamos reencontrar a conversa, o falar, o saber ouvir.

A escola precisa passar por isso também. Há muitos anos que a escola se caracteriza por posturas de monólogo - ela fala para os estudantes.

Os educadores devem perceber a importância do bom-humor para a educação infantil. Talvez que a compreensão e o campo lúdico sejam as formas de crescimento e de educação mais eficazes. Relativamente ao binómio educador/professor, muitas são as teorias e visões sobre o papel a desempenhar que vai desde o estratega, à pessoa, ao terapeuta, ao decisor, até à visão de educação ao longo da vida, conforme sugerido por Jacques Delors e apresentado à Unesco pela Comissão Internacional sobre a *Educação para o Século XXI*, considerando que “no momento atual de tendências aceleradas de globalização e de mundialização do planeta (...) perspectivam-se em torno de quatro pilares” (Martins, 2002, p.73).

Os quatro pilares a que se refere são:

- Aprender a conhecer (também aprender a aprender, combinando uma cultura geral vasta com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias).

- Aprender a fazer (adquirir competências que proporcionem o trabalho em equipa).

- Aprender a viver juntos e com os outros (realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz).

- Aprender a ser (desenvolver a personalidade e capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal).

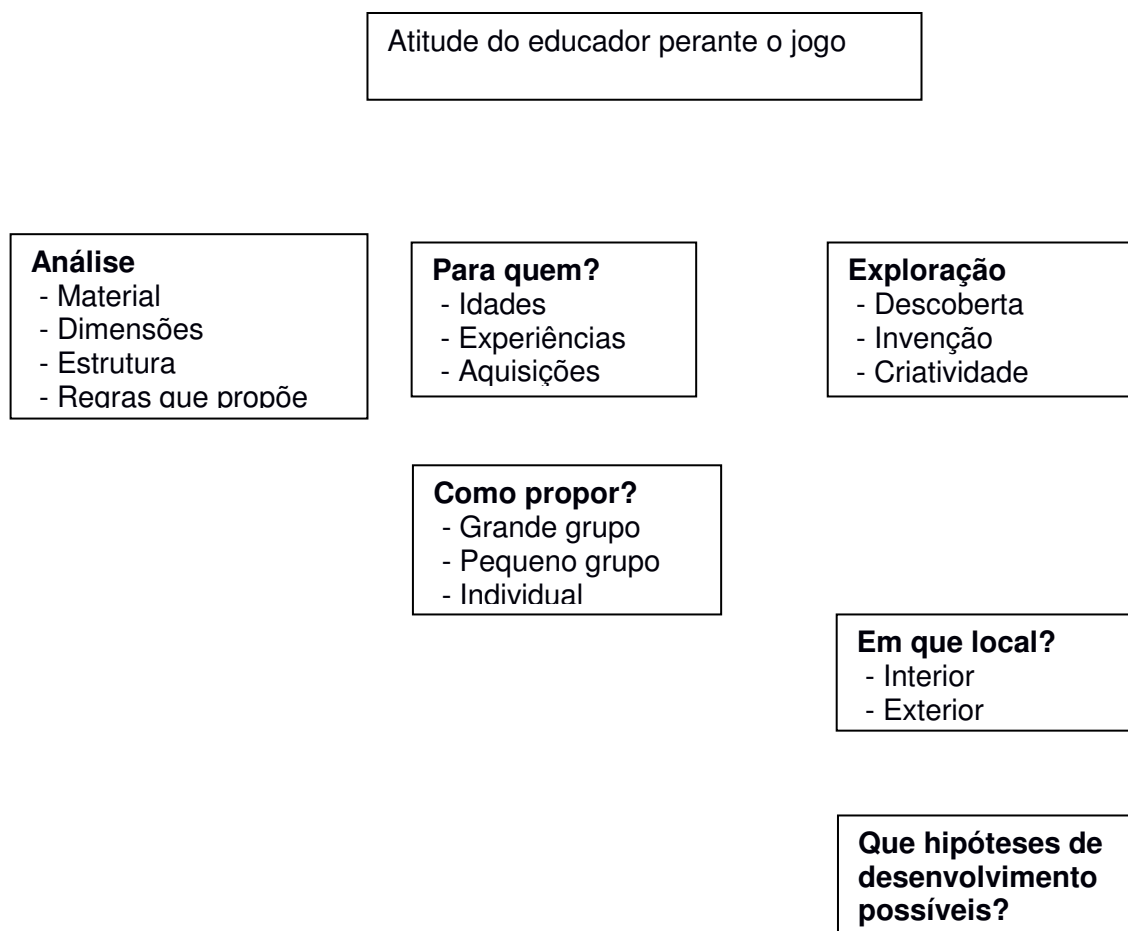
O que está aqui em causa é conceber a educação como um todo, ao invés de tender a privilegiar o acesso ao conhecimento em detrimento de outras formas de aprendizagem. Esta perspetiva deve, segundo a Comissão Internacional de Educação, "inspirar e orientar as reformas educativas, tanto ao nível de elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas" (Martins, 2004, p.74).

É também através do jogo que a criança começa a entender as regras educativas, construtivas da família e da sociedade.

O trabalho dos pais e encarregados de educação deve ser de prazer. Neste âmbito, a escola tem que parar com o sofrimento nas aulas, com o peso do dever de casa. As atividades de pesquisa, de troca de leitura têm que voltar a ser o ponto de encontro com a emoção entre o grupo (filhos ou alunos).

Os pais e a escola como instituição perderam essa emoção, essa dinâmica lúdica do jogo e se não ficarmos atentos, vai-se perder muito tempo para conseguir resultados positivos, já que hoje em dia, em plena era digital, todos temos acesso, de forma gratuita e rápida - e muitas vezes sem sentido e sem razão - a todo tipo de assuntos e conteúdos.

Quadro 2: O jogo faz parte da atividade lúdica na criança.



Quadro elaborado por Martins (2004)

Martins (2004, p.162), assume que o jogo tem um papel de relevo como manifestação de comportamentos e fator privilegiado de expressão, inter-relacionamento e desenvolvimento. Acresce ser um veículo de aprendizagem para as crianças e tal facto deve ser realçado a pais e educadores. Algumas das dominantes na exploração do jogo apontam para o desenvolvimento cognitivo, psico-motor, afetivo-emocional, socialização, perceção sensorial, expressão e comunicação.

A atividade lúdica deveria constituir, desta feita, um ponto de conexão entre as atividades do contexto familiar e pré-escolar, dado que o jogo figura, em ambos os contextos, como um processo magno de desenvolvimento e aprendizagem.

CAPÍTULO II

O contexto Pré-Escolar e a Educação de Infância

2. A Construção Cultural da Noção de Infância

As crianças são o alicerce de uma sociedade saudável e sólida. A forma como uma cultura ou sociedade trata os seus membros mais jovens tem uma influência significativa na forma como irão crescer, prosperar e ser vistos pelos outros. (Shonkoff & Meisels, 2000).

A infância não teve sempre ao longo da História o mesmo valor que tem atualmente. As crianças são “inventos” socioculturais relativamente recentes. Durante séculos, as crianças foram consideradas adultos menores; mais frágeis e menos inteligentes. Esta conceção da criança como adulta em miniatura aparece materializada na expressão artística. Até ao século XII aparece assim representada nas artes plásticas.

Até ao século XVIII, as famílias definem-se por um equilíbrio precário entre uma grande mortalidade e uma inerente fecundidade. Existia uma solidariedade entre as gerações e no seio dos seus próprios membros. As reproduções biológica e cultural constituíam a finalidade deste sistema. Dentro deste modelo, o importante era ser-se “filho de”, “neto de” e também “pai de”.

A importância atribuída à criança era apenas a de vir a ser um contributo para o futuro. Esperava-se dela, primeiro, os serviços que deveria prestar com o seu trabalho, e, mais tarde, a proteção aos seus pais. Para além disso, a criança era uma garantia da descendência. Ao bebé, prestavam-se os cuidados essenciais à sua sobrevivência, encontrando-se, este, quase sempre, confinado ao seu berço. A morte nessa idade era considerada normal. Se isso acontecia, rapidamente, um irmão o substituiria. O trágico balanço que regulava, então, as altas taxas de fecundidade e as altas taxas de mortalidade introduzia a vulnerabilidade e precariedade da vida humana no seio do quotidiano desta

época. A criança apresentava-se, neste quadro, como um produto de consumo. Durante a infância a criança vivia à sombra dos adultos, imitando-os. Muitas vezes era privada do convívio familiar para não perturbar. Não havia necessidade de lhe explicarem o mundo. A criança aprendia com a experiência; entrava, progressivamente, nas evidências dos adultos e, tal como eles, submetia-se à “força das coisas” (Gomes & Pedro, 1995).

Com os movimentos do Iluminismo e do Protestantismo, a partir do século XVIII, a infância assume o papel de etapa diferenciada da idade adulta, tendo, por isso, um tratamento também diferenciado. No Ocidente, é a partir desta data, em meios particularmente favorecidos da burguesia urbana, que desponta uma nova maneira de olhar para a criança. Surge, então, na família, um novo sentimento em relação à infância, num contexto onde se começa a aprender a controlar a fecundidade e onde, graças à melhoria das condições higiênico-sanitárias, começam a recuar os índices da mortalidade. A criança, categoria de idade única e vulnerável, é olhada e acarinhada como fruto do amor dos pais. Prevê-se, para si, um lugar de socialização específico: a escola onde, junto de outras crianças, além de se instruir, adquire competências sociais e morais que lhe permitirão integrar, um dia, mais tarde, o mundo dos adultos (Almeida, 2000b).

A infância moderna, associada às imagens românticas da criança, é uma construção social recente e o produto de um certo tempo histórico. Com uma origem burguesa, essas ideias foram objeto de estratégias que inculcam junto de outros grupos sociais, com práticas e costumes privados diferentes – nomeadamente as classes populares, pobres, muitas vezes encaradas como portadoras de ameaça e perigo para a nova ordem industrial que desponta e vem abalar os alicerces das sociedades tradicionais, fundamentalmente apoiadas na ruralidade (Almeida, 2000).

O respeito pela criança, o valor do seu saudável desenvolvimento, a ideia de que esse é um período determinante, como têm demonstrado tantos estudos, construíram o conceito de infância que, atualmente, na entrada do século XXI, se impõe.

Este é um tempo em que governos e cidadãos de todo o mundo mostram um vivo interesse pelo atendimento à criança e pela educação pré-escolar. A este interesse não é alheia a transformação que, também a família, tem vindo a sofrer, desde há algumas décadas. Mudanças que influenciam atitudes e comportamentos, marcando, de uma forma indireta, mas profunda, a imagem que temos da criança, bem como do processo da sua socialização.

2.1. Perspetiva Histórica da Educação para a Infância

Para Comenius (1592 – 1670), a “Escola da Mãe” seria o veículo mais apropriado para a educação nos primeiros seis anos de vida. Defendia, também, que a criança aprendia espontaneamente, brincando com o que quer que pudesse ser apreendido, em casa. John Locke (1632 – 1709) popularizou a ideia de “tábua rasa”, salientando o efeito dos estímulos ambientais na construção do conhecimento. Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), um defensor, ainda mais convicto, da natureza, defendeu a teoria do “laissez-faire”, nos primeiros anos da infância, para permitir o desenvolvimento natural, dos talentos do indivíduo. Estas visões influenciaram as experiências educacionais de Tolstoi (1867), e outras no século XIX, na Europa.

Os primeiros Jardins de Infância assentavam numa base filosófica de valores religiosos, tradicionais, e na crença da importância da aprendizagem através de brincadeiras supervisionadas. Surgiram na Alemanha, através de Friedrich Froebel, no início de 1800. Este espírito dominou também os Estados Unidos, onde surgiu a primeira escola pública infantil em St. Louis, no ano de 1872. Por recomendação da Associação da Educação Nacional, a Escola Infantil tornou-se parte integrante do sistema público escolar (Peterson, 1987, cit. por Shonkoff & Meisels, 2000).

O contexto, para o desenvolvimento da escola infantil, no século XIX, é criado pela industrialização e urbanização crescentes. Os apoios a este movimento vêm de grupos filantrópicos e os benefícios vão sobretudo para

crianças pobres, da classe dos emigrantes, a viverem em bairros pobres, urbanos.

O movimento da escola infantil sofreu uma evolução nas décadas seguintes; Os tradicionalistas permaneceram leais à filosofia de Froebel, enquanto os reformistas foram no sentido de liberalizar a experiência da escola infantil e perspetivá-la para além da sua função moralista, fazendo emergir a disciplina da psicologia da criança para princípios empíricos baseados em observações sistemáticas, informação e análise da investigação sobre o desenvolvimento da criança. No dealbar do século xx, a teoria pragmática de John Dewey, assim como, a abordagem do desenvolvimento de G. Stanley, exercem particular influência na Educação da Infância.

Com a evolução da investigação sobre o processo do desenvolvimento e dos modelos políticos e sociais, também o debate sobre os objetivos da escola infantil evoluiu até aos dias de hoje. Os objetivos principais alternam entre uma ênfase no campo académico e uma ênfase no desenvolvimento emocional e social, que incluiu a exploração e descoberta do mundo.

À semelhança do sistema pré-escolar também os infantários têm origem na Europa. Em 1910, surge o primeiro infantário em Londres que começou por ser uma clínica de saúde, dando origem, mais tarde, a uma escola ao ar livre, concebida para prestar serviços de prevenção, para responder às necessidades sociais, físicas, emocionais e intelectuais das crianças.

Entretanto, em Itália, Maria Montessori abre o primeiro infantário, nos bairros pobres de Roma. Montessori, médica e diretora de uma instituição para crianças com atrasos mentais, aplicou os métodos que desenvolveu, para treinar crianças com incapacidades intelectuais e para a educação pré-escolar de crianças pobres, de áreas urbanas.

O interesse pelo método Montessori verifica-se apenas segunda metade do século XX, no seio das classes médias, mais do que entre aqueles que trabalham com crianças pobres ou com incapacidades, populações para as quais o método foi originalmente concebido (Peterson, 1987, cit. por Shonkoff & Meisels, 2000). Inicialmente, o modelo de Montessori conheceu, nos Estados

Unidos, uma resistência por parte dos conservadores froebelianos, e pelos liberais da filosofia de Dewey..

Com o emprego de um grande número de mulheres da classe média para apoiar o esforço da II Guerra Mundial, aumenta o número de infantários. Terminada a guerra, muitas mulheres deixaram o seu trabalho para criar os filhos e muitos programas encerraram.

Sem recursos públicos, os infantários, contrariando a sua missão, inicial, de servir crianças pobres, tornaram-se, crescentemente, disponíveis somente para aqueles que tinham recursos para uma instrução privada.

Hoje, as mulheres combinam o trabalho fora de casa com o cuidado dos seus filhos, o que torna difícil a distinção entre os programas de cuidados à criança, e educação pré-escolar. Recomeça, neste contexto, o debate entre “cuidado” e educação nos primeiros anos, sendo certo que os serviços de Intervenção Precoce têm sido influenciados, significativamente, pela história da educação das crianças, antes da entrada na escola primária.

Com efeito os conceitos de educação pré-escolar possibilitam um início de socialização da criança fora da família, um aumento da compreensão das etapas evolutivas da infância, uma crença generalizada na importância dos primeiros anos para o desenvolvimento de competências a nível social, emocional e intelectual, que constituem os aspetos centrais dos programas de intervenção precoce.

2.2. Os Jardins de Infância como Contexto de Desenvolvimento e Educação

A construção de uma sociedade produtiva e próspera está diretamente relacionada com o investimento realizado nos primeiros anos de vida das crianças. É neste período, até aos 5 anos, que se estabelecem as bases do desenvolvimento físico, intelectual e psicossocial da criança e que oferecerão as condições para que se torne um adulto capaz de conduzir com autonomia e prosperidade a sua vida.

Este processo é, em parte, decorrente da determinação genética herdada dos pais. Entretanto, após o nascimento, a criança passa a estabelecer um relacionamento pessoal com aqueles que a cuidam, que na maior parte das vezes são os próprios pais e mais tarde os educadores. É justamente nos ambientes familiar e pré-escolar, que a criança se vai desenvolver, tornando-se importante que pais e educadores conheçam as características das crianças na primeira e segunda infâncias.

Será assim na fase pré-escolar, dos 3 aos 5 anos, que as impressões mais profundas providas do ambiente, em que a criança vive, se interiorizam nela, para depois serem exteriorizadas através das ações e relações, inclusive na fase adulta.

É uma idade própria para entender a realidade da sua atuação na vida diária. Sendo que os educadores têm de conhecer algumas características evolutivas deste períodos, para orientarem corretamente a sua ação educativa:

Características Físicas

-Crescimento muito rápido.

-Os músculos estão se desenvolvendo, dando-lhes um melhor controlo motor, a nível geral , e nas atividades de praxia fina.

Características Mentais:

-Responde a todas as perguntas de maneira simples e verdadeira, pois a criança dessa idade é indagadora, curiosa e pronta a aprender.

-Como a sua atenção é limitada, variando de 5 a 10 minutos, diversifica as atividades entre: jogos, danças, carrinho, lanches, limpeza da sala, colocar as cadeiras num lugar, passear pelo jardim.

-Tem boa memória mas não tem noção de tempo e distância

Características Sociais

- Gosta de estar com as outras crianças e é capaz de brincar em conjunto. Promove então atividades nas quais todos brinquem juntos. Não utiliza o grupo para construir algo definido, já que raramente tal surte resultado, pois não conseguirá retomar a atividade que o outro já começou.

- Egocêntrico, manifesta dificuldades em assumir a perspectiva dos outros.

-Deseja a aprovação do grupo e dos adultos.

Não se tornando possível, no contexto deste trabalho, analisar os vários modelos de educação pré-escolar e as suas várias funções, salientamos o papel que o contexto pré-escolar pode ter no desenvolvimento da expressão social e comunicativa das crianças. Na realidade, tal papel torna-se particularmente importante, considerando os particularismos linguísticos de muitas das famílias, designadamente em Angola, e a sua dificuldade de inserção em redes comunicativas de mais ampla dimensão, designadamente as redes digitais.

No contexto de educação pré – escolar, segundo Formosinho (2003) nos refere, aos três anos e meio ou quatro anos, a maioria dos indivíduos domina as estruturas básicas da língua, o que significa que para um grande número de sujeitos, é no meio familiar que se processa o desenvolvimento linguístico fundamental. Nestas condições, ao ingressarem no jardim de infância, as crianças falam e conseguem fazê-lo com alguma propriedade. Por tal razão, é evidente

que o papel que o jardim de infância pode desempenhar no domínio da pedagogia da comunicação está intrinsecamente relacionado com os seus próprios objetivos educativos gerais.

Com efeito, um especialista em linguagem infantil, Gordon Wells (1985), concluiu, através da análise de numerosas recolhas de discursos de crianças, que a interação verbal ente pais/filhos e professores/alunos diferia consideravelmente nas suas características mais peculiares. No âmbito familiar, as crianças tomam frequentemente a iniciativa da conversa, sendo comum que a temática da mesma se inspire em qualquer dado ou circunstância do contexto imediato; no contexto escolar o mesmo não acontece, razão pela qual o jardim de infância pode constituir uma ponte entre a comunicação mais típica da família e a comunicação mais distanciada e formalmente estruturada na escola primária.

Na linha do que D. H. Hymes (1974) referiu, a respeito da competência comunicativa, Formosinho (2003) sublinha que a observância das regras formais não é por si só condição suficiente do “saber falar”, pelo que há também que ensinar os usos sociais da linguagem. Neste sentido, são absolutamente de desaconselhar certos exercícios estruturais, elaborados de acordo com uma concepção de modelo abstrato da língua, e organizar preferencialmente, no contexto do jardim de infância, vários tipos de atividades que exigem das crianças um esforço de criatividade. A organização de atividades de dramatização envolvendo vários sujeitos do grupo ou mesmo todo o grupo pré – escolar, figura como um exemplo de atividade que pode promover a competência linguística, uma vez que exige das crianças a produção de vários tipos de discurso e envolve-a, de forma direta, numa atividade de cariz lúdico.

Pensando no efeito de certas condutas dos adultos, para o desenvolvimento ulterior das crianças, será de chamar à atenção para o papel que os educadores e as instituições de educação pré-escolar podem ter no apoio a dar às famílias. Neste sentido, as instituições de educação pré-escolar, exercendo uma função complementar das famílias, podem chamar a atenção dos pais para os efeitos das suas práticas educativas, figurando como suporte e orientação da educação familiar.

2.3. Os Contextos de Educação Pré- Escolar como Estruturas de Apoio e Orientação das Famílias

Há indicação de condutas familiar consideradas positivas e protetoras do desenvolvimento, esclarece Conte (2001), que relaciona as seguintes:

- Uma condução calorosa, demonstrando a aceitação da criança, a sua valorização pessoal, além do apoio às suas iniciativas;
- Encorajamento a o desenvolvimento de competência social;
- Frequência de interações mais positivas do que mais adversas; expressão contínua de conflito positivo;
- Modelos apropriados de pais que favoreçam a identificação das crianças com eles;
- Incentivo ao desenvolvimento da autonomia, como a capacidade de fazer escolhas e da promoção da auto-direção;
- Aplicação de métodos racionais e verbais de disciplina;
- Minimização de brigas e agressões entre os familiares.

Com base nesses itens mencionados, a autora defende que enquanto muitos pais conseguem caminhar nesta direção, outros não têm a mesma evolução. Isso decorre, em primeira instância, como já foi dito, de fatores que não estão relacionados com a criança, como é o caso da experiência anterior do pai na sua família de origem e ao padrão de interação ocorrido entre ele e os seus próprios pais.

Tais experiências são importantes no desenvolvimento do repertório parental, “ser pai” ou “mãe”, em consequência dos processos de modelagem e de modelação que se sucederam. Um outro fator influente, na relação pais/filhos relaciona-se com a irritabilidade pessoal, decorrente do stress atual ou de vida crónica stressante.

Tal stress, por sua vez, pode decorrer de problemas conjugais, económicos ou profissionais; da falta de apoio, ausência de companheiro da mãe ou de

companheirismo entre os pais, entre outros (Conte, 2001, p. 163). Ingberman (2001) relaciona alguns aspectos da dinâmica familiar que contribuem para o ajustamento de seus membros. O primeiro indica a comunicação; qualquer comportamento verbal ou não verbal manifestado por seus membros. O segundo aspecto refere-se às regras familiares: a introdução da disciplina na vida da criança envolve um contexto de interação entre pais e filhos, em que a criança começa a ser confrontada com as regras das práticas educativas familiares. As práticas de interação parecem provocar impacto significativo sobre o comportamento infantil, como ilustra Marinho (2001).

Quando os pais anti-sociais ou com fraca capacidade de lidar da criança são colocados diante de um stress agudo e prolongado, rupturas importantes na prática da administração familiar são fáceis de ocorrer e é esta ruptura que coloca a criança em situação de risco.

Gottman e De Claire (1997) citam a paternidade “com autoridade”, expressão usada por Baumrind e lembram que a característica dos pais autoritários é impor muitos limites e esperar obediência estrita da criança sem lhe dar explicações; os pais “com autoridade” impõem limites, mas são consideravelmente mais flexíveis e dão muitas explicações e muito carinho aos filhos. Os conflitos nem sempre são disruptivos e podem ser benéficos ou não, na medida que estimulem ou predisponham ao equilíbrio emocional. Cabe à família conter os efeitos destrutivos dos conflitos e buscar suas soluções. Nesta medida, lembra-se que a manifestação da agressividade é recorrente e pode ocorrer no ambiente familiar, mas sua expressão deve ser usada de forma construtiva. A afeição física deve estar presente e ser manifestada com carga emocional adequada. O sétimo aspecto diz respeito à interação conjugal para a integração e a coordenação de esforços para os objetivos comuns.

De acordo com a linha de pensamento de Marinho, (2001) inclui o baixo grau de envolvimento positivo da família com a criança e o pobre monitoramento e supervisão das atividades desta, como fatores relevantes no desenvolvimento de comportamentos infantis anti-sociais.

Os pais, na visão de Gottman e DeClaire (1997), que não impõem limites e tão pouco procuram orientar o comportamento das suas crianças, resulta em que estas apresentam dificuldades de concentração, em construir amizade se em relacionar-se com seus pares.

Hart (1992) refere-se à permissividade afirmando que “muitos pais pensam que seus filhos se sentem amados porque podem fazer o que desejam. As crianças precisam de limites seguros, saudáveis e razoáveis e a disposição parental para colocar esses limites transmite amor”. E conclui: “Se vocês encontrarem tempo para conversarem todos os dias, jamais se tornarão estranhos.” E, por fim, o oitavo aspecto diz respeito à auto-estima.

Os pais, quando se interessam desde cedo pelas realizações de seus filhos, certamente estarão desenvolvendo os sentimentos de valor que cada um tem em relação a si próprio. Crianças maltratadas tendem a ser retraídas, a ter pouca auto-estima e a mostrar padrões reativos de hostilidade e agressividade, alerta Falcone (2000).

Menção especial merece, a esse respeito, as palavras de Brazelton e Greenspan (2002, p.4): “Quando há relacionamentos seguros, empáticos, sustentadores, as crianças aprendem a ser simpáticas e empáticas e eventualmente a comunicar seus sentimentos, refletir sobre seus próprios desejos e desenvolver seus próprios relacionamentos com seus iguais e com os adultos. ”Os autores explicam que os relacionamentos no contexto familiar possibilitam à criança observar quais comportamentos são adequados e quais não são.

As crianças que não são capazes de relacionar-se com as pessoas de maneira afetuosa e confiante – crianças que são distantes, retraídas e desconfiadas – tornam-se isoladas e dificilmente estão disponíveis a ouvir as outras pessoas e devem contar apenas com seus próprios pensamentos ou experiências. Em fim, perdidas em suas próprias sensações, sentimentos e pensamentos, podem tornar-se – até certo ponto – alienadas da realidade e do mundo da lógica e da objetividade.

O desenvolvimento do comportamento anti-social explica Marinho (2001), é marcado por uma sequência mais ou menos previsível de experiências. Inicialmente, as práticas de Ação ineficientes dos pais são vistas como determinantes do problema de comportamento na criança. Em segundo lugar, esse comportamento infantil leva ao fracasso acadêmico e à rejeição pelos colegas, e isso, por sua vez, acarreta um aumento no risco de depressão e envolvimento com grupos de rejeitados.

Crianças rejeitadas são extremamente vulneráveis às dificuldades de ajustamento na infância, adolescência e vida adulta, alerta Silva (2001), e tendem a ser mais agressivas, não cooperativas e não obedientes às regras. Assim, é possível afirmar, conforme Marinho (2001), que os problemas de comportamento apresentados pelas crianças são devidos, principalmente, ao padrão de interação familiar; às competências infantis, tais como assertividade e expressividade emocional estão altamente relacionadas com as respostas dos adultos e com a aceitação social na infância, além de serem importantes preditores de normalidade na idade adulta.

Por todos os aspetos que acabamos de referenciar, torna-se compreensível a influência que os serviços de Intervenção Precoce e designadamente os contextos de educação pré-escolar podem ter no apoio social e na orientação educativa a dar às famílias em contexto de acelerada mudança e crescente complexidade.

2.4. Direitos da Criança e Crescente Relevância da Educação de Infância e Apoio Social às Famílias

Não podemos esquecer que em situações de complexidade social crescente, a educação pré-escolar figura no prolongamento das utopias iluministas afirmando o direito da criança à educação.

Assim, Beloni (1991, p.13) ilustra: “Na utopia iluminista a educação transmitida pelos pais ou encarregados, desempenhava um papel social de

grande importância inédita na história da humanidade, coerente com a crença no processo baseado no saber.”

O projeto da modernidade atribui à escola a função de socializar as novas gerações, formando os futuros cidadãos respeitadores das instruções sociais do Estado. Este ditame desemboca numa conjuntura de consenso que começa da seguinte forma:

- Poderíamos sintetizar o longo relato acima explanado, reiterando a urgência em preparar os pais do futuro de formas a integrar-se e adaptar-se às novas exigências, sem perder os valores morais, culturais, considerando que nada encontra equivalência ao próprio papel da família.
- Do ponto de vista de construção do conhecimento estamos perante a integração de dois campos culturais: a educação, comunicação e o afeto são importantes no processo do desenvolvimento da criança.
- Que não haja conflitos de papéis entre os pais e a escola.
- O capital com melhor valor é preparar as crianças para as exigências do futuro, com amor e sensibilidade.
- Não devemos substituir as funções familiares pelos *media*.
- A escola ainda não conseguiu integrar estes bens culturais produzidos pelos meios de comunicação e que são *consumidos* pela maioria das crianças, consumo este desigualmente distribuído entre grupos sociais.
- O campo da educação enfrenta pois mais um desafio: o de construir-se em espaços de mediação entre e o meio ambiente familiar, altamente associado à técnica e tecnologia, povoado de máquinas que lidam com a mente e a imaginação das crianças.
- Cabe ao pais e instituições escolares unir esforços, de formas a assegurar a democratização do acesso ao uso dos meios técnicos de informação e comunicação de forma a não estimular condições que ponham em risco a formação de novos cidadãos.
- Tudo isto pressupõe uma mudança de paradigma educacional, transformações radicais pela parte dos pais no campo da educação

e não só, será necessário reavaliar teorias e reinventar estratégias e práticas.

Quer em Portugal, quer em Angola, as medidas legislativas têm vindo a fomentar regulamentação sobre práticas de educação e proteção à infância. Em Portugal, a legislação relativa à I.P. aparece nos finais de 1999 com a publicação do Despacho Conjunto n.º 891/99 que responsabiliza os sectores da Saúde, da Educação e da Segurança Social.

Esta legislação encontra-se, segundo Bairrão & Almeida (2002), fortemente inspirada no modelo americano, realçando, à sua semelhança, a importância:

- Do envolvimento da família;
- Do trabalho integrado na comunidade;
- Do trabalho de equipa, integrando profissionais de formação diversificada;
- Da existência da figura de um “Responsável de caso”;
- Da obrigatoriedade de elaborar, em conjunto com a família, um “Plano Individual de Intervenção” e da coordenação de serviços.

A prestação de serviços, segundo o modelo centrado na família, assenta numa filosofia participativa e baseia-se num conjunto de valores e crenças profundas acerca das relações entre as crianças e as suas famílias, das relações entre os profissionais e os pais e no papel dos serviços comunitários, como um todo, para assegurar o bem-estar da criança e o da sua família.

As mudanças, que a legislação pressupõe, exigem que os profissionais alarguem os seus conhecimentos acerca do funcionamento da família e aceitem que o poder de decisão resida na família com base na colaboração (Turnbull, 1990). A complexidade deste modelo vai exigir um grande esforço de adaptação, formação e atualização, por parte dos educadores envolvidos nesta área.

A Intervenção Precoce implica uma cultura e atitude dos agentes envolvidos assente no reconhecimento de que as necessidades destas crianças, só podem ser devidamente avaliadas e interpretadas no contexto familiar e social. Reconheça-se que a Intervenção Precoce Centrada na Família vai exigir não só

uma reformulação dos atuais recursos humanos deste campo, mas também o treino contínuo e a reorientação de novos profissionais, à medida que entram no sistema. A implementação dos programas vai também requerer que os profissionais estejam dispostos a assumir papéis e responsabilidades que, tradicionalmente, não fariam parte das suas competências, como o trabalho em equipa, o envolvimento da família, o desenvolvimento do plano individual da intervenção e o envolvimento da comunidade, no processo de intervenção. Este modelo exige que os educadores adquiram novos conhecimentos que lhes permitam desempenhar esses papéis. Para os educadores, a mudança para serviços centrados na família torna-se difícil. Isto deve-se ao facto de terem sido formadas para prestarem serviços a crianças. (Carvalho, 2011, pp. 20-21).

Torna-se evidente que a legislação referente aos modelos de intervenção precoce não faz mais do que concretizar os direitos estipulados na Constituição Portuguesa (2000), as crianças tem direito à proteção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de abandono, de discriminação, de opressão e contra o exercício abusivo da autoridade na família e das demais instituições. O Estado assegura especial proteção às crianças órfãs, abandonadas ou de qualquer forma privadas de um ambiente familiar normal.

O Decreto-Lei n.º 314/78 de 27 de Outubro definia já em Portugal, um quadro orientador de intervenção da sociedade e do Estado, no âmbito dos menores e, com especial responsabilidade, em relação às crianças que se encontrem em situação que ponha em perigo, de forma grave, a segurança, a saúde, a formação moral ou a educação do menor ou, quando o interesse do menor não estiver assegurado. Portugal foi um dos primeiros países a aderir à Convenção sobre os Direitos da Criança. Tendo sido aprovada pela Assembleia da República, esta Convenção assume a forma de lei. Apesar de todos os direitos adquiridos, a verdade é que a criança não tem, ainda, ocupado, na nossa sociedade, o lugar que lhe pertence. Parece existir uma visão “romântica” e “idílica” da infância e um menor reconhecimento de que as crianças são atores sociais de pleno direito. Esta visão, idealista, das crianças como seres frágeis e vulneráveis, pode, por vezes, resultar num desequilíbrio entre o que os adultos

julgam ser as necessidades das crianças e as necessidades que elas, de facto, têm. Podendo esta visão ajudar à satisfação das necessidades no campo da saúde e da segurança, pode também tornar os adultos demasiado protetores e limitadores das oportunidades que as crianças precisam de ter, no sentido de explorarem e serem estimuladas pelo seu meio. Verdade é que é urgente olhar a criança como um ser de direitos, com o direito a ser amada, cuidada pela família ou sua substituta, pelos seus educadores e professores, estimulada pelo ambiente e pela comunidade que a rodeia e, sobretudo, com direito a ser ouvida. Em qualquer circunstância não podemos esquecer que os menores são pessoas em condições particulares de desenvolvimento pelo facto de:

- Carecerem do acesso ao conhecimento pleno de seus direitos;
- Não atingirem ainda condições de defenderem os seus direitos face às omissões e transgressões capazes de os violar;
- Não contarem com meios próprios para arcar com segurança e satisfação suas necessidades básicas;
- Por serem seres em pleno desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e sociocultural;
- As crianças e adolescentes não podem responder em cumprimento das leis e demais deveres e obrigações inerentes a cidadania de igual para igual com os adultos.

No obstante as condições de desenvolvimento e educação da infância se apresentarem ainda um grande desfasamento entre os países, a nível global, denota-se uma preocupação generalizada crescente pela educação de infância. Neste sentido, a Lei de Bases do Sistema Educacional em Angola (Lei de Bases nº13/2001), define a educação de uma forma ampla, como um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica, e social do país e que se desenvolve na convivência humana, no ciclo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico – técnica, nos órgãos de comunicação social, nas relações filantrópicas e religiosas e através das manifestações culturais e gimno - desportivas.

Assumindo a educação de uma forma ampla e extensiva, como um processo de formação ao longo da vida, o sistema educativo angolano, possui três (3) níveis de ensino, designadamente: ensino primário, ensino secundário, ensino superior, conforme estabelecido no ponto 2 do ponto 10 da Lei nº 13/01, de 31 de Dezembro. Precedem estes três níveis a educação pré-escolar a que se tem vindo a atribuir uma importância crescente. A educação pré-escolar, comporta a creche e o jardim infantil, é geralmente organizada por idades e culmina com o grupo das crianças com cinco anos de idade, correspondente a classe de iniciação, em que é assegurada a preparação o ensino sistemático no ensino primário. A classe de iniciação é obrigatória para as crianças que, até aos 5 anos, não tenham beneficiado de qualquer alternativa educativa dirigida.

PARTE II

ESTUDO EXPLORATÓRIO

CAPITULO III - PESQUISA EMPÍRICA

3.1. Plano de Investigação

O nosso estudo exploratório foi desenvolvido numa creche de um bairro suburbano de Huambo, designadamente vulgarmente conhecido por Sassonde.

A construção do jardim de infância, em referência, é de carácter definitivo, composta por um vasto campo para atividades recreativas, sala de reuniões, escritório, gabinete, cozinha, refeitório, casa de banho, dormitório e lavandaria, berçário com a capacidade de 7 crianças de três meses à 1 ano, um dormitório com 43 crianças, uma sala de atividades de 50 crianças, três casas de banho, um para rapazes, e um para meninas, e para o pessoal de serviço, dispensa, quintal vasto. Assim, considerando o organigrama da instituição, este obedece à seguinte composição :

Diretor da creche, subdiretora, secretária, os professores, encarregadas de limpeza, cozinheiras e guardas, um psicólogo infantil, um educador social, um educador de infância; dois vigilantes de infância, uma cozinheira, uma empregada de limpeza.

A designada Creche, mas que tem funcionalidades de jardim de infância, tem como lema “Aprender brincando”, erigindo o jogo como núcleo fundamental das atividades. Para melhor aprender existem cantinhos específicos para brincadeiras de “faz de conta”, onde se ajuda cada criança a antever uma exploração vocacional.

Toda a orientação educativa do jardim de infância baseia-se nas necessidades básicas das crianças dos 0 – 5 anos de idade, tendo metodologias próprias do trabalho infantil, procurando trabalhar com os encarregados de educação.

A presente pesquisa, desenvolvida no contexto de educação pré-escolar, que referimos, constitui um estudo exploratório que pretende:

- Avaliar as opiniões dos educadores relativamente a alguns parâmetros da relação familiar e da qualidade educativa do contexto de educação pré-escolar ;
- Avaliar o nível de satisfação dos pais e das próprias crianças relativamente ao atendimento da instituição de educação pré-escolar.

População

Para a realização da presente pesquisa, o trabalho de investigação contou com a população de 112 crianças dos 3 aos 5 anos de idade, 11 professores, 24 pais ou encarregado de educação.

Amostra

A amostra de professores para o presente estudo é de 6 representando um total de 55%, de pais ou encarregados é de 12 perfazendo 50% e 34 crianças dos 3 aos 5 anos de idade correspondendo 30% da população matriculados no presente ano, na creche Moranguinho no Bº Sassonde - Huambo.

Procedimentos

O nosso estudo pretende constituir um estudo exploratório que cumpra com os objetivos acima referidos. Para o efetivar, utilizámos três modelos de formulário/questionário que utilizámos como guião para a entrevista que realizámos com as amostras da população infantil, da população de pais/ encarregados de educação e educadores da instituição.

Assim o procedimento utilizado para a recolha dos dados foi a entrevista, dada as limitações de expressão da população infantil e o baixo nível de literacia de muitos dos pais, que impedia a aplicação de um questionário.

As entrevistas obedeceram a um guião previamente determinado pelas três versões de Formulário que elaborámos para cada uma das distintas amostras.

Cada formulário inclui um determinado número de questões, tendo por objetivo o conhecimento das opiniões dos sujeitos inquiridos.

O Formulário configura-se como um Questionário, que é administrado pelo investigador à amostra selecionada, sendo que, no caso concreto, tornou-se necessário elaborar três tipos de questionários diferentes, cuja aplicação foi precedida, no caso das crianças, por sessões de observação, que facultaram um acesso mais próximo, tornando mais fidedignos os dados posteriormente colhidos.

3.2. Análise e Interpretação dos Resultados

3. 2.1. Resultados do Formulário de Entrevista às Crianças:

Tabela 1: **Questão:** *Vives com os pais?*

| Crianças | Frequência | % |
|-----------------|-------------------|----------|
| Sim | 26 | 76.47 |
| Não | 7 | 20.58 |
| Nem Sempre | 1 | 2.94 |
| Total | 34 | 100 |

Fonte: *Elaboração Própria*

De acordo com a tabela nº1 acima indicada, vemos que das 34 crianças 26 ,que corresponde a (76.47%), afirma que vive com os pais, 7 crianças – a que correspondem (20.58%) - responderam não e apenas 1 que corresponde a (.94%) respondeu não viver sempre com os pais .

Um dos pontos básicos no processo de educação infantil refere-se ao desenvolvimento da auto-estima (é a maneira pela qual uma pessoa se sente em

relação a si mesma; é o juízo geral que faz de si mesma, o quanto gosta de sua própria pessoa). A auto-estima da criança e o afeto familiar estão interligados .

Tabela 2: *Tratam-te bem?*

| Respostas | Frequência | % |
|------------|------------|------|
| Sim | 9 | 26.4 |
| Não | 24 | 70.7 |
| Nem sempre | 1 | 2.9 |
| Total | 34 | 100 |

Fonte: *Elaboração Própria*

Diante da tabela nº2, percebemos que (26.4%), a que correspondem 9 crianças, afirmam que sim, 24 correspondendo a (70.7%) responderam não e 1 correspondendo a (2.94%) não respondeu.

Os indicativos geram um clima de desconfiança. A criança precisa sentir que é amada na vitória e na derrota com a mesma intensidade. Acreditando que amar os filhos não é um instinto (como em instinto materno), mas um conjunto de comportamentos, fruto de contingências, devemos identificar quais são as variáveis envolvidas em sua ocorrência ou não. Gomide (2001) explica que as diferentes maneiras utilizadas pelos pais no cuidado de seus filhos podem estar correlacionadas tanto com o desenvolvimento saudável da criança como podem vincular-se ao desenvolvimento de comportamentos anti-sociais.

Tabela 3: Gritam e batem sempre em ti?

| Respostas | Frequência | % |
|------------|------------|------|
| Sim | 17 | 50 |
| Não | 16 | 47.5 |
| Nem sempre | 1 | 2.5 |
| Total | 34 | 100 |

Fonte: *Elaboração Própria*

Diante desta tabela, (50%) dos sujeitos, a que correspondem 17 crianças, afirmam que sim, 16 a que correspondem (47.50%) responderam não e 1a que corresponde (2.50%) respondeu nem sempre.

As estratégias de força coerciva, segundo Alvarenga (2001), são caracterizadas pela aplicação direta da força, incluindo punição física, privação de privilégio e afeto, ou pelo uso de ameaças. Essas técnicas fazem com que a criança controle seu comportamento em função das reações punitivas dos pais. Além disso, elas produzem emoções intensas tais como medo, raiva e ansiedade, que tendem a reduzir ainda mais a possibilidade de a criança compreender a situação e a necessidade de modificação do comportamento.

Tabela 4:: Gostas de estar aqui na creche?

| Respostas | Frequência | % |
|------------|------------|-------|
| Sim | 24 | 70.58 |
| Não | 10 | 29.42 |
| Nem sempre | 0 | 0 |
| Total | 34 | 100 |

Fonte: *Elaboração Própria*

Para esta questão, (70.50%) a que correspondem 24 crianças responderam sim, 10 a que correspondem (29.41%) responderam não. Do ponto de vista da abordagem ecológica, as relações de amizade e a adaptação a diversos ambientes são permeadas pelas transições ecológicas (Bronfenbrenner, 1996). As transições ecológicas ocorrem quando a criança começa a ampliar suas relações, passando a conviver com outros micros sistemas, além do original (família).

Tabela 5: A família tem-te levado a passear?

| Respostas | Frequência | % |
|------------|------------|-------|
| Sim | 13 | 38.33 |
| Não | 10 | 29.42 |
| Nem sempre | 11 | 32.25 |
| Total | 34 | 100 |

Fonte: *Elaboração Própria*

Uma criança socialmente competente explica Cecconello e Koller (2000), é capaz de ser sensível e empática com seus pares, de se engajar em atividades sociais positivas, formar relações de amizade e adaptar-se a situações de stress. A tabela acima demonstra que 13 crianças, a que correspondem (38.33%), disseram sim; 10 a que correspondem (29.42%) responderam não e outras 11 a que correspondem (32.25%) responderam nem sempre.

Tabela 6: Gostas dos teus pais?

| Respostas | Frequência | % |
|------------|------------|------|
| Sim | 30 | 94.2 |
| Não | 0 | 0 |
| Nem sempre | 4 | 5.8 |
| Total | 34 | 100 |

Fonte: *Elaboração Própria*

Como nos indica a tabela, 30 crianças que corresponde (94.2%) gostam de seus pais e apenas 4 que corresponde (5.8%) responderam nem sempre.

O ponto de vista das crianças traz elementos indispensáveis à compreensão da sua experiência e é importante levar tal fator em consideração. Sabe-se ainda pouca coisa, mas novos trabalhos de pesquisa nessa perspectiva poderão sem dúvida trazer, no futuro, um suplemento de sentido às pesquisas sobre a educação parental (familiar).

Tabela 7: Gostas dos teus educadores da creche?

| Respostas | Frequência | % |
|------------|------------|------|
| Sim | 33 | 87.6 |
| Não | 0 | 0 |
| Nem sempre | 1 | 2.94 |
| Total | 34 | 100 |

Fonte: *Elaboração Própria*

De realçar que (87.6%) a que correspondem 33 crianças responderam sim e 1 respondeu nem sempre, o que manifesta um bom relacionamento generalizado com os agentes educativos.

Tabela 8: Os teus pais têm perguntado sobre o que gostarias de ser no futuro?

| Respostas | Frequência | % |
|------------|------------|-------|
| Sim | 25 | 73.54 |
| Não | 7 | 20.58 |
| Nem sempre | 2 | 5.88 |
| Total | 34 | 100 |

Fonte: *Elaboração Própria*

Uma maioria das crianças reconhece que os pais manifestam interesse pelas suas orientações e interesses.

Tabela 9: Na creche há lanches?

| Respostas | Frequência | % |
|------------|------------|-----|
| Sim | 34 | 100 |
| Não | 0 | 0 |
| Nem sempre | 0 | 0 |
| Total | 34 | 100 |

Fonte: *Elaboração Própria*

Nesta tabela vemos que o lanche é uma prática diária que atrai as crianças: 34 crianças, que corresponde a (100%), responderam sim.

Tabela 10: Questão: Tens tido festas de aniversário?

| Respostas | Frequência | % |
|------------|------------|-------|
| Sim | 2 | 5.88 |
| Não | 7 | 20.58 |
| Nem sempre | 25 | 73.52 |
| Total | 34 | 100 |

Fonte: *Elaboração Própria*

De acordo com Lubi (2003), os pais, enquanto formadores do núcleo familiar, são, indiscutivelmente, poderosa fonte de influência social no desenvolvimento da criança, o que lhes atribui grande responsabilidade. Os pais são os maiores reforçadores, fontes de afeto e também modelos de aprendizagem para as crianças. Com base na tabela acima 2 crianças o que corresponde (5.88%) responderam sim, (20.58%) que corresponde a 7 crianças reponderam não e 25 que corresponde a (73.52%) reponderam nem sempre. Isso indica que as iniciativas são poucas para estas atividades.

Tabela 11: Na hora da saída gostas de voltar para casa?

| Respostas | Frequência | % |
|------------|------------|-----|
| Sim | 17 | 50 |
| Não | 0 | 0 |
| Nem sempre | 17 | 50 |
| Total | 34 | 100 |

Fonte: *Elaboração Própria*

Nesta tabela os resultados apontam que 17 crianças, a que corresponde (50%), responderam sim e outras 17 correspondendo igualmente (50%) responderam nem sempre. Isso demonstra que ou as atividades na creche têm sido boas ou então algumas sentem medo de voltar a casa.

Tabela 12: Gostas de vir à creche?

| Respostas | Frequência | % |
|------------|------------|-------|
| Sim | 33 | 97.45 |
| Não | 1 | 2.55 |
| Nem sempre | 0 | 0 |
| Total | 34 | 100 |

Fonte: *Elaboração Própria*

A tabela indica que as crianças não têm problemas de frequentar a creche, já que 33 delas a que corresponde (97.45%) responderam sim, 1 a que corresponde (2.55 %) respondeu não.

Tabela 13: Os pais ou encarregados ensinam a respeitar o educador?

| Respostas | Frequência | % |
|------------|------------|-------|
| Sim | 2 | 5.88 |
| Não | 7 | 20.58 |
| Nem sempre | 25 | 73.52 |
| Total | 34 | 100 |

Fonte: *Elaboração Própria*

Com base na tabela acima, 2 crianças a que corresponde (5.88%) responderam sim, (20.58%), a que corresponde 7 crianças, responderam não e 25 a que corresponde (73.52%) responderam nem sempre.

Tabela 14: Gostas de brincar com as outras crianças da creche?

| Respostas | Frequência | % |
|------------|------------|-------|
| Sim | 13 | 38.23 |
| Não | 10 | 29.42 |
| Nem sempre | 11 | 32.26 |
| Total | 34 | 100 |

Fonte: *Elaboração Própria*

Segundo Harris (1998, o papel que as outras crianças desempenhariam na socialização seria decisivo, pelo que preconiza que as pesquisas discriminem melhor a influência parental das outras explicações possíveis antes de concluir que os pais modulam de maneira significativa a personalidade e os

comportamentos de seus filhos. De salientar, por isso, ser preocupante o facto de uma percentagem significativa declarar não gostar ou nem sempre gostar de brincar com as outras crianças, o que pode sugerir algumas situações de conflito entre pares.

Tabela 15: Na creche existem boas condições para o acolhimento das crianças?

| Respostas | Frequência | % |
|------------|------------|-------|
| Sim | 10 | 29.42 |
| Não | 4 | 5.88 |
| Nem sempre | 20 | 64.7 |
| Total | 34 | 100 |

Fonte: *Elaboração Própria*

A tabela indica que 10 crianças, ou seja (29.4%), responderam sim, 4 crianças, ou seja (5.88%) responderam não e 20 crianças, ou seja (64.7%), responderam nem sempre.

Neste âmbito, estudos feitos indicam que a integração favorece o desenvolvimento linguístico e o rendimento escolar futuro.

Tabela 16: São levadas à creche pelos pais?

| Respostas | Frequência | % |
|------------|------------|-------|
| Sim | 24 | 70.58 |
| Não | 1 | 2.94 |
| Nem sempre | 9 | 26.48 |
| Total | 34 | 100 |

Fonte: *Elaboração Própria*

Neste caso, 24 crianças (70.58%) responderam sim, 1 criança (2.94%) respondeu não e apenas 9 crianças, (26.48%), responderam nem sempre.

Tabela 17: As festas de aniversário são celebradas na creche?

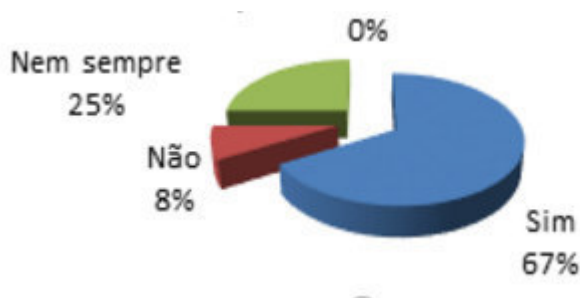
| Respostas | Frequência | % |
|------------|------------|-------|
| Sim | 1 | 2.94 |
| Não | 0 | 0 |
| Nem sempre | 33 | 97.05 |
| Total | 34 | 100 |

Fonte: Elaboração Própria

Neste caso, 1 criança respondeu sim e 33 crianças responderam nem sempre.

3.2.2. Resultados do Formulário de Entrevista aos Pais e Encarregados de Educação

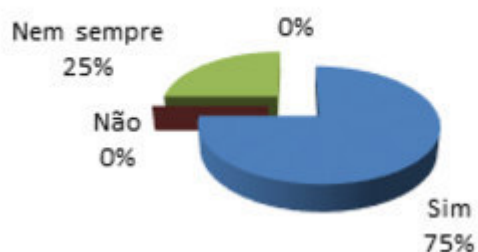
Gráfico 1- As crianças que frequentam a creche sentem-se atraídas pelos educadores?



Fonte: Elaboração própria

Face a esta ilustração gráfica, constata-se que 8 sujeitos, correspondente a (67%) dos questionados, responderam afirmando que as crianças que frequentam a creche se sentem atraídas pelos educadores; 1 inquirido, correspondente ao valor de (8%), respondeu não e 3 sujeitos (25%) afirmaram que “nem sempre”.

Gráfico 2 Os meninos manifestam-se frequentemente agressivos, renitentes, desobedientes e teimosos?

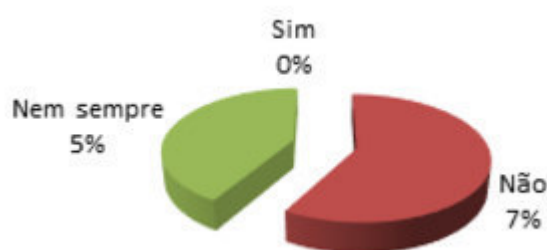


Fonte: Elaboração Própria

O gráfico 2 permite – nos confirmar que 9 inquiridos, ou seja cerca de (75%), afirmam que os meninos se manifestam frequentemente agressivos, renitentes, desobedientes e teimosos; 3 dos inquiridos, correspondente a (25%), responderam nem sempre. Nenhum dos sujeitos optou pelo não.

Obviamente, que em estudos futuros esta questão tem de ser explorada de forma mais analítica e circunstanciada.

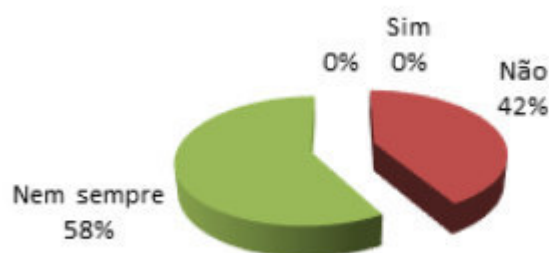
Gráfico 3 - Como Encarregado de Educação, acha que a creche deve substituir o papel dos pais?



Fonte: Elaboração Própria

Nesta representação gráfica não encontramos pais/ encarregados de educação a afirmar categoricamente que a instituição pré-escolar pode substituir o papel dos pais. A maioria (7 sujeitos) dos pais/encarregados de educação admite que o papel da família continua a ser importante, pois a instituição não substitui ou como 5 afirmam, “nem sempre” substitui a família.

Gráfico 4 - Na sua opinião a creche tem distorcido os valores que tem inculcido às crianças?

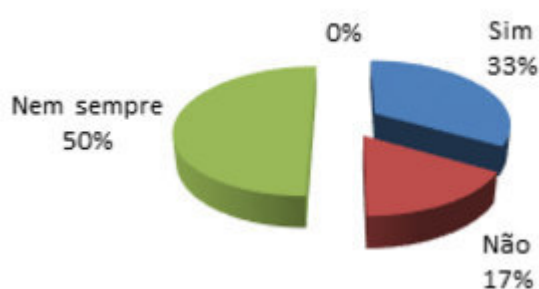


Fonte: Elaboração Própria

Perante estes resultados, constatamos que 5 dos inquiridos, correspondente a (42%) dos pais/encarregados de educação não acha que a creche tenha distorcido os valores inculcados nas crianças, se bem que uma maioria (58%) (7 sujeitos) considere que “nem sempre” tais valores, possivelmente os correspondentes a formas mais tradicionais da cultura, tenham sido preservados.

Em qualquer circunstância, os resultados sugerem que os pais não deixam de ver a instituição pré-escolar como um possível complemento à sua atividade educativa, pois uma percentagem significativa admite que, na instituição, os valores familiares não têm sido distorcidos sendo que nenhum pai respondeu afirmativamente à questão colocada. Ou seja nenhum pai ou encarregado de educação considera que o contexto pré-escolar distorce, por princípio, os valores inculcados em família.

Gráfico 5 - Achas que a creche está cumprindo apenas com o carácter lucrativo?

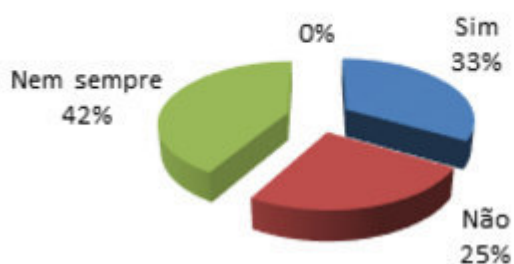


Fonte: Elaboração Própria

Só 4 sujeitos correspondente a (33%) dos questionados, acham que a creche está cumprindo apenas com o carácter lucrativo, sendo que metade dos sujeitos da amostra (50%) respondeu “nem sempre” e (17%) responderam negativamente. Ou seja, uma maioria reconhece uma dimensão educativa proeminente no atendimento pré-escolar.

Pretendendo explorar as atitudes dos pais ou encarregados de educação relativamente ao contexto pré-escolar, também procurámos indagar alguns aspetos do comportamento educativo parental.

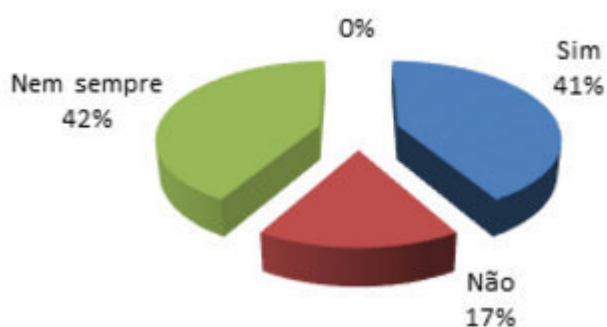
Gráfico 6 - Ao repreender os seus filhos tem sido muito rigoroso ou autoritário?



Fonte: Elaboração Própria

Os dados confirmam uma certa flexibilidade da autoridade parental, sendo que 5 inquiridos (42%) afirmam que nem sempre são muito rigorosos na autoridade que exercem e (25%) respondem que não são habitualmente muito rigorosos nas repreensões. Uma percentagem de (33%) dos inquiridos respondeu positivamente à questão, o que confirma um menor rigorismo no comportamento parental.

Gráfico 7 - Tens levado as crianças a passear?

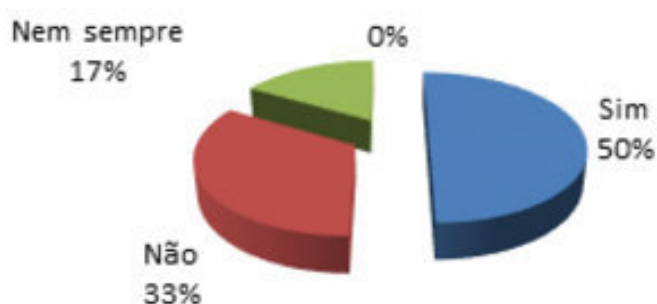


Fonte: Elaboração Própria

Face à questão, pronunciaram-se pela positiva 5 sujeitos, correspondente a (41%) significativa de pais. Se bem que 5 outros sujeitos (42%) tenham admitido que nem sempre tenham levado os filhos a atividades de passeio, só 2 dos sujeitos da amostra, correspondendo a uma percentagem inferior a (20%), declara não proporcionar esse tipo de atividade.

Donde podemos concluir que a generalidade dos pais respondentes tem procurado proporcionar atividades de lazer, aumentando os contatos da criança com o mundo envolvente. Podemos até admitir que, em correspondência com um menor rigorismo declarado nos comportamentos de autoridade parental, os pais ou encarregados da educação se sentem mais motivados para facultar às crianças oportunidades frequentes de conhecimento e atividades de lazer.

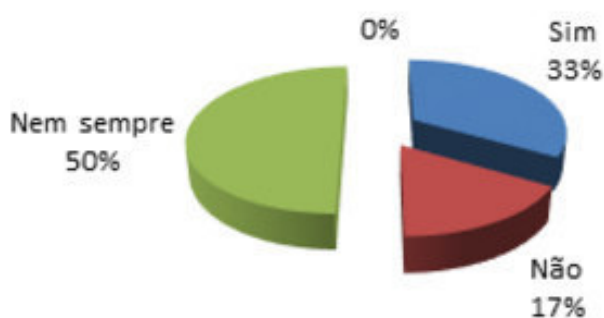
Gráfico 8 - Tem realizado a festa de aniversário para os seus filhos?



Fonte: Elaboração Própria

Perante estes resultados, constatamos que os pais/encarregados de educação realizam com maior frequência as festas de aniversário dos seus filhos, pois 6 sujeitos, ou seja (50%) da amostra, respondeu afirmativamente, número que é superior aos que responderam negativamente. Como vimos, uma percentagem significativa dos pais respondentes tem procurado proporcionar atividades de lazer, aumentando os contatos da criança com o mundo envolvente. Também se constata que há uma maior preocupação com a organização de festividades que denota um cuidado crescente com as crianças, como sejam as festas de aniversário.

Gráfico 9 - Tens te informado sobre o comportamento de seus pequenos na creche?

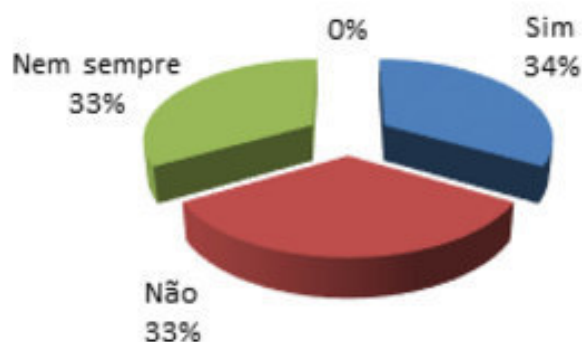


Fonte: Elaboração Própria

Apesar do maior envolvimento dos pais, a relação com a instituição pré-escolar ainda carece de uma maior proximidade, pois só 4 sujeitos declara informar-se regularmente sobre o comportamento dos filhos na instituição, sendo que 2 dos sujeitos inquiridos (17%) afirma nunca o fazer e metade admite não o fazer de forma regular ou sistemática.

Tais dados apontam para a necessidade de uma maior proximidade entre a família e a instituição pré-escolar, e ações de intervenção dos educadores junto das famílias. Torna-se importante ajudar os pais numa nova dinâmica relacional exigida pela nova conjuntura social e cultural. Crianças e pais podem sentir um desfasamento relativamente ao exigido pelo contexto pré-escolar e sentirem-se menos satisfeitos num contexto e noutro, como quisemos apurar na questão seguinte.

Gráfico 10 - Os seus filhos reclamam de alguma atitude e decisões suas?

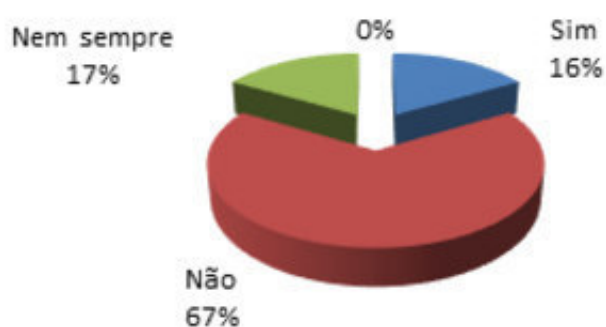


Fonte: Elaboração Própria

A generalidade dos pais/encarregados de educação respondentes consideram que as crianças estão exigindo novas atitudes parentais. Mesmo assim, só cerca de 1/3 (4 sujeitos) afirma que os filhos reclamam das suas atitudes e decisões. Os restantes admitem que os filhos nunca o fazem ou só o fazem de forma episódica.

3.3 Resultados do Formulário de Entrevista aos Educadores

Gráfico 11 - Como professor conheces as características físicas, sociais e psicológicas das crianças dos 3 aos 5 anos de idade?

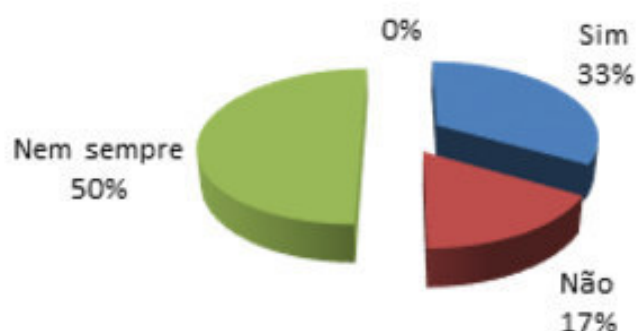


Fonte: Elaboração Própria

O gráfico indica que, em larga vantagem percentual, correspondente a 4 dos educadores inquiridos, afirmam não conhecer as características físicas, sociais e psicológicas das crianças, sendo que só um dos sujeitos se declara pela

afirmativa e outro declara que “nem sempre”. Este resultado é preocupante, pois o sucesso da atuação educativa depende do conhecimento que tenham das características e competências dos educandos.

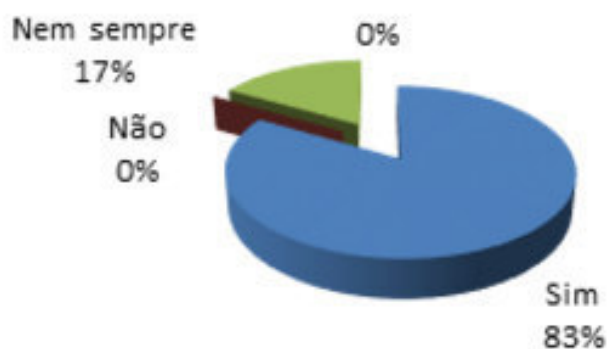
Gráfico 12 - Tem havido desistência acentuada na creche?



Fonte: Elaboração Própria

Cerca de (33%) dos educadores questionados respondeu afirmativamente, (17%) negativamente e (50%) parece considerar que tem havido um grau moderado de desistências.

Gráfico 13 - Na sua opinião para além do papel social a creche cumpre com fins educativos?

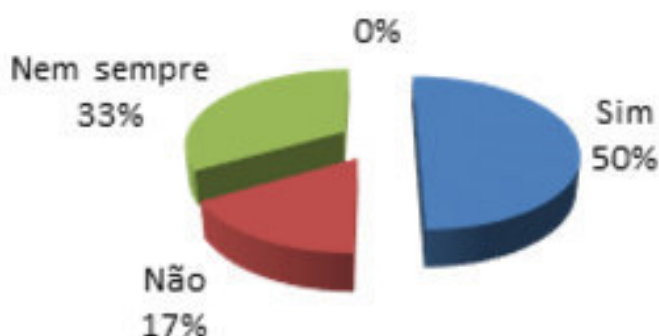


Elaboração Própria

Fonte:

A esta questão 5 educadores (83%) respondeu afirmativamente, sendo que nenhum dos educadores respondeu negativamente, o que significa que quase todos reconhecem o interesse pedagógico do atendimento pré-escolar.

Gráfico 14 - Os pais encarregados de Educação têm transferido suas responsabilidades a creche?

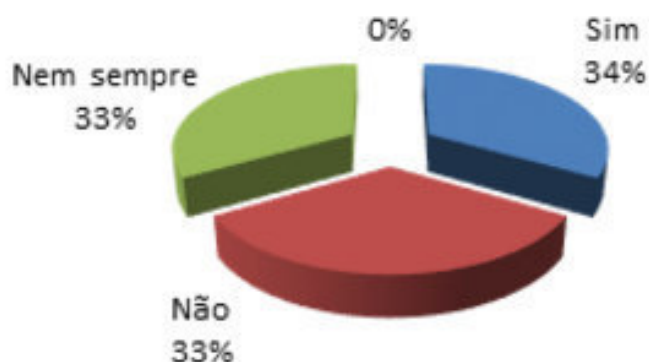


Fonte: Elaboração Própria

Dos inquiridos, 2 sujeitos responderam “nem sempre”, 1 sujeito respondeu “não” e 3 sujeitos responderam afirmativamente.

Admitindo que metade dos educadores da amostra reconhece a transferência de algumas responsabilidades familiares para os educadores faz sentido a questão que se segue relativa à importância que a festividade aniversariante tem tido no jardim de infância.

Gráfico 15 - As datas de aniversário das crianças têm passado despercebidas?

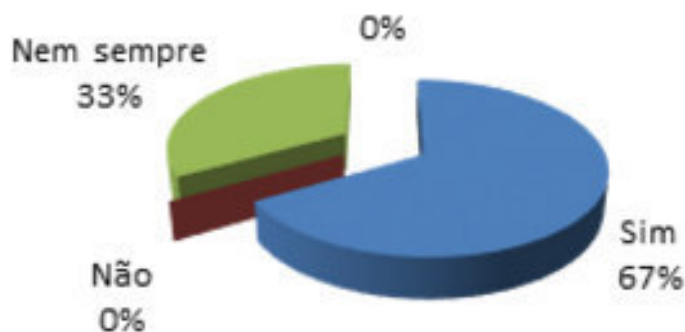


Fonte: Elaboração Própria

As opiniões dos educadores dividiram-se neste ponto, sendo que 2 educadores responderam positivamente (34%), 2 educadores (33%) responderam negativamente e 2 educadores (33%) responderam que “nem

sempre” as festas de aniversário têm passado despercebidas, o que significa que, nalgumas circunstâncias, as mesmas se realizam. Ainda assim, em termos percentuais, é significativo que um terço dos educadores pareça ignorar a importância da festividade para as crianças, quando a mesma pode servir de promotora da auto-estima, pelo reconhecimento da singularidade de cada uma.

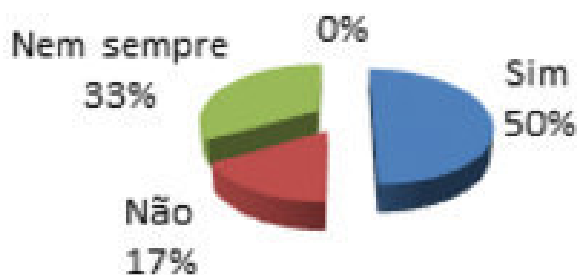
Gráfico 16 - A relação entre crianças e professores tem sido boa?



Fonte: Elaboração Própria

O gráfico 6 permite-nos concluir que a maioria (4 sujeitos) responde afirmativamente, considerando que o relacionamento é positivo, se bem que um terço da amostra (2 sujeitos) admita que “nem sempre” o relacionamento é positivo. Tal faz-nos pensar na ocorrência de algumas dificuldades de relacionamento entre crianças e educadores.

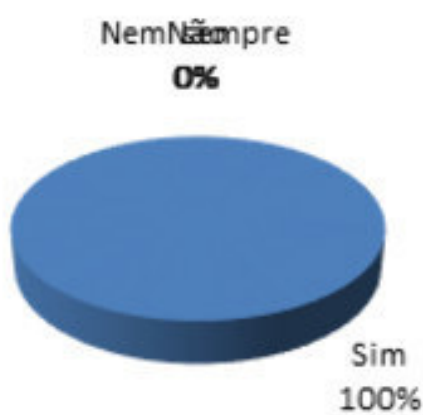
Gráfico 17 - A distância de sua casa a creche deixa-o exausto ao ponto de comprometer o seu desempenho laboral?



Fonte: Elaboração Própria

As condições de trabalho, como seja a distância da deslocação, parece afetar negativamente o desempenho laboral de metade (3) dos sujeitos que responderam afirmativamente à questão. Dos outros profissionais inquiridos, 2 (33%) admitem que a referida circunstância não os afeta de forma sistemática, se bem que ocasionalmente os possa afetar, e só um sujeito (17%) declara não se sentir afetado pela distância da deslocação para o trabalho.

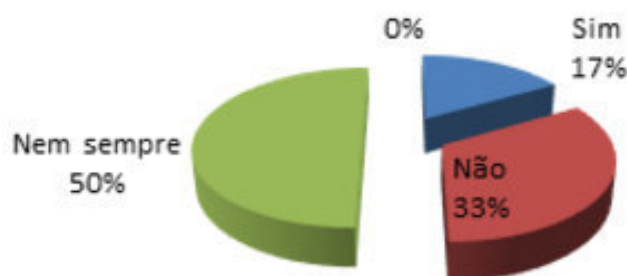
Gráfico 18 - As crianças gostam dos professores da creche?



Fonte: Elaboração Própria

De forma manifesta, os educadores reconhecem os benefícios da instituição pré-escolar, pela unanimidade que manifestam relativamente à positividade do vínculo afetivo entre crianças e educadores. Para a maioria dos educadores, os laços entre a família e o jardim de infância carecem, no entanto, de maior proximidade, pois só 17% emite a opinião de que os pais acompanham as atividades das crianças.

Gráfico 19 - Os pais acompanham o comportamento das suas crianças?



Fonte: Elaboração Própria

Se bem que tenha havido unanimidade nas respostas dos educadores relativamente à positividade do vínculo afetivo entre elas e as crianças, constata-se que para a maioria dos educadores, os laços entre a família e o jardim de infância carecem, no entanto, de maior proximidade. Com efeito só 1 (17%) dos educadores emite a opinião de que os pais acompanham as atividades das crianças. Na opinião dos outros inquiridos, 3 (50%) declaram que “nem sempre” os pais acompanham as atividades das crianças, e 2 (33%) emitem uma opinião negativa relativa ao acompanhamento que os pais fazem das atividades das crianças.

Tais resultados sugerem a necessidade de uma maior aproximação entre os contextos familiar e pré-escolar, de forma a que os pais possam ser atores participativos em decisões que envolvam os próprios filhos e possam fazer um acompanhamento mais próximo de suas atividades.

CONCLUSÃO

De acordo com Lubi (2003), os pais, enquanto formadores do núcleo familiar, são, indiscutivelmente, poderosa fonte de influência no desenvolvimento da criança, o que lhes atribui grande responsabilidade. Os pais são os maiores reforçadores, fontes de afecto e também modelos de aprendizagem para as crianças.

Os resultados deste estudo exploratório reforçam a ideia da importância das práticas educativas na interacção familiar e a necessidade de uma rede de auxílio às famílias para lidar com as dificuldades encontradas na educação dos filhos. A bibliografia da especialidade mostra reiteradamente que a educação autoritária não é a mais positiva nos dias actuais, quando a sociedade prima pela flexibilidade e espírito crítico de seus membros. Por outro lado, a adopção de práticas educativas permissivas representa um grande perigo para o desenvolvimento psicológico das crianças.

E, finalmente, é certo pensar que os pais, ao construírem a prática educativa quotidiana, fazem-no através da interacção com seu contexto sociocultural. Assim, evidencia-se a necessidade de aproximação ao ambiente no qual as pesquisas se desenvolvem, pois a correlação entre o fenómeno analisado e o contexto é significativa. Esta perspectiva contextual é fundamental para o estudo do desenvolvimento das interacções familiares, além de auxiliar a lidar com o problema de descrever e analisar o contexto mais abrangente no qual a família está inserida.

Repetidas vezes, Bronfenbrenner (1996) lamenta a falta de uma estrutura teórica apropriada para analisar os ambientes em que vive o ser humano. Os conceitos que existem nesta área são limitados e indiferenciados, e apenas fixam as pessoas em termos de endereços sociais - o ambiente de onde elas vieram. Os dados colhidos em vários dos estudos não abrangem informações a respeito do ambiente do qual as pessoas vêm, mas a respeito das características das próprias pessoas e como elas diferem de outras originadas de outros contextos. Assim, tais comparações não contribuem para aumentar a nossa compreensão de

como os contextos ecológicos afetam o curso do desenvolvimento psicológico. Por exemplo, alguns factores tais como *status* ocupacional, grau de escolaridade, tamanho da família, emprego da mãe, monoparentalidade podem produzir efeitos significativos que variam sistematicamente no tempo e no espaço.

A perspectiva contextual explica que desenvolvimento humano só pode ser compreendido dentro de um contexto social. A pessoa é em parte inseparável do ambiente, atua sobre ele, modificando-o, e, em contrapartida, o ambiente, em constante mutação, também muda a pessoa. No presente, a crescente complexidade social e os novos riscos com os quais a família se depara (ambiente) impõem uma atenção particular ao papel dos pais. O presente estudo reforça a importância do papel da família e da instituição pré-escolar para proporcionar condições estimuladoras ao desenvolvimento das crianças dos 3 aos 5 anos de idade e evidencia a importância de actividades de apoio às famílias, com a finalidade de auxiliá-las na estruturação, organização e enriquecimento do ambiente de desenvolvimento dos filhos.

Em suma, ressalta-se a necessidade de enfatizar, na educação familiar, as práticas educativas positivas e a prevenção de práticas negativas que impliquem comprometimentos no desenvolvimento das crianças. Sendo limitada, pela sua própria natureza e tamanho da amostra, a nossa pesquisa exploratória torna evidente a necessidade de uma formação mais intensiva e extensiva dos profissionais de educação para uma progressiva qualificação da educação pré-escolar, e um envolvimento acrescido das famílias neste processo.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, I. C. (2000a). A importância da Intervenção Precoce no actual contexto sócio -educativo. *Cadernos CEACFI*, 15/16, pp. 55-74.

Almeida, I. C. (2000b). Evolução das Teorias e Modelos de Intervenção Precoce – Caracterização de uma Prática de Qualidade. *Cadernos CEACF*, 15/16.pp. 29-46.

Bairrão, J. (1987). “Os Conceitos de Educação Especial”. *Revista do Desenvolvimento da Criança*, Vol. VI, 1 e 2, pp. 5-8. Sociedade Portuguesa para o Estudo Científico da Deficiência Mental, Lisboa: Nova Série.

Beber, L. N. D., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2003). Estilos familiares e desenvolvimento da criança e do adolescente. Palmadas e surras: ontem, hoje e amanhã”. In M. Z. S. et al. (org.). *Sobre comportamento e cognição: A história e os avanços, a selecção por consequências em acção*. (pp. 512- 526). Santo André: Esetec.

Bolsoni Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7 (2), 227-235.

Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *As necessidades essenciais das crianças*. Porto Alegre: Artmed.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Carvalho, O. de (2002). *Formação de Educadores para a Intervenção Precoce Centrada na Família: da Teoria à Prática*. Prova de dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança na especialidade de Intervenção Precoce . F.P.C.E. – U.P.

Carvalho, O. de (2011). *De pequenino se torce o destino. O valor da intervenção precoce*. Oliveira de Azeméis: Livpsic

Cecconello, R. M., De Antoni, A., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-50.

Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2000) Competência social e empatia: Um estudo sobre resistência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5 (1), 71-93.

Conte, F. C. S. (2001). "Promovendo a relação entre pais e filhos". In M. Delitti (org.). *Sobre comportamento e cognição: A prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental* (pp. 161-168). Santo André: Esetec.

DelPrette, A., & DelPrette, Z. (2002). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.

Correia & A. M. Serrano (Eds.). *Envolvimento parental em intervenção precoce*. Porto: Porto Editora.

Diário da Republica (2009). Decreto-Lei 281/2009 de 6 de Outubro 2009. *Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI)*. 1.a série, no 193.

Dunst, C. J.(1985). Rethinking early intervention. *Analysis and intervention . Developmental Disabilities* (5), 165-201.

Falcone, E. (2000). "Habilidades sociais e ajustamento: o desenvolvimento da empatia". In R. R. Kerbauy (org.). *Sobre comportamento e cognição, Vol. 5:*

Conceitos, pesquisa e aplicação, a ênfase no ensinar, na emoção e no questionamento clínico. (pp. 273-278). Santo André: Esetec.

Formosinho, M. D. (2003). Promover a competência comunicativa num contexto de educação pré – escolar: Princípios e sugestões. *Psychologica*, nº32, 109-129.

Gallagher, J., McWilliam, A. R. & Harbin, L. G. (2000). Services for young Children with Disabilities and Their Families. S. J. Meisels; J. P. Shonkoff (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gil, A.C. (1987). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S.Paulo: Editorial Atlas.

Gomes da Silva, V. (2001). “Reconhecendo e prevenindo a rejeição entre os pares”. (2001). In H. J. Guilhardi, Noreen Campbell Aguirre (org.). *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade*. (pp.13-19). Santo André: ESETec Editores.

Gomide, P. (2001). Efeitos das práticas educativas no desenvolvimento do comportamento anti-social. In M. L. Marinho; V. E. Caballo (org.). *Psicologia clínica e da saúde*. (pp. 33-39). Londrina: EDUEL.

Gottman, J., & De Claire, J. (1997). *Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.

Wells Hart, L. A. (1992). *A família moderna: Uma reflexão sobre o desenvolvimento de uma relação madura e saudável entre pais e filhos*. São Paulo: Saraiva Editores.

Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization parental power and the nature of parent: Child interaction. *Developmental, Psychology*, 11(2), 228-239.

Ingberman, Y. K. (2001). Terapia comportamental com famílias. *In* H. DeLitti (org.). *Sobre comportamento e cognição. A prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental*. (pp. 222-228). Santo André: ESETec.

INIDE, Ministério da Educação da República de Angola (2003). *Currículo do Pré-escolar*. Elaborado por Equipa de Elaboração de Programas e Guias Metodológicos sob a coordenação de Augusta Nalufe Cláudio.

Lohr, S. S. (2001). “Desenvolvimento das habilidades sociais como forma de prevenção”. *In* H. J. Guilhardi, Noreen Campbell Aguirre (org.). *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade*. (pp.190-209). Santo André: ESETec Editores.

Lubi, A. P. L. (2003). “Estilo familiar e comportamento socialmente habilidoso da criança com pares”. *In* M. Z. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura, & V. M. Silva, et al. (org.). *Sobre comportamento e cognição Vol. 11: A história, os avanços, a selecção por consequências em acção*. (pp. 536-541). Santo André: ESETec.

Marinho, M. L. (2001). *Subsídio ao terapeuta para análise e tratamento de comportamento em crianças: quebrando mitos*. *In* M. L. Marinho, V. E. Caballo (Org.). *In* M. L. Marinho; V. E. Caballo (org.). *Psicologia clínica e da saúde*. (pp. 3-21). Londrina: EDUEL.

Martins, Amílcar (Org.) (2004). *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.

McWilliam, P. J. (1998). *The family-centeredness of individualized family services*. *Topics in Early Childhood Special Education* 18:69–82.

McWilliam, P. J. & McWilliam R. A. (1990), *A Self-Rating of Family-Centered Practices in Early Intervention*, Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina, Chapel Hill.

Meisels, S. J. & Wasik, B. A. (1990). "Who should Served? Identifying children in need of Early Intervention". S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (coord.), *Handbook of Early Childhood Intervention*, (605-632). Edited, Cambridge: Cambridge University Press.

Ministério de Educação da República de Angola – Assembleia Nacional (2001). *Lei de Bases do Sistema de Educação* (Lei n.º 13/01 de 31 de Dezembro). Luanda.

Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. (1997). A Supportive parenting ecological context and children's adjustment: a seven year longitudinal study. *ChildDevelopment*, 67 (5), 908-923.

Roberts, R. N., Wasik, B. H., Cast, G., & Ramey, C. T. (1991). Family support in the home, programs, policy and social. *American Psychologist*, 46(2), 131-137.

Sameroff, A. J. (1995). "General systems theories and developmental psychopathology" In D. Cicchetti & D. J. Cohen (eds.). *Developmental psychopathology, vol. 1. Theory and methods*. New York: J. Wiley & Sons.

Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (2000). Early Childhood Intervention: a continuing Evolution. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (eds.). *Handbook of early childhood intervention* (pp. 428-444). Cambridge: Cambridge University Press.

Simeonsson, R. J. (1994). "Toward an epidemiology of developmental, educational, and social problems of childhood". In R. J. Simeonsson (Ed). *Risk, resilience and prevention. Promoting the well-being all children*. Baltimore: P. H. Brookes.

Simeonsson, R. J. (1996). "Family Expectations, Encounters and Needs". In M. Brambring; H. Rauh; A. Beelmann (eds.). *Early Childhood Intervention: theory, evaluation and practice* (pp. 196-207). Berlin/New York: de Gruyter.

Vasconcelos, T. (org.). (2000). *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Relatório do Exame Temático da OCDE (edição bilingue). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Maria Yunes, M., Miranda, A. T., Cuello, S., & Koller, S. (2005) “Um olhar ecológico para riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados” in S. Koller, (org.) *Ecologia do Desenvolvimento Humano* (pp. 201-222). S. Paulo: Casa do Psicólogo.

Wells, Gordon (1985). *Language Development in the Pre-School Years*. Cambridge: Cambridge University Press.

| Anexo 1 | Formulário de entrevista às crianças

1. Vives com os pais?
2. Tratam-te bem?
3. Gritam e batem sempre em ti?
4. Gostas de estar aqui na creche?
5. A família tem-te levado a passear?
6. Gostas dos seus pais?
7. Gostas dos teus professores da creche?
8. Os teus pais têm perguntado sobre o que gostarias de ser no futuro?
9. Na creche há lanches?
10. Tens tido festas de aniversário?
11. Na hora da saída gostas de voltar para casa?
12. Gostas de vir à creche?
13. Os pais ou encarregados ensinam a respeitar o educador?
14. Gostas de brincar com as outras crianças da creche?
15. Na creche existem boas condições para o acolhimento das crianças?
16. São levadas à creche pelos pais?
17. As festas de aniversário são celebradas na creche?

| Anexo 2 | Formulário de entrevista aos pais/encarregados de educação

1. As crianças que frequentam a creche sentem-se atraídas pelos educadores?

Sim Não Nem sempre

2. Os meninos manifestam-se frequentemente agressivos, renitentes, desobedientes e teimosos?

Sim Não Nem sempre

3. Como encarregado de educação, achas que a creche deve substituir o papel dos pais?

Sim Não Nem sempre

4. Na sua opinião a creche tem distorcido os valores que tem inculcido nas crianças?

Sim Não Nem sempre

5. Acha que a creche está cumprindo apenas com o seu carácter lucrativo?

Sim Não Nem sempre

6. Ao repreender os seus filhos tem sido muito rigoroso ou autoritário?

Sim Não Nem sempre

7. Tem levado as crianças a passear?

Sim Não Nem sempre

8. Tem realizado festas de aniversário para os seus filhos?

Sim Não Nem sempre

9. Tem se informado sobre o comportamento de seus filhos na creche?

Sim Não Nem sempre

10. Os seus filhos reclamam de algumas atitudes e decisões suas?

Sim Não Nem sempre

| Anexo 3 | Formulário de entrevista aos Educadores

1. Como educador conheces as características físicas sociais e psicológicas das crianças dos 3 aos 5 anos de idade?

Sim Não Nem sempre

2. Tem havido desistência acentuada na instituição?

Sim Não Nem sempre

3. Na sua opinião, para além do papel social, a creche cumpre com fins educativos?

Sim Não Nem sempre

4. Os pais e encarregados de educação têm transferido as suas responsabilidades a creche?

Sim Não Nem sempre

5. As datas de aniversários das crianças têm passado despercebidas?

Sim Não Nem sempre

6. A relação entre crianças e educadores tem sido boa?

Sim Não Nem sempre

7. A distância de sua casa à instituição deixa-o exausto a ponto de comprometer o desempenho laboral?

Sim Não Nem sempre

8. As crianças gostam dos educadores da creche?

Sim Não Nem sempre

9. Os pais acompanham as atividades das suas crianças?

Sim Não Nem sempre