

AS ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DO COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS: PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Vera do Vale

Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Linha de investigação educação sócio-emocional. Coimbra, Portugal.

Resumo: Neste artigo descrevemos um estudo efectuado com 65 educadores de infância com o objectivo de conhecer quais as estratégias que utilizam e qual a eficácia que lhes atribuem na gestão do comportamento das crianças em jardim de infância. Foi também nosso objectivo analisar a influência de algumas variáveis nessas escolhas (escola de formação, número de anos de serviço, tipo de jardim de infância onde o educador exerce a sua actividade profissional e as suas crenças teóricas sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança). Os resultados permitiram-nos concluir que a escola de formação inicial exerce influência nas estratégias positivas utilizadas pelos educadores. Também o tipo de jardim de infância onde exercem a sua profissão influencia o tipo de estratégias de utilizadas pelos educadores na gestão do comportamento das crianças, nomeadamente no que diz respeito às estratégias de limite e às estratégias de envolvimento dos pais.

Palavras-chave: Estratégias de gestão do comportamento. Competências sócio-emocionais. Educação pré-escolar.

LAS ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN DEL COMPORTAMIENTO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS: PERCEPCIONES DE LOS EDUCADORES INFANTILES

Resumen: En este artículo describimos una investigación efectuada con 65 educadores infantiles con el objetivo de saber cuál las estrategias que utilizan y la eficacia que atribuyen a ellas en la regulación del comportamiento de los niños y niñas en centro educativo. Era también nuestro objetivo analizar la influencia de ciertas variables en estas opciones (escuela de la formación, número de años del servicio, tipo de centro educativo en donde el educador ejerce su actividad profesional y su creencia teórica en el desarrollo y aprender del niño). Los resultados permitiren concluir que la escuela de la formación inicial ejerce influencia en las estrategias positivas utilizadas por los educadores infantiles. También el tipo de centro educativo donde ejercen su profesión

influencia el tipo de estrategias utilizadas por los educadores en la regulación del comportamiento de los niños y niñas, nominado en lo que dice respecto a las estrategias del límite y a las estrategias de participación de los padres.

Palabras clave: Habilidades socio-emocionales; regulación emocional; educación infantil

STRATEGIES TO MANAGE THE CHILDREN BEHAVIOUR: WHICH ARE THE KINDERGARTEN TEACHERS PERCEPTIONS

Abstract: In this article we present a study made with a sample of 65 infant teachers. Our main goal was to know which behaviour strategies are used and their usefulness acknowledged by infant teachers in children's behaviour control in classroom. It also investigates their possible relation with the number of years of service, teacher training, institution where they are presently working and their theoretical beliefs about children's development and learning. The results obtained allowed us to conclude that the teacher training has influence on positive strategies used by educators. We also observed that the institution where they are presently working has influence in children's behaviour control, namely in what concerns to limit and parent involvement strategies.

Key words: Behaviour control strategies. Socio-emotional competencies. And pre-school education.

Introdução

A educação pré-escolar surge como uma importante estratégia de prevenção, ao ajudar as crianças a desenvolver com segurança as suas competências sociais e emocionais. Os educadores devem, assim, estar despertos para a importância da competência social e dos comportamentos interpessoais como requisito essencial para uma boa adaptação da criança, tanto no presente, como no seu desenvolvimento futuro.

Essas competências incluem a autoconsciência, o controlo dos impulsos, a empatia, a capacidade de escolha, a cooperação e a resolução de conflitos e tornam-se ferramentas-chave quando a criança, na adolescência, tem que fazer face ao uso de substâncias ou à violência.

As teorias acerca do desenvolvimento de problemas de comportamento na criança referem como causas: as relações parentais inadequadas; conflitos conjugais; depressão, abuso de drogas ou criminalidade dos pais; factores de risco biológico e de desenvolvimento da criança como défices de atenção e atrasos na linguagem; factores de risco escolar, como o uso pelos professores de estratégias pobres de gestão na sala e baixo envolvimento dos professores com os pais; e ainda factores de risco na comunidade, como a pobreza ou existência de bandos delinquentes (Webster-Stratton, 2002).

Alguns investigadores (Brophy, 1996, Rutter, Tizard, Yule, Graham & Whitmore, 1976, todos citados por Webster-Stratton, 2002) verificaram que os comportamentos dos professores e as características da escola, como a pouca ênfase dada pelos mesmos à competência social e emocional, a baixa frequência de elogios, a pouca atenção a objectivos individualizados face às necessidades sociais e académicas específicas, bem como a elevada proporção estudantes-professor, estavam relacionados com comportamentos agressivos em sala de aula, com delinquência e com fraco desempenho escolar.

Objectivos do estudo

Neste contexto, o objectivo central da nossa investigação consistiu em analisar os tipos de estratégias utilizadas pelos educadores de infância na gestão do comportamento das crianças, a partir das percepções destes mesmos educadores, e conhecer como algumas variáveis do educador se relacionam com essas percepções. Pretendemos saber até que ponto variáveis como as escolas de formação inicial, os anos de serviço, o jardim de infância em que o educador exerce a sua profissão e as crenças teóricas sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança influenciam as estratégias que os educadores utilizam na gestão do comportamento das crianças na sala de jardim de infância. Assim, formulámos as seguintes hipóteses:

- 1- O tipo de escola de formação inicial dos educadores de infância influencia o tipo de estratégias que utilizam na gestão do comportamento das crianças.
- 2- O número de anos de serviço dos educadores exerce uma influência no tipo de estratégias que utilizam na gestão do comportamento das crianças. Educadores com mais anos de serviço utilizam estratégias diferentes dos que exercem a profissão há menos tempo.
- 3- O tipo de jardim de infância onde o educador exerce a sua actividade profissional influencia o tipo de estratégias que utiliza na gestão do comportamento das crianças.
- 4- O tipo de estratégias utilizadas pelo educador, na gestão do comportamento das crianças, está relacionado com as suas crenças sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Instrumentos utilizados

O Teacher Belief Inventory de Peters, Neisworth e Yawkey

O Teacher Belief Inventory de Peters, Neisworth e Yawkey (1985) é uma escala tipo Likert constituída por três sub-escalas: a sub-escala cognitivo-desenvolvimentalista; a sub-escala behaviorista e a sub-escala sócio-maturacionista. Cada uma destas sub-escalas corresponde às três grandes concepções teóricas psicológicas que são indicadas pelos autores como tendo implicações no processo de desenvolvimento de currículos em educação pré-escolar.

Utilizamos uma versão traduzida e adaptada por Gaspar (1990).

Cada uma das sub-escalas é composta por 10 itens. Cada item é constituído por uma afirmação que representa a descrição de uma prática do educador relacionada com a concepção teórica de suporte a cada sub-escala, com 5 possibilidades de resposta: concordo totalmente; concordo; sem opinião; discordo e discordo totalmente. Quanto maior for o grau de concordância do sujeito em relação com a afirmação de cada item, maior será a pontuação obtida nesse item. Como esta escala corresponde na realidade a três escalas de *Likert* independentes, onde coexistem as três concepções psicológicas, obtêm-se, assim, 3 resultados, um para cada sub-escala, sendo por isso possível identificar as crenças e a teoria psicológica preferencial dos educadores.

A teoria preferencial do educador fica definida como aquela em cuja sub-escala este obtém uma média de pontuação que seja simultaneamente: em primeiro lugar, superior a 30 pontos; em segundo lugar, superior à média obtida em cada uma das outras duas sub-escalas; e, por último, que seja significativamente superior à obtida em cada uma das outras duas sub-escalas.

O Teacher Strategies Questionnaire

O Teacher Strategies Questionnaire é um instrumento que foi desenvolvido no âmbito do projecto *The Incredible Years Parenting Clinic*, da Universidade de Washington. O objectivo principal deste projecto é o treino de competências dos pais, professores e crianças com base num modelo teórico de desenvolvimento de problemas de comportamento.

Neste contexto, este instrumento foi construído para fazer um levantamento das estratégias que os professores utilizam, na sua sala de aula, para gerir o comportamento das crianças, visando, posteriormente, o treino desses mesmos professores ao nível das estratégias eficazes de gestão na sala, promoção de relações positivas com alunos difíceis, reforço de competências sociais na sala e ainda a comunicação positiva com pais e a colaboração entre professores.

Para podermos utilizar o *Teacher Strategies Questionnaire* procedemos à sua tradução e adaptação. Introduzimos, fruto das conversas tidas com educadoras de infância, um novo grupo de questões que tem a ver com o registo do comportamento (regras da sala e tipos de registo de comportamento).

Deste modo, é possível obter os seguintes resultados com a versão adaptada deste questionário:

1.Registo do comportamento: 4 itens, em que os resultados permitem caracterizar o tipo de registo feito pelos educadores.

2. Gestão do comportamento:

2.1. Confiança na gestão e controlo de futuros problemas de comportamentos em sala de jardim de infância: 2 itens com 7 opções de resposta de 1 (*muito inseguro*) até a 7 (*muito seguro*).

2.2. Estratégias de gestão: nesta parte do questionário é cotada a frequência com que utilizam determinadas estratégias e a eficácia que atribuem a essas mesmas estratégias. Cada item tem 5 opções de resposta cotadas de 1(*raramente/nunca*) a 5 (*muito frequentemente*).

As estratégias estão agrupadas em três tipos:

- Estratégias positivas, com um total de 18 itens. As estratégias positivas encontram-se subdivididas em três tipos: estratégias de recompensas, com 6 itens; estratégias de limites, com 5 itens; e estratégias pro-activas, com 7 itens.
- Estratégias inapropriadas, com um total de 6 itens.
- Estratégias com pais, com um total de 15 itens. Separamos os 8 itens pertencentes às estratégias com pais, denominando-as de “estratégias de promoção de envolvimento dos pais”, uma vez que a pontuação se referia apenas à frequência de utilização e era cotada de forma diferente (cada item é cotado de 1 *nunca* a 6 *diariamente*).

Amostra e operacionalização das variáveis

A população da qual foi retirada a amostra era composta por todos os educadores de infância a exercer funções docentes no distrito de Coimbra. Englobava os jardins de infância oficiais do Ministério da Educação, os jardins sobre tutela do Ministério do Trabalho e Solidariedade, os jardins particulares com fins lucrativos e também os jardins escola João de Deus.

O critério utilizado na amostragem teve a ver com a facilidade de acesso à população, e com a necessidade de incluirmos educadores provenientes de diferentes escolas de formação inicial. Procedemos à selecção através de quatro formas diferentes.

O primeiro grupo foi encontrado junto dos educadores que se encontravam a completar a sua licenciatura (complementos de formação) na Escola Superior de Educação em Coimbra (ESEC). O segundo grupo foi recrutado através dos educadores que eram cooperantes da ESEC. O terceiro grupo da amostra foi seleccionado nas reuniões de trabalho havidas entre o Centro de Área Educativa e os educadores do distrito pertencentes ao Ministério da Educação. O quarto grupo foi escolhido de forma intencional, pois diz respeito aos educadores a exercer funções nos Jardins Escola João de Deus em Coimbra. Constituiu-se, assim, uma amostra inicial de 77 educadores. Destes, 66 responderam e enviaram os questionários. Um questionário teve que ser anulado.

A nossa amostra ficou assim constituída por 65 educadores de infância, cujas idades se situavam entre os 24 e os 62 anos. A média das idades situa-se nos 36.02 anos (DP=8.58). Todos os sujeitos eram de sexo feminino, o que nos permite utilizar a designação de “educadoras de infância”. No que diz respeito ao ano em que as educadoras terminaram o seu curso de Educadores de Infância, este variava entre 1968 e 2001, situando-se a média em 1989 (DP=8.10).

Dado o vasto leque de idades dos sujeitos da nossa amostra, encontrámos educadoras que fizeram a sua formação inicial em Escolas Normais de Educação de Infância (ENEIs), Escolas Superiores de Educação (ESEs) e Universidades.

A maioria das educadoras formou-se em escolas oficiais (75.3%), e uma pequena percentagem formou-se em escolas particulares (3%). As restantes foram formadas pela escola João de Deus (21.5%).

Em função do número de sujeitos formados nas diferentes escolas, e para efeitos de análise de resultados, considerámos as seguintes categorias na variável “escola de formação”: 1-Escolas Normais de Educadores de Infância, privadas e públicas; 2-Escola Normal João de Deus; 3-Escolas Superiores de Educação e Universidades, 4-Escola Superior de Educação João de Deus. As escolas de formação reflectem o modelo de sociedade e a concepção de ser humano que se defendem em determinada época. Diferentes escolas de formação têm diferentes concepções teóricas do perfil de educador.

Em termos de tempo de serviço, na carreira, o valor mínimo é de 1 ano e o máximo é de 32, sendo o valor médio de 12.32 (DP=7.98). Para efeitos da análise de resultados considerámos as seguintes categorias:

- 1- de 1 a 2 anos de serviço profissional;
- 2- de 3 a 6 anos de serviço profissional;
- 3- de 7 a 32 anos de serviço profissional.

Na elaboração destas categorias baseámo-nos nos estádios de desenvolvimento dos educadores de infância definidos por Katz em 1972 (Katz, 1993). Apesar de não ser muito explícito o tempo de permanência em cada estágio, que pode também variar de

indivíduo para indivíduo, é considerado que o 1º estágio pode durar até ao fim do segundo ano de experiência profissional. O 2º estágio corresponde sensivelmente ao terceiro e quarto ano de serviço. O 3º estágio corresponde ao quinto ano de serviço e, finalmente, o 4º estágio inicia-se por volta do sétimo ano de serviço. Assim, no nosso estudo, a primeira categoria corresponde ao 1º estágio de desenvolvimento, a segunda engloba o 2º e 3º estágios e a terceira corresponde ao 4º estágio.

O tipo de jardim de infância corresponde à instituição em que os educadores desempenham a sua actividade profissional. Sabemos que na educação de infância os contextos são variados e influenciam também o próprio trabalho aí realizado. Esta variedade de contextos pode influenciar tanto a autonomia profissional do educador, como o tipo de trabalho e estilo de interacção com as crianças.

A maioria das educadoras da nossa amostra, 36% (n=23), exercia a sua profissão em instituições oficiais da rede pública do Ministério da Educação; 34% (n=22) exercia em instituições privadas de solidariedade social, pertencentes ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade, tendo acordos de colaboração com o Ministério da Educação; 17% (n=11) desenvolvia a sua profissão em jardins escola João de Deus; e 13% (n=8) das educadoras exercia a sua profissão em instituições privadas com fins lucrativos.

Para efeitos de análise de resultados considerámos as seguintes categorias:

- 1- Jardins de infância oficiais da rede pública do Ministério da Educação;
- 2- Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS) pertencentes ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade com acordos de colaboração com o Ministério da Educação;
- 3- Instituições privadas com fins lucrativos; 4- Jardins escola João de Deus.

Discussão dos resultados

Elaboração de regras e registo do comportamento

Uma das primeiras questões que nos propusemos analisar prendia-se com a elaboração de regras de comportamento na sala de jardim de infância. De acordo com os dados obtidos e analisados, a maioria das educadoras (n=63) elabora regras de comportamento para a sua sala de jardim de infância. Em nossa opinião este é um resultado bastante positivo, pois a investigação tem demonstrado que é necessário haver regras na sala, para as crianças saberem que comportamentos são esperados delas (Spodek & Saracho, 1998).

Outro dado importante que observámos é que uma grande parte das educadoras (n=44) envolve as crianças na elaboração dessas regras. As crianças precisam saber por que é que as regras são usadas e nada melhor para isso do que elas participarem na sua elaboração, o que vai atribuir-lhes responsabilidade e, por outro lado, desenvolver nelas motivações autênticas para cumprir essas regras.

Apenas 3 educadoras envolvem os pais na elaboração das regras. Estes dados apontam para uma ausência de colaboração casa-escola, no que se refere à definição das regras a utilizar no jardim de infância, o que vai contra o definido no artigo 10º alínea i, dos Princípios Gerais da Educação Pré-escolar (1997), o qual se refere à participação da família. Também os resultados de investigações apontam para a necessidade de redes de suporte entre casa e jardim de infância.

Constatámos ainda que a comunidade também não é envolvida neste processo de elaboração de regras. De acordo com a teoria ecológica do desenvolvimento, é fundamental ter em conta as interações que se estabelecem nos vários níveis estruturais (micro, meso, exo e macro sistemas) pois, e em consonância com Bronfenbrenner (1979), estes sistemas estão relacionados entre si e influenciam o desenvolvimento da criança de formas diversas. Daí que se devam estabelecer relações interpessoais dinâmicas entre todos os contextos que envolvem a criança.

Quanto ao registo do comportamento, os dados obtidos mostraram que aproximadamente metade das educadoras da nossa amostra (48%), não efectua qualquer registo do comportamento das crianças. Este dado não deixa de ser preocupante pois, nas Orientações Curriculares (1997), mais precisamente nas *orientações globais para o educador*, é feita referência ao processo de observação contínua de cada criança a fim de recolher informações sobre as suas capacidades, interesses e dificuldades e recomendando que os registos sejam feitos de diferentes formas.

Das educadoras que fazem registo (n=34), a maioria envolve as crianças neste processo, o que se torna uma forma interessante de envolver as crianças na interiorização das regras.

Quanto ao tipo de registo utilizado, ele é variado e revela até alguma criatividade. A salientar os registos que são efectuados com a colaboração das crianças, utilizando simbologias criadas pelas próprias crianças, e as assembleias onde são discutidos os comportamentos e decididos os castigos, o que revela da parte do educador uma postura flexível e dialogante, ajudando as crianças a exprimirem as suas emoções, dando relevância às suas opiniões e contribuindo para a sua maturação e para a construção do seu controlo interno. Como Zahavi e Asher (1978, citados por Katz & MacClellan, 1996) demonstraram, as crianças que debatem com o educador as consequências do comportamento social positivo ou negativo têm um comportamento menos agressivo. Assim, o educador, ao mesmo tempo que fomenta momentos de partilha e aquisição de um espírito crítico com interiorização de valores, vai iniciando as crianças numa educação para a cidadania.

Confiança na gestão actual e futura de comportamentos

Outra das questões do nosso estudo tinha a ver com a segurança dos educadores para gerir o comportamento das crianças na sala e também para controlar futuros problemas de comportamento.

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Moda</i>	<i>Desvio padrão</i>
Gerir	3	7	5.71	6	.70
Controlar	3	7	5.60	6	.66

Quadro 1: Resultados obtidos pelas educadoras nas questões “gerir com segurança” e “controlar futuros problemas de comportamentos das crianças em sala de jardim de infância”

Verificámos, através dos resultados obtidos, que a maioria das educadoras sente-se segura das suas capacidades actuais de gestão do comportamento, o mesmo se passando quanto à capacidade para controlar com segurança futuros problemas de comportamento, dentro da sala de jardim de infância. São as educadoras com mais anos de serviço na profissão que obtêm uma média mais elevada, tanto no item gerir seguro ($M=5.87$), como no item controlar futuros problemas de comportamento ($M=5.71$). Porém, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos correspondentes às categorias consideradas para esta variável, o que nos leva a afirmar que, no que diz respeito à questão de gerir e controlar problemas de comportamento, os anos de serviço não exercem qualquer influência.

É nas escolas de formação ESEs e Universidades que se regista a média mais elevada no item “gerir seguro problemas de comportamento”. A média mais baixa para o mesmo item pertenceu à escola de formação ESE João de Deus. Porém, e de novo, não se acharam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos correspondentes às categorias consideradas para esta variável.

Quanto à variável jardim de infância, é nos jardins de carácter oficial que se registaram as médias mais elevadas nos itens “gerir seguro” e “controlar futuros problemas de comportamento”. As médias mais baixas situaram-se nos jardins de infância de carácter privado. Não encontramos, no entanto, diferenças estatisticamente significativas entre os grupos correspondentes às categorias consideradas para estas variáveis.

Estratégias específicas de gestão do comportamento

Questionámos as educadoras quanto ao tipo de estratégias específicas que utilizavam na gestão do comportamento das crianças.

Os dados obtidos mostraram que as educadoras dizem utilizar *frequentemente* estratégias positivas e consideram que essas estratégias têm eficácia *frequentemente*.

	Mínimo	Máximo	Média	Moda	Desvio padrão
Frequência	34	77	57.63	57	8.48
Eficácia	34	86	60.23	62	9.86

Quadro 2: Total das estratégias positivas: frequência e eficácia

São, no entanto, as educadoras com 4 a 6 anos de serviço que dizem utilizar mais frequentemente essas estratégias. Em contrapartida, são as educadoras com mais anos de serviço que dizem utilizar menos as estratégias positivas. Porém, não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos correspondentes a esta variável.

Quanto à eficácia atribuída às estratégias positivas, a média mais elevada encontra-se na categoria que diz respeito a 1 e 2 anos de serviço ($M=61.67$). Também não encontramos, para o parâmetro eficácia, uma diferença estatisticamente significativa.

No que diz respeito à variável “escola de formação” são as educadoras formadas pela ESE João de Deus que obtiveram a média mais elevada neste item respectivamente 61.12 para a frequência e 63.69 para a eficácia. A média mais baixa registou-se no grupo das educadoras formadas pelas ESEs e Universidades ($M=48.75$ e $M=49.75$). Encontrou-se uma diferença estatisticamente significativa [$F(3, 61)=5.64$, $p=.002$] para a frequência e [$F(3, 61)=4.82$, $p=.004$] para a eficácia. Com a comparação à *posteriori* (teste HSD de Tukey) foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa ($p=.001$) entre o grupo das educadoras formadas pela ESE João de Deus e pelas ESEs e Universidades. De acordo com este resultado podemos afirmar que as educadoras formadas pela ESE João de Deus utilizam mais estratégias positivas e atribuem mais eficácia a essas estratégias do que as educadoras formadas pelas ESEs e Universidades.

Estes dados vieram confirmar a nossa hipótese de que as escolas de formação inicial influenciam o tipo de estratégias utilizadas pelos educadores.

Verificou-se que é nos jardins de infância de carácter oficial onde se regista a média mais elevada de utilização (60.22) e de eficácia (63.00) atribuída às estratégias positivas. Os jardins João de Deus apresentam a média mais baixa, (49.25) para a utilização e para a eficácia (52.92) destas estratégias. Estas diferenças são estatisticamente significativas [F(3, 61)=6.15, p=.001], no parâmetro frequência, e confirmam a nossa hipótese de que os contextos de trabalho influenciam as estratégias de gestão utilizadas, neste caso as positivas. Poderíamos achar que este dado é contraditório com o anterior, mas não podemos esquecer que na nossa amostra não há uma correspondência entre jardins de infância e escola de formação inicial, havendo educadoras em jardins oficiais que se formaram em escolas João de Deus.

Quando analisamos os subgrupos das estratégias positivas observamos que as educadoras dizem utilizar mais frequentemente estratégias pro-activas, seguidas das de recompensa e por último as menos frequentes são as estratégias de limites. Nas estratégias pró-activas registou-se, mesmo, o máximo de pontuação no que diz respeito à eficácia.

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Moda</i>	<i>DP</i>
Proactivas					
Frequência	14	31	23.14	21	3.72
Eficácia	14	35	23.54	24	4.31
Recompensa					
Frequência	10	28	18.91	16	3.92
Eficácia	10	28	20.22	21	4.37
Limites					
Frequência	7	22	15.58	16	3.18
Eficácia	7	23	16.48	18	3.26

Quadro 3: Estratégias proactivas, de recompensa e de limites-frequência e eficácia

No grupo das estratégias pro-activas encontramos estratégias como a resolução de problemas, a gestão da raiva e a identificação de sentimentos das crianças. Estas estratégias que fazem parte de uma educação emocional, pois ao estimular a criança a identificar os seus sentimentos o educador, além de a ajudar a demonstrar as emoções, ajuda-a a rotular as próprias emoções para que possa comunicar verbalmente aos outros

os seus sentimentos. As crianças que desde cedo aprendem a desenvolver a capacidade de controlo das suas emoções e acções, têm maior probabilidade de virem a assumir a responsabilidade pelos seus próprios actos. Também as estratégias como os sinais de aviso, um plano claro de disciplina e uma preparação para as transições, ajudam a criança a conquistar a sua autonomia e independência

No subgrupo das estratégias pro-activas verificámos que as médias de utilização destas estratégias são aproximadas entre as três categorias referentes à variável “anos de serviço”. Embora se possa afirmar que são as educadoras mais novas que utilizam mais estratégias pro-activas, não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Também quanto à variável “escola de formação”, não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, embora sejam as educadoras formadas pelas ESE João de Deus que apresentam a média mais elevada, quer para a frequência (23.96), quer para a eficácia, (24.42), que atribuem às estratégias pro-activas. No que se refere à variável “tipo de jardim de infância”, as médias para a frequência são muito aproximadas entre os 4 grupos, embora a média mais elevada se tenha registado na categoria dos jardins de infância oficiais, e a mais baixa nos jardins escola João de Deus. Para a eficácia é também nos jardins de infância oficiais onde se regista a média mais elevada. Mais uma vez, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos correspondentes a esta variável.

Outras das estratégias utilizadas *muito frequentemente* pelas educadoras de infância são as estratégias de recompensa, sendo que é atribuída *muito frequentemente* eficácia a essas estratégias. Destas estratégias fazem parte incentivos de grupo, programas individuais de incentivo e comentários ao bom comportamento.

Encontrou-se, porém, uma diferença estatisticamente significativa, ($p=.001$) para a frequência de utilização das estratégias de recompensa. Isto permite-nos afirmar que as educadoras formadas pela ESE João de Deus utilizam mais estratégias de recompensa que as educadoras formadas pelas ESEs e Universidades. Este resultado, na realidade, está de acordo com a teoria psicológica subjacente ao modelo curricular João de Deus, cujo princípio se centra na aquisição, manutenção e extinção de comportamentos através dos reforços, quer positivos, quer negativos, pertencendo ao educador a iniciativa de organizar um plano previamente estabelecido. É interessante que a variável que determina as diferenças é a escola de formação e não os jardins de infância.

Constatamos, que as estratégias de limites são as menos utilizadas pelas educadoras. Um dos principais objectivos do estabelecimento de limites é ajudar a criança a atingir um controlo interno dos seus impulsos. Estas estratégias comportam acções como o “*time out*”, que, quando utilizado correctamente, pode ajudar a criança a acalmar e a reflectir no seu comportamento. Uma utilização apropriada desta estratégia pode ensinar à criança uma forma de se acalmar e gerir as emoções de uma forma mais positiva.

Contudo, são as educadoras com menos anos de serviço que utilizam mais estratégias de limite e são mesmo as que têm entre 1 a 2 anos de serviço que atribuem mais eficácia a essas estratégias. No entanto, não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos correspondentes à variável “anos de serviço”.

Quanto à escola de formação são as educadoras formadas pela ESE João de Deus que dizem utilizar mais estratégias de limite e lhes atribuem também mais eficácia, respectivamente $M=16.62$ e $M=17.38$. A média mais baixa, quer para a frequência ($M=12.88$), quer para a eficácia ($M=13.63$), registou-se na categoria das educadoras formadas pelas ESEs e Universidades. Também, aqui, não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre estes grupos correspondentes à variável “escola de formação”. No que diz respeito aos contextos de jardim de infância, é nos jardins de infância oficiais que encontramos a média mais elevada quer para a frequência ($M=16.48$), quer para a eficácia ($M=17.26$), de utilização das estratégias de limites. São os jardins escola João de Deus que apresentam a média mais baixa ($M=13.08$, frequência e $M=14.33$, eficácia). Porém, encontramos diferenças estatisticamente significativas ($p=.012$) no que respeita à frequência, entre os jardins oficiais e os jardins escola João de Deus e entre os jardins de carácter IPSS e os jardins escola João de Deus ($p=.027$). Estes dados permitem-nos afirmar que os educadores de jardins de infância oficiais utilizam mais estratégias de limites do que os de jardins escola João de Deus, e, por sua vez, que os de jardins IPSS utilizam também mais estratégias de limites que os João de Deus. Estas diferenças confirmam a nossa hipótese de que os contextos de trabalho influenciam as estratégias de gestão, neste caso estratégias de limites, utilizadas pelas educadoras.

Passando à categoria das estratégias inapropriadas, verificámos que as educadoras de infância dizem utilizar às vezes estratégias inapropriadas, e, também às vezes, atribuem eficácia a essas estratégias, reconhecendo-lhe mais eficácia do que utilização.

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Moda</i>	<i>Desvio padrão</i>
Frequência	6	25	11.08	9	3.85
Eficácia	6	29	14.12	10	4.91

Quadro 4: Estratégias Inapropriadas

No subgrupo destas estratégias, encontramos acções como comentar em voz alta o mau comportamento, apontar uma criança por mau comportamento, recorrer à força física.

Constatámos que são as educadoras com menos anos de serviço que registam uma média mais elevada (13.44) de frequência de utilização das estratégias inapropriadas. São também as educadoras com menos anos de serviço que atribuem mais eficácia (M=15.78) a essas estratégias. As educadoras com mais anos de serviço dizem utilizar menos este tipo de estratégias (M=10.60).

As características do educador podem propiciar, ou não, uma atmosfera social positiva na sala do jardim de infância, contribuindo para um auto-conceito e uma auto-estima positivos. Se o educador fomenta a crítica e as acusações, quer mediante insultos e humilhações frente ao grupo de crianças, quer através, de forma dissimulada, sinalizando individualmente uma criança, está a promover sentimentos negativos nas crianças.

Quando analisamos as estratégias inapropriadas face à variável "anos de serviço" não encontramos diferenças estatisticamente significativas quer para a frequência, quer para a eficácia, entre as categorias para esta variável.

As educadoras formadas pela ESE João de Deus apresentam uma média mais elevada em termos de frequência para as estratégias inapropriadas (M=12.96). A média mais baixa encontra-se no grupo das educadoras formadas pelas ENEIs públicas e privadas (M=9.56). Em termos de eficácia, são também as educadoras formadas pela ENEI João de Deus que registaram a média mais elevada (M=16.83). Não encontramos, no entanto, diferenças estatisticamente significativas quer para a frequência, quer para a eficácia, entre estes grupos correspondentes à variável "escola de formação". Contudo, poderemos colocar a hipótese destes resultados diferenciais se ficarem a dever às perspectivas teóricas que estão subjacentes à formação dos educadores, uma vez que os educadores formados nas escolas João de Deus estão mais imbuídos numa linha behaviorista, em que o currículo é caracterizado pela formulação de objectivos comportamentais mais centrados na sociedade. Por seu lado, os educadores formados pelas ENEIs públicas e privadas têm subjacente na formação uma teoria maturacionista, em que o centro do currículo é a própria criança, os seus interesses e modos específicos de pensar e agir.

É nos jardins de infância de características IPSS que encontramos as médias mais elevadas nos dois parâmetros (frequência 12.55 e eficácia 14.68) para as estratégias inapropriadas. A média mais baixa em termos de frequência (10.26) registou-se nos jardins de infância de características oficiais. Os jardins de infância privados apresentam a média mais baixa, em termos de eficácia (13.13). Porém, também não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos correspondentes à variável "tipo de jardim de infância".

Possivelmente, estes dados ficar-se-ão a dever às diferenças que caracterizam os contextos de jardins de infância. Os jardins de infância de características IPSS têm um número elevado de crianças por sala, além de que as crianças permanecem um maior número de horas nestas instituições, comparativamente aos jardins oficiais. Têm

também englobadas rotinas, como o almoço e a sesta, que levantam, por vezes, situações problemáticas, o que levará os educadores, que trabalham também mais horas que os de contextos oficiais, a terem que resolver os problemas de uma forma mais rápida e incisiva, embora menos eficaz, como já referimos.

No que diz respeito ao terceiro grupo de estratégias, estratégias com pais, podemos concluir que as educadoras de infância dizem utilizar, *às vezes*, estratégias com pais, e consideram que as estratégias com pais, *às vezes*, têm eficácia. Interessante é a eficácia ($M=18.50$) ser superior à utilização ($M=16.50$), como indicando que lhe reconhecem mais eficácia do que utilizam. Estes dados apontam em sentido inverso ao que tem sido descrito em estudos efectuados sobre a participação dos pais nos contextos escolares, pois estes últimos apontam para o benefício que traz para a criança a ligação casa-jardim de infância. Além disso, estes dados estão também em dissonância com o que se encontra legislado nos princípios gerais da Lei-Quadro nº 5/97 para a educação de infância, que refere que um dos papéis do educador é incentivar as famílias a participar no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração. No entanto, não poderemos deixar de referir que nos currículos de formação inicial também não encontramos nenhuma disciplina específica de técnicas de envolvimento ou estabelecimento de parcerias com pais. O desempenho do futuro educador depende, pelo menos em parte, do modelo que encontrou nos jardins de infância onde desenvolveu os seus estágios pedagógicos, e da experiência prática que for acumulando ao longo da sua vida profissional, e até pessoal.

São, assim, no nosso estudo, as educadoras com mais anos de serviço que dizem utilizar mais estratégias com pais e lhe atribuem mais eficácia. As educadoras com menos anos de serviço dizem utilizar menos estratégias deste tipo. Contudo, não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos correspondentes à variável “anos de serviço”, o que nos leva a afirmar que o número de anos de serviço não exerce uma influência no tipo de estratégias utilizadas pelos educadores com pais nem na eficácia que lhe atribuem.

Por outro lado, é na categoria das educadoras formadas pela ESE João de Deus que encontramos a média mais elevada para os dois parâmetros (frequência, 17.61 e eficácia, 20.00) na utilização das estratégias com pais. No entanto, não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos correspondentes à variável “escola de formação”, o que nos leva a concluir que as escolas de formação também não exercem influência no tipo de estratégias utilizadas pelos educadores de infância e na eficácia que lhe atribuem.

As educadoras que trabalham em instituições do tipo IPSS e oficial registaram a média mais elevada, no parâmetro frequência de utilização das estratégias com pais respectivamente 17.21 e 17.22. Em termos de eficácia foram as educadoras dos jardins de infância de carácter privado que atribuíram mais eficácia a essas estratégias ($M=24.00$). A média mais baixa, quer em termos de frequência, quer em termos de eficácia, registou-se nas educadoras que desenvolvem a sua actividade profissional nos

jardins escola João de Deus (M=13.91 para a frequência e M=15.58 para a eficácia). Contudo, os dados mostram que não há diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, permitindo-nos concluir que o tipo de jardim de infância onde o educador exerce a sua actividade profissional não influencia as estratégias utilizadas nem a eficácia que lhe atribuem.

Ainda nas estratégias com pais, e quando analisámos os dados referentes à promoção do envolvimento, verificámos que as educadoras dizem promover *às vezes* o envolvimento dos pais. São as educadoras com mais anos de serviço que dizem promover mais frequentemente este envolvimento, enquanto que as educadoras com menos anos de serviço promovem menos este envolvimento. Porém, não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos correspondentes à variável “anos de serviço”. Por seu lado, são as educadoras formadas pelas ENEIs públicas e privadas que dizem promover mais o envolvimento dos pais, enquanto que as educadoras formadas pelas ESEs e Universidades promovem menos este tipo de envolvimento. Contudo, não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos correspondentes à variável “escola de formação”. É na categoria das educadoras que trabalham em contextos oficiais que encontramos a média mais elevada, 28.60, para a promoção do envolvimento dos pais, tendo-se registado a média mais baixa na categoria das educadoras que trabalham em contextos João de Deus (M=22.25). Encontrámos uma diferença estatisticamente significativa ($p=.016$) entre o grupo das educadoras que trabalham nos contextos oficiais e as educadoras que trabalham nos contextos João de Deus, confirmando, assim, a nossa hipótese de que os contextos de trabalho influenciam as estratégias utilizadas pelas educadoras, neste caso as estratégias de promoção do envolvimento dos pais. Uma das possíveis explicações que podemos avançar para estes dados é o facto de nos jardins oficiais as educadoras terem contactos diários com os pais, quer devido ao horário praticado, quer à não existência de carrinhas de transporte das crianças. Outro facto, será a metodologia aí praticada, pois a não existência de um modelo curricular único leva as educadoras a trabalhar mais por projectos, podendo, assim, envolver mais os pais.

Crenças teóricas das educadoras de infância

A nossa última hipótese formulada tinha a ver com as crenças dos educadores sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Pretendíamos saber se as estratégias que os educadores utilizam na gestão de comportamento das crianças estão relacionadas com as suas crenças teóricas.

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Moda</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>Coefficiente de variação</i>
Cogni-desenv.	25	48	38.29	39	4.87	23.74
Behaviorista	21	44	30.92	30	4.69	22.04
Maturacionista	33	49	42.55	43	3.77	14.25

Quadro 5: resultados nas sub-escalas cognitivo-desenvolvimentista, behaviorista, maturacionista

Os resultados obtidos permitiram-nos formular duas constatações: as educadoras da nossa amostra demonstraram uma preferência pela teoria maturacionista. Pela aplicação do *paired t-test* verifica-se que existem diferenças significativas ($p=.000$) entre as médias obtidas entre a sub-escala maturacionista e cada uma das outras sub-escalas; as educadoras têm estratégias que são independentes das suas crenças teóricas pois não encontramos correlações, nem positivas, nem negativas, entre as crenças teóricas nas três sub-escalas e as de estratégias de gestão do comportamento, nem para o parâmetro frequência, nem para o parâmetro eficácia.

Na realidade, os dados por nós obtidos não se afastam de outras investigações já desenvolvidas em Portugal. Gaspar (1990), num estudo levado a cabo com uma amostra de educadores de infância, chegou à conclusão que independentemente dos anos de serviço, da escola de formação e do tipo de instituição, os educadores manifestavam uma opinião positiva em relação às implicações na prática das teorias psicológicas sóciomaturacionistas. Conclusão esta que vai na linha de um estudo efectuado, anos antes, por Bairrão, Marques e Abreu (1986) sobre as atitudes de uma amostra de educadores quanto aos objectivos do jardim de infância. Os resultados mostraram que os educadores valorizam essencialmente os objectivos associados ao desenvolvimento da criatividade e à socialização, considerando menos importantes os que impõem uma submissão do jardim de infância a objectivos sociais.

Os resultados dos dois estudos demonstraram, assim, que os educadores valorizam o desenvolvimento da criança, nomeadamente ao nível criativo, afectivo e socioemocional, numa concepção humanista e sociomaturacionista. Na verdade, estes dados não nos surpreenderam uma vez que a concepção maturacionista do desenvolvimento infantil marcou as décadas de 70 e 80 ao nível da formação de educadores de infância, situação que ainda tem reflexos na nossa amostra, pois metade das educadoras fez a sua formação inicial até 1990. Adicionalmente, e porque o resto da amostra de educadoras do nosso estudo fez a sua formação mais recentemente, podemos

inferir não ter havido grande evolução ao nível dos modelos de formação dos educadores de infância. Apesar de constatarmos o aparecimento de uma variedade de programas direccionados para a educação de infância com objectivos amplos, como sejam os programas centrados no desenvolvimento da cidadania, saúde, ambiente, e os recentes programas de educação sócio-emocional, o facto é que os educadores mantêm as mesmas crenças teóricas.

O que se torna curioso é que as educadoras não têm consciência das referências teóricas que implicitamente influenciam as suas práticas pedagógicas. Quando questionadas sobre qual o modelo curricular sobre que recaíam as suas preferências, apenas 32% das educadoras responderam a esta questão. Adicionalmente, as respostas demonstraram um desconhecimento sobre os modelos curriculares para a educação de infância, com algumas educadoras a referirem as próprias Orientações Curriculares como sendo um currículo. Nos currículos mais citados aparece o High/Scope e a Pedagogia de Projecto, o que demonstra que existe uma clara intenção de promover o desenvolvimento da criança, assumindo o educador um papel de coordenador. É ainda curioso mencionar que apesar de a nossa amostra ser composta por 21.5% de educadores formados pelas escolas João de Deus, apenas uma educadora referiu esse modelo curricular como preferencial. Esta constatação pode ser devida ao facto de as educadoras, na realidade, não terem consciência e desconhecerem que as suas práticas se encontram contextualizadas por teorias, ou também à forma eclética como actuam nas suas práticas pedagógicas, recorrendo a vários modelos teóricos, embora sem muita consciência disso. O facto de não se terem encontrado correlações, nem positivas, nem negativas, entre as crenças teóricas e as estratégias de gestão do comportamento, nem para o parâmetro frequência e nem para o parâmetro eficácia, leva-nos a concluir que crenças teóricas sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança tal como as avaliámos, não estão relacionadas com as estratégias de gestão utilizadas. Uma hipótese explicativa deste resultado é a grande homogeneidade das educadoras no que se refere às suas preferências teóricas.

Conclusão

Foi objectivo geral do nosso estudo, analisar os tipos de estratégias utilizadas pelos educadores na gestão do comportamento das crianças, partindo das suas percepções. Os resultados obtidos, analisados e discutidos levaram-nos a algumas conclusões. Concluimos que a escola de formação inicial dos educadores de infância exerce influência no tipo de estratégias utilizadas pelo educador, nomeadamente, no que se refere à frequência e eficácia de utilização das estratégias positivas, e aos subgrupos de estratégias de recompensa e de limites, confirmando, assim, a nossa hipótese inicial.

Quanto à variável anos de serviço dos educadores, verificámos que ela não exerce qualquer influência no tipo de estratégias que são utilizadas na gestão do comportamento. Como a “construção” de um educador não pode ficar pela formação

inicial, as escolas devem diversificar a sua oferta ao nível da formação continuada, pondo em prática os conhecimentos que se vão produzindo.

No tocante à variável tipo de jardim de infância, os resultados obtidos pelo nosso estudo levaram-nos a concluir que esta variável influencia o tipo de estratégias utilizadas pelo educador, nomeadamente, ao nível da frequência e eficácia de utilização de estratégias positivas, do subgrupo das estratégias de limites e das estratégias de promoção do envolvimento dos pais, confirmando assim, a nossa hipótese inicial. Os contextos de trabalho do educador sendo variados, vão influenciar as condições de trabalho, sobretudo a autonomia profissional, o tipo de papéis e o estilo de interação com as crianças, pais e comunidade.

A última variável tinha a ver com as crenças dos educadores sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Verificámos que as crenças não estão relacionadas com as estratégias de gestão utilizadas. Na verdade, estes dados não nos surpreenderam uma vez que a concepção maturacionista do desenvolvimento infantil marcou as décadas de 70 e 80 ao nível da formação de educadores de infância, situação que teve reflexos na nossa amostra, pois metade das educadoras fez a sua formação inicial até 1990. No entanto, e porque o resto da amostra de educadoras fez a sua formação mais recentemente, levou-nos a inferir não ter havido grande evolução ao nível dos modelos de formação dos educadores de infância.

Estamos conscientes que está na mão dos educadores, interiorizar novas práticas e modelos. Esta interiorização tem como fim o criar uma ressonância entre todos os agentes educativos ligados à infância que permitam à criança gerir emoções, negociar conflitos, enfrentar adversidades, conciliar interesses com apelos fáceis e, sobretudo, consolidar sentimentos e conhecimentos, ajudando-as a prepararem-se para a fase adulta.

Referência

- Assembleia da República (1997). Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro: *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Bairrão, J.; Leal, T.; Abreu, I. & Morgado, R. (1997). *Desenvolvimento do sistema educativo português: Educação pré-escolar*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Gaspar, F. (1990). *Modelos curriculares em educação pré-escolar: Estudo das escolhas dos educadores*. Tese de mestrado não publicada apresentada à Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra.
- Katz, L. & MacClelland, D. (1996). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho; L. Katz; D. MacClelland & D. Lino. (Eds.), *Educação pré-escolar construção social da moralidade* (pp. 12-47). Porto: Texto Editora.

- Katz, L. (1993). Os estádios de desenvolvimento do educador de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 27, 16-19.
- Peters, R.; Neisworth, j. & Yawkey, T. (1985). Early childhood education. From theory to practice. Bemont: Brooks/Cole Publishing Company.
- Webster-Stratton, C. (2002). Anos incríveis. Série de treino para pais, professores e crianças: programas de prevenção e intervenção precoce. In A. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e família. Uma abordagem científica* (pp.419-468). Coimbra: Almedina