

QUANDO O QUERER NÃO É PODER: CONCEÇÕES SOBRE A IDENTIDADE NA CRIANÇA E ISOMORFISMO EDUCATIVO (ESTUDO EXPLORATÓRIO)
WHEN THE WILL IS NOT ALWAYS A WAY: CONCEPTIONS ABOUT THE IDENTITY OF THE CHILD AND EDUCATIVE ISOMORPHISM (EXPLORATORY STUDY)

Esperança Jales Ribeiro

Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS, Escola Superior de Educação de Viseu, Portugal

Sara Alexandre Felizardo

Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS, Escola Superior de Educação de Viseu, Portugal

Catarina Martins

Universidade Católica, Viseu, Portugal

Sofia Campos

Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS, Escola Superior de Saúde de Viseu, Portugal

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.759>

Fecha de Recepción: 2 Febrero 2014

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRACT

The conceptions of “who is the child, how develops and learns” are the result of different contributions, including psychology, sociology and pedagogy. In turn, explicit theories and praxis are sustained by paradigms of human subjectivity that coexist in time. It is understood that the implementation of an educative model does not guarantee, by itself, the knowledge of the underpinning fundamentals. It is essential to understand the concept of child underlying this praxis and be able to assess where it takes us. Only then the educator will be able to solve new problems that are presented in practice. As advocated by social constructionism it is necessary to know that all forms of world comprehension are social and cultural situated, being useful a critical position relation to that we think is given as guaranteed (Gergen, 1995). The study is qualitative and exploratory and involved the collaboration of sixteen educators. The technique used was semi-directive interview. It was found that both groups define identity as a hidden “entity”, on a split between the personal and the social world, providing an abstract and isolated overview of the child. This corresponds to a classical paradigm of human subjectivity designated as representationist (Ribeiro, 2004) that is evidenced in the definition given by the two groups of educators. Regarding educational strategies the results are different in both groups. The first educators were consistent with the initial theorizing, speaking at child-centered pedagogy and discovery. The educators MSM show a different perspective, stating dialogic and collaborative strategies in an attitude of educative isomorphism that meet

QUANDO O QUERER NÃO É PODER: CONCEÇÕES SOBRE A IDENTIDADE NA CRIANÇA E ISOMORFISMO EDUCATIVO (ESTUDO EXPLORATÓRIO)

guidelines model. The study concludes the need and importance of professional training processes in the direction of critical deconstruction of pedagogical models (the epistemological point of view), in order to avoid educational isomorphism not understood in its essential reasons.

Keywords: *Preschool Education, identity in children, paradigms of human subjectivity, educative isomorphism.*

RESUMO

As concepções sobre “quem é a criança, como se desenvolve e aprende” resultam de contributos diversos entre os quais os provenientes da psicologia, sociologia e da pedagogia. Por sua vez, as teorias explícitas e a práxis sustentam-se em paradigmas da subjetividade humana que coexistem no tempo. Entende-se que a implementação de um modelo educativo não garante, por si só, o conhecimento dos fundamentos em que assenta. Torna-se essencial perceber qual o conceito de criança subjacente a essa práxis e estar capaz de avaliar para onde este nos conduz. Só assim o educador estará capaz de resolver os novos problemas que se apresentam à prática. Como defende o construcionismo social é preciso saber que todas as formas de compreensão do mundo são social e culturalmente situadas, sendo útil uma posição crítica relativamente ao que tomamos como certo (Gergen, 1995). Esta investigação tem como objetivo saber quais as estratégias usadas por dois grupos de educadores para promoverem, em contexto pré-escolar, a construção da identidade na criança e ainda conhecer como a definem. Um dos grupos não tem um modelo pedagógico específico, é por isso eclético, o outro implementa o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM). O estudo é de natureza qualitativa e exploratória e contou com a colaboração de dezasseis educadores. A técnica usada foi a da entrevista semi-directiva. Verificou-se que ambos os grupos definem a identidade como “entidade” escondida, numa clivagem entre o mundo pessoal e o social, facultando uma visão de abstrata e isolada da criança. Tal corresponde a um paradigma clássico da subjetividade humana designado de representacionista (Ribeiro, 2004) evidenciado na definição dada por ambos os grupos de educadores. No que concerne às estratégias educativas, os resultados são distintos nos grupos. Os primeiros educadores foram coerentes com a teorização inicial, falando numa pedagogia centrada na criança e na descoberta. Os educadores do MEM evidenciam uma perspectiva diferente, indicando estratégias de natureza dialógica e colaborativa numa atitude de isomorfismo educativo face às orientações do modelo. O estudo conclui sobre a necessidade e importância dos processos de formação dos profissionais no sentido da desconstrução crítica dos modelos pedagógicos (do ponto de vista epistemológico), a fim de se evitarem isomorfismos educativos não compreendidos nos seus fundamentos essenciais.

Palavras-Chave: *Educação Pré-Escolar, identidade na criança, paradigmas da subjectividade humana, isomorfismo educativo.*

INTRODUÇÃO

Sabemos, como nos recordam Bruner e Hickman (1990), que durante muito tempo prevaleceu uma visão da criança como um ser isolado do mundo que tinha como tarefa formar uma representação deste, independentemente dos outros. Hoje o nosso entendimento acerca deste assenta em “(...) regras socio-culturais, convenções de linguagem, de forma mais geral [em] sistemas semióticos” (Bruner e Hickman, 1990, p. 281). De acordo com Lind (1998) é também possível identificar duas tendências no debate em educação pré-escolar. Por um lado existem os defensores de um modelo de ciência natural em função de uma criança abstrata na linha piagetiana da ausência do pensamento lógico e da necessidade de desenvolver desafios de teor intelectual que possam promover a consciência desse processo. E, por outro lado, um modelo a que podemos chamar de “humanista crítico” desta pedagogia racionalmente orientada. Neste modelo defende-se uma lógica

de contexto e de narrativa que põe a ênfase na hermenêutica e em processos interpretativos, partindo do pressuposto que a criança deve ser vista como co-constructora da cultura e do conhecimento, da aprendizagem e da sua própria identidade. Ainda de acordo com Lind (1998), muitos investigadores na área da ciência social trabalham, nomeadamente na Suécia, com o construcionismo social, sustentando que não há acesso ao mundo a não ser por via da linguagem, do texto e do discurso. É nesta linha de entendimento que se defende que o conceito de “psicologia cultural” deve substituir o de psicologia do desenvolvimento, e, no âmbito de uma crítica pós-moderna à prática atual, se põe em relevo a necessidade de preservar o relativismo pedagógico em termos de educação de infância, pelo que, sob pena de ser desacreditada, a psicologia não pode continuar com as perspetivas empíricas e universalistas tradicionais. Num dos paradigmas da subjetividade humana designado de representacionista o entendimento que nos é facultado da criança é o de um ser abstrato, clivado de um mundo social com o qual interage. A identidade é neste contexto definida como sendo a realização de um estado, uma entidade, ou substância que corresponde a um mundo interior do sujeito, a que este pode aceder através de processos de descoberta, procurando resposta para a questão “quem sou eu?” Trata-se de um paradigma, de inspiração cartesiana, designado de “representacionista” (Ribeiro, 2004). Como alternativa situa-se o paradigma dialógico que valoriza o sujeito tido como autor, que constrói teorias sobre si próprio e que usa a linguagem como instrumento de construção e adjectivação da experiência ao invés de a entender como veículo de um suposto mundo interior escondido. A questão da identidade coloca-se agora na perspetiva de se saber que histórias o sujeito aprende a contar sobre si próprio, sendo que a sua construção deriva das diversas posições que se adotam em contextos variados, que criam e limitam as possibilidades de ação.

É expectável que concepções específicas sobre a definição de identidade na criança estejam à partida relacionadas com os procedimentos pedagógicos utilizados na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem em contexto educativo.

O estudo incide sobre a análise das perspetivas de dois grupos de educadores de infância sobre o conceito de identidade na criança e sua promoção em contexto educativo. Como se verificará nem sempre há correspondência entre os conceitos teóricos e a perspetiva das práticas tornando-se evidentes alguns isomorfismos educativos face a referenciais específicos em cada grupo. A conclusão do estudo centra-se no papel essencial que a formação tem no sentido de que os profissionais adquiram competências crítico-reflexivas que permitam vislumbrar de forma clara a relação entre a teoria e a prática e as origens e fundamentos desta última.

2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A investigação tem por meta identificar as perspetivas de dois grupos de educadores de infância, sobre o modo como definem a identidade na criança e as práticas educativas utilizadas para a sua promoção. Um dos grupos de profissionais não segue um modelo pedagógico específico tendo referências múltiplas, para desenvolver o seu trabalho, daí a designação de Educadores Ecléticos (EE). O outro grupo tem uma identificação assumida com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) inspirado em Freinet. A intenção é ainda a de analisar a coerência existente entre as referidas concepções e as práticas percebidas por ambos.

O modelo pedagógico do MEM, em Portugal, data dos anos sessenta tendo na sua base o contributo de Freinet. Este modelo investe numa pedagogia colaborativa com base numa perspectiva argumentativa da construção de saberes. A linguagem serve uma função de intercompreensão e de negociação pelo que Sérgio Niza, um dos principais entusiastas e pioneiro na implementação do modelo neste país, bem como seu mentor na atualidade, é claro a esse propósito quando refere “somos como Freinet promotores da libertação da palavra na instituição escolar” (Niza, 1987,p.12).

QUANDO O QUERER NÃO É PODER: CONCEÇÕES SOBRE A IDENTIDADE NA CRIANÇA EISOMORFISMO EDUCATIVO (ESTUDO EXPLORATÓRIO)

A sua metodologia é de participação efetiva na procura de sentido para as situações, enfatizando-se não só a prática democrática mas também o respeito pelo pluralismo multicultural. Reconhece-se que a fundamentação do MEM resulta da psicologia de desenvolvimento de Wallon, Vigotsky e Bruner mais do que do construtivismo Piagetiano. O modelo integra uma perspectiva de desenvolvimento “por interação sociocentrada” (Niza, 1994, p. 1). É nela que se baseia toda a organização cooperativa quer no plano dos instrumentos pedagógicos, quer no plano da organização social, bem como os princípios de formação para a democracia através do exercício democrático da progressiva autonomização do aprendiz.

A questão está em saber até que ponto os educadores de ambos os grupos se distinguem nas conceções que dão sobre a identidade na criança e de que modo estas se evidenciam nas conceções sobre as práticas.

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa e exploratória com recurso à entrevista semi-diretiva. A abordagem metodológica inspira-se nos trabalhos metodológicos da Grounded Theory que alega que uma das metas principais das análises qualitativas é a possibilidade de gerar, uma teoria (fundada) a partir de dados contextualizados. Entende-se neste caso que uma Grounded Theory deriva indutivamente de uma análise qualitativa (Albarello et al, 1997). Trata-se de produzir um esquema de inteligibilidade com base nos resultados obtidos. O processo de investigação decorreu essencialmente em duas fases, a primeira orientada para a análise das perspetivas sobre as práticas educativas de cada grupo e a segunda com o enfoque no modo como os educadores definem o conceito de identidade na criança. No total foram realizadas trinta e cinco entrevistas semi-estruturadas a educadores (duas entrevistas a cada um nos dois grupos - EE e EMEM). Para efeito de análise de conteúdo dos dados recorreu-se ao software adequado à metodologia da Grounded Theory, como é o caso do programa NUD. IST – QSR (Richards, Richards, McGalliard & Sharrock, 1992) desenhado especificamente para análise de dados qualitativos procedentes de entrevistas, diários, histórias de vida, e textos em geral.

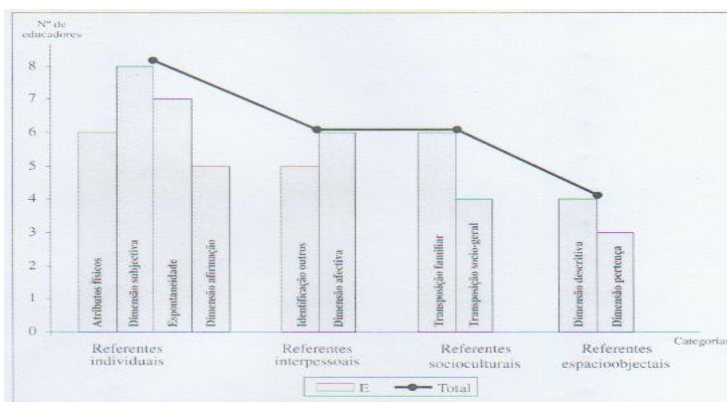
4. RESULTADOS

No que respeita aos EE é facultada a noção de uma criança com um “interior” a que é preciso chegar e que, para todos os efeitos, é necessário descobrir:

“Gosto que se sintam bem e que consigam “deitar cá para fora” o seu potencial para a partir daqui pegar caso a caso “

A identidade é definida pelos EE através de referentes que permitem à criança situar-se com uma individualidade, sendo perspectivada como uma forma de “sinalização do eu”. Foi por isso possível caracterizar uma sequência de referentes de ordem; individual, interpessoal, sociocultural e, finalmente, espacio-objetal. Estes identificam domínios diferenciados, e quase gradativos/escalonados, das vivências das crianças, sendo que as categorias aparecem como que sequenciadas num *continuum* que vai do domínio individual (relação da criança consigo mesma) até às relações com os outros, com os contextos, e com o meio espacio-objetal (gráfico 1).

Gráfico 1 - Definição de identidade na criança (EE)



Temos, portanto em causa; representações da criança face a si mesma (que incluem uma dimensão física e uma dimensão subjetiva), comportamentos de tomada de decisão//posição, e comportamentos de espontaneidade associados a uma ausência de censura, a algo de não inteiramente consciente, em que a criança em dados momentos dá a conhecer de forma livre, por vontade sua, liberta do peso da norma, o que é seu, genuíno.

Assim, no respeitante à categoria dos referentes individuais trata-se da criança ser capaz de se (re)conhecer nos atributos físicos (corpo, fisionomia, nome, idade, altura) (ex. 1), bem como numa dimensão subjetiva de características próprias (interesses, problemas, sabedoria, gostos, realizações) (ex. 2), assim como de se manifestar por atitudes ou verbalizações assertivas, através das quais decide, se impõe, ultrapassa barreiras (ex. 4), ou se mostrar na sua espontaneidade, por vontade própria (de forma lúdica, ou por via de diálogo, revelando o que é latente numa dimensão projetiva) (ex. 4):

ex. 1: “No final do ano as crianças diziam “eu sou loira, eu tenho olhos azuis”. Portanto havia uma identidade em termos de aspecto físico perfeitamente notória “eu sou mais velha” Portanto a criança tinha uma noção do ponto em que se encontrava”

ex. 2: “A criança transporta problemas para o Jardim, problemas que são só dela e que nada têm a ver com o grupo. Se a M. está triste é o que ela traz para o jardim” ”

ex. 3:“(…) manifestam também a sua identidade, individualidade, quando rejeitam determinado trabalho, quando fazem as suas escolhas “eu quero fazer isto ou aquilo”. “(…) neste caso específico está a referenciar a sua identidade- “isto é meu (...) bem vou fazer assim, vou fazer assado”- “«tenho autonomia para fazer”, “eu faço porque quero”- “eu até sei, não quero” porque acontece muito “não me apetece vestir o bibe”- “não quer (...) são referências

ex. 4: “É a gente no fundo estar num canto a observar, sem eles sentirem, nota-se perfeitamente são eles. Há certas situações que nem nos passa pela cabeça que lá surgem e que se fossem pedidas jamais viriam ao de cima, eu acho que é bom nós privilegiarmos as actividades livres, em que a criança no fundo é soltar-se, é ele, ela e os outros”

A operacionalização surge como bastante discriminada, numa linha de caracterização, projeção e/ou descoberta. Repare-se quando o educador EE diz:

(...) “tem que penetrar nela” e tem que descobrir tudo o que está lá dentro, e no fundo essa conquista é um trabalho em que ela também está envolvida de forma muito activa.”

QUANDO O QUERER NÃO É PODER: CONCEÇÕES SOBRE A IDENTIDADE NA CRIANÇA EISOMORFISMO EDUCATIVO (ESTUDO EXPLORATÓRIO)

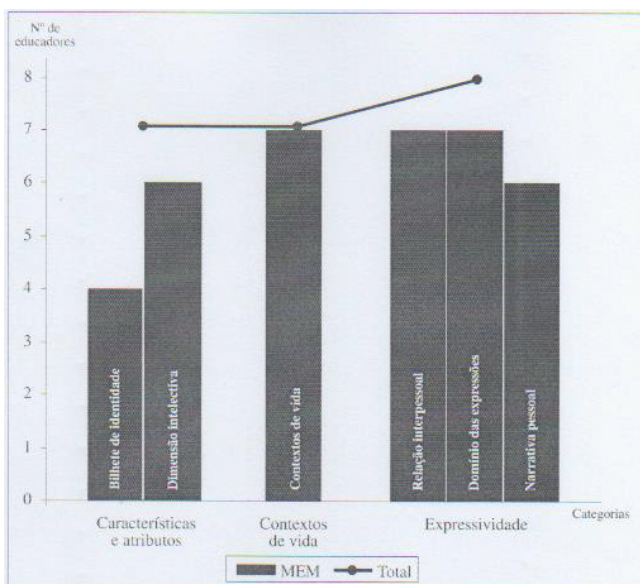
Desta forma, há que orientar as práticas de forma a ir ao encontro da criança, adequar a ação às suas necessidades:

2. “(...) e há sempre propostas, dentro daquela área temática para o tal grupo, que à parti-da já está no tal nível mais avançado, e outra mesa redonda para os mais pequeninos (...) que às vezes até os mais pequeninos ajudam a fazer. Em termos de organização de grupo, atendendo ao espaço, atendendo aquela visão de grupo em termos de nível de desenvolvimento (...) Ai uma mesa trabalha numa área, e outra n’outra; às vezes até pode ser uma mesma actividade, mas o nível de exigência é diferente “.

O educador é assim visto como um estratega que deve orientar a ação para as crianças, toma-das como centro, perfilhando uma pedagogia de encontro (face aos interesses e nível de desenvol-vimento do educando).

No que respeita aos EMEM a identidade é entendida como “um espelho do eu”, que reflete quem é a criança. Neste caso, somos remetidos para um processo de constatação, mais imediata, que se faz face os seus atributos físicos, quer pela mostra das suas características, quer ainda por via da transposição de contextos, ou da expressividade através da qual a criança exterioriza a sua interio-ridade (gráfico 2).

Gráfico 2 - Definição de identidade na criança (EMEM)



Com base nas respostas às mesmas questões do grupo anterior, encontraram-se as seguintes categorias: características e atributos da criança na sua individualidade (a incluir o que se designou de” bilhete de identidade” ou seja, o descritivo que a criança faz de si (ex. 1) e a dimensão inteleti-va, apresentando aspetos de ordem subjeciva, como sejam os gostos, interesses, temperamento, sabedoria (ex. 2).

ex. 1: “(...) é o nome, a idade, as características que a gente vê nela, não é?”

ex. 2: “(...) a criança, uma criança expressiva, alegre, participativa, tímida, uma criança que

brinca, uma criança que tem aspectos problemáticos (...). mas também na... sua maneira de ser, de estar, aquilo que mais gosta, aquilo que não gosta.(...) “

A categoria contextos de vida que implica as raízes, história pessoal, o que a criança transporta e reproduz de situações familiares, pedagógicas ou outras mais gerais (ex. 1).

ex. 1: “Eu acho que ela se dá a conhecer (...) principalmente no jogo simbólico, essa expressão é de facto significativa, é lá que ela está liberta, onde ela brinca espontaneamente, não é? E faz o papel dos outros (...) é aquilo que está ali mesmo das suas vivências então principalmente a família, ela e a família estão ali perfeitamente retratadas, perfeitamente”

Logo a seguir, expressividade, onde se incluem aspectos relativos a expressões (ex. 1), ao relacionamento interpessoal (ex. 2) e à narrativa da criança (ex. 3). Estão em causa os domínios favoráveis à expressão não censurada, livre, espontânea (respectivamente por via das expressões, em domínios sociais, ou pelo diálogo).

ex. 1: “(...) principalmente aquela criança mais fechada, onde ela consegue libertar-se é com o teatro, os pequenos contos, as pequenas histórias que elas inventam, e depois vamos fazer teatro. Aí com essas histórias (...) conseguem sair delas próprias e às vezes são crianças extremamente tímidas, mas basta uma máscara, basta uma pintura, e elas saem por aí fora (...)” [

ex. 2: “(...) tudo isto são sinais da identidade deles (...) quando eles estão a brincar livremente; também se nota muito aqueles que têm um espírito de “leader” e é naqueles momentos de jogo livre que a gente vê como eles definem ali as regras, eles determinam o que os outros fazem “

ex. 3: “(...) valorizamos muito esse momento que é o momento do acolhimento em que eles contam coisas do seu íntimo, da sua vida privada e nós quando eles começam “eu tenho uns sapatos novos” “o meu pai fez (...) eu fui passear” de facto já estão a passar para o exterior e pronto, mas inicialmente é muito as coisinhas deles, “eu comi chocolate”, “o meu pai comprou”, é à volta muito do seio familiar e das coisinhas do seu dia a dia e resposta imediata às suas necessidades que é a comidinha, que é o aconchego, portanto é por aí que eles começam a manifestar e depois isto é como tudo, vai crescendo (...) “

Repare-se que a narrativa surge essencialmente enquanto veículo, passagem para o exterior, e não sob a forma de efabulação da possibilidade que a criança tem de, através daquela, imaginar, recriar, de construir significações abertas sobre o que pode vir a ser, ou estará capaz de fazer, pelo que não é aqui explorada numa via imaginativa de ancoragem ao presente e simultaneamente de projecção no futuro.

Neste caso, somos remetidos para um processo de constatação, mais imediata, que se faz face os seus atributos físicos, quer pela mostra das suas características, quer ainda por via da transposição de contextos, ou da expressividade através da qual a criança exterioriza a sua interioridade. No gráfico 2 podemos constatar a existência da categoria expressividade, dela fazem parte diferentes formas de expressão, como a expressão plástica, a dramatização, o canto, a expressão motora, o “faz de conta”, as conversas.

Os exemplos estão quase sempre associados a domínios favoráveis à expressão não censurada, livre e espontânea (na continuidade do que havíamos constatado com as EE). Vejamos alguns exemplos:

ex. 1: “Através da expressão do desenho, de toda a parte da pintura, da expressão verbal, falando do pai, falando da mãe, pondo esses elementos nos desenhos, ou omitindo até alguns às vezes e nós aí tentamos saber o que se terá passado, a figura do pai não existe, a figura da mãe não existe, os irmãos, os primos, vem a amiga, vem o amigo, vem uma coisa que aconteceu, o pai teve um desastre, bateu com o carro, o amigo que se magoou portanto tudo isto está interligado”

ex. 2: “Eu acho que ela se dá a conhecer em tudo. Principalmente penso que no jogo simbólico essa expressão é de facto significativa; é lá que ela está liberta, onde ela brinca espontaneamente não é?”

QUANDO O QUERER NÃO É PODER: CONCEÇÕES SOBRE A IDENTIDADE NA CRIANÇA EISOMORFISMO EDUCATIVO (ESTUDO EXPLORATÓRIO)

ex. 3: “Eu tenho crianças que quando surge a actividade da música, de cantar, de dançar (...) ainda agora estávamos a conversar no acolhimento e estava uma criança a bater com a mão e eu disse “parece que a M. S. não está com vontade de conversar, está com vontade de fazer outra coisa, então o que acham que ela quer?”. Ah (...) “ah ela quer é cantar” então vamos parar e vamos cantar. E houve logo ali uma sessão de cântico, logo no início portanto vê-se por exemplo a I. que adora toda ela, ela fala com o corpo, através da dança (pausa)”.

No que respeita aos EMEM as práticas profissionais são relatadas de modo distinto face aos EE, sendo que eles próprios se perspectivam como elemento do grupo, numa postura questionante e comunicacional, de apelo à interajuda e à problematização, num processo que se revela como partilhado e de construção.

Há níveis de dialógica explícitos, a implicar o grupo (ex. 1) a escola (ex. 2) e o meio (ex. 3).

ex 1.”(...) e por isso temos crianças de 3, 4, 5 anos na sala que é precisamente para se ajudarem, para colaborarem uns com os outros. Os mais pequenos desenvolvem-se muito com os mais velhos, porque têm-nos como modelos, é o seu par mais próximo, e os mais velhos também ao estarem a ensinar os mais novos também eles próprios vão consolidando o que já sabem. E o mais novo por sua vez como a linguagem também é muita próxima também aprendem com mais facilidade”.

ex 2. “(...) depois de finalizarem os trabalhos os meninos podem ir mostrar às outras salas o produto que fizeram, porque há esta ligação entre meninos de outras salas, para eles mostrarem o que fizeram, o que já sabem fazer, os seus conhecimentos, é mostrar o texto que fizeram, um trabalho que fizeram com material de desperdício, uma coisa que fizeram na modelagem, com o barro, e vai à outra sala mostrar e exemplificar porque é que fez”.

ex 3. “(...) e os projetos são desenvolvidos, sempre desenvolvidos a partir do que as crianças sabem, e quando não sabem vamos à procura (...) vamos investigar ou vamos entrevistar pessoas, ou pedir ajuda a pessoas que sabem, porque se precisamos pedimos a um pai que é médico, ou a outras profissões mais simples, portanto vamos trabalhar com a família, trabalhamos muito com a comunidade... Temos encontros individuais que fazemos sempre que possível, temos um dia aberto semanal, Há a vinda da família na minha sala, é à quinta feira à tarde. As famílias vêm e compararam um pouco daquilo que sabem, daquilo que fazem e depois as crianças fazem perguntas, até podem experimentar coisas que a própria família naquele momento ensinou. Eu lembro-me de uma mãe que há dois anos veio cá ensinar a limpar o pó, e hoje as crianças que aprenderam a limpar limpam como ela que é sempre com um pano húmido (...) portanto a participação da família específica num dia, e depois sempre que possível, sempre que necessário, as famílias são abordadas para qualquer assunto e colaboram”

A valorização da criança surge também nos EMEM numa perspectiva mais construtiva a partir do que se realizou, ou dela própria como pessoa, a ocorrer quer por via do grupo (ex. 1), quer da participação de familiares

(ex. 2), quer ainda da educadora (ex. 3).

ex. 1. “Eu acho que é por exemplo eles irem às salas com aquilo que fizeram, mostrarem a outros meninos. Mostrar uma coisa que nós aprendemos a outros meninos, são as conferências”

ex. 2.”(...) ao apanharem caracóis matavam-nos, e então estivemos a falar nisso, porque é que não se devem matar os caracóis. Houve um (menino) que disse que comia. “Então quem costuma comer caracóis? Ó a minha mãe faz”. E esta interligação da mãe vir cá (...) outra veio fazer bifes, a outra mãe de um menino que é extremamente agressivo veio fazer biscoitos, e isso sem querer a mãe ouviu-nos, porque às vezes a relação do lar é tão difícil tão difícil, que ao virem cá a mãe sente-se mais valorizada. É nesse aspecto que eu acho que acaba por passar para a família e da família para a criança e cria-se ali um elo, e há uma evolução que se nota que se verifica “.

ex. 3. “(...) é naturalmente quando eu estou a escrever “eu gostei de ver a Joana fazer pintura ou a ajudar um colega a fazer (pausa) qualquer coisa”

Estas respostas são baseadas nos pressupostos do modelo MEM sendo possível identificar preocupações com o planeamento, sendo que fazem parte desta categoria as subcategorias interesses, co-responsabilização (de que damos um exemplo), proposta de actividades e instrumentos de organização.

ex. 2. “Começam com os outros até serem capazes de irem sozinhos. Eu acho que é uma coisa que vai responsabilizá-los, porque os mais velhos estão sempre responsáveis pelos mais novos. Agora uma coisa que noto, por exemplo, nesta altura do ano, o R. que tem limitações, quando quer qualquer coisa até os mais pequenos vão ajudar. Ainda há dias houve uma coisa muito gira, o R. estava sentado à mesa, com um dos mais novinhos, e ele estava sentado para comer e não estava a pegar na colher. O que é que o outro

(o mais novinho) fez? Pegou na colher e deu-lhe a comida na boca. E depois pegou no prato (que é outra coisa são os meninos que põem a mesa a princípio com ajuda (...) agora os mais velhos nesta fase já não ajudam) deu-lhe a sopa. O R. adorou. Então (o mais novinho) pôs-lhe o prato dele à frente e disse “agora dá-me a mim”. O R. (criança com trissomia 21) pegou na colher e deu a sopa na boca ao outro. A gente faz isto sem estar muito preocupado, é sempre responsabilizando os mais velhos, preparando os mais velhos”

Em síntese os EE apresentam-se como volúveis face aos seus referenciais transpondo o impacto do paradigma representacionista para a conceção apresentada e caracterizando-se como estratégias (do ponto de vista da dinamização da acção pedagógica). No caso dos EMEM apontam práticas que favorecem dinâmicas de apelo (a) às interações no grupo, (b) ao papel construtivo da linguagem e a (c) uma pedagogia colaborativa. Contudo esta pedagogia não se traduz numa maior clareza face aos seus fundamentos pois estes educadores têm, tal com os EE, uma perspetiva representacionista relativamente ao modo como definem conceito de identidade na criança (questão da interioridade), não tendo uma visão de identidade coerente com as práticas propostas.

CONCLUSÕES

Verificou-se que os profissionais que participaram neste estudo têm uma atitude isomórfica perante referenciais que orientam os seus pontos de vista, quer teóricos, quer práticos.

Constata-se o impacto da narrativa representacionista, no que respeita ao conceito de identidade, em ambos os grupos de educadores sendo que, no respeitante às práticas educativas, se registam diferenças quanto ao modo como são perspetivadas. Assim, enquanto o grupo de EE tem uma linha de coerência com a definição representacionista apresentada sobre a identidade o grupo de educadores do modelo do MEM apresenta uma visão mais próxima do paradigma dialógico, valorizando do ponto de vista pedagógico estratégias que lhe podem ser associadas (numa atitude isomórfica em relação ao modelo pedagógico que implementam). Os dados em causa mostram que independentemente dos profissionais perfilharem um modelo pedagógico mais próximo de uma visão de criança pertencente ao paradigma dialógico, da subjectividade humana, tal não constitui uma condição para compreenderem os seus fundamentos. Estes resultados evidenciam a importância do investimento nos modelos de formação no sentido destes potenciarem competências crítico-reflexivas, no domínio da epistemologia das práticas, que promovam uma compreensão clara e efetiva dos fundamentos da práxis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albarelo, L. et al (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
Bruner, J. & Hickmann (1990). La conscience, la parole et la “zone proximale”-réflexions sur la théo-

QUANDO O QUERER NÃO É PODER: CONCEÇÕES SOBRE A IDENTIDADE NA CRIANÇA EISOMORFISMO EDUCATIVO (ESTUDO EXPLORATÓRIO)

- rie de Vygotsky. In J. Bruner (Direc.), *Le développement de l'enfant savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Gergen, J. (1995). In dialogue: Social constructionism and radical constructivism. In L. Steffe & J. Gale (Edits.), *Constructivism in education*. New Jersey: L. Erlbaum Associates Publishers.
- Lind, U. (1998). Positions in Swedish child pedagogical research. In T. David (Edit.), *Researching early childhood education- European Perspectives*. London: Sage.
- Niza, S. (1987). Movimento da escola moderna-um espaço de autoformação cooperada dos educadores. *Cadernos de Educação de Infância*, APEI.
- Niza, S. (1994). *Em comum assumimos uma educação democrática*. Texto estabelecido a partir dos editoriais da Escola Moderna, publicados em 7/89, 3/90, 7/88, 11/89, 11/90, 1/91, 12/80, 3/89, 7/90 e 4/91 respectivamente.
- Ribeiro, E. J. (2004). Reflexão sobre o conceito de identidade: fundamentos e implicações para a pedagogia de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 38, nº1,2,3, 2004, XX-XX.
- Richards, T., Richards, L., McGalliard, J. & Sharrock, B. (1992). *NUD.IST 2.3: Users Manual*. La Trobe, Australia: Replee Pty/La Trobe University.