

## Atitudes e representações em educação pré-escolar

J. BAIRRÃO (\*)

J. G. ABREU (\*\*)

T. N. MARQUES (\*\*\*)

Entrando de imediato no tema do nosso trabalho, diremos que se pretende estudar alguns aspectos da representação cognitiva de agentes de educação (educadoras de infância), àcerca de objectivos da educação pré-escolar. Para isso e cautelosamente enveredamos pelo estudo das «atitudes», como um dos muitos ingredientes de uma «representação». Geralmente a atitude denota uma dimensão psicológica relativamente estável (eis) e simples. É portanto um constructo. No entanto, as representações cognitivas, incluem outros aspectos como por exemplo as crenças, os sentimentos, as percepções, etc., que, tornam o seu estudo difícil e que obrigam a abordagens múltiplas e concorrentes como por exemplo as de Le Bouedec (1984) ou Vala (1984). Para este último autor o campo das representações é extremamente vasto e constituem verdadeiros modos de conhecimento.

De um modo geral as representações sociais são estudadas por meio de questionários, entrevistas de vários tipos, escalas, etc. No entanto, essas técnicas têm muitas limi-

tações (Le Bouedec, 1984) e nesse sentido este autor, propõe um conjunto de técnicas que acha mais adequadas, nomeadamente, aquelas que são utilizadas no estudo de representações cognitivas (associação livre, avaliação por pares de palavras, diferenciadores semânticos, etc.). Outras técnicas se poderiam ainda incluir nomeadamente as de escalamento multidimensional, utilizadas no presente trabalho. No entanto, quaisquer que sejam as técnicas empregues, permanece o problema metodológico de fundo, que é, em *nosso entender* a qualidade e validade (nas suas várias acepções) do constructo ou constructos que se pretende utilizar. Geralmente mal refletidos, comumente reificados ou confundindo com exigências metodológicas, os constructos propostos pelos vários métodos, não sendo cautelosamente estudados, a sua interpretação lógica e psicológica é sempre algo de muito complicado.

Durante os anos cinquenta e sessenta o problema da mudança de atitudes (ou estudo das atitudes) foi preponderante na investigação em psicologia social cognitiva, uma vez que, as representações sociais constituem modos de conhecimento, enquanto que sistemas de interpretação e de elaboração do real, sendo, ao mesmo tempo, os quadros de

(\*) Professor Associado Convidado na F.P.C.E. da Universidade do Porto.

(\*\*) Docente no I.S.P.A.

(\*\*\*) Psicólogo no C.O.O.M. P.

referência para as práticas dos indivíduos e dos grupos. Por esta razão a análise tradicional é limitativa (Vala 1984).

Conscientes de todos estes problemas e limitações, procurámos, não só neste trabalho, como no anterior (Bairrão et al 1985), limitar a nossa pesquisa a um aspecto de «representação» ou talvez melhor, a um primeiro passo que determinasse a «percepção» das educadoras acerca da educação pré-escolar. Nessa «percepção», pretende-se tão só dimensionar um espaço cognitivo e preferencial conscientes que entre o «pensar» e o «agir» vai um mundo, mas que sem delimitarmos esse mundo jamais perceberemos nem como se actua, nem quando se actua, nem porque se actua.

Após esta introdução muito sucinta, queremos referir também muito sinteticamente a importância das atitudes dos educadores, (isolando-as da discussão mais teórica do contexto representacional e das cognições), no comportamento daqueles sobre os quais elas se exercem. No campo educacional recordamos Guskin (1963) e mais recentemente Baker e Gottlieb (1980). O primeiro analisa a importância do conceito, conceitos, representações (em síntese, atitudes), na deficiência mental e do seu impacto no comportamento dos deficientes. Por outras palavras, os mecanismos cognitivos dos deficientes poderão ter a ver com algo que se espera deles, de um papel que se deseja que realizem, enfim de uma profecia que se espera que cumpram. Em síntese, tais juízos originam por vezes, em certas situações, realizações cognitivas, sociais e escolares desses mesmos alunos.

Noutro contexto, Baker e Gottlieb (1985) analisam a discrepância entre atitudes acerca de alunos e o comportamento real desses mesmos alunos. Num estudo multidimensional das atitudes dos professores identificaram-se quatro espécies de atitudes: veiculação, indiferença, preocupação e rejeição.

Posteriormente pensou-se que tais atitudes seriam o reflexo (ou percepção) por parte dos professores dos comportamentos das crianças, tal como elas são registadas pelos observadores. No entanto, não se verificaram acordos entre as atitudes dos professores e os comportamentos das crianças. As conotações (preocupação, veiculação, etc.) não tinham universo fixo nos comportamentos dos alunos. Tal estudo visava avaliar o impacto das atitudes dos professores na realização dos indivíduos e consequentemente na possibilidade da integração educativa. Na realidade a rigidez atitudinal varia em grau, aumentando das «comunidades» científicas para os iguais e familiares (Felgueiras e Machado, 1983 e EEDM, 1982).

Pode, pois, concluir-se que aquilo que nos representamos mentalmente, acerca de determinado objecto (comportamentos, realizações, etc.) condiciona em parte aquilo que obteremos. Ora, desde já se adivinha a importância destes estudos e deste tipo de abordagem em psicologia educacional. Num contexto muito actual de educação de crianças ditas em desvantagem social, (Bletshford 1984), analisa o grau de aproveitamento em programas educacionais e as atitudes das educadoras dessas mesmas crianças. O autor constatou que as experiências anteriores das educadoras e as suas atitudes em relação a certos conteúdos de educação pré-escolar estavam relacionadas com uma prova de desenvolvimento cognitivo — (BTBC<sup>(\*)</sup>) e um questionário de motivação — EMS<sup>(\*)</sup>. O autor constatou a ligação seguinte: os professores que mais fortemente emitiam o seu acordo ou o seu desacordo acerca dos conteúdos e pressupostos de educação pré-escolar, tinham tendência a terem crianças sob os seus cuidados educacionais com maiores valores nas provas referidas.

(\*) BTBC — Boehm Test of Basic Concepts.  
EMS — Stott-Sharp Effectiveness Motivation Scale.

## CARACTERIZAÇÃO SUMÁRIA DA AMOSTRA

O presente trabalho visa pois investigar a «representação mental» ou «percepção» dos objectivos do Jardim de Infância, quer no que diz respeito à «percepção comum» dada pela totalidade da amostra das educadoras, quer traduzindo eventuais diferenças associadas aos diversos tipos de organismos onde exercem a profissão e de onde dependem.

Em anterior trabalho, do qual consta o modo de constituição da amostra e o procedimento geral utilizado para a recolha de dados, estudaram-se as educadoras de infância na totalidade da amostra inquirida e em função da sua actividade profissional no Ministério do Trabalho e Segurança Social e no Ministério da Educação ou trabalhando em instituições tuteladas por estes dois Ministérios.<sup>(1)</sup> Na presente investigação pro-

(1) Considerou-se para caracterização cinco tipos de «Instituições» (MAS, ME, AUT, PART. e outros). No entanto, a análise de componentes principais então realizada sobre a ordenação dos objectivos feita pelas educadoras numa primeira fase exploratória, apenas entrou em linha de conta com o facto das educadoras exercerem a sua actividade profissional nos dois Ministérios MAS e ME para além da totalidade da amostra.

Assim, foram isolados seis factores caracterizadores de um universo atitudinal-representacional. Para a totalidade da amostra (ver lista I com o conjunto dos objectivos), o factor I isola os objectivos tipicamente de «preparação escolar» (objectivos 5, 9, 10 e 4) do conjunto dos outros objectivos, afastando-os particularmente daquele que pressupõe o Jardim de Infância enquanto «espaço lúdico» (objectivo 12).

O factor II vai opor os objectivos que dizem respeito à criatividade e ao desenvolvimento infantis «centrados na criança» (objectivos 19, 20, e 3), aos dois objectivos que mais apontam o jardim de infância como instituição de serviço do «controlo social» com cariz «pro-repressivo» (objectivos 7 e 8) «centrados na sociedade».

O factor III opõe os objectivos do jardim de

curámos agrupá-las por organismos que representassem características institucionais semelhantes visando uma maior homogeneidade em cada grupo, como forma de apreender eventuais diferenças devido às características de acção profissional inerentes a cada organismo<sup>(2)</sup>.

Assim, para o presente trabalho foram constituídos os seguintes sete organismos, tendo as educadoras sido atribuídas a cada um deles do seguinte modo:

infância enquanto lugar «disinibidor das crianças» e de «igualizador social» (objectivos 15, 17 e 11) aos objectivos do jardim de infância como lugar que, dotado de pessoal especializado, está destinado a internalizar regras e integrar socialmente crianças (objectivos 13, 18 e 16).

O factor IV traduz a oposição do jardim de infância enquanto «lugar para guardar as crianças» (objectivos 14 e 6) versus jardim de infância enquanto «igualizador social» (objectivo 17). Os factores V e VI são já factores bastantes associados a uma única variável.

Nas conclusões apresentadas no anterior trabalho foi apresentada uma representação gráfica esquematizada do plano factorial gerado pelos factores II e III, onde a oposição fundamental expressa se estabelece entre os objectivos do jardim de infância «centrado na criança», considerada esta enquanto sujeito do seu desenvolvimento «expansividade» — «desinibição emocional» em contraponto aos objectivos do jardim de infância «centrado na sociedade». No que se refere a estes últimos a criança é considerada como o objecto dessas práticas e está sujeita a um conjunto de normas ou valores que terá de internalizar e/ou aos quais terá de submeter-se.

(2) Estamos cientes de que a análise deveria ser realizada sobre os dados individuais. Dado limitações de aplicabilidade dos programas de escalamento multidimensional (MDS) a uma amostra com a dimensão da presente, aqui utilizada, e uma vez que pretendíamos investigar diferenças interinstitucionais, optámos por agregar os dados das educadoras de cada um dos organismos, os quais passam a constituir como que os «sujeitos teóricos» da presente investigação.

M. E. — Inclui as educadoras que exercem a sua profissão em instituições oficiais do Ministério da Educação.

M. T. S. S. — Educadoras que exercem profissão nos Jardins de Infância oficiais do Ministério do Trabalho e Segurança Social.

MISERICÓRDIAS — Educadoras que exercem profissão nos Jardins de Infância dependentes das Misericórdias (note-se que não existe nenhuma dependente da SCM Lisboa).

IPSS — Educadoras que exercem profissão nos Jardins de Infância de Instituições Privadas de Solidariedade Social.

PART / C / ACORDO — Educadoras que exercem profissão em Jardins de Infância Particulares com fins lucrativos os quais possuem acordos com o M. T. S. S.

PART / S / ACORDO — Educadoras que exercem profissão em Jardins de Infância particulares ou sem fins lucrativos mas não tendo qualquer tipo de acordo com o M. T. S. S.

AUTARQ. — Educadoras que exercem profissão em Jardins de Infância dependentes das Autarquias.

Note-se os diferentes objectivos de cada um desses grupos mas em particular o grande número das educadoras das IPSS (55) e o pequeno grupo das educadoras de outros organismos em especial dos particulares (13 e 15).

QUADRO I

Frequência das educadoras nos organismos considerados

| Organismo  | M. E. | M. T. S. S. | Misericórdias | I. P. S. S. | Particulares com acordo | Particulares sem acordo | Autarquias | TOTAL |
|------------|-------|-------------|---------------|-------------|-------------------------|-------------------------|------------|-------|
| Frequência | 24    | 18          | 20            | 55          | 13                      | 15                      | 26         | 171   |
| %          | 14    | 10          | 12            | 32          | 8                       | 9                       | 15         | 100   |

Porque se vai passar a trabalhar com os organismos enquanto «sujeitos teóricos» convém desde já estabelecer minimamente a caracterização sócio-demográfica de modo a que se tenha presente eventuais associações entre esses organismos e variáveis de caracterização sócio-demográficas.

Embora haja uma percentagem mais elevada de educadoras com idades compreendidas entre os 26 e os 30 anos em relação ao total da amostra, a distribuição das idades

das educadoras é relativamente homogénea entre os 20 e os 55 anos.

As educadoras do M. T. S. S. tendem a ser mais idosas ao contrário do que acontece com as educadoras das Misericórdias, IPSS e as particulares sem acordo. A estrutura etária nas outras instituições tende a ser mais equilibrada.

As percentagens aqui apresentadas foram arredondadas para números inteiros dada a dimensão relativamente pequena de alguns dos números.

QUADRO II

Frequência e percentagem das educadoras nos organismos considerados em função dos grupos etários

| ORGANISMO     | M. E. | MTSS | MIS | IPSS | P/C/A | P/S/A | AUT | TOTAL |
|---------------|-------|------|-----|------|-------|-------|-----|-------|
| G. ETÁRIOS    | %     | %    | %   | %    | %     | %     | %   | %     |
| 20 - 25       | 4     | 0    | 3   | 10   | 3     | 10    | 5   | 35    |
|               | 17    | 0    | 27  | 29   | 27    | 67    | 24  | 26    |
| 26 - 30       | 7     | 5    | 5   | 13   | 3     | 2     | 6   | 41    |
|               | 30    | 28   | 46  | 38   | 27    | 13    | 29  | 31    |
| 31 - 35       | 7     | 3    | 1   | 7    | 4     | 0     | 5   | 27    |
|               | 30    | 17   | 9   | 21   | 36    | 0     | 24  | 20    |
| 36 - 54       | 5     | 10   | 2   | 4    | 1     | 3     | 5   | 30    |
|               | 22    | 56   | 18  | 12   | 9     | 20    | 24  | 22    |
| NÃO RESPOSTAS | 1     | 0    | 9   | 21   | 2     | 0     | 5   | 38    |
|               | -     | -    | -   | -    | -     | -     | -   | -     |
| TOTAL         | 24    | 18   | 20  | 55   | 13    | 15    | 26  | 171   |
|               | 100   | 100  | 100 | 100  | 100   | 100   | 100 | 100   |

QUADRO III

Frequência e percentagem das educadoras nos organismos considerados em função na escola de formação

| ORGANISMO       | M. E. | MTSS | MIS | IPSS | P/C/A | P/S/A | AUT | TOTAL |
|-----------------|-------|------|-----|------|-------|-------|-----|-------|
| ESCOLA FORMAÇÃO | %     | %    | %   | %    | %     | %     | %   | %     |
| MARIA ULRICH    | 6     | 4    | 4   | 14   | 9     | 8     | 13  | 58    |
|                 | 27    | 22   | 36  | 42   | 82    | 53    | 62  | 44    |
| JOÃO DE DEUS    | 10    | 7    | 4   | 12   | 2     | 6     | 1   | 42    |
|                 | 46    | 39   | 36  | 36   | 18    | 40    | 5   | 32    |
| MITZA           | 4     | 5    | 2   | 0    | 0     | 0     | 4   | 15    |
|                 | 18    | 28   | 18  | 0    | 0     | 0     | 19  | 12    |
| PROM HE         | 2     | 2    | 1   | 3    | 0     | 0     | 2   | 10    |
|                 | 9     | 11   | 9   | 9    | 0     | 0     | 10  | 8     |
| OUTROS          | 0     | 0    | 0   | 4    | 0     | 1     | 1   | 6     |
|                 | 0     | 0    | 0   | 12   | 0     | 7     | 5   | 5     |
| N/RESPOSTA      | 2     | 0    | 9   | 22   | 2     | 0     | 5   | 40    |
|                 | -     | -    | -   | -    | -     | -     | -   | -     |
| TOTAL           | 24    | 18   | 20  | 55   | 73    | 15    | 26  | 171   |
|                 | 100   | 100  | 100 | 100  | 100   | 100   | 100 | 100   |

Grande número de educadoras tiveram formação no Jardim Escola João de Deus e na Escola de Educadoras de Infância de Lisboa Maria Ulrich, especialmente nesta última (32 e 44 % respectivamente).

Das Educadoras pertencentes aos Ministérios da Educação e Trabalho e Segurança Social poucas têm formação pela Escola de Educadoras de Infância de Lisboa (M. E. 27 % e M. T. S. S. 22 %), notando-se uma maior incidência de Educadoras formadas pelo Jardim Escola João de Deus (46 % no M. E. e 39 % no M. T. S. S.) e Mitza (ME 18 % e M. T. S. S. 28 %).

Por seu turno nas Autarquias (onde praticamente não foram encontradas educadoras com formação no Jardim Escola João de Deus) e nas Particulares, em especial Particulares com acordo, verifica-se uma maior incidência de Educadoras oriundas da Escola de Educadoras de Infância de Lisboa (62 %, 53 % e 82 %).

Note-se que não existe associação entre o organismo a que a Educadora pertence e as seguintes variáveis sócio-demográficas: estado civil, existência ou não de filhos, data de formação e habilitações literárias. Pelo contrário algumas variáveis que dizem respeito ao exercício da profissão estão nalguns casos particularmente associadas ao organismo a que pertencem como por exemplo dificuldade em relação a horários e remunerações.

#### RECOLHA DE DADOS

Para recolha das semelhanças (proximidades) entre os estímulos (objectivos do Jardim de Infância) foi cada objectivo do Jardim de Infância (ver lista 1) escrito num cartão, sendo apresentado individualmente a cada educadora um conjunto de 20 cartões, aleatoriamente dispostos, pedindo-se-lhes que os agrupassem no número que entendessem mas «... de modo a que em

cada grupo fiquem os cartões que representem objectivos semelhantes entre si...»

Apesar de sofrer de uma certa perda de informação, esta técnica de recolha tem a vantagem de, dum modo extremamente expedito, recolher dados de semelhanças sem que ao respondente seja imposto nenhum critério de resposta, nenhuma grelha dependente do investigador, antes facultando a escolha do seu próprio critério de semelhança entre os objectivos propostos.

Para recolha das ordenações (preferências) foi apresentado individualmente outro conjunto igual de 20 cartões, também aleatoriamente dispostos, pedindo-se-lhes para os ordenarem do mais importante «... para caracterizar os objectivos do Jardim de Infância 'ideal'...» até ao menos importante.

#### LISTA 1.

LISTA DOS OBJECTIVOS DO JARDIM DE INFÂNCIA CONSIDERADOS (note-se que os números são indicados somente para referência do texto e das figuras, não tendo sido utilizados na recolha de dados)

1. Sociabilizar a criança, contribuindo para a sua integração social com crianças da mesma idade ... ..
2. Habituar a criança a interagir com outras pessoas, diferentes das do seu quadro familiar ... ..
3. Despertar na criança a sua sensibilidade estética ... ..
4. Dar à criança bases para uma boa aprendizagem escolar ... ..
5. Preparar emocionalmente a criança para a futura integração social na escola ... ..
6. Solucionar o problema dos pais empregados, que não têm onde deixar os filhos ... ..
7. Contribuir para que este país venha a contar com melhores cidadãos respeitadores das regras de civismo ... ..

8. Educar socialmente a criança, contribuindo para baixar o número de marginais e delinquentes ... ..

9. Proporcionar à criança uma boa estimulação intelectual que lhe permita no futuro ter melhor rendimento escolar ... ..

10. Desenvolver na criança mecanismos psicológicos que lhe permitam vir a aguentar sem riscos de perturbação emocional os primeiros anos de escolaridade ... ..

11. Auxiliar a criança a ser desinibida e não ter medo de estranhos ... ..

12. Proporcionar à criança divertimentos e brincadeiras com outras crianças da mesma idade ... ..

13. Permitir que a criança beneficie de cuidados especializados por parte de educadores profissionais, em vez de ser educada só pelos pais ... ..

14. Proporcionar à criança uma atenção que as ocupações profissionais da família não permitem dispensar ... ..

15. Ajudar as crianças a manifestar sem inibições os seus desejos e a expandir-se emocionalmente ... ..

16. Ensinar às crianças as regras elementares da boa educação e do convívio social ... ..

17. Habituar as crianças à igualdade social ... ..

18. Contribuir para o desenvolvimento de regras e hábitos salutareis na criança ... ..

19. Estimular a criatividade infantil ... ..

20. Desenvolver a criança do ponto de vista motor, através da prática de jogos e exercícios físicos ... ..

#### TRATAMENTO DE DADOS

Com base nos agrupamentos de semelhança feitos pelas educadoras e por meio de uma fórmula de raiz combinatória foram construídas matrizes de proximidade entre

cada par de objectivos tanto para a totalidade da amostra como para cada um dos sete organismos em que as educadoras exerciam a sua actividade profissional.

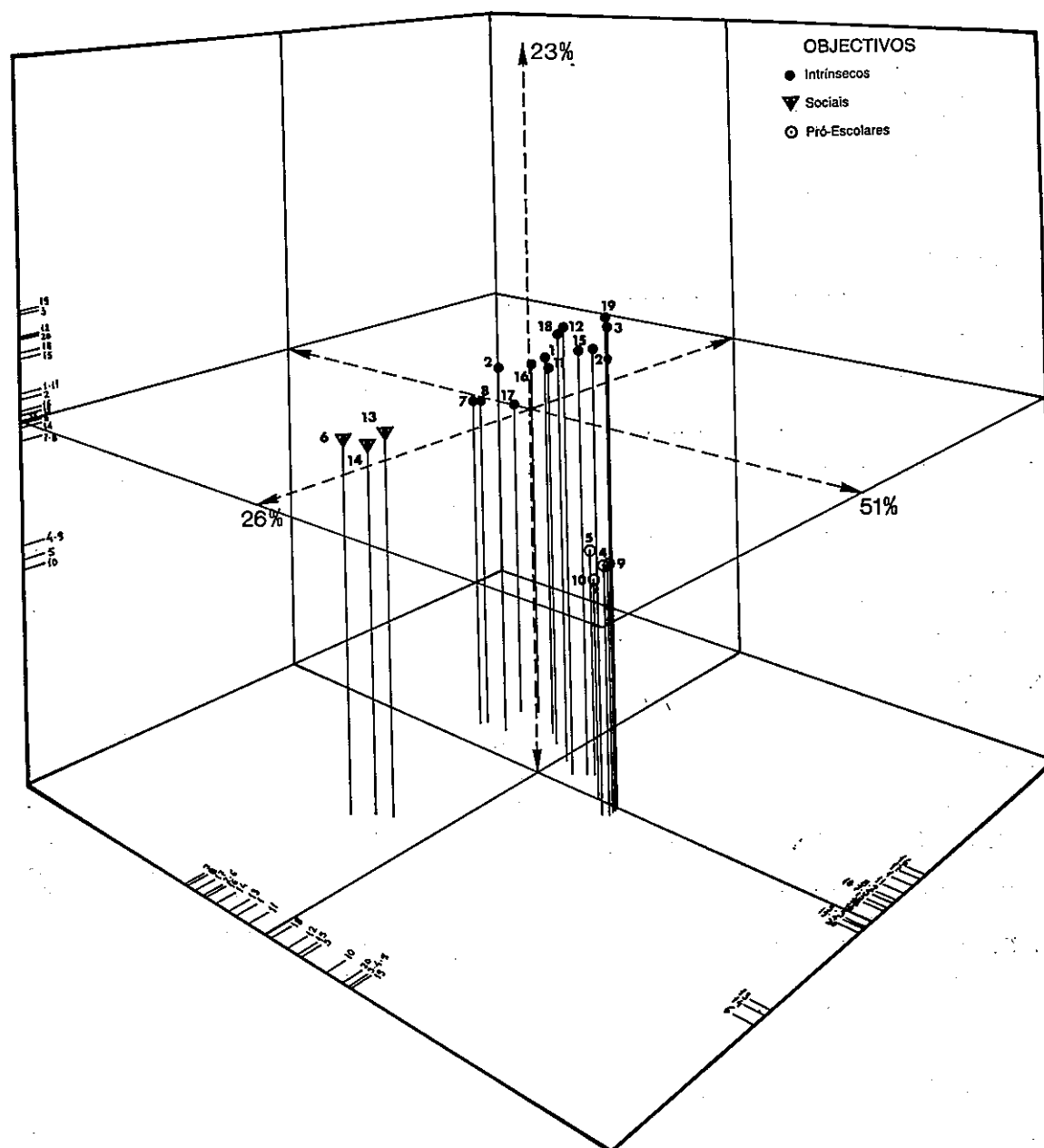
Por intermédio do programa KYST (Kruskal, J. B. et al, 1973) foi gerado o espaço perceptivo derivado da agregação das semelhanças individualmente fornecidas. Tendo sido obtidas soluções para espaços a 1, 2, 3, 4 e 5 dimensões, optou-se por escolher a solução tridimensional, [tanto por razões de interpretabilidade como pelo próprio valor do stress (0,09)] (\*).

Seguidamente foi apresentado o programa INDSCAL (Carroll, J. D., Chang, J. J., 1969) às 7 matrizes agregadas correspondentes a cada um dos Organismos e utilizando como matriz inicial a solução tridimensional anteriormente gerada pelo KYST. Foi assim obtida uma reestruturação do espaço perceptivo, agora com as dimensões orientadas e, em princípio, dotadas de significado psicológico.

Finalmente foi efectuada uma análise de preferências por meio do programa PREFMAP (Chang, J. J.; Carroll, J. D, s/d) aplicado ao espaço anteriormente gerado pelo INDSCAL e à ordenação agregada correspondente a cada um dos organismos, ordenação essa correspondente às médias das ordenações individuais. Dado que se assumiu um espaço comum à representação cognitiva dos objectivos do Jardim de Infância e à avaliação da sua maior ou menor adequabilidade à caracterização do Jardim de Infância «ideal», e uma vez que os dados já haviam sido submetidos ao INDSCAL optou-se por aplicar só as fases II, III e IV do PREFMAP.

(\*) A utilização do mesmo programa mas a partir das 7 matrizes correspondentes aos Organismos, e pressupondo uma única configuração partilhada por esses 7 «sujeitos» mas com diferentes regressões para cada um deles, aponta para que a solução seja adequada e sem mínimos locais.

FIGURA 1  
ESPAÇO PERCEPTIVO TRIDIMENSIONAL  
DOS OBJECTIVOS DO JARDIM DE INFÂNCIA (INDSCAL)



Por razões de natureza estatística mas também pela eventual riqueza heurística dos resultados obtidos, optou-se por apresentar neste artigo os resultados obtidos com a fase II daquele programa (grau de ajustamento = 0,95).

## PRINCIPAIS RESULTADOS

### Análise de proximidades

Apresenta-se na figura 1, o espaço tridimensional de percepção conjunta dos objectivos do Jardim de Infância, ao qual estará em princípio subjacente a representação cognitiva da estrutura de interrelação desses objectivos.

Antes de mais deve notar-se que a solução obtida explica 76% da variabilidade dos dados, sendo por outro lado as três dimensões praticamente ortogonais.

A primeira dimensão é de longe a que contribui para a discriminabilidade da percepção das semelhanças entre os objectivos da educação pré-escolar, explicando, por si só, 51% da variância total explicada pelo modelo.

Esta primeira dimensão ordena os diversos objectivos ao longo de um «continuum», desde os que pressupõem uma finalidade do Jardim de Infância mais centrada na sociedade «contribuir para que este país venha a contar com melhores cidadãos, respeitadores das regras de civismo», «educar socialmente a criança, contribuindo para baixar o número de marginais e delinquentes», «habituá-las à igualdade social», «passando pela socialização da criança («socializar a criança, contribuindo para a sua integração social com crianças da mesma idade», «auxiliar a criança a ser desinibida e não ter medo de estranhos») até aos objectivos que pressupõem uma finalidade do Jardim de Infância mais centrada na criança

e no seu desenvolvimento («estimular a criatividade infantil», despertar na criança a sua «sensibilidade estética»). Podemos pois considerar que esta dimensão escala os objectivos desde os que são centrados na sociedade até aos que são centrados na criança, como que postulando assim dois sujeitos antinómicos de destino da acção educativa.

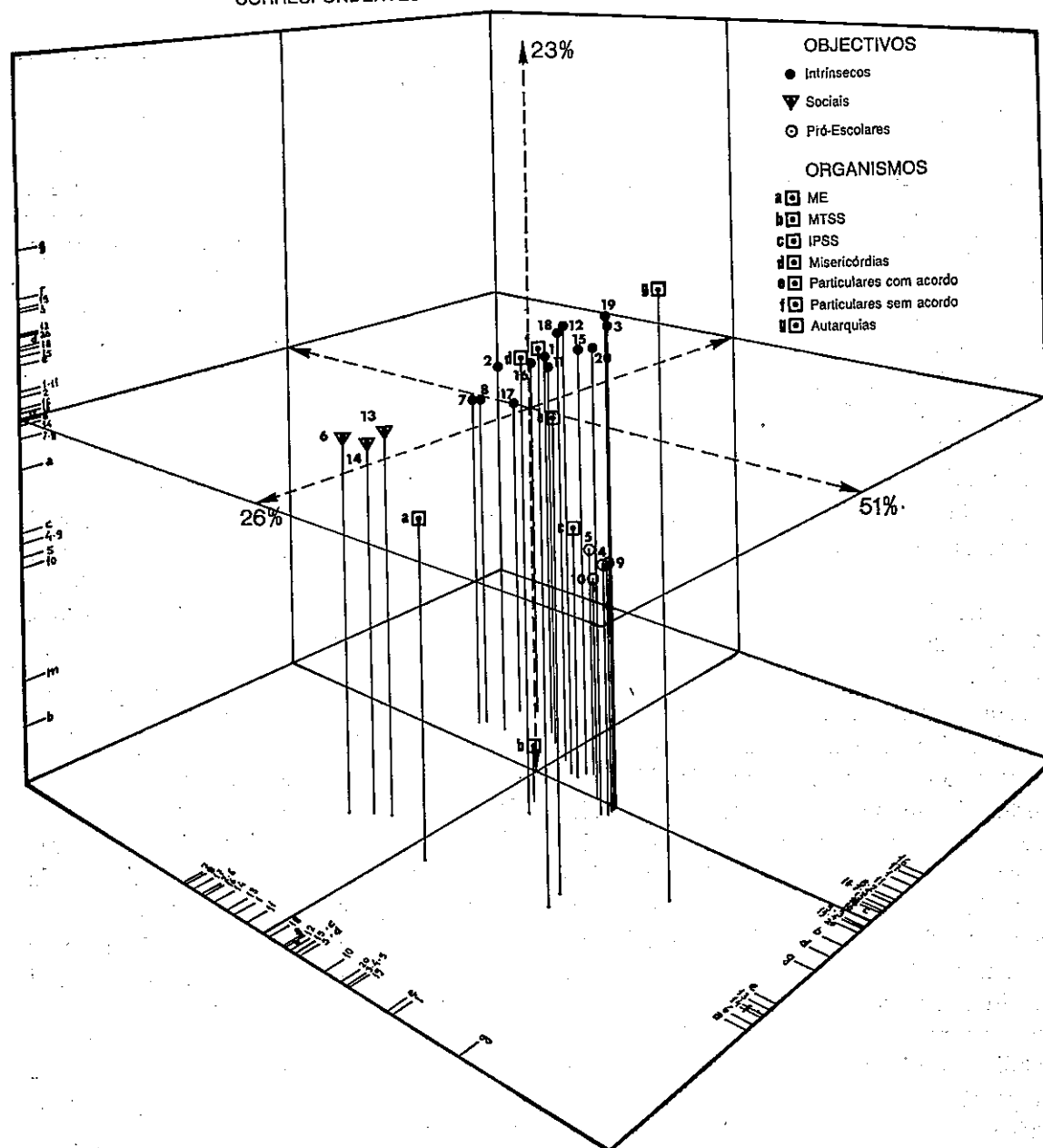
A segunda e a terceira dimensões contribuem consideravelmente menos para a discriminabilidade da percepção das semelhanças entre os objectivos explicando, respectivamente 26% e 23% da variância total explicada pelo modelo.

Por outro lado, ao contrário da primeira dimensão que posiciona os objectivos ao longo de um «continuum», estas duas dimensões isolam grupos ou «clusters» de objectivos, opondo-os a todos os outros.

A segunda dimensão agrupa os objectivos referentes à educação formal profissionalizada (e ao próprio cuidar) da criança fora da família (e de casa), opondo-os a todos os outros. Isola, assim, os objectivos respeitantes à funcionalidade social do Jardim de Infância («solucionar o problema dos pais empregados, que não têm onde deixar os filhos», «permitir que a criança beneficie de cuidados especializados por parte de educadoras profissionais, em vez de ser educada só pelos pais», «proporcionar à criança uma atenção que as ocupações profissionais da família não permitem dispensar»).

Enquanto esta segunda dimensão isola os objectivos referentes à funcionalidade social do Jardim de Infância opondo-os a todos os outros, a terceira dimensão isola os objectivos do Jardim de Infância enquanto eventual iniciação à série de fases de escolaridade («dar à criança as bases para uma boa aprendizagem escolar», «proporcionar à criança uma boa estimulação intelectual que lhe permita no futuro ter melhor rendi-

FIGURA 2  
POSICIONAMENTO, NO ESPAÇO PERCEPTIVO,  
DOS PONTOS IDEAIS DE PREFERÊNCIA  
CORRESPONDENTES A CADA ORGANISMO (PREFMAP — FASE II)



mento escolar», «desenvolver na criança mecanismos psicológicos que lhe permitam vir a aguentar sem riscos de perturbação emocional os primeiros anos de escolaridade»).

Por outras palavras esta dimensão agrupa os objectivos referentes à funcionalidade pré-escolar do Jardim de Infância opondo-os a todos os outros. Note-se contudo que, em relação à primeira dimensão, estes objectivos se situam claramente na área dos objectivos centrados na criança.

#### Análise de preferências

Como vimos optou-se por apresentar os resultados da análise multidimensional das ordenações, da análise de «preferências», utilizando o modelo gerado pela fase II do PREFMAP. Como é sabido esta fase considera, grosso modo, a existência de pontos representativos de valores de preferência (máxima ou mínima, consoante as várias dimensões), uma para cada «sujeito» (no nosso caso, cada uma das agregações dos dados do conjunto de educadoras a exercerem a sua profissão num determinado Organismo), permitindo ainda que cada um deles valorize diferentemente cada uma das dimensões.

A figura 2 representa esses pontos/Organismos inseridos no espaço gerado pelo INDSCAL. Note-se contudo que, no nosso caso, esses pontos correspondem simultaneamente a valores de preferência máxima em relação a outras.

Os sinais, positivo e negativo dos números constantes do Quadro IV indicam, se, em relação a cada uma das dimensões, esses pontos traduzem um valor de preferência máxima (números positivos) ou um valor de preferência mínima (números negativos) a partir do qual se verificam avaliações de

preferência ao longo da respectiva dimensão.

No caso presente, e tendo em conta as instruções de recolha de dados, se o grupo de educadoras de um Organismo, apresentar, no que respeita a uma dada dimensão, um ponto de preferência máxima, esse ponto como que coincide com os objectivos que o grupo considere serem mais adequados ao Jardim de Infância, e considerará um objectivo tanto mais adequado a essas finalidades quanto mais próximo desse ponto o objectivo se situar, ao longo da respectiva dimensão. Se, pelo contrário apresentar, no que respeita a uma dada dimensão um ponto de preferência mínima, então esse ponto como que coincide com os objectivos que o grupo considera serem menos adequados ao Jardim de Infância, e considerará um objectivo tanto mais adequado a essas finalidades quanto mais longe desse ponto o objectivo se situar.

Por outro lado, os números apresentados no Quadro IV, considerados em valor absoluto, independentemente do respectivo sinal, representam como que a força com a qual a partir dos pontos correspondentes é medida a adequabilidade dos objectivos/estímulos ao longo da respectiva dimensão. Considere-se uma determinada distância entre as ordenadas de um ponto de preferência máxima e de um estímulo numa das dimensões. Quanto maior for aquele número maior é a preferência do «sujeito» correspondente ao ponto de preferência pelo objectivo correspondente ao estímulo, no que respeita à dimensão considerada. Ou, por outras palavras, quanto maior for aquele número tanto maior é a importância discriminativa da dimensão e tanto menor a variação na distância, ao longo dessa dimensão, entre o estímulo e o ponto de preferência necessária à alteração da preferência. O mesmo se passa com os pontos de preferência mínima.



# QUADRO IV

Pesos de preferência — PREFMAP — (fase II)

| Organismo                | Dimensão 1 | Dimensão 2 | Dimensão 3 |
|--------------------------|------------|------------|------------|
| M. E.                    | + 1,8      | + 0,7      | — 1,7      |
| M. T.S.S.                | + 3,0      | + 0,9      | — 0,2      |
| Misericórdias            | + 3,5      | — 0,5      | + 0,7      |
| I. P. S.S.               | + 2,6      | + 0,7      | — 0,6      |
| Particulares<br>o/acordo | + 1,2      | — 1,1      | + 0,5      |
| Particulares<br>s/acordo | + 1,1      | — 0,8      | + 0,1      |
| Autarquias               | + 0,9      | — 2,5      | + 0,0      |

A existência de pontos que constituem simultaneamente pontos de preferência máxima em relação a uma dimensão e pontos de preferência mínima em relação a outra(s), como é o presente caso, apresentam riqueza e complexidade de interpretação para a qual J. D. Carroll chama a atenção (Carroll, J. D., 1972, por exemplo). Nessa medida, e no âmbito deste artigo, iremos centrar-nos para uma maior simplificação, na interpretação isolada de cada uma das dimensões.

Assim, verifique-se que todos os Organismos apresentam pontos de referência máxima em relação à primeira dimensão, circunstância que já não se verifica com as duas restantes. Para além disso, é de realçar que para nenhum dos Organismos o ponto de preferência máxima se situa na área dos objectivos centrados na sociedade situando-se sim, todos eles do lado dos objectivos centrados na criança.

Por outro lado e de um modo geral, os pesos preferenciais são superiores aos das outras dimensões. Note-se contudo que os Organismos aos quais correspondem pesos de preferência mais fortes, ou seja uma mais forte discriminabilidade preferencial ao longo desta dimensão são os mesmos que mais próximo se situam do seu ponto central.

Referimo-nos às Misericórdias, Instituições Privadas de Solidariedade Social, e em parte ao Ministério do Trabalho e Segurança Social e Ministério da Educação. Estes Organismos, especialmente os dois primeiros, apresentam assim um posicionamento que parece traduzir uma pronunciada preferência por uma posição equilibrada em relação aos objectivos intrínsecos privilegiando fortemente os objectivos que, embora principalmente centrados na criança se referem mais directamente ao próprio processo da sua socialização, à sua expansão e equilíbrio emocionais.

Esses serão os objectivos considerados como especialmente adequados às finalidades do Jardim de Infância e tanto mais particularmente adequados do que os outros objectivos intrínsecos quanto maior é aquela discriminabilidade preferencial, o que acarreta que os objectivos mais afastados, em especial os que são mais nitidamente centrados na sociedade, acabem por ser considerados como muito menos adequados àquelas finalidades.

Quanto aos outros Organismos, Particulares com e sem Acordo e Autarquias, verifica-se que, embora pela situação do seu ponto de preferência máxima se posicione muito nitidamente do lado dos objectivos centrados na criança (para além mesmo dos objectivos concretos propostos), assumem uma discriminabilidade preferencial mais fraca quanto mais afastada do centro da dimensão se encontra o respectivo ponto de preferência. Tal situação acarreta que, os objectivos mais nitidamente centrados na sociedade acabem por ser considerados por estes Organismos como, grosso modo, não menos adequados do que os consideram os restantes Organismos.

Convém, todavia, notar que este facto se pode dever à possível existência duma maior heterogeneidade de respostas das educadoras pertencentes a estes grupos.

Tal não impede, contudo, que o seu posicionamento deva ser interpretado como traduzindo uma representação do Jardim de Infância mais «idealizada», centrada no desenvolvimento individual da criança.

Passando agora às duas restantes dimensões deve ter-se presente que elas estão associadas a «clusters» de objectivos isolados e que na falta de objectivos escalados ao longo dessas dimensões é mais difícil interpretar com rigor o significado das áreas do espaço à medida que se afastam desses «clusters».

Limitamo-nos assim, a apontar os aspectos considerados mais relevantes em função do posicionamento daqueles «clusters».

Deste modo, no que respeita à segunda dimensão é de notar que todos os Organismos, com excepção das IPSS, se posicionam do mesmo lado em que se situam os objectivos de funcionalidade social. Contudo, com excepção das IPSS e do MTSS (os dois mais afastados segundo essa dimensão), os pontos referentes aos diversos Organismos correspondem a pontos de preferência mínima.

Embora de um modo bastante grosseiro se pudesse dizer que a maioria dos Organismos tende a não considerar os objectivos de funcionalidade social como sendo dos mais adequados às finalidades do Jardim de Infância, tal afirmação só corresponde claramente ao posicionamento do Ministério da Educação, que considera os objectivos de funcionalidade social propostas como sendo os menos adequados.

Passando à terceira dimensão é de realçar que os três Organismos (IPSS, ME, MTSS) cujo ponto de preferência se situa, nesta dimensão, do mesmo lado que o «cluster» dos objectivos de funcionalidade pré-escolar, correspondem em relação a ela, a pontos de preferência mínima, acontecendo com os restantes precisamente o contrário.

Pode pois dizer-se, embora também com reservas de generalização grosseira, que os diversos Organismos tendem a considerar os objectivos de funcionalidade pré-escolar

como dos menos adequados às finalidades do Jardim de Infância. Tal afirmação é particularmente aplicável às IPSS que consideram estes objectivos pré-escolares propostos como sendo os menos adequados à funcionalidade do Jardim de Infância.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

Antes de estabelecermos as principais conclusões do presente trabalho, valerá a pena recordar alguns dos principais aspectos que poderão ter influenciado os resultados. Por um lado, estes resultados estão, como é óbvio, condicionados pelos objectivos específicos que foram propostos e pelo modo expedito como os dados foram recolhidos.

Por outro lado, o facto de se ter trabalhado com dados agregados, poderá ter contribuído para certas limitações dos resultados, especialmente na análise de preferências (por exemplo, no caso da amostra do Ministério do Trabalho e Segurança Social).

Em trabalhos posteriores dever-se-ia realizar uma análise de preferências dos dados não agregados, para além de contrastar uma análise interna (como foi este trabalho), com uma análise externa de preferências, admitindo que o mapa das «representações» da adequabilidade dos objectivos do Jardim de Infância pode não coincidir com o mapa da «representação» cognitiva desses objectivos.

Passando agora às principais conclusões poderemos apontar as seguintes:

1.º — No que respeita à percepção ou «representação» cognitiva dos objectivos do Jardim de Infância, podemos considerar que se organiza em três grupos:

— objectivos que podemos considerar como «intrínsecos» e que são aqueles mais tipicamente estruturados ao longo

da primeira dimensão — centrados na sociedade, centrados na criança;

— dois outros grandes grupos de objectivos (dispostos aliás em cada um dos pontos extremos da primeira dimensão e isolados por uma outra das restantes) que podemos considerar como objectivos extrínsecos e que caracterizam as funcionalidades «social» e «pró-escolar».

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

Por outro lado, e concomitantemente, verifica-se existir de uma maneira geral, uma relativa desvalorização dos objectivos extrínsecos (funcionalidade «social» e «pró-escolar»), tanto mais relevante quanto à primeira vista paradoxalmente tal minimização surge mais vincada em organismos cuja existência depende primariamente desses objectivos.

Esta visão idealizada ou psicologizante do Jardim de Infância que privilegia os aspectos emocionais, estará ligada a uma certa hesitação entre paradigmas para a educação entre nós? Será que — aceitando por bom o paradigma actual, centrado na criança versus centrado na sociedade e valorizando-se entre nós sobretudo o primeiro aspecto — se tem consciência da contradição com as actuais tendências dos estudos educacionais e respectivas representações que marcam, senão a dominância do segundo aspecto pelo menos a sua grande valorização?

## BIBLIOGRAFIA

- ABREU, J. G.; MARQUES T. N.; BAIRRÃO, J. (1985) — *Atitudes em Educação Pré-Escolar* (no prelo).
- BAKER, J. L., GOTTLIEB, J. (1980) — «Attitudes of teacher toward mainstreaming retarded children». In Gottlieb, J. (ed), *Educating Mentally Retarded Person in the Mainstream*, Baltimore, University Park Press.
- CARROLL, J. D.; CHANG, J. J. (1969) — «How to use INDSCAL, a computer program for canonical decomposition of N-way tables and individual differences in multidimensional scaling». Manuscrito não publicado, Bell Laboratories, Murray Hill, N. J., (1969).
- CARROLL, J. D. (1972) — «Individual differences and multidimensional scaling». In R. N. Shepard, A. K. Romney and S. B. Nerlove (Eds), *Multidimensional Scaling: Theory and applications in the behavioral sciences*. New York Seminar Press.
- CURTIS, A., BLATCHFORD, P. (1984) — *Meeting the needs of socially handicapped children*. Windsor, NFER — NELSON.
- CHANG, J. J., CARROLL, J. D. — «How to use PREFMAP and PREFMAP 2 — Programs which relate Preference data to Multidimensional scaling solution». Manuscrito não publicado, Bell Laboratories, Murray Hill (s/d).
- C. O. O. M. P. — (PORTUGAL) (1982) — *Estudo Epidemiológico da Deficiência Mental*. Objectivos. Metodologia da Investigação e descrição da população em estudo.
- FELGUEIRAS, M. I., MACHADO, M. M. (1983) — «Estudo Exploratório da Representação Social da Deficiência Mental», in *Cadernos do COOMP*, 7/8.
- GUSKIN, S. (1963) — «Social Psychologies of Mental Deficiency». In Norman R. Ellis (ed.) *Handbook of Mental Deficiency*. New York, McGraw-Hill Book.
- KRUSKAL, J. B., YOUNG, F. W., SEERY, J. B. (1973) — «How to use KIST, a very flexible program to do multidimensional scaling and unfolding». Manuscrito não publicado, Bell Laboratories, Murray Hill, N. J.
- LE BOUDEC, G. (1984) — «Contribution à la méthodologie de l'étude des représentations sociales», in *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 4, 3, 245-272.
- VALA, J. (1984) — «La production sociale de la violence. (Représentations et comportements)», Louvain, Université Catholique de Louvain. Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Éducation. Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Docteur en Psychologie.

Análise Psicológica (1986), 1 (V): 105-113

# Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da Escola Secundária

W. P. ROBINSON (\*)  
CAROL A. TAYLER (\*)

## EXAMES DE REFERÊNCIA NORMATIVA E INSUCESSO ESCOLAR

Presentemente, nenhuma sociedade oferece acesso indiscriminado ao ensino superior. O número de lugares é limitado, normalmente, a uma pequena minoria da população potencial. Frequentemente são usados padrões de resultados nos exames nacionais como principal critério de selecção para tal entrada.

Em Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte está estabelecido que são necessárias 2 aprovações no «General Certificate of Education» (nível avançado), ou seus equivalentes, para a candidatura a um lugar na universidade. No entanto, para muitas pessoas, em várias universidades, são, de facto, necessárias 3 aprovações com níveis bastante acima do exigido para passar, para assegurar um lugar.

O nível avançado, normalmente alcançando aos 18 anos ou mais, é destinado a cerca de 15% dos melhores da população — a graduação entre os sujeitos é definida normativamente: x% de candidatos recebem o nível A, y% o nível B e assim por diante. As instituições não universitárias têm os seus critérios.

A primeira filtragem, aos 16 anos, é feita através do «General Certificate of Education» (nível normal) e do sobreponível, mas inferior, «Certificate of Secondary Education».

O nível «O» é destinado a 25% dos melhores da população, mas aproximadamente 40% da coorte de cada idade consegue pelo menos uma aprovação. Cerca de 10% da população escolar em geral deixa a escola sem GCEs ou GSEs. É provável que cerca de 20% saia da escola com tão poucos CSEs e de um nível tão baixo que os certificados não têm nenhum valor para os seus possuidores.

Com percentagens predeterminadas de aprovações e níveis, todos estes exames são essencialmente competições interindividuais nas quais o sucesso de um candidato é o insucesso de outro.

Quais serão as consequências motivacionais e conceptuais de um tal sistema de referência normativa?

Em particular, quais serão as consequências para estes alunos a quem não se permite o acesso aos exames ou que entram mas esperam falhar e realmente falham?

(\*) Universidade de Bristol.