

# 4

## *O curriculum escondido. Um revelador da interface cultura - educação*

**Tchirine Mekideche:** [chirinemekideche@gmail.com](mailto:chirinemekideche@gmail.com); [tmekideche@cread.edu.dz](mailto:tmekideche@cread.edu.dz)

Pedagoga. Conferencista do departamento de Psicologia e Ciências da Educação. Integrante do Centro de Pesquisa em Economia Aplicada para o desenvolvimento da Universidade de Argel, Argélia.



# BSTRACT RESUMO ABSTRACT RESUMO ABSTRACT

**Resumo** O artigo propõe uma análise de resultados de um estudo observacional realizado na Argélia evidenciando os currículos escondidos presentes nas práticas reais de seis educadoras de dois jardins de infância na cidade de Argel, assim como as atitudes e práticas educativas das famílias face esta fase de idade que, na falta de pré-escolarização, está autorizada a ir brincar “fora”, na “zanka” ou rua-espaço de jogo.

A hipótese geral da reativação pelos professores de estratégias ligadas a códigos referenciais sociais que regulam as relações pais-crianças no ambiente familiar foi corroborada por esses dados observacionais, mostrando a interface entre cultura e educação.

**Palavras Chave** Currículo Escondido; Zanka; Pré-Escolarização; Cultura; Sociedade.

**Resumé** L'article propose une analyse de résultats d'une étude observationnelle menée en Algérie et mettant en relief le curriculum caché à l'œuvre dans les pratiques éducatives réelles de 6 éducatrices de 2 jardins d'enfants dans la ville d'Alger, ainsi que celles des attitudes et pratiques éducatives des familles vis-à-vis de cette tranche d'âge qui, à défaut de préscolarisation, est autorisée à aller jouer "dehors", dans la "zanka" ou rue espace de jeu. L'hypothèse générale de la réactivation par les enseignants de stratégies éducatives liées à des codes référentiels sociaux régulant les relations parents-enfants en milieu familial a été confortée par ces données observationnelles, en révélant l'interface entre culture et éducation.

**Mots Clés** Curriculum Caché; Zanka; Préscolarization; Culture; Société.



A educação para todos desde a infância é um direito autalmente reconhecido e aplicado um pouco por todo o mundo. Isto não implica, entretanto, que modelos elaborados em tal ou tal contexto sejam automaticamente aplicáveis, sob a mesma forma, em todos os lugares.

O peso da dimensão cultural na pré-escolarização está claramente colocado em evidência nas conclusões de estudos internacionais comparativos recentes. A educação de crianças pequenas se conjuga, com efeito, no plano das políticas e das práticas tanto institucionais quanto familiares, a um conjunto de normas derivadas de discursos científicos (sobre as necessidades das crianças pequenas, provenientes de numerosas pesquisas psicológicas contemporâneas dos últimos vinte anos) e de valores (implícitos ou explícitos) próprios a cada sociedade e de suas instituições pré-escolares.

Estes modelos educativos implícitos estão ligados a códigos culturais subjacentes, em relação à imagem e ao estatuto da criança, ao tipo de relação e/ou da intervenção adultos-crianças, às modalidades de aprendizagem dos saberes, das práticas, à natureza dos objetivos e dos conteúdos propostos, ao lugar e ao estatuto do jogo/brincadeira na escola. Estes modelos estão aqui apresentados como "*curricula escondidos*", reveladores da interface cultura-educação, no sentido de Jackson (1968), de Lynch (1989), de Perrenoud (1993) e de Portelli (1993).

A observação direta das interações pais-crianças, « professor-alunos », crianças-crianças no ambiente familiar, extra-familiar ou escolar permite, em uma abordagem sócio-antropológica e comparativa da educação, colocar em evidência os currículos escondidos, a existência de modelos educativos implícitos ligados aos códigos culturais em relação à imagem e ao estatuto da criança, o tipo de relação e/ou de intervenção adultos-crianças, as modalidades de aprendizagem dos saberes, práticas, saber-ser, a natureza dos objetivos e dos conteúdos propostos, o lugar e o estatuto do jogo na escola.

O artigo propõe uma análise de resultados de um estudo observacional realizado na Argélia evidenciando os *curricula* escondidos presentes nas práticas reais de seis educadoras de dois jardins de infância na cidade de Argel, assim como as atitudes e práticas educativas das famílias face esta fase de idade que, na falta de pré-escolarização, está autorizada a ir brincar “fora”, na “zanka” ou rua-espaço de jogo.

A hipótese geral da reativação pelos professores de estratégias ligadas a códigos referenciais sociais que regulam as relações pais-crianças no ambiente familiar é corroborada por esses dados observacionais.



## I. O peso da dimensão cultural na pré-escolarização

Se a educação para todos desde a primeira infância é um direito atualmente reconhecido e aplicado nos países industrializados do Norte, alguns países do « Sul » apenas recentemente tiveram condições de elaborar, mas sobretudo de financiar, dispositivos de institucionalização e de generalização da educação das crianças de menos de seis anos.

Tem-se, então, a tentação de se referir a modelos de educação pré-escolar considerados como cientificamente fundados: mas este(s) modelo(s) eficiente(s) em tal ou tal contexto pode(m) ser aplicados, sob a mesma forma e com a mesma pertinência, em outros lugares?

As políticas e práticas, tanto institucionais quanto familiares, fundam-se, com efeito, em um conjunto entrecruzado de normas derivadas por sua vez de discursos científicos (sobre as necessidades das crianças pequenas, resultados de inúmeras pesquisas psicológicas contemporâneas dos últimos vinte e cinco anos) e de valores implícitos ou explícitos próprios a uma cultura ou a uma sociedade, como mostram os estudos em educação comparada empreendidos nos últimos dez anos (BENAMAR, 2006; BENGHABRIT-REMAOUN, 2005; BENNET, NEUMAN, 2004; BROUGERE, 2003, 2010; BROUGERE, RAYNA, 1999; BOUZOUBAA, BENGHABRIT-REMAOUN, 2004; BROUGERE, GUENIF SOUILAMAS, RAYNA, 2008; CHOI, 1999; HSUEH, TOBIN, KARASAWA, PLAISANCE, 1986; PLAISANCE, RAYNA, 2004; MEKIDECHE, 1995; MUSATTI, 2004; PIERREHUMBERT, 1992; RAYNA, BROUGERE, 1999, 2000; RAYNA, PLAISANCE, 1997; ROSEMBERG, 2004; TOBIN, 1989; TOBIN, WU, DAVIDSON, 1989).

Estes estudos evidenciam a ancoragem cultural das práticas educativas, principalmente pré-escolares, para compreender a necessidade de uma abordagem relativista e contextualizada dos critérios pertinentes quanto à qualidade da educação pré-escolar; uma abordagem que deveria se basear não sobre as expectativas e pontos de vistas apenas de especialistas da infância – cujos discursos científicos não são, de resto, “neutros” porque são produzidos a partir de valores e normas da sociedade da qual fazem parte – mas daqueles do conjunto de atores referidos à educação da primeira infância: pais, profissionais, responsáveis políticos e administradores.

Tal abordagem impõe, então, a necessidade de uma objetivação destas expectativas e valores – « *curricula escondidos* » informais – estruturando os modelos e práticas reais – familiares, extra-familiares e escolares – em relação às crianças de menos de seis anos.

No momento da reforma do sistema educativo argelino, da tomada de consciência dos processos da educação pré-escolar, da emergência de uma real demanda social da atenção



institucional às crianças de menos de seis anos e de uma reflexão sobre a necessidade e as modalidades de sua generalização e de sua qualidade, esta análise da realidade educativa, de seus “*curricula* escondidos”, dos “porquê” e “como fazer agora”, deveria contribuir para a elaboração de modalidade de atenção educativa institucional e familiar das crianças de menos de seis anos, mais em contato com a realidade educativa maghrebiana de hoje.

## **II. A observação das práticas educativas: um revelador dos “*curricula* escondidos”**

As situações educativas são, primeiramente e antes de tudo, situações comunicativas: os saberes, saber-fazer e saber-ser são construídos no seio de trocas, da relação educador-educando, pais-filhos ou crianças-crianças.

A observação direta das interações pais-filhos, « professor-aluno », crianças-crianças e crianças-adulto no ambiente familiar, extra-familiar ou escolar, permite, em uma abordagem comparativa da educação, colocar em evidência a existência de modelos educativos implícitos, modelos ligados a códigos culturais em relação com a imagem e o estatuto da criança, do tipo de relação e/ou de intervenção adultos-crianças, da natureza dos objetivos e dos conteúdos propostos, do lugar e do estatuto do jogo na escola (MEKIDECHE, 1999a, 1999b; SIROTA, 1988).

Trata-se de interrogar as práticas educativas das famílias e dos professores através das estratégias relacionais utilizadas na realidade de seu funcionamento concreto para extrair daí o(s) modelo(s) educativo(s) e os códigos culturais que lhe são subjacentes.

### ***Modelos educativos familiares: a criança entre o respeito quase-sacralizado da autoridade dos pais e a liberdade quase-total com os seus pares oferecida pelos outdoors, bairro ou “zanka”***

A análise da estruturação das condutas educativas familiares dominantes atualmente na sociedade argelina evidencia a existência de dois referentes culturais principais que os fundamentam e em torno dos quais elas se articulam de maneira bastante dialética:

- O do respeito quase-sacralizado ao pai e à mãe, mas igualmente aos mais velhos na fratria e na colateralidade. Princípio que determina a natureza das inter-relações pais-filhos, e aquelas dos diferentes membros do universo familiar; princípio que estrutura as modalidades de exercício da autoridade e da obediência (MEKIDECHE & MEKIDECHE, 1997).



- O da liberação quase total da autoridade do adulto, dado à criança no seio de um espaço público urbano ao qual ela está autorizada se apropriar na cidade maghrébiana, a "zanka", espaço da criança tanto lúdico quanto educativo, espaço de autonomia e de socialização extra-familiar e extra-escolar (MEKIDECHE, 1990, 1991, 1994, 1995/6, 1996, 1999).

### III. Os *curricula* « escondidos » no ambiente familiar

#### A "zanka", espaço lúdico e educativo de autonomia e de socialização da criança no Maghreb

Numerosas crianças animam com seus gritos, seus risos e jogos infantis os "zanka" de nossas cidades na Argélia, particularmente quando têm menos de seis anos, e que não se beneficiam da educação pré-escolar institucional.

A zanka ou "rua-espaço de jogo" não é a rua no sentido comum do termo. Trata-se de uma noção ligada ao modo de apropriação sócio-cultural do espaço urbano próprio às sociedades maghrebianas. A presença, facilmente observável da criança neste espaço urbano, poderia ser interpretada, como é o caso nas sociedades fortemente industrializadas, urbanizadas e motorizadas, como um sinal de desvio, de delinqüência. As observações realizadas no campo, as entrevistas com numerosas mães de família no contexto de uma pesquisa por observação (MEKIDECHE, 1996, 1999b), permitem considerar esta presença como a tradução de uma **concepção de infância**, da educação a lhe dar, do lugar a lhe atribuir na sociedade global e no espaço urbano.

Na cidade maghrebiana, a "zanka" representa um espaço de crianças, intermediário entre o espaço interior privado reservado à mulher, e o espaço exterior público reservado ao homem. Ela designa todo espaço exterior próximo ou menos próximo, centrado no domicílio, para a livre apropriação pelas crianças, vivido na segurança, pois lugares e pessoas são conhecidos: soleiras e entradas das casas ou prédios, escadas e poços de escadas, calçadas, avenidas e caminhos de acesso aos prédios, pequenas ruelas, ruas sem saída, terrenos livres ou ocupados do bairro, praças públicas,...etc.

É um lugar de encontro entre crianças, fora da sociedade adulta. É, sobretudo, um lugar de jogos e de brincadeiras. Seus limites são determinados pela idade e pelo sexo, o território do menino se alargando com a idade para integrar-se ao do « fora do homem », o da menina se reduzindo para se restringir ao da mulher e ao "dentro".

Entrar no mundo da "zanka" é entrar no mundo dos semelhantes. É na sociedade infantil da vizinhança, encontradas por elas neste espaço, que as crianças vão processar uma boa parte de sua aprendizagem sócio-cognitiva.



Na sociedade argelina, a educação não é considerada como unicamente descendente e do lugar privilegiado do adulto e da instituição escolar. A integração precoce ao grupo social dos pares – o das crianças da vizinhança que se encontram para brincar em sua "zanka" – as interações sociais aí criadas são julgadas necessárias ao desenvolvimento e à auto-construção da criança, ao seu processo de "autonomização" e socialização. Esta deve aí adquirir – dentro de trocas simétricas e assimétricas com seus pares, mais velhos e mais jovens – habilidades, saberes e práticas sociais indispensáveis à sua vida social de hoje e de amanhã: aprender a agir e a reagir sozinho, a se virar sem o recurso do adulto. Este considera que não deve interferir no que a criança faz ou vive neste campo de experiência social que lhe é oferecido com toda a liberdade, contrariamente ao campo educativo institucionalizado e formal da escola (MEKIDECHE, 1997). É seu próprio mundo, onde ela está praticamente liberada da autoridade adulta, mas sem estar dela isolada ou segregada.

As concepções educativas implícitas das famílias quanto às modalidades de aquisição das aprendizagens sócio-cognitivas da criança neste espaço específico, ao mesmo tempo lúdico e educativo, antes da entrada na escola, unem-se às dos sócio-cognitivistas atuais "*que re-habilitam a função instrumental da imitação na aquisição dos saberes e das práticas na criança em contextos interativos entre pares*" (WYNNIKAMEN, 1990, 1992). Na "zanka", a criança deve aprender a se integrar ao grupo de crianças, interagir e a fazer como os outros, aprender por imitação interativa dos mais velhos, dos pares, dos semelhantes. É a atividade favorita das mães para seus filhos, principalmente para os mais jovens.

Um quadro de observação foi estabelecido para recolher e codificar as atividades das crianças de menos de seis anos na "zanka". Reagrupados na categoria "atividades dirigidas aos seres", as atividades de observação direta, exploratória ou de atenção, as de "deslocamentos na direção, atrás ou ao redor de crianças maiores", totalizaram 15% das atividades; todas as atividades de manipulação são feitas sempre sob o olhar dos outros. Os mais jovens estão sempre sob a guarda dos maiores. As atividades de apoio das "*irmãs mais velhas*" junto aos mais jovens (juntar os mais jovens, vigiá-los em seus deslocamentos, fazer com que brinquem, iniciá-los ou integrá-los a um jogo coletivo ou a certas atividades, a intervenção conciliadora de uma criança grande em caso de disputa, "punir" em caso de falta ou de desobediência, etc.) testemunham uma estruturação eficaz da sociedade infantil.

A *zanka* assegura, portanto, uma parte dos papéis não utilizados pela educação pré-escolar formal e institucional: o da autonomia e da integração social da criança.



#### IV. Os *curricula* escondidos no ambiente pré-escolar

Os saberes e seus métodos estão fortemente orientados pelas finalidades que se refletem profundamente na maneira de circunscrever e de apresentar o objeto do ato educativo. A escolha dos saberes a serem transmitidos - os famosos "programas escolares" - nunca é neutra, não mais aliás do que o lugar mais ou menos importante dado a cada disciplina. Mesmo que os executantes não o percebam sempre, esta escolha compreende um tipo de sociedade da qual ela é uma função.

Os métodos pedagógicos ou "a maneira de apresentar p objeto" são definidos no quadro da didática das disciplinas, corrente que há alguns anos tende a determinar os procedimentos de ensino a partir apenas da estrutura do objeto a ensinar, afirmando a cientificidade que lhe garantiria uma ampla aplicabilidade, isto é, uma universalidade, tirando sua legitimidade da psicologia do desenvolvimento e cognitiva. O risco maior desta ótica foi levar a uma "didatização" da escola, que alguns especialistas das Ciências da Educação qualificam de "pedagogite", ou de "pedagogismo".

Pois se trata de ignorar que um aluno não é redutível ao sujeito epistemológico, isto é, ao sujeito visto exclusivamente sob o ângulo de seu funcionamento intelectual - « o aprendiz » - como o qualificam as diretrizes pedagógicas atuais; mas que é igualmente e, sobretudo, um ser relacional, afetivo, concreto. É, pois, ocultar o terceiro parâmetro do processo educativo, o dos « atuantes » e do tecido comunicativo no qual eles evoluem. Esta dimensão central do ato educativo não é objeto de codificação nem de prescrição estritas. Ela constitui o "*curriculum* escondido" no sentido de Brian Smith (1968; JACKSON, 1968; LYNCH, 1989; PERRENOUD, 1993; PORTELLI, 1993).

Como os professores gerem, portanto, no cotidiano de sua classe, esta dimensão importante de sua atividade educativa? Quais condutas relacionais realizam?

Colocamos a hipótese geral que, face ao vazio institucional das diretrizes e orientações pedagógicas neste domínio, estratégias educativas culturalmente fundadas e fortemente interiorizadas no ambiente familiar e ligadas a códigos referenciais sociais que regulam as relações pais-filhos em ambiente familiar são reativadas pelos professores; estratégias que o professor procura reproduzir desejando obter de seus alunos os padrões comportamentais de respeito e obediência à autoridade do pai. O que poderia explicar o recurso às práticas pedagógicas de coerção, afastando-se de maneira consequente dos objetivos assinalados à "Escola" e, frequentemente, criticados tanto por parte dos alunos quanto de seus pais.

Para objetivar a realização de tais estratégias, um estudo observacional foi feito em classes dos ciclos pré-escolares



públicos de Argel. A observação direta das interações professor-alunos em classe foi realizada graças a uma grade de observação direta das interações educador-educandos adaptada do *Dyadic System* (GOOD, BROOPHY, 1974) em ambiente pré-escolar.

Trata-se de tornar **visível o invisível** por uma abordagem de tipo etnográfico. Esta considera a escola como um universo onde tudo o que ali acontece contribui à socialização das crianças, como o *curriculum* escondido (SIROTA, 1988).

### **Métodos e modalidades de coleta dos dados de observação: a observação etológica**

#### *Como tornar visível o invisível?*

Os dados foram colhidos por observação direta de tipo etológico.

Trata-se de uma técnica de registro contínuo focalizado sobre comportamentos reais do professor durante a duração total do desenvolvimento – em classe – da atividade considerada como, por exemplo, uma aula de desenho ou de expressão oral (no nível preparatório), aula de leitura, expressão escrita, geografia (no nível primário), aula de matemática, física, ciências naturais (no nível médio).

O observador registra por escrito – e tão fielmente quanto possível – sem nenhuma interpretação, os comportamentos observáveis, quer dizer, **tudo** o que **faz** e **diz** o professor durante a duração da aula, sem seleção alguma nem ocultação.

A duração da observação dos comportamentos do professor em sua classe corresponde à duração de uma aula dada: 15 minutos numa classe preparatória.

O corpus de dados observacionais colhidos é, em segundo momento, submetido a uma codificação a *posteriori*.

#### *Métodos de análise dos dados de observação: a codificação a posteriori*

Os dados de observação de tipo etológicos podem dar lugar a dois tipos de análise: qualitativa e quantitativa.

A análise é, num primeiro momento, quantitativa e dá lugar a taxas de frequência das diferentes categorias comportamentais. A codificação das observações é efetuada graças à utilização de uma "grade de codificação". Esta foi adaptada de grades já disponíveis e utilizadas no ambiente escolar. Foi, a seguir, objeto de uma tradução em língua árabe.

Trata-se do Sistema Diádico (*Dyadic System*) de Good e Broophy (1974). A grade de codificação compreende seis categorias de interações sub-divididas por sua vez em sub-categorias com indicadores comportamentais: *ordona; impõe; interdita; estimula; interroga; avalia*.



## Os currícula "escondidos" no ambiente pré-escolar

As práticas educativas reais das educadoras foram observadas em diferentes classes de dois jardins de infância de Argel, em um total de seis professoras.

Três categorias de atividades foram retidas no conjunto das inscritas no programa oficial das diretivas pedagógicas relativas ao ensino preparatório. Trata-se das atividades de expressão oral, das de desenho e das atividades recreativas de brincadeiras no pátio.

Duas categorias de contextos foram distinguidas: a das **atividades dirigidas** e a das **atividades livres**. O contexto "atividades livres" supõe, em princípio, menos enquadramento por parte da professora e mais autonomia para o aluno. Serve, no quadro desta pesquisa, de "situação contrôle".

### Resultados e análises

Os resultados e análises apresentados referem-se unicamente sobre as atividades de classe, sejam aquelas de expressão oral ou as de desenho.

As tabelas 1 e figura 1 dão a distribuição global das frequências de interações (porcentagens de ocorrência) professor-alunos em função das seis categorias comportamentais definidas.

Categorias comportamentais	Porcentagem de ocorrência	Total
1. Dá ordens	31,88 %	<b>63,03 %</b>
2. Impõe	17,29 %	
3. Interdita	13,86 %	
4. Estimula	7,56 %	<b>7,56 %</b>
5. Interroga	16,57%	<b>30,43 %</b>
6. Avalia	13,86%	

Tabela 1: Distribuição global das porcentagens de ocorrência das seis categorias de interações professora-alunos em ambiente pré-escolar, Argel, 2004.

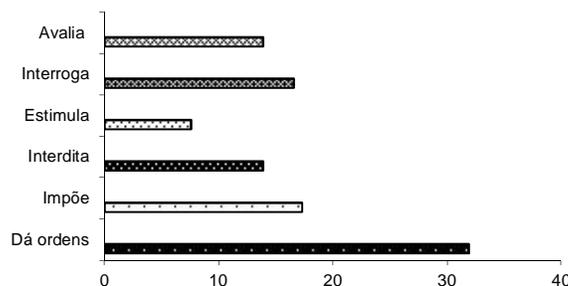


Gráfico 1: Distribuição global das porcentagens de ocorrência das seis categorias de interações professora-alunos em ambiente pré-escolar, Argel, 2004.



63% das interações professora - alunos, ou 2/3 do volume global das trocas, consistiram em comportamentos traduzindo o exercício do poder vertical da professora, por meio de atitudes diretivas, levando pouco em conta os desejos, idéias ou sentimentos da criança relativos à tarefa (categorias 1, 2, 3).

As estimulações (categorias 4 e 5), cujo objetivo principal é permitir à criança se engajar, tomar a iniciativa de ter um comportamento original, representam a menor porcentagem de ocorrências.

Uma porcentagem apreciável de comportamentos, 30 %, refere-se a funções de controle, de verificação, de censura (categoria 6), mas sobretudo a atividades tipo aprendizagem escolar formal com questionamento tipo lição didática de aprendizagem das linguagens fundamentais da escola primária, leitura e cálculo (categoria 5).

Se compararmos a porcentagem de ocorrências dos diferentes tipos de categorias segundo o contexto das atividades - livres ou dirigidas - e segundo a natureza desta atividade - jogos, desenho, atividades de expressão - constatamos uma grande similitude entre elas (Tabela 2; Fig. 2).

### *Análise contextual das atividades*

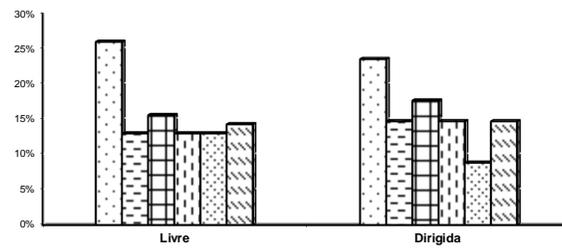
#### *Análise contextual das atividades de desenho*

A tabela 2 dá a distribuição diferencial das frequências das interações (porcentagens) das seis categorias comportamentais definidas em função do contexto de atividade: livre ou dirigida e para as duas categorias de atividade – desenho e expressão oral.

Os gráficos 2 e 2 bis dão respectivamente a distribuição diferencial das frequências de interações (porcentagens) das seis categorias comportamentais definidas em função do contexto de atividade: livre ou dirigida para as atividades de desenho e depois daquelas de expressão oral.

	Atividades de desenho		Atividades de expressão	
	Livres	Dirigidas	Livres	Dirigidas
1. Dá ordens	25,97%	23,52%	31,48%	21,11%
2. Impõe	12,98%	14,70%	15,33%	19,52%
3. Interdita	15,58%	17,64%	18,45%	9,65%
4. Estimula	12,98%	14,70%	12,03%	13,33%
5. Interroga	11,68%	8,82%	7,17%	11,70%
6. Avalia	14,28%	14,70%	11,27%	27,18%

Gráfico 2 : Atividades de desenho : distribuição das porcentagens de ocorrência das seis categorias de interações professora – alunos segundo o contexto da atividade (livre / dirigida), Argel, 2004.

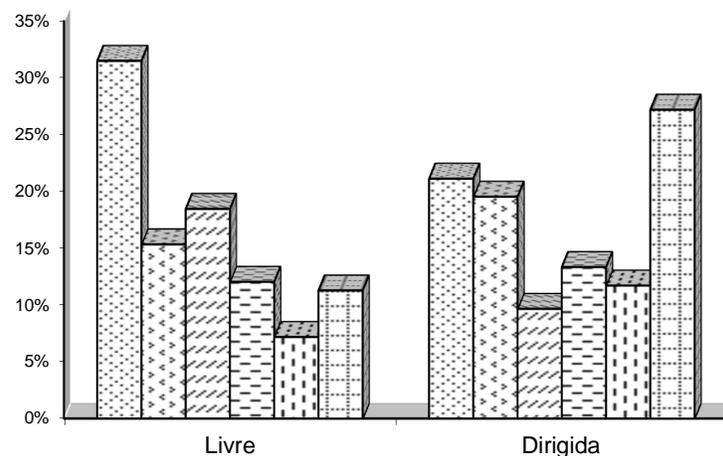


□ Dá ordens □ Impõe □ Interdita □ Estimula □ Interroga □ 6. Avalia

A análise contextual das atividades de desenho revela:

- diferença pouco significativa entre as porcentagens de ocorrências das seis categorias comportamentais segundo o contexto pedagógico - livre ou dirigido;
- ligeira baixa das porcentagens de ocorrência das categorias impõe, interdita, estimula - em contexto livre;
- ligeira elevação das porcentagem de ocorrência das categorias "dá ordens" e "interroga" em contexto livre.

#### A análise contextual das atividades de expressão oral



□ 1. Dá ordens □ 2. Impõe □ 4. Interdita □ 4. Estimula □ 5. Interroga □ 6. Avalia

Gráfico 2 bis: Atividades de expressão oral: distribuição das porcentagens de ocorrência das 6 categorias de interações professora-alunos segundo o contexto de atividade (livre /dirigida), Argel, 2004.

A análise contextual das atividades de expressão oral revela uma diferença significativa para as categorias 1 (« dá ordens »), 3 (« interdita »).

A professora impõe mais sua autoridade em contexto de expressão livre do que em contexto dirigido, procurando provavelmente dominar o comportamento espontâneo dos



alunos por meio de mais ordens dadas (31,48% de ordens no lugar de 21,11% no contexto dirigido).

Ela exprime igualmente duas vezes mais interdições em contexto livre do que em contexto dirigido: 18,45% em contexto livre no lugar de 9,65% no contexto dirigido.

A tendência se inverte quanto ao volume dos comportamentos de avaliação que se revela mais numerosos no contexto dirigido do que no contexto livre.

### **À guisa de conclusão**

A hipótese geral da reativação pelos professores de estratégias educativas ligadas a códigos referenciais sociais regulando as relações pais-crianças em ambiente familiar é confirmada por estes dados observacionais.

As porcentagens de ocorrência das diferentes categorias comportamentais são, em sua maioria, idênticas. As professoras diferenciam pouco os contextos de atividades – livres *vs* dirigidas, testemunhando assim uma uniformidade e um dirigismo em seus comportamentos educativos junto às crianças de sua instituição, dirigismo, ou seja, autoritarismo, chegando até a sanções corporais e punições diversas, em total contradição com as exigências específicas aos diferentes tipos e naturezas de atividades pré-escolares.

Estas práticas devem ser correlacionadas às insuficiências ligadas ao tipo de formação profissional oferecida a estas educadoras, mas, sobretudo, a suas representações sociais dos papéis e funções da educação pré-escolar e de educadora de jardim da infância assimiladas a estes, mais didáticos, do ensino primário e que as faz adotar o modelo educativo e relacional associado à escola primária, juntando-se ali igualmente à representação realizada do mesmo pela família (MEKIDECHE, 1999a).

### **Referências**

BENAMAR, A. Le préscolaire à l'heure de la réforme. **Rissalat El Ousra**, n. 09, mars p. 1-9, 2006.

BENGHABRIT- REMAOUN, N. (Ed.) **Le préscolaire en Algérie. Etat des lieux et perspective**. Oran, Algérie : Editions CRASC, 2005.

BENNET, J., NEUMAN, M.J. Petite enfance, grands défis : examen des politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants dans les pays de l'OCDE. **Perspectives, Scolariser la petite enfance**, v. 34, n. 4, déc. 2004. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/132/132-f.pdf>



BOUZOUBAA, K., BENGHABRIT-REMAOUN, R., (2004). L'éducation préscolaire au Maroc et en Algérie. **Perspectives, Scolariser la petite enfance**, v. 34, n. 4, déc. 2004. Disponible em :

<http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/132/132-f.pdf>

BROPHY, J. E., GOOD, T. L. **Teacher-student Relationships: Causes and Consequences**. New-York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.

BROUGERE, G. Culture et pratiques éducatives préscolaires. Em : G. Brougère, S. Rayna (Eds.) **Politiques et pratiques de l'éducation préscolaire: perspectives internationales**. Paris : INRP, 2003.

BROUGERE, G. L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture?, **Revue Internationale d'Education Sèvres**, n. 53, p. 109-117, 2010. Disponible em: <http://ries.revues.org/910>

BROUGERE, G., GUENIF SOUILAMAS N., RAYNA, S. Preschool in France: a cross-cultural perspective. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 16, n. 3, p. 371-384, sept. 2008.

BROUGERE, G., RAYNA, S. **Culture, enfance et éducation préscolaire**. Paris : UNESCO/ Université Paris-Nord & INRP, 1999. Disponible em : <http://www.ciep.fr/bibliographie/ries-50.pdf>

CHOI, S.H. **La conception de l'enfance et de l'éducation des jeunes enfants en Coré**. Conférence au séminaire Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe et au-delà, organisé par S. RAYNA (Cresas-INRP), G. BROUGERE (Grec-UPN), Paris : INRP, 10 février 1999. Disponible em : <http://www.inrp.fr/politique/Rencontre/EducprescolID.htm>

HSUEH, Y, TOBIN, J., KARASAWA, M, L'«adolescence » du jardin d'enfants chinois. **Perspectives, Scolariser la petite enfance**, v. 34, n. 4, déc. 2004. Disponible em : <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/132/132-f.pdf>

JACKSON, P. **Life in classrooms**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

LYNCH, K. **The Hidden Curriculum**. London : Palmer Press, 1989.



MEKIDECHE, T. Apprendre à l'école de la rue. **Revue Algérienne de Psychologie et Sciences de l'Education**, n. 4, p. 24-34, 1990.

MEKIDECHE, T. Jouer dans la rue ou espaces d'enfants dans la ville, *Les Cahiers du CREAD*, n° spécial, **Jeunesse et Société**, n. 26, p. 179-193, 1991.

MEKIDECHE, T. Vision de l'Alger d'hier: la "rue-espace de jeu" pour l'enfant algérien, In : S. TESSIER (Dir.). **L'enfant et son intégration dans la cité: expériences et propositions**. Paris : Syros, Centre International de l'Enfance, 1994. p. 39-40.

MEKIDECHE T. L'éducation préscolaire en Algérie. **Annales de l'Université d'Alger**, n° spécial, **Le système éducatif algérien: les enjeux du changement**. Alger, 1995-96. p. 94-107.

MEKIDECHE, T. La zanka: espace de socialisation et d'autonomisation de l'enfant dans la ville au Maghreb. In : C. HERBAUT, J.W. WALLET, **Des sociétés, des enfants. Le regard sur l'enfant dans diverses cultures**. Paris : l'Harmattan, Licorne, 1996. p. 49-59.

MEKIDECHE T. **La classe: lieu de rencontre ou de confrontation des codes culturels scolaires et sociaux, Des "curricula explicites" aux "curricula cachés" à l'école**. Communication au Colloque international "La psychologie au regard des contacts de cultures". Lyon : Université Lumigny Lyon 2, 28-29 mars 1999a.

MEKIDECHE, T. *Education formelle, éducation informelle. L'éducation préscolaire en Algérie: à propos de la "Zanka"*, Conférence à l'Institut National de Recherche Pédagogique, Université Paris VII, juillet 1999b.

MEKIDECHE, T. Espaços para crianças na cidade de Argel. Um estudo comparativo da apropriações dos espaços públicos da cidade. In: TASSARA, E. T. O. , Rabinovich, E. P. Guedes, M. C. (Orgs.). *Psicologia e ambiente*. São Paulo: EDUC, 2004a. p. 123-138. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v16n1-2/24648.pdf>

MEKIDECHE T. **Zanka: appropriation of the urban space by children in maghrebian cities**. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0103-656420050001&script=sci\\_issuetoc](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0103-656420050001&script=sci_issuetoc) (2004b).

MEKIDECHE T. (2005). Zanka: appropriation of the urban space by children in maghrebian cities. **Revista Psicologia USP**,



São Paulo, v. 16, n. 1-2, p.115-118, 2005. (N. especial: *A psicologia ambiental e as diversas realidades humanas*)

MUSATTI, T. L'éducation de la petite enfance en Italie: contextes sociaux et perspectives éducatives. **Perspectives, Scolariser la petite enfance**, v. 34, n. 4, déc. 2004. Disponible en :

<http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/132/132-f.pdf>

PERRENOUD, P. H. Curriculum : le réel, le formel, le caché. In : HOUSSAYE, J. (Dir.). **La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui**. 2. éd. Paris : ESF, 1994. pp. 61-76.

PLAISANCE, E. **L'enfant, la maternelle, la société**. Paris, PUF, 1986.

PLAISANCE, E., RAYNA S. Scolarisation et socialisation de la petite enfance à l'école maternelle française. **Perspectives, Scolariser la petite enfance**, v. 34, n° 4, déc. 2004. Disponible en :

<http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/132/132-f.pdf>

PORTELLI, J. P. Exposing the hidden curriculum. **Journal of Curriculum Studies**, v. 25, n. 4, p. 343-58, 1993.

PIERREHUMBERT B. **L'accueil de jeunes enfants. Politiques et recherches dans les différents pays**. Paris: ESF, 1992.

RAYNA, S., BROUGERE, G. Culture et innovation dans l'éducation préscolaire. In G. BROUGERE & S.

RAYNA (Coord.). *Culture, enfance et éducation préscolaire*. Paris : Université Paris-Nord & INRP/ UNESCO, 1999. pp. 5-41.

RAYNA, S., BROUGERE G. (Dir.). **Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire : perspectives internationales**. Paris, INRP, 2000. Disponible en : [http://ife.ens-lyon.fr/publications/catalogue/web/ Notice.php?not\\_id=CA+015](http://ife.ens-lyon.fr/publications/catalogue/web/Notice.php?not_id=CA+015)

RAYNA, S. PLAISANCE, E. L'éducation préscolaire aujourd'hui: réalités, questions et perspectives. **Revue française de pédagogie** (Paris), n. 119, p. 107-139, 1997. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1997\\_num\\_119\\_1\\_1171](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1997_num_119_1_1171)

ROSEMBERG, F. Politiques de garde et d'éducation des jeunes enfants pour le monde en développement : le cas brésilien.



**Perspectives, Scolariser la petite enfance**, vol. 34, n° 4, déc. 2004. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/132/132-f.pdf>

SIROTA, R. **L'école au quotidien** Paris, PUF, 1988.

TOBIN, J. **Cultural aspects of early childhood education (China, Japan, USA)**. Conférence au séminaire Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe et au-delà, organisé par S. RAYNA (Cresas-INRP), G. BROUGERE (Grec-UPN). Paris : INRP, 2 juin 1989. Disponible en: <http://www.inrp.fr/politique/Rencontre/EducprescolID.htm>

TOBIN, J., WU, D., DAVIDSON, D. **Preschool in three cultures: Japan, China and the United States**. New Haven: Yale University Press, 1989.

WYNNIKAMEN, F. **Apprendre en immitant**. Paris : Puff, 1990.