

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Departamento de Pedagogia e Educação

CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
Variante em Supervisão Pedagógica

**O diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação em
contexto de Supervisão Pedagógica.
A transversalidade educativa e pedagógica.**

VOLUME I

Maria Paula Marmelo Mendes Maximino
Orientador: Professor Doutor Luís Barbosa

Évora 2004

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Departamento de Pedagogia e Educação

CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
Variante em Supervisão Pedagógica

**O diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação em
contexto de Supervisão Pedagógica.**

A transversalidade educativa e pedagógica.

VOLUME I



147180

Maria Paula Marmelo Mendes Maximino
Orientador: Professor Doutor Luís Barbosa

Évora 2004

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

À Ana Mafalda e ao Miguel

Agradecimentos

Este trabalho só foi possível graças ao apoio e colaboração de um conjunto de pessoas que se disponibilizaram e de alguma forma contribuíram para o produto final que hoje apresentamos.

Em primeiro lugar, especiais agradecimentos ao Professor Doutor Luís Barbosa, pela sua preciosa orientação, assim como, pelos incentivos, conhecimentos científicos e pedagógicos e, ainda, pela disponibilidade e rigor manifestados ao longo desta árdua, mas gratificante caminhada.

Agradeço ao Conselho Executivo do Agrupamento de escolas onde desenvolvi a investigação, às educadoras e professores da amostra, pela sua disponibilidade e apoios prestados.

Agradeço, também, aos colegas do grupo de investigação da Universidade de Évora que, sob orientação do Professor Doutor Luís Barbosa, vem reflectindo e aprofundando a linha de investigação que sustentou o estudo, pelo seu incentivo e dedicação indispensáveis no concretizar desta tarefa.

Uma palavra de apreço para os colegas e amigos, pelo contributo na revisão do texto.

Finalmente, um profundo agradecimento à minha família, nomeadamente, marido e filhos, pelo apoio e incentivo prestados ao longo deste processo e, ainda, pela tolerância e dedicação permanentes, demonstradas nas muitas horas que os privei da minha presença.

RESUMO

A presente investigação encontra-se inserida na área das Ciências de Educação, na variante da Supervisão Pedagógica. O trabalho empírico decorreu sobre uma amostra constituída por crianças/alunos de um jardim de infância e de uma escola do 1º ciclo do ensino básico, do distrito de Évora e pretendeu estudar os fenómenos de fronteira vivenciados por estas crianças.

Foi nosso objectivo **procurar demonstrar que o diagnóstico de necessidades educativas e formativas dos agentes de ensino é fundamental para organizar o processo ensino aprendizagem e para implementar cartas estratégicas de intervenção**. Para tal, procurámos por um lado criar uma **carta de sinais**, de forma a despistar indicadores de desconforto, de quebra de partilha e de enquistamento, considerados como manifestações normais enquadrados em **atitudes de defesa** e por outro analisar os contextos do pré-escolar e do 1º ciclo, por forma a identificar a **articulação** jardim de infância/1º ciclo e, ainda, a **transversalidade** educativa e pedagógica.

Trata-se de um estudo de caso, inserido, por isso, numa metodologia qualitativa de natureza interpretativa, sustentado pela caracterização dos actos e factos educativos, numa perspectiva sistémica. As opções metodológicas e as várias técnicas de recolha de dados utilizadas permitiram uma análise e uma triangulação de dados que garantiu a validade interna da investigação.

A revisão da literatura desenvolveu a fundamentação referente aos contextos de intervenção. Reflectiu-se sobre a importância da caracterização dos contextos educativos e a construção de uma teoria emergente da prática, enunciando-se os novos princípios fundantes necessários à análise dos contextos educativos que sustentam uma pedagogia de ajuda aos aprendentes, explicitados num novo modelo de escola- **A Escola Sensível e Transformacionista**. Numa outra vertente fez-se uma abordagem à importância do espelhamento aos profissionais de educação, orientado para a transcendência e para a mudança das práticas de intervenção. Finalmente, abordou-se o diagnóstico de necessidades educativas e a construção de variáveis de análise.

Assim, o estudo de caso, norteado pelas questões enunciadas, comprovou a hipótese formulada, pois os educadores/professores trabalham mais em função das teorias, dos métodos, das técnicas e dos conteúdos e, tendo mais em conta os objectivos pessoais e

organizacionais. Por outro lado, adoptam critérios pouco rigorosos e pouco científicos na caracterização dos grupos, dos actos e factos educativos, bem como na avaliação dos sinais emitidos pelos discentes e as estratégias não vão, por isso mesmo, ao encontro das verdadeiras necessidades das crianças e das organizações onde exercem a sua actividade. Ou seja, aquela caracterização resultou de um trabalho que não foi efectuado com a profundidade e rigor necessários para um levantamento da informação correcta, a fim de se proceder a uma tipificação sustentadamente científica, com o intuito de se projectarem estratégias de intervenção eficazes que diminuam ou previnam os fenómenos que coexistem no processo ensino aprendizagem.

As conclusões extraídas são específicas desta amostra, uma vez que se trata de um estudo de caso. Contudo, os resultados apresentados são válidos, ainda que não generalizáveis.

ABSTRACT

The present research is included in Science of Education field, in the Pedagogy Supervision department. The empirical work was based on a sample formed by children/learners of both a Nursery School and a Primary School of District of Évora and had the aim of studying the borderline phenomena experienced by these children.

It was our purpose **to try and demonstrate that the diagnosis of educational and formative needs is essential to organize the teaching-learning process as well as to implement strategic documents of intervention.** So, on one hand, we attempted to build up a **signal document**, so as to detect possible indicators of discomfort, decreasing of sharing situations and some encystment, considered as normal manifestations conceived in the **defensive attitudes** profile and, on the other hand, to study and analyse the contexts of nursery school and primary school so as to identify the articulations between nursery school/primary school and to be aware of the educational and pedagogic transversality as well.

This is a case study included in a qualitative methodology of interpretative nature, supported by the characterization of educational acts and facts, in a systemic perspective. The methodological options as well as the various data gathering techniques allowed us to perform a kind of analyses and data triangulations which assured the internal validity of the present research.

The using of literature helped to develop the basis of intervention contexts. Some considerations were taken on the importance of the characterization of educational contexts and the designing of a theory emerging from practice, giving origin to the newest basic principles necessary to the analysis of educational contexts which may offer learners some kind of help pedagogy, explained by a new school model – Sensitive and Transformationist School. Moreover, in what professionals are concerned, an approach to the importance of mirroring was made, trying to lead the way towards transcendence and changing of practices of intervention. Finally, we made an approach to the diagnosis of educational needs and to the construction of variables of analysis.

The case study, led by the questions stated above, confirmed the hypothesis which was previously formulated, as the educators/teachers are more used to working according to theories, methods, techniques and contents and having in mind the organizational and personal purposes. On the other hand, in what characterization of groups and of educational

acts and facts is concerned, they usually adopt criteria which may be considered less strict and not very much scientific. This also happens in the evaluation of signs shown by learners. Strategies do not face, by these motives, children's real needs and the needs of schools where they are learning and working.

In short, the characterization made by those teachers/educators was the result of a task which wasn't carried out with enough rigour in order to get correct information which might allow making a scientific-based typification, having in mind the projection of effective intervention strategies which could diminish or prevent the phenomena coexisting in teaching-learning process.

As it is a case study, the conclusions we arrived to are strictly connected to this sample. Although the results are valid they may not be generalized.

ÍNDICES

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I- REVISÃO DA LITERATURA	
CAPÍTULO I- FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	7
1- O conceito de educação de infância	7
2- Funções da educação de infância	12
3- Objectivos: linhas de orientação	17
3.1- Garantir a dinâmica e fortalecimento do eu infantil	17
3.2- Enriquecer a vida individual da criança	18
3.3- Enriquecer- orientar a vida relacional- social	18
4- A educação de infância na Comunidade Europeia	19
4.1- Situações e cuidados em educação	19
4.2- Funções da educação de infância na Comunidade Europeia	20
4.3- Natureza dos serviços	21
4.4- Perspectiva histórica dos programas educativos na Comunidade Europeia	22
5- A educação de infância em Portugal	24
5.1- Perspectiva histórica da educação pré-escolar	24
6- Currículo e modelos curriculares em educação pré-escolar	30
6.1- O conceito de currículo	30
6.2- Modelos curriculares de educação pré-escolar vigentes em contexto	
Português	31
6.2.1- A pedagogia de projecto	32
6.2.2- O modelo pedagógico João de Deus	32
6.2.3- A pedagogia de situação	32
6.2.4- O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna	32
6.2.5- O modelo curricular High-Scope	36
6.2.6- Orientações Curriculares para a educação pré-escolar	38
7- O entendimento das orientações curriculares sobre o processo de transição para a escolaridade	42

CAPÍTULO II- FUNDAMENTOS DO ENSINO BÁSICO	44
1- O conceito do ensino básico numa perspectiva mundial	44
2- Finalidades e funções do ensino básico	44
3- Perspectiva histórica do 1º ciclo do ensino básico	46
4- O currículo no 1º ciclo do ensino básico	50
CAPÍTULO III- AS QUESTÕES QUE O ESTUDO EMPÍRICO LEVANTA	51
1- Caracterização dos contextos educativos. A construção de uma teoria emergente da prática.	52
2- A análise de contextos educativos e os novos princípios fundantes	57
2.1- Princípio da reorientação perceptiva	57
2.2- Princípio da multireferencialidade partilhada	58
2.3- Princípio do espelhamento	59
2.4- Princípio da multireferencialidade pedagógica- Pedagogia de ajuda	59
3- A Escola Sensível e Transformacionista: uma nova proposta para a organização da escola.	72
4- O diagnóstico de necessidades educativas	78
4.1- O conceito de necessidade	81
4.2- A organização da carta de variáveis de análise	82
5- O espelhamento dos actores e a mudança de práticas de intervenção	86
PARTE II- ESTUDO EMPÍRICO	
CAPÍTULO IV- METODOLOGIAS	89
1- Historial das metodologias	89
2- Estudo de caso	90
3- Investigação qualitativa: características, processos e critérios	92
3.1- Características	92
3.2- Processos	93
3.3- Critérios	93
3.3.1- <i>Objectividade</i>	93
3.3.2- <i>Fidelidade</i>	94
3.3.3- <i>Validade e validação</i>	94

4- Etapas da investigação em metodologias qualitativas	97
4.1- Recolha de dados	97
4.1.1- <i>Inquéritos</i>	97
4.1.2- <i>Observação</i>	98
4.1.3- <i>Análise documental</i>	100
4.2- Análise dos dados	100
5- Opções metodológicas e técnicas para a recolha de dados	101
CAPÍTULO V- O CONTEXTO DE ANÁLISE	103
1- O Agrupamento	103
1.1- Contactos com o Agrupamento	104
1.2- Contactos com o jardim de infância	104
1.3- Contactos com o 1º ciclo do ensino básico	104
2- Critérios de selecção da amostra	105
3- Caracterização do contexto de intervenção	106
3.1- Caracterização do jardim de infância	106
3.2- Caracterização do grupo de crianças	108
3.3- Caracterização da amostra	108
3.4- Caracterização dos encarregados de educação	109
3.5- Caracterização dos docentes	110
3.6- Caracterização da escola do 1º ciclo	111
3.7- Caracterização das turmas do 1º ano	112
3.8- Caracterização da amostra	113
3.9- Caracterização dos docentes	114
4- Procedimentos e instrumentos utilizados na recolha e organização dos dados	114
4.1- Observação naturalista	115
4.2- Observação sistemática	117
4.3- Entrevista semi-estruturada	118
4.4- Utilização da prática do espelhamento	119

PARTE III- ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	
CAPÍTULO VI- ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	121
1- Tratamento dos dados obtidos por meio de observação naturalista	
- jardim de infância X	121
1.1- Categorização dos dados	121
1.2- Síntese	139
2- Tratamento dos dados obtidos por meio observação naturalista- escola Y	143
2.1- Categorização dos dados	144
3- Comparação dos resultados	153
4- Tratamento dos dados obtidos por meio de observação sistemática	157
4.1- Caracterização da rede de comunicações	158
4.2- Comparação entre o número de comunicações emitidas pelo professor e pelos alunos	160
4.3- Análise dos tipos de comunicação estabelecidos pelo professor	161
4.4- Comparação entre o número de comunicações espontâneas e as comunicações dirigidas pelo professor	162
4.5- Comparação entre as repreensões e os reforços positivos	163
4.6- Análise dos tipos de comunicação estabelecidos pelos alunos	164
5- Tratamento dos dados obtidos por meio de entrevista semi-estruturada	165
5.1- Caracterização dos dados	165
6- Tratamento dos dados obtidos por meio de espelhamento	178
CAPÍTULO VII- CONCLUSÕES	189
BIBLIOGRAFIA	203
ANEXOS	213

ÍNDICE DE ANEXOS
(VOLUME II)

Anexo I- Protocolos das observações naturalistas realizadas no jardim de infância X e na escola Y	213
Anexo II - Frequência dos indicadores registados a partir das observações naturalistas realizadas no jardim de infância X e na escola Y	223
Anexo III- Tipificação e categorização das necessidades diferenciadas de educação, inferidas no jardim de infância X e na escola Y	294
Anexo IV- Frequência dos factos educativos e pedagógicos inferidos no jardim de infância X e na escola Y	317
Anexo V- Tipificação e categorização dos factos educativos e pedagógicos, inferidos no jardim de infância X e na escola Y	388
Anexo VI- Registo da observação sistemática da rede de comunicações da sala de aulas	397
Anexo VII- Guião da entrevista semi-estruturada	403
Anexo VIII- Protocolos das entrevistas semi-estruturadas realizadas aos docentes da amostra	406
Anexo IX- Quadro síntese da técnica do espelhamento realizado aos docentes da amostra	427

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Os quatro eixos da educação de infância	15
Figura 2- Taxonomia dos serviços pré-escolares nos países da Comunidade Europeia	20
Figura 3- Interação dos elementos do sistema, segundo o pensamento da escola Moderna	60
Figura 4- O novo modelo de escola perspectivada em função do aluno	61
Figura 5- Matriz de sustentação da organização da acção educativa segundo os Princípios da Escola Sensível e Transformacionista	63
Figura 6- Procedimentos para a elaboração da carta de sinais	65
Figura 7- Espiral do conhecimento humano	69
Figura 8- Metodologia para a elaboração da carta estratégica de intervenção	71
Figura 9- Triangulação partilhada e de enquadramento da acção do docente	79

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº1- Caracterização do acto educativo no jardim de infância X	142
Gráfico nº2- Caracterização do acto educativo no 1º A	152
Gráfico nº3- Caracterização do acto educativo no 1º B	152
Gráfico nº4- Comparação entre o número de comunicações emitidas pelo professor e pelos alunos	160
Gráfico nº5- Análise dos tipos de comunicação estabelecidos pelo professor	161
Gráfico nº6- Comparação entre o número de comunicações espontâneas e as comunicações dirigidas pelo professor	162
Gráfico nº7- Comparação entre as repreensões e os reforços positivos emitidos pelos professores	163
Gráfico nº8- Análise dos tipos de comunicação estabelecidos pelos alunos	164

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Parâmetros de validação no processo da investigação qualitativa	95
Quadro 2- Caracterização da população escolar do jardim de infância	106
Quadro 3- Caracterização do grupo de crianças	108
Quadro 4- Caracterização da amostra	109
Quadro 5- Caracterização dos encarregados de educação quanto à escolaridade	109
Quadro 6- Caracterização dos encarregados de educação quanto à situação profissional	110
Quadro 7- Caracterização dos docentes	111
Quadro 8- Caracterização da população escolar da escola do 1º ciclo do ensino básico	112
Quadro nº 9- Caracterização das turmas do 1º ano	113
Quadro nº 10- Caracterização da amostra	113
Quadro nº 11- Caracterização dos docentes	114
Quadro 12- Categoria Afectivo-emocional	122
Quadro 13- Categoria sócio-relacional	127
Quadro 14- Categoria sensorial-psicomotor	132
Quadro 15- Categoria intelectual-cognitivo	136
Quadro 16- Síntese dos factos educativos e pedagógicos	142

Quadro 17- Categoria afectivo-emocional	144
Quadro 18- Categoria sócio-relacional	146
Quadro 19- Categoria sensorial-psicomotor	148
Quadro 20- Categoria intelectual-cognitivo	149
Quadro 21- Síntese dos factos educativos e pedagógicos	151
Quadro 22- Frequências dos indicadores de necessidades educativas	153
Quadro 23- Caracterização da rede de comunicações verbais	158
Quadro 24- Necessidades específicas de educação	165
Quadro 25- Avaliação da prática educativa e pedagógica	171
Quadro 26- Planificação das actividades educativas e pedagógicas	175

GLOSSÁRIO

- **Acto educativo.** De acordo com Barbosa (2000), é um conjunto de factos pedagógicos que se definem em função dos objectivos gerais do sistema educativo; dos objectivos específicos do processo ensino aprendizagem e dos objectivos programáticos do processo ensino aprendizagem.
- **Acto pedagógico.** No entender de Barbosa (2001), é uma estrutura formal, segundo a qual se cumpre o ensino e se realizam as aprendizagens.
- **Atitude de pesquisa.** No dizer de Barbosa (2001), é uma forma de estar, sem a qual não se realiza investigação e é uma atitude indispensável ao agente de ensino moderno.
- **Carta de sinais.** Segundo Barbosa (2001), esta corresponde a uma organização topológica de todos os sinais observados, por forma a despistar indicadores de desconforto e quebra de partilha. As cartas de sinais não visam o enquadramento dos comportamentos em padrões de cariz patológico, mas sim a sua caracterização enquanto manifestações normais enquadradas em atitudes de defesa.
- **Diagnóstico de necessidades educativas.** Corresponde à identificação das insuficiências educativas determinadas pelos sinais emitidos pelas crianças.
- **Escola Sensível e Transformacionista.** Designação enunciada pelo Professor Doutor Luís Barbosa e aponta para a emergência de um tipo de escola concebida e desenvolvida a partir das necessidades educativas das crianças e formativas dos professores. Funda-se na convicção de que as organizações educativas, devendo ser sempre geridas na perspectiva da mudança, têm não só de funcionar com base na construção de cartas de sinais indicadores das necessidades enunciadas, mas também, sustentadas pela *Pedagogia de Ajuda ao Outro*.
- **Facto educativo.** Na opinião de Barbosa (1994), este é o conjunto de todos os fenómenos que ocorrem na sala de aula e que pertencem a uma mesma família fenomenológica.

- **Facto pedagógico.** Segundo Barbosa (2001) corresponde aos acontecimentos que servem para operacionalizar os actos pedagógicos.
- **Pedagogia de ajuda.** Barbosa (2001) defende esta como sendo um modelo de acção pedagógica que nasce da confluência dos princípios da *relação de ajuda* com os da *intervenção educativa multireferencializada*.
- **Reconfiguração da experiência.** No dizer de Barbosa (2001) a acção através da qual o indivíduo não só reflecte sobre o que fez por hábito e rotina, mas também apela à imaginação para que pré-reconheça novos cenários e à criatividade para que os contextualize em hipotéticas situações.
- **Sinais.** São estímulos recebidos pelos agentes de ensino que permitem tipificar os diferentes posicionamentos que a criança emite no decorrer da situação educativa e pedagógica. Estes são indicadores de estratégias de intervenção.
- **Técnica do espelhamento.** Segundo Barbosa (2003), é uma técnica fundada numa relação dialógica, visando o aumento do potencial das *performances* profissionais. A base de sustentação desta técnica é o diálogo e sem emitir juízos de valor, projecta-se numa dimensão universal. Tem como finalidade três estratégias interventivas: curativas, remediativas e preventivas.
- **Teoria emergente da prática.** Barbosa, (2002) defende que esta ocorre sempre que o homem se espelha com o real e transforma informações que permaneciam latentes, mas sem serem explicitadas, em ocorrências determinantes de acções práticas.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A educação visa o desenvolvimento global e integral do ser humano, dado que abrange um conjunto de componentes de natureza física, afectiva, intelectual e social, segundo as quais o sujeito se exprime. Define-se como veículo de culturas e de valores partilhados e consiste em fazer da diversidade um factor positivo de compreensão mútua, entre indivíduos e grupos. Respeitando a diversidade cultural e os sistemas de organização social, a mesma é considerada um dos principais meios no proporcionar um desenvolvimento pessoal em profundidade e em harmonia, da mesma forma que diminui a pobreza, a exclusão, a ignorância e o insucesso.

A educação de infância pressupõe, por sua vez, um conjunto de intervenções educativas realizadas na escola, visando a construção de uma personalidade, de acordo com os valores e o contexto cultural onde a criança se insere. Segundo esta perspectiva, todas as funções são importantes e devem convergir para a construção humana. Esta convergência visa um projecto de vida como um todo harmonioso, entre o pensamento e a acção, entre a razão e a emoção, ou seja, equilibrado. Deve ser centrado na inserção social, no desenvolvimento pessoal e autónomo do sujeito, facultando o desenvolvimento dos interesses, apetências e necessidades intrínsecas e extrínsecas de cada criança.

A este desenvolvimento correspondem realidades distintas que é necessário ponderar em cada etapa, pois, como afirma Rousseau, citado por Debesse (1999), “cada idade tem a sua perfeição, a sua espécie de maturidade que lhe é inerente. É esta perfeição e maturidade que o educador deve favorecer, pois o êxito em cada etapa contribui para o sucesso do processo educativo como um todo” (p. 8). Por conseguinte, se uma etapa for descurada e a formação suspensa ou apenas sofrer perturbações, a educação subsequente ficará seriamente comprometida. Faça-se então o que se fizer, será, provavelmente, demasiado tarde. Esta perspectiva deverá ser considerada desde a educação de infância ao ensino superior e sempre que nós estejamos a produzir conhecimento (durante toda a vida).

Por isso, poder-se-á falar de um projecto formativo que se desenvolve ao longo de toda a vida, numa perspectiva de continuidade. Esta ideia de continuidade, orientada para a globalidade, é sustentada por uma união entre partes, por uma linha coerente entre os diversos espaços, diversos agentes e momentos educativos. Contudo, esta continuidade depara-se com várias situações que implicam uma necessária reorganização do indivíduo, quer a nível das atitudes e comportamentos pessoais, quer a nível das relações. Estas situações são identificadas como transições, constituem momentos especialmente importantes para o progresso e “poderão ser

perspectivadas como fontes de stress para o indivíduo que as experiencia” (Formosinho e Araújo, 2004, p. 29).

A ruptura entre os diversos momentos da escolarização tem sido preocupação de professores, de investigadores e das políticas administrativas de vários países. Actualmente, a educação de infância é considerada a etapa básica da educação (Lei de Bases do Sistema Educativo- Lei nº 46/86), com identidade própria, ainda que não possa estar separada, nem desfasada da etapa seguinte. A ideia que Zabalza (2004) defende não é uma escola infantil e uma escola básica, mas sim uma organização onde a escolarização se situe como um apoio ao seu desenvolvimento, surgindo em primeiro lugar a educação de infância e depois a educação básica; contudo, sem rupturas, concebendo e desenvolvendo um currículo como um projecto formativo integrado.

Perante esta constatação, afirma-se pertinente a presença de uma forte e coesa interacção entre os agentes formativos, especialmente os docentes, no sentido de praticarem uma cultura de cooperação e de trabalho em equipa. Ou seja, a continuidade depende da cultura profissional daqueles que exercem em cada nível as tarefas educativas. Todavia, depende ainda das decisões e interesses políticos que estabelecem as condições estruturais precisas e necessárias para que esta seja exequível.

A articulação entre os agentes de ensino viabiliza a formação de um projecto integrado, se a planificação das acções for precedida por uma caracterização que identifique, tanto as carências sociais, como as expectativas, anseios e necessidades das crianças e das famílias. Esta caracterização deverá, assim, diagnosticar com rigor as necessidades educativas das crianças e formativas dos docentes.

Esta foi a ideia com que partimos para a elaboração do estudo. A experiência profissional, como educadora, leva-nos a considerar uma dissonância comum nos jardins de infância e noutros níveis de ensino: «as estratégias utilizadas pelos educadores e professores são desajustadas, na maior parte das vezes, das necessidades educativas das crianças» e, conseqüentemente, «os fenómenos de transição reflectem situações de stress, desconforto e, por vezes, quebram o encantamento pelo acto do aprender».

Estes fenómenos encontram explicação no facto dos profissionais de educação não possuírem formação adequada, no sentido de organizarem a acção educativa a partir das necessidades educativas das crianças.

Assim, o objectivo geral da nossa tese de dissertação é **«procurar demonstrar que o diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação e formativas dos agentes de ensino é**

fundamental para organizar o processo ensino aprendizagem e para implementar cartas estratégicas de intervenção».

Para tal, procuraremos por um lado «criar uma **carta de sinais**, de forma a despistar indicadores de desconforto, de quebra de partilha e de enquistamento, considerados como manifestações normais enquadrados em **atitudes de defesa**» e por outro «analisar os contextos do pré-escolar e do 1º ciclo, por forma a identificar a **articulação** jardim de infância/ 1º ciclo e, ainda, a **transversalidade** educativa e pedagógica».

Como ponto de partida para este estudo, avançámos com a seguinte hipótese:

- *«Se os agentes de ensino não organizam a acção educativa a partir de um diagnóstico de necessidades educativas das crianças, então trabalharão, normalmente, mais em função das teorias, dos métodos, das técnicas e dos conteúdos e, tendo mais em conta os objectivos pessoais e organizacionais».*

Entenda-se aqui necessidades educativas, não apenas no domínio da educação especial, mas todas aquelas que qualquer criança manifesta ao longo do seu processo ensino aprendizagem, consoante as suas características individuais, a fim de realizar progressos.

O diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação implica, no dizer de Barbosa (2001), um conjunto de procedimentos sustentados por diversos instrumentos que permitem uma recolha de sinais que, depois de devidamente identificados, tipificados e caracterizados conduzem à elaboração de uma carta estratégica de intervenção. O autor refere que a observação, a descrição e a reflexão permitem a caracterização dos fenómenos que coexistem no processo ensino aprendizagem e constituem os fundamentos de uma pedagogia científica, numa dimensão verdadeiramente formativa quer dos aprendentes, quer daqueles que ensinam.

Como tal, e ainda segundo Barbosa (1997), o profissional de educação deve:

- Ser um bom descritor da realidade educativa;
- Saber descrever os actos e os factos emergentes;
- Estar atento aos sinais emitidos pelas crianças, ao longo do processo ensino aprendizagem;
- Possuir capacidades e conhecimentos para criar estratégias de sucesso, por forma a superar as necessidades diagnosticadas, escolhendo métodos e técnicas que permitam mais e melhores aprendizagens;
- Ser um bom condutor das aprendizagens.

Sousa (1997), por seu lado, releva em especial a avaliação como diagnóstico, a fim de proceder a reformulações programáticas, testando ou não a evolução dos objectivos prioritários.

Este conjunto de competências induz no docente uma permanente atitude de pesquisa, capaz de inferir as necessidades educativas das crianças a partir das suas manifestações, ao longo do acto educativo. A acção de inferir resulta numa identificação de sinais que, organizados topologicamente, desencadeiam uma *carta de sinais*, permitindo, assim, elaborar o diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação. Estrela (1994) reforça a importância da acção de inferir ao afirmar esta como “a interpretação do observador, formulada a partir de comportamentos observados e apenas destes” que “deverá ser orientada para a determinação das finalidades dos comportamentos observados” (p. 7).

Com base neste enquadramento as questões que se colocam e às quais pretendemos dar resposta são:

- Que sinais reveladores de necessidades educativas identifica o docente na criança?
- Como avalia e planifica o docente a prática educativa?
- Que estratégias são desenvolvidas pelo docente, tendo em conta a especificidade de cada situação educativa e pedagógica?

Seguindo os estudos de Estrela (1994) sobre a problemática da observação e considerando que “o docente para intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (p. 26), escolhemos a técnica da observação naturalista e da observação sistemática para a recolha de dados, uma vez que visa “a observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (idem, p. 45).

Deste modo, a caracterização da realidade educativa assume uma importância vital no desenvolvimento da nossa tese, dado que, a descrição dos actos educativos, a tipificação dos fenómenos educativos e pedagógicos, permitirá um diagnóstico rigoroso, a fim de criar cartas estratégicas eficazes e de sucesso.

Contudo, para melhor compreendermos os fenómenos que ocorrem no processo ensino aprendizagem, optámos, também, por recorrer a outras técnicas que nos permitirão realizar a triangulação dos dados obtidos, garantindo a validade interna do estudo.

A presente tese de dissertação de mestrado intitulada **O diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação em contexto de Supervisão Pedagógica. A transversalidade educativa e pedagógica**, defende a emergência de um profissional capaz de organizar o processo ensino aprendizagem a partir das necessidades educativas dos alunos, em paralelo com os processos formativos dos agentes de ensino, recorrendo, para tal, a uma formação

contextualizada, capaz de proporcionar o emergir de um agente com perfil técnico-crítico, sustentado pelos princípios da Escola Sensível e Transformacionista.

A investigação está dividida em quatro partes. A primeira consiste na Revisão da Literatura e apresenta os fundamentos da educação de infância e do 1º ciclo, faz uma abordagem à importância da caracterização dos contextos educativos e à construção de uma teoria emergente da prática, assim como, define os princípios de um novo modelo de escola- **A Escola Sensível e Transformacionista**. A segunda parte consta do estudo empírico e suporta a metodologia utilizada, as técnicas, os instrumentos e procedimentos para a recolha de dados, bem como, a caracterização do contexto de intervenção. A terceira parte apresenta a análise e triangulação dos dados e as conclusões do estudo. Por fim, a quarta parte da investigação, que se apresenta em Volume II, é constituída pelos anexos que serviram de suporte ao estudo empírico.

Para melhor se compreender os pressupostos implícitos ao tema, aconselha-se a consulta do glossário, onde se encontram definidos conceitos e termos que suportam a problemática do estudo.

Algumas limitações ao estudo

O carácter específico do método que seleccionámos para o estudo- *o estudo de caso*- não permite extrair conclusões definitivas e universais, mas somente fazer generalizações para situações educativas e pedagógicas idênticas, o que constitui, só por si, uma limitação óbvia. Apesar disto, muitos trabalhos se têm debruçado sobre esta temática e outros poderão vir a enriquecer as conclusões extraídas e quiçá responder a algumas das questões que levantámos nas conclusões.

Uma outra limitação diz respeito à metodologia utilizada. Ainda que os instrumentos fossem validados por vários investigadores, o conjunto da informação recolhida foi apenas analisado por nós, envidando-se esforços, no sentido de garantir a neutralidade no decurso da investigação. Todavia, não nos foi possível afastar, por inteiro, a interferência da sua subjectividade.

Outra limitação prende-se com a inexperiência e imaturidade da investigadora, nomeadamente, nas técnicas de observação. Procurámos minimizar esta limitação, recorrendo à literatura publicada sobre a temática, procurando observar o maior número possível de sessões, bem como, recorrer a uma diversa recolha de dados complementares que viabilizassem a confrontação dos mesmos, de modo a garantir a validade e a fiabilidade do estudo.

Apesar das limitações apresentadas, acrescenta-se que experimentámos, ao longo do estudo, um fenómeno de mudança na nossa formação. À medida que a investigação ia prosseguindo, e fruto da reflexão a que fomos estando sujeitos, ficámos, igualmente sensibilizados para a necessidade de um profissional técnico-crítico, no sentido de (re)interpretar as experiências, apelando a novos cenários e à criatividade, contextualizando-os para situações futuras. Esta experiência permitiu-nos, ainda, compreender com mais rigor, do ponto de vista científico, os fenómenos que coexistem no processo ensino aprendizagem.

PARTE I
REVISÃO DE LITERATURA

CAPÍTULO I- FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

1- O conceito de educação de infância

É um conceito ambíguo e aparece descrito por duas expressões: "pré-escolar" e "educação de infância", consoante o contexto. O discurso francês utiliza a primeira expressão, enquanto que Portugal e Inglaterra se baseiam nas duas concepções anteriormente descritas. A primeira reforça o papel deste tipo de ensino como a preparação das crianças para a escola; a segunda releva mais o objectivo de dar resposta às necessidades e capacidades das crianças desta idade. Em contexto português, mesmo quando se utiliza a primeira expressão, pretende-se valorizar também a concepção subjacente à segunda. No entanto, o significado desta tem variado com as mudanças que foram surgindo ao longo dos tempos, nomeadamente, com a política das entidades responsáveis pela gestão, pelas condições e locais de funcionamento.

Segundo Cardona (1997), falar de educação de infância em Portugal, até aos anos 70, pressupunha atender às características psicológicas da criança. Os ideais políticos do após 25 de Abril de 1974 constituíram, como veremos mais à frente, outro factor responsável pela mudança do papel e da especificidade atribuída a este nível de ensino. O educador passou então a ser visto como um animador cultural da sua comunidade. Assim, com a criação da rede pública, em 1978, sob a tutela do Ministério da Educação, passaram a considerar-se também as características sociológicas da criança. A nova rede institucional alargada a comunidades rurais, possibilitou a valorização das características sócio-culturais da comunidade onde a criança vive, como um contributo valioso e recíproco.

A multiplicidade das instituições, as normas de funcionamento e as concepções educativas que lhes estão subjacentes dificultam o conhecimento da rede. Os locais e as condições em que as mesmas operam são também muito variáveis. Apesar disso, pressupomos que são locais onde são prestados os cuidados e educação necessários às crianças, por indivíduos exteriores ao seio familiar.

Cardona (1997) refere que a educação de infância engloba "toda a contribuição directa e indirecta para o bem-estar das crianças, estando incluídos os serviços de saúde, assistência social e educação" (p. 23). Esta concepção considera fundamental a articulação dos diferentes serviços, como factor indispensável para o sucesso do processo educativo. Por sua vez, Bronfenbrenner, citado por Cardona (1997), defende a importância de serem consideradas todas as influências do

meio, tendo em conta que todas convergem, directa ou indirectamente, para o desenvolvimento das crianças.

Assim, o conceito de educação de infância situa-se:

- Entre a educação prestada pela família e a escola;
- Entre uma concepção de prestar assistência e uma visão educativa;
- Entre uma concepção centrada na preparação para a escolaridade obrigatória, visando o desenvolvimento cognitivo e uma concepção centrada nas características específicas das crianças, valorizando o desenvolvimento sócio-afectivo;
- Entre uma concepção com base nas características psicológicas e uma concepção baseada nas características sociológicas (Cardona 1997).

Ainda sobre este conceito, Zabalza (1992) dá especial relevo à cláusula sete do Clube de Roma (1979), onde ressaltava a “importância de, nos dias actuais, dar particular atenção ao desenvolvimento interno do sujeito, cujas capacidades apresentam, diz-se, uma potencialidade de desenvolvimento sem precedentes” (p. 83). Como afirma o autor, pretende-se um ser capaz de explorar e desfrutar plenamente os espaços e os recursos internos pessoais, de explorar as relações interpessoais e, ainda, uma relação ecológica e criativa com o meio ambiente.

Por conseguinte, entende-se a educação de infância como um período de formação plena, não excluindo a instrução, não se reduz só a isso. É sustentada por processos de desenvolvimento global e não apenas por processos de desenvolvimento sectoriais.

Concordamos com o autor citado, quando refere que o conceito de formação “inclui a organização, elaboração e domínio das pulsões e necessidades básicas dos sujeitos; inclui uma superação graduada e harmónica das diversas fases de desenvolvimento que conduz à constituição de um Eu forte (seguro), expansivo e socializado” (idem *ibidem*). Sublinhamos um sentimento positivo sobre si mesmo, o qual pressupõe o estabelecimento de relações interpessoais gratificantes e a aquisição progressiva de habilidades e conhecimentos que possibilitem as respostas às suas necessidades. Deste modo, a educação de infância deverá constituir-se num espaço estimulante, higiénico e organizado para que este carácter integrador de vivências seja verdadeiramente formativo, visando o máximo desenvolvimento das aptidões pessoais de cada sujeito.

Hotyat e Delépine, citados por Zabalza (1992), definem educação de infância como “uma arquitectura de meios pelos quais a criança é ajudada no seu desenvolvimento pessoal e na

aquisição de capacidades, de modos de comportamento e de valores considerados como essenciais pelo meio humano em que vive"(p. 84).

A adaptação ao meio não é passiva ou funcional, mas sim uma integração activa, construtiva e relacional, pois há uma relação de reciprocidade e de enriquecimento mútuo: a criança é influenciada pelo meio, mas também influencia. O processo evolutivo da criança está, portanto, fortemente vinculado ao contexto ou situação em que o mesmo se produz. É aí que se desenvolvem experiências vitais e a criança aprende a sobreviver em grupo e individualmente, numa relação recíproca, mediante processos de imitação, estimulação e participação em tarefas e funções ou actividades de grupo.

Como afirma Bradford, citado por Zabalza (1992), cada indivíduo, no decorrer do processo de aprendizagem, deve (re)organizar e relacionar o seu mundo interno, bem como o seu envolvimento. Isto implica, necessariamente, uma integralidade e um dinamismo intra e intersubjectivo a que já nos referimos anteriormente. Daí a importância de se ter em conta a motivação, a vida emocional, afectiva e intelectual das crianças e do próprio professor, num ambiente de aprendizagem e mudança.

A motivação é, de facto, um aspecto preponderante na aprendizagem. Trata-se, todavia, de um conceito muito vulgarizado e, por isso mesmo, alvo de algumas confusões que procuram ser esclarecidas por várias teorias¹ (Neto, aulas de mestrado). A motivação implica um esforço deliberado, dinâmico e consciencializado. O educador pode despertar interesses e saber lançar incentivos para motivar as crianças. Contudo, o incentivo não é, só por si, condição necessária e suficiente para a motivação, dado que interesse² e motivação são conceitos diferentes, embora ambos dependam do sujeito (Neto, aulas de mestrado).

Ao docente compete-lhe fornecer incentivos motivantes, mas será sempre a criança que tomará a decisão final. Os grupos são numerosos e bastante heterogéneos e cada um apresenta o

¹ - As *teorias condutivistas* afirmam que a conduta é activada e dirigida pelos reforços e pelas influências do meio, por isso mesmo externos ao sujeito;

- As *teorias cognitivistas* defendem que a conduta é um processo interno e encaminhada por processos cognitivos entre os quais a expectativa, a procura de informação, a curiosidade e a compreensão, sob a responsabilidade do sujeito;

- As *teorias humanistas* destacam conceitos como liberdade pessoal, auto-realização e auto-estima.

² - O *Interesse* é determinado por factores pessoais que se apresentam com alguma regularidade e que se julgam não sofrer influências exteriores. É, pois, um factor intrínseco que pode ou não desencadear mecanismos motivacionais, correspondendo a um estado psicológico.

- A *motivação* é um processo que viabiliza a conduta determinada por diversos factores (intrínsecos e extrínsecos) e pressupõe uma consciencialização do sujeito, orientada para um determinado objectivo.

seu estilo motivacional, adoptando as crianças os estilos que vão ao encontro das suas necessidades.

Outros aspectos se tornam, igualmente relevantes na aprendizagem. Zabalza (1992) defende esta postura, ao considerar que a educação escolar tem um carácter holístico, na medida em que "a aprendizagem é formação cognitivo-relacional, que transcende os conteúdos particulares de cada área" (p. 85). Para melhor expressar esta visão, o autor cita Titone:

Explorar a realidade, elaborar interiormente os dados obtidos por tal exploração e, finalmente, expressar e comunicar os conteúdos interiores (conceptualização generalizada), em suma, isto significa analisar e sintetizar de imediato, segundo uma escala progressiva de assimilação e de estruturação, até ao nível do pensamento científico. (idem *ibidem*)

O processo ensino aprendizagem é algo que liga o educador, a criança e todo o grupo, num conjunto de inter-relações interactivas que se relacionam em torno de aprendizagens significativas e perspectivadoras de uma mudança permanente, inserindo-se no projecto de vida de cada um.

Para Zabalza (1992), o objectivo básico da educação é "a mudança e o crescimento ou maturação do indivíduo, isto é, uma meta mais profunda e complexa que a simples aprendizagem intelectual" (p. 84).

A propósito, Vygotsky, Luria e Leontiev, citados por Zabalza (1992), assinalam que

o traço essencial da aprendizagem reside no facto de ela dar lugar à área de desenvolvimento potencial, isto é, faz nascer, estimula e activa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das relações com os outros, que depois são assumidas na dinâmica pessoal do desenvolvimento, convertendo-se em aquisições internas. (p. 86)

Recordemos que a educação de infância activa a curiosidade e desperta os interesses das crianças, a partir da criação de espaços organizacionais ricos em estímulos e em oportunidades de acção. A instituição escolar deverá ser entendida como mediadora enquanto estrutura de meios ao dispor da criança, visando o desenvolvimento intelectual, emocional, relacional, psicomotor e linguístico dos meninos. Este crescimento pessoal e social implica uma colaboração efectiva da família e outras variáveis, de forma congruente, determinando a tipologia das acções educativas. Logo, devem considerar-se as seguintes características:

A família- Classe social, profissional, económica, cultural,...

A escola- Caracterização do espaço físico, material e recursos, qualificação dos educadores, relação educador/criança,...

A comunidade- Serviços disponíveis, opinião, poder de aceitação e participação da população e, ainda, as instituições culturais, educativas e sanitárias.

O ambiente- Identificar a zona, a classificação rural, urbana, as condições de saúde (gerais e específicas), etc.

Toda a acção educativa passa pela integração destes factores e, baseando-se no processo e no produto que se venha a produzir, deverá reconfigurar as acções futuras, em função da valorização multidimensional e transdisciplinar. Deverá ainda modelar a personalidade, tendo em conta a diferenciação e as características individuais de cada criança. Efectivamente, a criança é, por si só, um ser íntegro ou seja unitário e, por isso, uma unidade de processamento de informação numa dimensão cognitiva, social, moral e com funções diferenciadas. Deste modo, a educação de infância não incide, necessariamente, nesta ou naquela dimensão, mas em todas, de uma forma integrada. Trata-se de elaborar acções educativas integradas, tendo em conta todos os efeitos que as mesmas produzem no sujeito. Esta visão permite abordar problemas, objectivos e outros, com base em actividades diferenciadas que, à partida, sejam identificadas noutras dimensões. Em suma, os objectivos são abordados por diversas vias, estratégias e/ou actividades. Trata-se de obter diversas estimulações a partir de um mesmo objectivo.

O carácter multidimensional da educação, referido anteriormente, possibilita produtos diferenciados em cada criança, pela diversa elaboração e processamento interno em cada um, ainda que a intervenção e a proposta educativa possam ser idênticas para todo o grupo. No fundo, a educação de infância passa não só por saber mais coisas, mas também por viver mais coisas. E vivê-las, nesta fase, é permitir desenvolver um processo educativo, criativo, tolerante e aberto. A criança é estimulada a assumir atitudes e comportamentos de autonomia face ao que observa e intervém de forma crítica, adoptando uma postura de responsabilidade perante si e os outros. É respeitada por si mesma, inserida num contexto de valores que lhe sirvam de referência. A aprendizagem neste contexto educativo assentará num processo de interacção com as pessoas, as ideias, o meio e as coisas, rumo a uma literacia científica, funcional e efectiva (Neto, aulas de mestrado).

Logo, a educação não é, assim, um simples processamento de informação ou uma mera aplicação de teorias de ensino aprendizagem. É um acto complexo que visa adequar uma cultura às necessidades dos sujeitos e, ao mesmo tempo, adaptar estes às necessidades dessa mesma cultura. Visa sempre o desenvolvimento cultural do aluno e pressupõe um desenvolvimento individual, social, cognitivo, metacognitivo e afectivo, em suma, como dissemos anteriormente, global.

Face aos múltiplos perigos que a sociedade apresenta nos dias de hoje, parece-nos importante reflectir sobre a importância de desenvolver nos cidadãos uma postura crítica, consciente e que permita adoptar uma relação equilibrada com o seu Eu e a Natureza que o circunda, contribuindo para uma educação de real qualidade. Até porque, tal como proclamou Krishnamurti (1997), "se o educador e o estudante perderem a sua relação com a Natureza, com as árvores, com o mar ondulante, cada um deles perderá certamente a relação com o Homem" (p. 48).

Sintetizando, importa referir que o contexto educativo deverá proporcionar à criança atitudes de intervenção crítica, de reflexão e comportamentos de bem-estar, autonomia, independência e felicidade, contributos para aprendizagens significantes, úteis para o seu desenvolvimento no meio e possuidoras de segurança para a própria criança.

2- Funções da educação de infância

Ao longo dos tempos, a educação de infância tem apresentado funções diferenciadas, muitas vezes orientadas por pessoas sem qualquer qualificação pedagógica, em locais inadequados, com funções muito limitativas, visando as necessidades elementares das crianças. A influência e as necessidades de uma sociedade em permanente mudança, sofrendo mutações e mudanças de valores sociais, económicos e políticos, afectaram instituições, organizações e mentalidades.

À mesma atribuem-se diversas funções:

Função preventiva

A inclusão da educação de infância no sistema educativo português, como um nível de educação primordial, onde existisse formação adequada dos técnicos, se delineassem linhas, programas e currículos adequados, visando as necessidades das crianças, foi sempre substituída por outros imperativos (serviços de guarda, assistenciais primários, etc.), sendo a dimensão educativa fortemente esbatida. Esta assume uma função preventiva quando se toma consciência de que a mesma pode ajudar no insucesso educativo da escolaridade obrigatória, passando a ser solicitada e ampliada nas suas funções e na extensão da mesma rede (Cardona 1997).

Função preparatória.

Em paralelo à função preventiva surge uma função preparatória para o nível seguinte. A ansiedade dos pais, a imagem social e o próprio prestígio da instituição desencadearam uma pressão exercida sobre a criança, no sentido de adquirir competências no domínio da leitura e da escrita. Esta insistência e o uso dos chamados "grafismos" criaram uma imagem um pouco redutora da educação de infância. Esta deve favorecer as aprendizagens básicas, não apenas as do ensino básico, mas não as ignorando, antes as estimulando.

As Orientações Curriculares publicadas pelo Ministério da Educação, em 1997, consideram, em concreto, condições favoráveis para o sucesso, no momento da transição, "aquisições indispensáveis, para a aprendizagem formal da leitura e da escrita e matemática..." (Silva, 1997, p. 90). Segundo as mesmas orientações,

supõe-se que as crianças tenham evoluído no domínio da compreensão e da comunicação oral e tomado consciência do código oral e escrito, ou seja, que o que se diz se pode ler e escrever, mas que cada um destes códigos tem regras próprias. (idem p. 91)

Função compensatória.

Na opinião de Gameiro (2000), a educação de infância apresenta uma função de compensação, uma vez que a mesma elabora propostas educativas de intervenção ajustadas às necessidades e carências das crianças, permitindo intervir precocemente, sendo, por vezes, decisivo para a superação dos problemas.

A função de compensação projecta-se:

- Na superação das deficiências parciais específicas;
- Na intervenção sobre carências de vária natureza (abandono, risco ambiental, alimentação deficitária, ausência de adultos,...);
- Na actuação junto das deficiências, impedindo-se a sua progressão ao iniciar-se precocemente a reabilitação das mesmas. Se não forem identificadas e encaminhadas atempadamente, muitas deficiências resultam em fracassos, inaptações e insucessos.

Segundo Gameiro (2000), a função principal é, ainda "promover, um adequado progresso na construção da personalidade, o que significa um normal processo de maturidade, de desenvolvimento evolutivo e educativo" (p. 26). Para tal, o educador deverá elaborar actividades em conformidade com os objectivos, articulando todas as áreas de conteúdo; seleccionar e organizar ambientes educativos adequados, facilitadores de desenvolvimento e aprendizagem; promover actividades individuais e de grupo que proporcionem hábitos de cooperação, respeito e

solidariedade; seleccionar actividades que favoreçam o desenvolvimento cognitivo; facilitar a prática e o espírito de liberdade e autonomia, bem como, promover encontros com os pais e comunidade.

Como complemento das funções anteriores, Zabalza (1992) identifica a função social e uma função relativa aos sujeitos.

Função social

Procura encontrar marcos alternativos integradores de uma imagem mais construtiva da infância, trabalhando o desenvolvimento integral dos sujeitos. Para além da relação escola-sociedade, é pertinente distinguir a relação funcional escola-alunos.

O desenvolvimento integral do indivíduo pressupõe o seu desenvolvimento enquanto pessoa e enquanto cidadão(ã), estando por isso vinculado aos direitos da criança. Em 1970, o relatório Faure da Unesco definia, assim, os direitos da criança:

- a) Direito à própria individualidade (cada um existe em si mesmo como pessoa, como sujeito que deve ser aceite e respeitado).
- b) Direito à própria vitalidade (cada sujeito possui um potencial de crescimento diversificado que deve ser considerado na socialização intelectual, ético-afectiva, expressivo. etc.)
- c) Direito a uma cultura séria e rigorosa (capaz de, pelo menos em parte, neutralizar os condicionamentos pseudo-educativos, induzidos pelos instrumentos de massificação existentes dentro e fora da escola.)
- d) Direito a uma disciplina ética (no sentido de combater todas as permissividades que impedem o sujeito de se enfrentar concretamente com as próprias necessidades de um crescimento livre ainda que responsável. (Volpi. citado por Zabalza, 1992, p. 67)

Deste modo, procura-se otimizar o desenvolvimento das componentes egodinâmicas do sujeito: a confiança, a autonomia, o poder de iniciativa e a aquisição das componentes culturais e relacionais que proporcionem uma maior participação social das crianças.

Zabalza (1992) perspectiva a educação de infância como uma etapa chave e primordial na formação do indivíduo. Considera que é nos primeiros cinco anos de vida que se processam mudanças significativas, seguindo-se uma fase de estabilização. Em seu entender, ao jardim de infância compete, nomeadamente:

actuar sobre um sujeito possuidor de uma *bagagem* de experiências prévias que estão marcadas pelo meio familiar e sócio-cultural de origem sobre um sujeito com ritmo particular de aprendizagem que é fruto do seu próprio desenvolvimento efectivo e, em terceiro lugar, sobre um sujeito dotado de um determinado potencial de desenvolvimento. (p. 69)

Esta intervenção está, obviamente, condicionada pelos recursos disponíveis e pela própria concepção educativa e didáctica sobre a qual se delineará o currículo. É, assim, um espaço de

influências condicionadas que incidem sobre o próprio sujeito, com a sua história de vida, o seu desenvolvimento, as suas aptidões, o seu ritmo e a sua posição social. Neste processo surge a escola como instituição com os recursos, a sua concepção de currículo, o educador e o seu papel, bem como, o meio social onde a mesma se insere, funcionando como co-agente e mediador das influências exercidas pela escola.

O autor supracitado identifica, ainda, quatro eixos sobre os quais deve incidir a acção educativa nas primeiras fases de desenvolvimento da criança, sendo idêntica nas fases seguintes, mas de especial importância no jardim de infância, pois aí assentam as bases que relacionam as componentes sociais extra-escolares e a dinâmica inter-escolar.

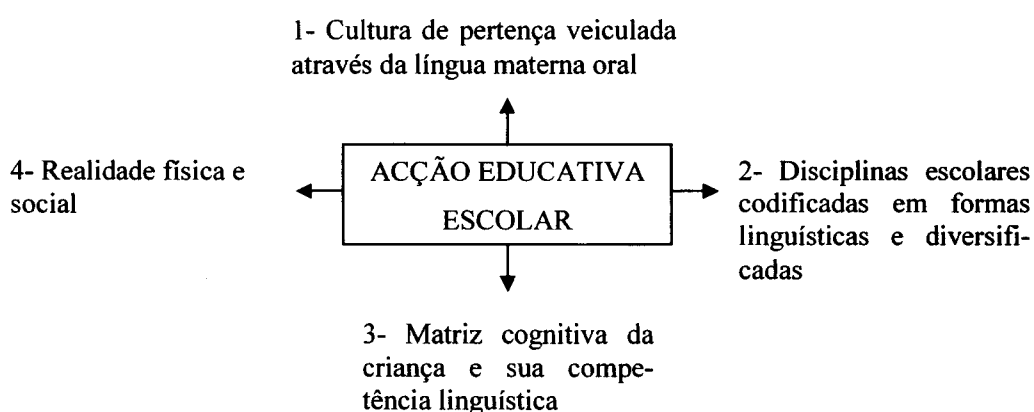


Figura 1- Os quatro eixos da educação de infância.

Fonte: Zabalza, (1992, p. 70). *Didáctica da educação infantil*. Porto: Edições Asa.

Estes eixos consideram:

- *Uma cultura de pertença* que se estrutura sobre uma língua materna oral, correspondendo às formas habituais de comportamento e à percepção da realidade. Pellerey, citado por Zabalza (1992), afirma que “cultura e sub-cultura, têm um papel fundamental na estruturação de base da personalidade, na interiorização de modelos de comportamento, no desenvolvimento de atitudes, na aquisição de modalidades de participação, na aceitação de regras de vida social e pessoal” (p. 71). Neste âmbito, as instituições educativas não podem ignorar todo o "background" cultural, as aprendizagens prévias que acompanham a criança e que funcionam como "inputs" ou como pré-condicionamento da intervenção escolar.

A propósito, Silva (1997) sublinha que a criança é vista como sujeito da aprendizagem e partindo-se do que sabe e da sua cultura, ascende a uma cultura "escolar" que corresponde a

sistemas simbólico-culturais e constituem o início da aprendizagem ao longo da vida, visando a formulação e a respectiva inserção na sociedade de um indivíduo autónomo, livre e solidário.

- *Disciplinas escolares.* As mesmas são, no entender Zabalza, (1992), “os actos, os conceitos próprios de uma particular elaboração do saber e, na medida do possível, das teorias que as enquadram num corpo de conhecimento coerente a nível lógico e válido e aplicável a nível operativo”(p. 71).

O autor reafirma que a criança terá de adquirir uma capacidade de aproximação à realidade, recorrendo ao manuseamento de recursos operativos e de representação, de forma flexível e de acordo com o seu desenvolvimento e ritmo próprio, distintos de uma cultura diversificada por áreas de conhecimentos, inerentes aos níveis seguintes.

Concordamos com Zabalza quando afirma que o jardim de infância deve assumir-se como um espaço de experimentação da realidade na base de diversos códigos, no sentido de oferecer à criança uma nova e cada vez mais variada gama de experiências. Trata-se de um espaço experiencial de expansão sensorial e relacional, de abertura intelectual genérica, de progressão flexível do subjectivo para o objectivo, proporcionando as primeiras estruturas cognitivas que permitam à criança aproximar-se de uma visão lógica e relacional da realidade cultural.

Nas Orientações Curriculares (1997), documento de sustentação da prática pedagógica dos educadores, em contexto português, o termo *áreas de conteúdo* é utilizado como uma forma de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças. O referido documento defende que desenvolvimento e aprendizagem são indissociáveis no decorrer do processo educativo. Pressupõe a realização de actividades que visem não só a aquisição de conhecimentos, mas também atitudes, saberes e saber-fazer, proporcionando à criança agir para pensar e compreender, descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objectos do quotidiano, partindo da exploração e experimentação daquilo que a rodeia.

- *As características pessoais do educando.* Enquanto sujeito, a cultura pessoal e intelectual que o acompanha são também conhecimentos importantes para o educador. Na opinião de Zabalza (1992), a comunicação verbal adquire especial importância na educação de infância. Esta competência permite à criança referir-se à realidade e referir os seus próprios estados internos. A codificação e a descodificação dos signos verbais facilitam o processo de emissão e o de

recepção (saber explicar e saber entender). É, pois, primordial que a acção educativa inicial se centre na aquisição de uma comunidade de repertórios significativos que facilitem a componente comunicacional e a adequação do jogo perceptivo-comunicacional entre todos os elementos do grupo, incluindo o educador.

- *Realidade físico e social.* Este eixo assenta na aplicação de rotinas, na exploração de fenómenos, situações familiares, conhecimentos de coisas, acontecimentos e costumes, etc. A criança experimenta e conhece estas realidades, por contacto directo e adquire capacidades cognitivas que lhe permitem elaborar outras formas de as enfrentar.

3- Objectivos: linhas de orientação

Segundo Zabalza (1992), os objectivos de educação de infância operacionam-se em três linhas de orientação:

3.1- Garantir a dinâmica e fortalecimento do eu infantil

No dizer do autor, esta linha implica:

- *Libertar o desejo da criança* e, ao mesmo tempo, dotá-la de recursos de elaboração e autocontrolo. Por conseguinte, o educador deverá criar espaços e actividades onde a criança liberte os impulsos positivos e negativos, pois é sobre eles que se estrutura a vida emocional e afectiva. Estas manifestações eliminam a energia acumulada e instauram o estado de homeostasia da criança, permitindo-lhe ir controlando a sua atitude impulsiva.

A perspectiva de dotar o sujeito de uma personalidade sã propõe ao educador um papel, (...) mais no sentido de estruturar, integrar, adequar as estruturas egodinâmicas do que no sentido de reprimir as suas manifestações. A ideia básica é, pois, libertar e orientar e não impedir ou penalizar. E isto porque do desejo pulsional surgirá o desejo cognitivo". (Zabalza, 1992, p. 109)

- *Orientar a acção educativa* para favorecer um sentimento positivo relativamente a si próprio. Isto implica que o educador inclua a criança na formulação do currículo, conheça o sujeito em profundidade, o que ele pensa sobre si próprio e sobre o mundo que o rodeia e evidencie as áreas de êxito e não apenas as de fracasso.

3.2- Enriquecer a vida individual da criança

A segunda linha vem reforçar o desejo da criança, enquanto sujeito que sente, pensa e deseja e concretiza-se por:

- *Uma individualidade na educação.* A esta está subjacente a autonomia, a iniciativa, a capacidade crítica, a diversidade e a tomada de decisões, pressupondo uma adequação às diferentes características e uma aceitação plena da criança.
- *Dinamização da dimensão expressiva da criança.* Está implícita uma abertura à experiência e à vivência plena de procedimentos e cultura, para que a criança se sinta feliz e realizada.
- *Aumento do seu potencial experiencial.* O educador deverá proporcionar experiências e materiais de investigação e disponibilizar recursos próprios e os que o meio lhe oferecer, para que a criança desenvolva experiências progressivas de si própria e do mundo que a rodeia. Deverá fomentar o espírito de investigador, partir do que já sabe, pensa e sente para descobrir coisas e sensações diferentes, justificando as descobertas e concedendo-lhes autonomia.

3.3- Enriquecer- orientar a vida relacional- social

À dinâmica relacional estão implícitos processos que fazem parte da socialização da criança.

- *Desenvolvimento dos instrumentos de comunicação.* O trabalho deverá ser orientado para a comunicação não só verbal, mas também a não verbal (a veiculada através da expressão do corpo, de atitudes, de gestos, de representações gráficas e artísticas,...). Desta forma, todas as dimensões estarão imbricadas no processo comunicativo.

Zabalza (1992) defende que a escola “deve possibilitar que a criança possua recursos suficientes para codificar e decodificar a realidade com a qual entra em contacto, realidade que inclui ela mesma, os outros, os objectos, as situações, as ideias” (p. 113).

- *Desenvolvimento da capacidade de adaptação.* Esta adaptabilidade pressupõe uma capacidade para se integrar e, ao mesmo tempo, para se distanciar do grupo, potenciando a iniciativa individual e a dimensão crítica.

O objectivo socializador da educação de infância, com assento nas implicações da teoria de Piaget, deverá:

- 1- Estimular a criança para que seja cada vez mais autónoma relativamente aos adultos.
- 2- Estimular as crianças para que se relacionem e resolvam entre si os seus conflitos.

3- Estimular as crianças para que sejam independentes e curiosas, para que usem a iniciativa, para que satisfaçam os seus interesses, para que tenham confiança nas suas capacidades e para que sejam capazes de competir construtivamente. (Kamii e Devries, citados por Zabalza, 1992, p. 114)

4- A educação de infância na Comunidade Europeia

Na Europa, os programas para a educação de infância surgiram durante o século XIX, devido ao desenvolvimento da classe média. Este resultou do desenvolvimento da indústria e da urbanização que provocou mudanças na estrutura familiar e, ainda, ao aumento da mão-de-obra feminina. Actualmente, estes programas visam duas concepções:

- Programas orientados para o bem-estar social das crianças e das famílias;
- Programas orientados para o enriquecimento das experiências educacionais das crianças.

Apesar dos esforços envidados, no sentido de integrar as duas concepções, os serviços prestados continuam a dividir-se, podendo isto apreciar-se pelo currículo, pelos horários estabelecidos, pela tutela, pela formação e, ainda, pela remuneração do pessoal.

As taxas de cobertura são variáveis e resultam do limite superior definido pelo início da escolaridade obrigatória e pelo limite inferior de entrada nas instituições. Assim, na maioria dos países, a escolaridade obrigatória inicia-se aos seis anos de idade, enquanto outros têm como limite os sete anos (Dinamarca); cinco anos (Grã-Bretanha, Holanda e Luxemburgo) e cinco anos e meio na Grécia. As taxas de cobertura atingem a percentagem mais elevada no grupo de crianças mais velhas.

4.1- Situações e cuidados em educação

Os serviços incluem um leque vasto de respostas, dentro do próprio país e nos diferentes países da CE. No dizer de Bairrão e Tietze (1995), a melhor abordagem no estudo comparativo entre os diferentes programas é o criar uma taxonomia que defina as dimensões e as categorias que reproduzam diferenças relevantes. Os autores fornecem-nos uma taxonomia representada na figura 2, organizando os vários tipos de programas existentes.

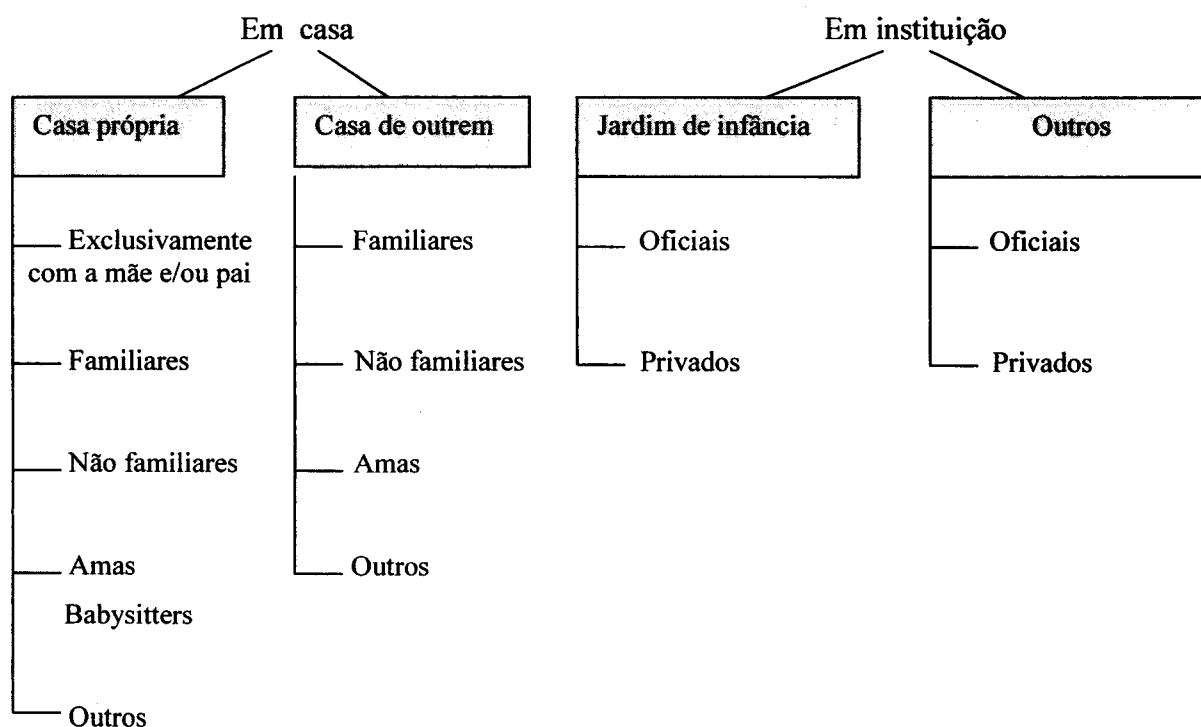


Figura 2- Taxonomia dos serviços pré-escolares nos países da Comunidade Europeia.

Fonte: Bairrão, J. e Tietze, Wolfgang (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. Ministério da Educação.

De acordo com a figura 2, os autores referem que alguns serviços são pagos e prestados por organismos oficiais; outros são pagos por organismos públicos, mas prestados por grupos privados ou voluntários; outros são pagos e prestados por grupos privados ou voluntários, enquanto outros são cuidados informais desencadeados pelas famílias e, por isso, totalmente desconhecidos das entidades governamentais.

Este conjunto de serviços, modos de funcionamento e respectiva regulamentação, prestam uma resposta diferenciada em cada país, tendo em conta as necessidades da população, tradições, sistemas educativos, serviços sociais e outras estruturas organizacionais que imperam em cada país.

4.2- Funções da educação de infância na Comunidade Europeia

Os países da CE apresentam nos seus programas várias funções que diferem entre si consoante a prioridade que estabelecem. Assim:

- A Bélgica, a França, a Espanha e a Itália dão prioridade à função educacional, nomeadamente, a preparação para a escolaridade obrigatória;

- A Dinamarca e a Alemanha consideram prioritárias as funções de socialização e prestação de cuidados, de forma a criar um ambiente seguro e saudável;
- A Grécia e Portugal apresentam um sistema híbrido com programas que contemplam as várias funções;
- A Grã-Bretanha, a Irlanda e a Holanda, embora a ênfase seja a educação, não se incluem nas funções descritas anteriormente, dado que existem na escolaridade básica crianças entre os três e seis anos de idade.

4.3- Natureza dos serviços

A natureza dos serviços pré-escolares desenvolvidos em instituição varia consideravelmente nos países da CE. Segundo Bairrão e Tietze (1995), no mesmo país podem desenvolver-se de seis a dez tipos de serviços com objectivos, actividades, regulamentação e políticas de pessoal diferentes. Alguns são geridos por organismos governamentais, muitas vezes gratuitos ou de participações relativamente baixas, enquanto outros são geridos por organismos privados e implicam mensalidades ou participações. Os programas mais frequentes são:

- Bélgica- École Maternelle (Kleuterschool)
- Dinamarca- Børnehaven
- França- École Maternelle
- Alemanha- Kindergarten
- Grécia- Nipiagogio (Paedikos Stathmos)
- Irlanda- Early Primary School
- Itália- Scuola Materna statale (Scuola materna Comunale)
- Holanda- Peuterspeelzaal (play Groups)
- Portugal- Jardim de infância
- Espanha- Preescolar Pàrvulario
- Reino Unido- Play Groups (Nursey Class)

Na maior parte dos países estes programas dispõem de serviços de apoio (psicologia, saúde, serviço social, transportes, refeições e outros serviços educacionais). Os grupos têm uma média de 25 a 30 crianças, sendo um adulto para 15 a 30 crianças.

4.4- Perspectiva histórica dos programas educativos na Comunidade Europeia

Segundo Spodek e Brown (1996), os primeiros programas educativos para a infância remontam ao século XVIII e XIX e baseavam-se em concepções psicológicas relacionadas com o impacto que as experiências proporcionavam no desenvolvimento das crianças. Os autores identificam alguns desses modelos:

Escola de Tricô (Knitting School)

Fundada em 1767 por Jean Frederick Oberlin, de nacionalidade francesa. Pensa-se ter sido o primeiro programa concebido para crianças pequenas. O seu nome deriva do facto das crianças se disporem à volta da professora, enquanto esta tricotava. O programa consistia em exercício físico, jogos e trabalhos manuais, bem como, a aprendizagem da história e a natureza a partir de imagens.

A Escola Infantil (Infant School)

Foi fundada em 1816, na Escócia, por Robert Owen, o qual fundou o Instituto para a Formação do Carácter, para crianças dos 3 aos 20 anos de idade. Este organizava-se em três níveis. O primeiro (a escola infantil) destinava-se a crianças dos três aos seis anos; o segundo nível entre os seis e os dez anos e o último consistia em aulas nocturnas para alunos dos dez aos vinte anos de idade. Neste local as crianças aprendiam a ler e a escrever, a aritmética, a geografia, a história, a costura, a dança e a música. As mais novas faziam muitas excursões e passavam muito tempo ao ar livre.

Na sua filosofia, Owen não se baseava em nenhuma teoria do desenvolvimento. Mantinha a convicção de que a escola deveria ser um local de prazer, onde não havia espaço para castigos físicos ou coacção para se portarem correctamente e onde a aprendizagem se pudesse basear na razão.

O Jardim de Infância de Froebel

Criado em 1873, na Alemanha, por Friedrich Froebel. O seu programa foi concebido anteriormente ao estudo do desenvolvimento da criança e a sua visão sobre a natureza da infância e as suas convicções foram enormes contributos, actualmente reconhecidos.

Froebel considerava as crianças como flores num jardim que floresciam e, por isso, deveriam ser tratadas com o devido respeito. A escola deveria estimular o desenvolvimento natural da criança. As suas ideias assentavam na unidade do indivíduo, de Deus e da Natureza. As ocupações incluíam o barro, o recorte, a dobragem, o desenho, a tecelagem e o bordar, assim como, o estudo da natureza, da aritmética, da língua, jogos e canções. Ao longo da actividade

iam recebendo instruções específicas e estas decorriam no período da manhã. Durante a tarde continuavam sob orientação das mães que tinham recebido formação para tal.

As Escolas Montessori

Maria Montessori era uma médica italiana e começou por trabalhar com crianças com problemas mentais, aplicando depois o que tinha aprendido a crianças normais, criando a "Casa dei Bambini". Acreditava, tal como Froebel, no desenvolvimento natural da criança; contudo, achava que o conhecimento se baseava nas percepções que os sujeitos têm do Mundo. Daí ter defendido que os sentidos deveriam ser treinados. Para tal, desenvolveu inúmeros materiais e actividades que contemplassem esse objectivo. Esses materiais deviam ser usados de forma específica, eram auto-corrigíveis e muitos não precisavam da supervisão do adulto. O programa incluía ainda exercícios da vida diária como lavar-se, vestir-se e levantar a mesa, procurando dotar as crianças de alguma independência. Incluía também a aritmética, a leitura, a escrita, a geografia, a natureza e a jardinagem. Não havia lugar para qualquer tipo de sanção, castigo ou mesmo recompensa.

O currículo Montessori permanece praticamente intacto na actualidade, apenas foram incluídas actividades educativas adicionais, nas últimas décadas.

Nursery Schools (Infantários)

Programa desenvolvido em Inglaterra, no início do século XX (1911), por Margaret McMillan e sua irmã Rachel. Margaret comparava o seu infantário com um quarto de brinquedos de uma menina rica. Para além de satisfazer as necessidades físicas das crianças, uma alimentação adequada, exercício ao ar livre, higiene e assistência médica, oferecia também um programa educativo, valorizando a aprendizagem sensorial, a criatividade, o desenvolvimento da imaginação e a componente lúdica.

McMillan considerava importante ajudar as crianças pobres a resolver problemas e a encontrar soluções criativas para, posteriormente, atingirem posições de liderança. O seu programa incluía também a leitura, a escrita e a aritmética às crianças mais velhas. Apoiava o desenvolvimento físico e mental das crianças carenciadas, proporcionando em grupo as vantagens do meio em que eram criadas as crianças de famílias de grandes recursos.

Resumindo, a "escola infantil", o "jardim de infância", a "casa dei bambini" e o "infantário" tiveram impacte significativo na educação para a primeira infância. Todos estes programas visavam ajudar as crianças pequenas que viviam na pobreza, valorizando este período como fundamental para o desenvolvimento intelectual e moral do indivíduo. "Cada currículo

exprimiam uma visão única da forma como as experiências e as interações com os materiais e as pessoas influenciavam esse desenvolvimento" (Spodek e Brown, 1996 p. 22).

Pode além disso considerar-se que o desenvolvimento dos modelos curriculares acabou por atravessar quatro fases distintas:

-1ª fase- Correspondeu aos programas desenvolvidos por Owen e Froebel, baseavam-se numa visão intuitiva da natureza da infância e das crianças e sobre a natureza do conhecimento e de como este era adquirido pelas crianças.

-2ª fase- Caracterizou-se pela influência do resultado da investigação sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, sendo suas fundadoras Montessori e McMillan.

-3ª fase- Compreendeu os anos 60 e 70 e protagonizou a criação de modelos curriculares para a primeira infância. Os mesmos reflectiam uma variada gama de teorias do desenvolvimento e objectivos pragmáticos.

-4ª fase- Diz respeito ao cenário actual e resulta das avaliações aos modelos anteriores e respectivas repercussões na prática.

5- A educação de infância em Portugal

A expressão "*educação de infância*" utilizada ao longo da presente tese é referida no sentido da actual definição da educação pré-escolar preconizada na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, publicada a 14 de Outubro de 1986 (Decreto Lei nº 46/86).

Em Portugal, a educação de infância teve o seu desenvolvimento a partir dos anos 70, contrariamente aos países da Europa Ocidental. A primeira instituição criada remonta ao tempo da monarquia (1834) e a rede pública sob tutela do Ministério da Educação surge um século mais tarde. Na opinião de Cardona (1997), este atraso teve origem na desvalorização deste serviço após os anos trinta, durante o período do Estado Novo.

A educação de infância, em Portugal, assenta sobre a expressão "*educação pré-escolar*" e, como veremos a seguir, a sua evolução sócio-histórica resultou da evolução do contexto sócio-político que o país sofreu ao longo dos anos.

5.1- Perspectiva histórica da educação pré-escolar

Em Portugal, a educação pré-escolar destina-se às crianças a partir dos três anos de idade, até à idade da escolaridade obrigatória, como o consagra a Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto Lei nº 46/86). Posteriormente, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97) vem

considerar a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação básica e visa dar resposta às famílias e garantir a prossecução de fins eminentemente educativos e de desenvolvimento. No entanto, a educação pré-escolar tem uma longa história de avanços e recuos.

Segundo Philippe Ariés, citado por Cardona (1997), só a partir do século XVII os adultos passaram a prestar alguma atenção e a mudar o seu conceito sobre a infância. Entre o final da Idade Média e os séculos XVI- XVII, a criança passou a fazer parte da vida quotidiana da família e os seus pais passaram a preocupar-se com a sua educação e com o seu futuro.

Devido à influência de Rousseau com a sua obra o "*Émile*", em 1762, a criança conquistou um lugar de destaque na vida familiar. Contudo, esta evolução fazia-se sentir, essencialmente, nas famílias de níveis sócio-económicos favorecidos, dado que as mais pobres tinham que se deslocar para trabalhar e continuavam a entregar os seus filhos a estranhos. A agravar a situação surgiu a revolução industrial que mobilizou uma grande parte da mão-de-obra feminina e a educação das crianças passou a ser uma necessidade social, para a qual se necessitava de uma resposta urgente (Cardona, 1997).

Assim, surgiram as primeiras instituições de apoio para crianças de tenra idade, visando assegurar uma resposta às famílias mais pobres, correspondendo às necessidades sociais e económicas. Consequentemente, foram criadas figuras que transmitiam às crianças valores do mundo exterior que, posteriormente, passariam às famílias. Isto implicou algumas alterações a nível social. Todavia, pouco se conhecia dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e das condições organizacionais existentes para estimular as potencialidades das crianças. Esta preocupação surgiu com o avanço dos estudos da psicologia do desenvolvimento, pois começaram a desenvolver-se metodologias de trabalho específicas.

As primeiras instituições para a infância surgiram em países fortemente industrializados, como a Inglaterra (1816) e mais tarde em França (1826). Em Portugal, a industrialização não teve, como se sabe, o mesmo impacto e o início destas instituições aconteceu mais tardiamente.

Apesar da crescente importância do carácter educativo das instituições com fins assistenciais, só em 1879 surgiu o conceito de jardim de infância, sob influência das ideologias e filosofia de Froebel que influenciou não só a Europa, como também a América, desencadeando a remodelação das instituições e o acompanhamento dos jardins de infância. De facto, em 1882, foi criado, na cidade de Lisboa, o primeiro jardim de infância público, no ano comemorativo do centenário de Froebel.

Na década de 90, a crise económica condicionou todas as possibilidades de iniciativas de índole educativa. Todavia, manteve-se a preocupação de criar instituições para a infância, aparecendo as entidades privadas a prestar resposta ao contexto social. Em 1893, o pedagogo José Augusto Coelho publica um programa para crianças dos 4 aos 8 anos de idade com fortes influências de Froebel, dando especial relevo à dimensão social da criança. As dimensões física, intelectual e tecnológica, segundo o mesmo autor, poderiam desenvolver-se no seio familiar. Contudo, a dimensão moral e social deveria realizar-se no seio de um grupo de companheiros e sob vigilância de outros.

O governo, por sua vez, fez publicar o Regulamento de 27/6/1896, onde refere:

(...) as escolas infantis recebem crianças dos 3 aos 6 anos, e são destinadas a ministrar-lhes o ensino compatível com a sua idade, sendo a parte principal do tempo ocupada com recreações. Este ensino visará suprir quanto possível as condições do meio doméstico, e principalmente a favorecer o desenvolvimento físico das crianças e a incutir-lhes todos os bons hábitos e sentimentos em que seja possível educá-las.

A função social destas escolas continuou bem vincada, tentando superar algumas lacunas da educação familiar e, embora não existam dados concretos, parece deduzir-se que as mesmas continuavam destinadas às classes menos desfavorecidas. O programa apresentado tinha por finalidade o desenvolvimento físico e social da criança e foi influenciado pelas grandes linhas orientadoras de Froebel. Relativamente às pessoas que deviam ministrar este ensino, requeria-se que deveriam ser somente do sexo feminino e com habilitação de professoras primárias, com vocação e capacidades para tal.

A República protagonizou um período rico, no que diz respeito à valorização dada ao desenvolvimento sócio-cultural do país, considerando-se a educação como impulsionadora desse desenvolvimento. Este período da Primeira República foi bastante controverso devido às graves crises económicas e políticas que inviabilizaram a criação de escolas infantis, mas foi também caracterizado por um grande espírito de abertura e entusiasmo que desencadeou diversas iniciativas públicas e privadas. Foi considerado um período de desenvolvimento de novas ideias e experiências. Porém, o regime Salazarista levou a que esta grande explosão fosse, drasticamente, contida na época do Estado Novo.

A 9/10 /37, durante o Estado Novo, o Governo decidiu extinguir os jardins de infância, com a publicação do Decreto Lei nº 28081:

(...) e porque a experiência tem demonstrado que o ensino infantil não se encontra organizado de forma que os frutos correspondam aos encargos, prevê-se a extinção ou conversão das respectivas escolas, devendo procurar-se em

mais adequadas formas de actividade educativa, como: - A Obra das Mães para a Educação Nacional, a resolução do problema.

Perante esta nova perspectiva as escolas infantis fecharam e as suas professoras foram introduzidas no quadro das professoras primárias. Ainda no ano de 1937, o governo considerou que o baixo rendimento escolar das crianças era justificado pelo fraco e insuficiente desenvolvimento apresentado no momento de ingresso na escolaridade obrigatória, mercê do baixo nível da vida familiar e da diversa condição económica e social, agravando-se com o afastamento das mães para lugares de trabalho. Argumentava o governo que a rede de escolas infantis era muito escassa (1%) e os custos e a manutenção demasiado elevados para as finanças públicas.

Cardona (1997) clarifica a situação anterior, ao citar uma questão levantada por Alfredo Pimenta, um ideólogo do regime vigente em 1937: "Que espécie de família se pode formar com o pai na fábrica ou na oficina, a mãe na oficina ou na fábrica, e os filhos nas creches ou confiados à guarda de estranhos ou também já nas fábricas ou oficinas?" (p. 50). Houve, assim, um retrocesso e a educação de infância, mais do que assumir uma função educativa e proporcionar as condições necessárias ao desenvolvimento natural da criança, assumiu um carácter assistencial, respondendo às necessidades sócio-familiares, preparando-as para a escolaridade obrigatória, de tipologia autoritária, muito baseada na doutrinação moral.

A Reforma Educativa de Veiga Simão, em 1973, objecto de debate desde o início dos anos 70, viria, no entanto, a reintegrar a educação de infância no sistema educativo português. Ainda em 1973, antes da publicação do projecto da reforma, criou-se no Ministério da Educação a Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE). A reforma mencionada definiu a reintegração da educação pré-escolar no sistema educativo português, considerando-a destinada a crianças dos 3 aos 6 anos de idade, em regime não obrigatório. A educação pré-escolar visava o desenvolvimento global e harmonioso da criança, valorizando a capacidade de expressão e criatividade, em simultâneo com o desenvolvimento intelectual e social. Valorizava-se também a detecção precoce de deficiências e as inadaptações das crianças. A mesma assentava em actividades que deveriam corresponder aos interesses, às necessidades e possibilidades de cada criança, visualizando-se jogos, exercícios de linguagem, de expressão rítmica e plástica, lógicos e pré-numéricos, observação da natureza e apreensão de princípios morais e religiosos.

No que diz respeito à preparação para a escolaridade obrigatória não foram dadas quaisquer referências. Este nível apenas aparecia diferenciado dos restantes, apontando-se para *educação* e não *ensino*, tomando-se como princípio fundamental, o potencial natural da criança.

O objectivo principal visava, essencialmente a criança e o seu desenvolvimento psicológico, mais tarde anexar-se-ia o desenvolvimento sociológico.

Porém, a revolução do 25 de Abril não tornou possível que o mesmo fosse posto em prática. Apesar disso, muitas das ideias e princípios foram considerados importantes e postos em prática anos mais tarde.

Finalmente, em 1978, foi definida a criação da rede oficial da educação pré-escolar destinada a crianças a partir dos 3 anos de idade. Seleccionaram-se as zonas mais desfavorecidas, em colaboração com as autarquias e outras entidades públicas e privadas.

Os Estatutos do jardim de infância foram publicados em Dezembro de 1979 pelo Ministério da Educação e Ciência, com base no Decreto Lei nº 542/79. Neles aparece consignado que:

a educação pré-escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do Estado, tendo em vista: assegurar as condições que favoreçam o desenvolvimento harmonioso e global da criança; contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais no acesso ao ensino escolar; estimular a sua realização como membro útil e necessário ao progresso espiritual, moral, cultural, social e económico da sociedade.

Os objectivos centram-se, essencialmente, no desenvolvimento sócio-afectivo e apontam para uma participação efectiva e permanente das famílias no processo educativo, através de diferentes formas de interacção. As práticas educativas são da responsabilidade da educadora, pois os estatutos apenas identificam algumas linhas gerais. São valorizadas as capacidades das crianças, sendo dada relevância à organização de um ambiente rico e estimulante, aberto à comunidade, numa relação recíproca de experiências.

A partir de 1989, sob a tutela do Ministério da Educação, surgiu a "Educação Itinerante". Esta incide sobre um número reduzido de crianças, de zonas rurais com densidade populacional bastante fraca.

Ainda que não seja obrigatória é atribuída à educação pré-escolar um papel importante na educação das crianças, dado que lhes proporciona desenvolvimento e aprendizagens a vários níveis, tendo em conta a função social e educativa, entendidas num contexto global de educação. À mesma são também atribuídas as funções preventiva e compensatórias, traduzindo-se na prevenção do insucesso escolar e nos cuidados prestados às crianças de meios sócio-económicos e culturalmente desfavorecidos.

Segundo dados prestados pelo Ministério da Educação, em 1997, a responsabilidade da educação pré-escolar reparte-se por dois ministérios. As instituições sob tutela do M.E.S.S.

orientam-se para um modelo de prestação de cuidados assistenciais, procurando responder essencialmente às necessidades das famílias e os jardins de infância sob tutela do M.E. apresentam um modelo de tipo educacional.

A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, (Lei nº5/97) levou o Estado a promover a expansão da rede pública dos jardins de infância e, gradualmente, a assegurar a gratuitidade da componente educativa no ensino pré-escolar. Dado que a mesma é considerada a etapa básica, o Ministério da Educação assume a tutela de toda a rede institucional. Esta Lei, no seu artigo 2º, apresenta a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica e como um complemento da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer uma estreita colaboração, visando a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, num processo de formação ao longo da vida.

Numa leitura a esta lei, Formosinho (1997) sublinha a importância deste nível de ensino como a primeira etapa e refere que o sucesso da educação pré-escolar depende da sua continuidade na etapa seguinte, o 1º ciclo do ensino básico. Daí a necessidade de uma articulação entre ambos. Deverá, por isso mesmo, ser inserida em contextos organizacionais abrangentes que incluam outros serviços de educação básica, nomeadamente, o ciclo seguinte. O autor, apesar de reconhecer afinidades entre estes ciclos, conclui que existe um grande afastamento motivado pelo isolamento dos educadores e por dificuldades de comunicação entre os agentes de educação e ensino, provocando algum desconhecimento do acto educativo.

Actualmente, o programa nacional da rede pré-escolar apresenta-se com uma cobertura mais elevada, mas ainda longe de corresponder aos anseios e às previsíveis necessidades do país. Verifica-se que existem zonas não abrangidas pela educação de infância, outras já fecharam ou estão na iminência de fechar, devido ao reduzido número de crianças. Esta situação surge como consequência da diminuição da taxa de natalidade, a partir dos anos 70; devido aos erros cometidos, durante o processo de expansão da rede institucional e, também, porque o regime de funcionamento não é compatível com as necessidades das famílias. Isto leva-nos a concordar com os que defendem ser urgente repensar o funcionamento das instituições existentes, procurando dar uma resposta efectiva a todas as crianças e famílias.

Em 1990, os profissionais da educação de infância fizeram sentir a necessidade de existirem linhas de orientação explícitas e iniciou-se a elaboração de um documento editado em 1997, pelo Ministério da Educação, intitulado: "*Orientações Curriculares*".

O Conselho Nacional de Educação de 1995, no Parecer nº 95, de 9/08/95, refere, por sua vez, que:

até agora todas as tomadas de decisão que têm sido feitas em relação a este tipo de ensino têm correspondido a mudanças por justaposição de camadas, isto é, muda-se, acrescentando uma nova camada às camadas já existentes. Assim, o sistema compõe-se de camadas sobrepostas, com espírito e regras diferentes que tomam difícil a sua compreensão e morosa a sua gestão. (Cardona, 1997, p. 113)

Este parecer torna claro a urgência de se proceder a um enquadramento normativo, organizacional e global, implicando uma verdadeira mudança qualitativa no funcionamento da educação de infância.

6- Currículo e modelos curriculares em educação pré-escolar

6.1- Conceito de currículo

O lexema "*currículo*" é de origem latina e corresponde ao étimo "*currere*" que significa caminho, jornada, trajetória ou percurso a seguir. O currículo vem-se adaptando às realidades sociais, em determinados contextos históricos. As suas alterações têm sido objecto de estudo de vários especialistas, ao longo dos anos.

Ribeiro (1990) afirma não existir um sentido unívoco para o termo currículo. Segundo o autor, "existe uma diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo"(p. 11).

O pensarmos e reflectirmos sobre currículo remete-nos um olhar para o que fazemos na nossa prática diária, de uma forma reflexiva e prospectiva, no que diz respeito ao ambiente educativo e às nossas atitudes. Face ao exposto, entendemos o currículo como um conjunto efectivo de actividades que se realizam na escola ou melhor dizendo, é a vida da escola na sua plenitude, dando lugar e valor aos conteúdos existentes em cada contexto.

Sempre pensando em melhorar as nossas práticas, parece-nos pertinente considerar que a construção do currículo visa o diálogo efectivo e permanente entre o que está prescrito oficialmente, os contextos e os sujeitos (entendam-se por sujeitos, professores e alunos). Daí que educador e educando não são objecto do currículo, mas co-reformuladores activos do mesmo. Corroboramos a ideia que co-reformular um currículo é um contínuo procurar de consensos,

partindo de um estabelecer mediações no seio da diversidade. Portanto, deverá ser aberto, susceptível de mudança e em permanente construção.

Zabalza (1998) evidencia bem o papel da escola como influenciadora e responsável, ao definir currículo como:

(...) um conjunto de aprendizagens, alcançadas dentro ou fora da escola, como consequência da intervenção, directa ou indirecta, da própria escola. Desta maneira, alargam-se os espaços de acção educativa e profissional através do desenvolvimento curricular. Não é preciso que a escola as planifique, as guie e esteja presente nessas aprendizagens, bastando que as torne possíveis, que as reforce, que dê sentido às experiências extra-escolares dos alunos. (p. 26)

Numa sociedade em mudança, a escola e o professor têm um papel essencial na formação integral do ser humano e a palavra "inovação" serve de referência. Ela exige de todos os profissionais mudanças de atitudes, hábitos, relações, (re)aprendizagens e reorganizações aos vários níveis. Por conseguinte, sublinhamos a importância do currículo ser um documento centrado nas realidades situadas, flexível, abrangente e gerador de dinâmicas sociais e culturais integradoras. Julgamos que o currículo formulado com os alunos propicia uma dinâmica interactiva, com especial incidência, directa ou indirecta, nas experiências dos alunos e, por isso mesmo, tão enriquecedoras, indo ao encontro das necessidades dos sujeitos, dos contextos, promovendo uma real participação dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Podemos ainda acrescentar que o currículo assentará num conjunto de necessidades diagnosticadas, a partir de uma prática pedagógica indutora de um ambiente propiciador de aprendizagens significantes. Como diz Marques (1997):

O currículo não é assim uma emanção intelectualista, descendente e linear, antes se (re) construindo numa dialogia intensa e permanente entre os vários sujeitos do acto educativo,... em interacção significativa com um "locus", com um espaço, com um tempo, como uma ecologia concreta. (p. 6)

6.2- Modelos curriculares de educação pré-escolar vigentes em contexto português

Para João Formosinho (1996), os modelos curriculares

incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolar, (...) são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática. (in prefácio Formosinho, Júlia, 1996, org., p. 12)

Modelo curricular é, pois, uma estrutura conceptual ideal, de componente pedagógica e assente em tomada de decisões teóricas. O mesmo visa os objectivos da educação, os conteúdos e os processos destinados a atingir um determinado resultado educativo.

Actualmente, a maioria dos modelos curriculares para a educação de infância fundamenta-se em teorias específicas de aprendizagem e desenvolvimento. Ao invés, os primeiros modelos eram pouco influenciados pela psicologia do desenvolvimento, a qual surgiu a partir de 1890, tendo-se então recorrido a outras fontes.

Os educadores tendem na sua prática a não ser coerentes face à adopção de uma teoria ou um modelo próprio. Influenciados por elementos do contexto escolar, por necessidades de gestão da sala e por exigências impostas pelo próprio sistema escolar, adoptam práticas que funcionam na sala de aula, mas que não são, exclusivamente, consistentes com este ou aquele modelo específico. Alguns modelos curriculares actuais apresentam especificidade própria e um grau de adesão por parte de um maior ou menor número de educadores. Salientamos os mais frequentes.

6.2.1- A pedagogia de projecto

Este modelo orienta-se com base nas teorias humanistas e sócio-maturacionistas, onde surge um plano de acção elaborado por crianças e educadora. É flexível e as actividades desenvolvidas são a pintura, a modelagem, as histórias e o faz de conta. Tem como objectivos promover a autonomia, a criatividade e a socialização. O papel do educador é informar e coordenar as acções desenvolvidas pelas crianças (Katz e Chard, 1997).

6.2.2- O modelo pedagógico da Escola João de Deus

O modelo pedagógico João de Deus é orientado para a preparação académica da criança e por isso privilegia as aprendizagens no domínio da leitura, da escrita e da aritmética, com objectivo de desenvolver competências na criança, preparando-a para a escola (Carvalho, 1996, p. 40).

6.2.3- A Pedagogia de Situação

A Pedagogia de situação é sustentada pelas pedagogias não directivas, valoriza a autonomia e a criatividade. O educador é o mediador e a sua acção é sustentada por um conjunto de normas e princípios orientadores sobre os quais se definem as linhas de orientação que determinam a sua prática pedagógica (Carvalho, 1996, p. 40).

6.2.4- O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM)

O modelo curricular do MEM teve os seus primeiros contactos em Portugal, há cerca de trinta e sete anos e envolveu nomes sonantes da pedagogia Portuguesa, como Álvaro Viana de Lemos, Maria Isabel Pereira e Rosalina Gomes de Almeida. Em 1966, funda-se então o Movimento da Escola Moderna Portuguesa, sob a responsabilidade de Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida. O grupo reunia e possibilitava a discussão das experiências da prática pedagógica, aferindo os ajustes necessários às diferentes necessidades das crianças, num verdadeiro processo de auto-formação. Assim, para este modelo, teoria e prática são duas vertentes que se devem manter unidas numa dinâmica reflexiva, contribuindo para novos saberes e novas práticas.

Princípios psicológicos do MEM

O modelo do MEM inspirou-se na concepção empirista da aprendizagem, baseada na tentativa e erro de Freinet, evoluindo a partir das reflexões conjuntas dos professores, para uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem, suportada nas interações sócio-culturais, com base na linha interaccionista de Vygostky e Brunner. Nesta perspectiva, as aprendizagens adquiridas através das interações obtidas em contextos sócio-culturais e mediadas com o apoio do educador ou de pares (podem mesmo ser os colegas de sala) são promotoras de desenvolvimento.

O modelo curricular do MEM contempla três pressupostos que asseguram todo o processo educativo, facilitadores da dinâmica social educativa e promotores de desenvolvimento e aprendizagem:

- 1- *Verticalidade etária* na constituição dos grupos, de forma a garantir a individualidade e o desenvolvimento cognitivo e cultural;
- 2- *Clima de expressão livre*, defendendo a livre expressão da criança e a valorização social das suas experiências e ideias;
- 3- *Proporcionar tempo para brincar, descobrir e explorar*, defendendo a criação de condições materiais e documentais, promotoras de atitudes exploratórias propiciadoras de "espanto" e de investigação.

O modelo assenta numa abordagem natural, apoiando as aprendizagens por descoberta feitas pelas crianças nos diversos meios (família, escola, comunidade). A didáctica escolástica contrapõe uma pedagogia da vida e pela vida, libertadora e criativa de todas as formas de expressão tidas como resposta às necessidades vitais da condição humana.

A dinâmica social de toda a actividade educativa, no modelo curricular do MEM, assenta numa pedagogia contratual com base em contratos realizados com o educador, as crianças, os pais, a instituição e o mundo exterior, privilegiando a comunicação, a negociação e a cooperação. As aprendizagens realizadas são estendidas a todo o grupo, a partir e sobre os circuitos de comunicação.

Segundo Niza (1996),

(...)essa tomada de consciência (metacognição) da apropriação dos conhecimentos, através da vivência dos processos da sua construção, dá dimensão crítica e clarificadora (desmistificadora) dos saberes e acelera e consolida a internalização dos conhecimentos e das práticas sociais da sua construção. (p. 142)

Princípios de estruturação educativa

Tal como refere Niza (1996), a escola é "um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática" (p. 141). Nesse espaço, as crianças em conjunto com os educadores, criam as condições necessárias e optimizantes para que as aprendizagens se sustentem em processos cooperativos, onde todos ensinam e todos aprendem. Ou melhor dizendo, as aprendizagens são de todo o grupo e não só de um, num espaço comum, cultural, formativo, democrático e solidário.

Baseado nesta perspectiva, Niza (1996, p. 141) nomeia três finalidades formativas que se relacionam e dão sentido ao acto educativo:

- 1- "A iniciação às práticas democráticas
- 2- A reinstituição dos valores e das significações sociais
- 3- A reconstrução cooperada da cultura"

Segundo Niza (1992), toda a prática educativa é formalizada cooperativamente como "actos contratados entre cidadãos com iguais direitos, professores e alunos" (p. 42), de forma que, "o respeito gerado em cooperação educativa constrói a semelhança." (idem ibidem)

Destas três finalidades decorrem sete princípios que estruturam a acção educativa no modelo curricular do MEM, a saber:

- 1-Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação.
- 2- A actividade escolar, enquanto contrato social educativo.
- 3- A prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação.
- 4-Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano.
- 5- A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos.

6- As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos através da partilha dos saberes e das formas de interação com a comunidade.

7- Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula "actores" comunitários como fonte de conhecimento nos seus projectos. (Niza, 1996, p. 142)

O processo ensino aprendizagem

O MEM define três estratégias que orientam o processo ensino aprendizagem com fundamentação nos sete princípios já referidos e que passamos a enunciar:

- *"Do processo de produção para a compreensão. "*

- *"Da intervenção para a comunicação"*

- *"Da experiência pessoal para a didáctica à posteriori (idem, p. 145).*

As três estratégias interligam-se e fazem parte dum mesmo processo. Estão presentes nas várias estruturas e nos vários níveis, até do próprio processo de formação do educador, dando coerência ao modelo curricular.

Organização do espaço educativo

Niza (1998) defende que "o cenário de trabalho numa sala de aula deverá proporcionar um envolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular" (p. 84). O espaço educativo divide-se em seis áreas (oficinas ou ateliers, na pedagogia de Freinet) e uma área polivalente que suporta as reuniões de grande grupo (o conselho com as planificações, avaliações e comunicações) e os trabalhos de grupo.

Instrumentos organizadores da acção educativa

Os instrumentos organizadores da acção educativa têm um papel muito importante na pedagogia do MEM. São referentes e estruturam a dinâmica social do grupo, pela sua marcação, discussão e análise em conselho. Distribuem-se da seguinte forma: o diário, o plano semanal e trimestral, o mapa das presenças, das actividades, do tempo, dos aniversários, entre outros.

O educador

O modelo curricular do MEM defende que a organização da vida do jardim de infância é um elemento importante e essencial na educação pré-escolar. Esta organização é gerida por processos de cooperação, de forma a garantir o respeito, a autonomia e a solidariedade que uma organização democrática pressupõe.

Deste modo, os educadores que defendem este modelo curricular assumem-se "como promotores da organização partilhada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino

democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica" (Niza, 1996, p. 153).

Avaliação

O modelo do MEM atribui à avaliação uma função de regulação formativa muito importante. Estes momentos são realizados em conselho e de forma cooperada. São instrumentos de avaliação:

- A observação espontânea, a partir dos registos colectivos e individuais;
- As comunicações aos colegas ou à comunidade;
- As ocorrências significativas registadas no diário;
- O debate e a reflexão realizados em conselho.

Relação família/comunidade

O modelo curricular do MEM valoriza o trabalho interactivo entre jardim de infância família/comunidade, reconhecendo a sua importância no processo educativo. Esta instituição promove encontros entre educadores e pais, a fim de dialogar sobre o desenvolvimento educativo das crianças, de forma participada. Deste modo, a partir do envolvimento e implicação das famílias, dos vizinhos e amigos, o jardim de infância cumpre "o papel de mediador e de promotor das expressões culturais que serve" (idem, p. 156).

6.2.5- O modelo curricular High- Scope

Segundo Formosinho (1996), este modelo insere-se numa abordagem construtivista e utiliza o trabalho de Piaget como suporte, girando em torno do desenvolvimento da criança. Menciona que a criança aprende de forma activa e constrói conhecimento a partir das interacções que estabelece com o meio onde está inserida. Foi iniciado na década de 60, nos EUA, no contexto do *Movimento de Educação Compensatória*, visando a igualdade de oportunidades educacionais, económicas e sociais para todas as crianças, no momento em que surgia o desenvolvimento da psicologia educacional.

Numa 2ª fase, o currículo é chamado "*Currículo de Orientação Cognitivista*", fortemente piagetiano e assenta nos seguintes pressupostos:

- a) Definição do desenvolvimento psicológico como finalidade da educação;
- b) Definição do papel do professor como o promotor do desenvolvimento psicológico da criança;
- c) Criação e utilização de tarefas e questões que promovam as estruturas próprias de cada estágio e que permitam que a criança avance para o estágio seguinte;

d) Criação de uma rotina diária estável com um ciclo central de planeamento-trabalho- revisão. (Formosinho, 1996, p. 58)

Esta fase foi precedida de períodos de reflexão e avaliação pelos seus intervenientes, permitindo a reformulação dos aspectos menos positivos, originando a terceira fase assente em "experiências-chave" e na reformulação do papel do adulto. O educador passou a desempenhar funções menos directivas e mais de apoio, permitindo à criança iniciar experiências, colocando-a em contacto com uma realidade estimulante, acreditando que constrói conhecimento por iniciativa própria.

Actualmente, os educadores que seguem este modelo estruturam a sua acção muito centrada na reflexão sobre as suas práticas e o seu papel passa pela organização do espaço, dos materiais e das experiências:

Uma vez iniciada a actividade da criança, o papel do adulto é, na maior parte das vezes o de observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual. (idem, p. 60)

Como instrumentos de observação, planificação e avaliação são utilizados o PIP/High-Scope, 1989 (Perfil de Implementação do Programa) e o COR/High-Scope, 1992 (Registo de Observação da Criança). O PIP é um instrumento de avaliação e permite verificar o grau de exequibilidade do projecto na sala de aula, organizando-se segundo quatro aspectos: ambiente físico, rotina diária, interacção adulto-criança e interacção adulto-adulto. Este instrumento permite verificar se o ambiente é propício ao desenvolvimento, se está organizado de forma a facilitar a autonomia da criança e se contém ou não materiais estimulantes. Por outro lado, a rotina diária é explicitada pelo adulto e tem como objectivo a segurança e a independência da criança. A rotina comporta actividades de pequeno e grande grupo, promovendo a interacção e a cooperação entre o grupo.

Neste modelo curricular, os espaços e materiais de trabalho estão organizados em diferentes áreas e englobam a área da casa, a expressão plástica, as construções, a biblioteca entre outras, permitindo uma representação dos diferentes papéis, uma vivência das relações interpessoais e estilos de interacção diferenciados.

A organização do dia assenta numa estruturação planeada pelo adulto e pela criança, embora de forma diferenciada. É necessário que o educador encontre uma forma de organizar os tempos de experimentação, as situações e os acontecimentos, recriando momentos de interacção diferenciada entre criança-criança, criança-adulto, pequeno e grande grupo e também sozinha.

A rotina que se estabelece, embora pensada pelo adulto, tem de ser construída pela criança, de forma a conhecer a sequência dos acontecimentos, tornando-se independente do educador. O papel do educador é apoiar a criança e criar desafios ao pensamento da criança, provocando o conflito cognitivo, como fonte de desenvolvimento e conhecimento.

A filosofia deste modelo curricular desenvolve-se sobre os contextos organizacionais, comunitários e sociais, dado que "na construção do conhecimento, o movimento entre sujeito e os contextos é um movimento de vaivém" (Formosinho, 1996, p. 73).

6.2.6- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A partir da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97), surgem as Orientações Curriculares, aprovadas pelo Despacho nº 5220/97, de 10 de Julho, publicado no D.R. nº 178, II Série, de 4 de Agosto e constituem um documento oficial do Ministério da Educação.

As Orientações Curriculares são um conjunto de princípios que fundamentam as decisões do educador sobre a prática educativa. Diferenciam-se de currículo por "serem abrangentes e flexíveis, isto é, incluírem a possibilidade de fundamentar diferentes opções educativas e, conseqüentemente, vários currículos"(Silva, 1997, pp. 54 e 55). Este documento pretende, desta forma:

- Constituir um quadro de referência para os educadores;
- Tornar "visível" a educação pré-escolar;
- Facilitar a continuidade educativa;
- Contribuir para melhorar a qualidade da educação pré-escolar;
- Proporcionar uma dinâmica de inovação.

Este documento aponta para uma pedagogia estruturada com base numa organização de ambiências de aprendizagem. Os contextos de intervenção são os espaços onde essas ambiências se realizam e se assumem como promotoras de sucesso. Considera que a criança se desenvolve em interacção com o meio, onde é sujeito activo do seu processo educativo, acentuando a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem. Aponta para uma prática pedagógica diferenciada, centrada na cooperação, aceita as diferenças, apoia as aprendizagens, responde às necessidades e as práticas do planeamento são viradas para o grupo, tendo em conta as necessidades da escola inclusiva.

Aliada às ambiências de aprendizagem, surge a organização do ambiente educativo como factor determinante para a prática da vida democrática, tendo em vista a construção de um(a)

cidadão(ã) livre, autónomo(a), interventivo(a) e solidário(a). Contextualiza as diferentes áreas de conteúdo, no sentido de despertar a curiosidade e o espírito crítico.

O referido documento perspectiva uma participação activa das famílias na vida do jardim de infância, no sentido de se encontrarem as melhores respostas para as necessidades da criança e da própria família.

A construção de um cenário pedagógico de qualidade, inovador e verdadeiramente desafiante, passa por determinadas variáveis que interagem para o sucesso escolar e pessoal, numa perspectiva de educação ao longo da vida e que a seguir descrevemos.

A imagem do educador

O educador deverá:

- Ser um bom observador que permita um real conhecimento da criança do seu meio envolvente, donde emergirá uma diferenciação pedagógica, permitindo uma melhor e maior igualdade de oportunidades;
- Estabelecer objectivos específicos;
- Planear estratégias diversificadas e aprendizagens estimulantes, desafiadoras e significantes, partindo dos saberes das crianças;
- Incluir no acto do planeamento as crianças, beneficiando das capacidades e competências de cada uma, num processo facilitador de aprendizagens e desenvolvimento individual e colectivo;
- Incluir a participação de outros (auxiliares, pais e outros membros da comunidade) na vida do jardim de infância, aumentando as interacções que enriquecem o processo educativo;
- Reflectir e avaliar com as crianças, a fim de suportar novos planeamentos;
- Partilhar os resultados com os vários membros da equipa e os pais, constituindo um momento de auto-formação com resultados benéficos para a educação da criança;
- Promover a continuidade educativa nos processos de transição (entrada para o jardim de infância e entrada na escolaridade obrigatória).

A criança enquanto sujeito de aprendizagem

A criança vive e actua em determinados contextos onde constrói as suas aprendizagens, de forma a atingir o seguinte princípio: "*Favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança*". As interacções sociais que emergem da relação com o meio social e a criança são geradoras de desenvolvimento e de novas aprendizagens. A mesma participa activamente no seu processo educativo, onde é vista como sujeito e não como objecto de aprendizagem. Logo, é por si só fonte de conhecimento, com a sua cultura e os seus saberes. Assim, partindo destes, das

suas características individuais e pessoais, valorizando-a pelas suas experiências diversificadas, cria-se um ambiente e um contexto facilitador de interações sociais, entre crianças e adultos, desencadeando processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Ambiências de aprendizagens

As orientações curriculares descrevem a organização do ambiente educativo como suporte do trabalho curricular. O contexto institucional de educação pré-escolar deverá proporcionar um ambiente facilitador de desenvolvimento e aprendizagens significantes e diversificadas para todas as crianças, numa relação estreita entre os vários sistemas. Deste modo, definem-se os aspectos organizacionais importantes e responsáveis pelo sucesso dessas aprendizagens.

O grupo

- A heterogeneidade do grupo permite a interação entre pares com saberes diferentes.
- O trabalho entre pares e pequenos grupos favorece a reflexão e o diálogo.
- A participação da criança no grupo permite confrontar opiniões, originando, por vezes, conflitos que, mediados pelo educador, desencadeiam as regras de convivência social.

Os espaços

O espaço físico e os recursos materiais deverão ser indutores de uma prática educativa que vise a autonomia, a cooperação e a co-responsabilização de todos, tornando-o securizante. O espaço (re)constrói-se de acordo com as necessidades e evolução do grupo, participando na organização e nas decisões sobre as alterações. O conhecimento do espaço e dos materiais é indutor de autonomia da criança, do próprio grupo e pressupõe uma co-responsabilização pelo que é partilhado por todos. Os mesmos organizam-se sobre as diferentes áreas de actividade: área do faz de conta; área das experiências; área da biblioteca; área das construções e área polivalente de acesso ao trabalho colectivo.

O tempo

O tempo educativo no jardim de infância é distribuído de forma flexível, embora com algumas rotinas que surgem com alguma periodicidade. São planeadas pelo educador, conhecidas do grupo e podem ser alteradas por ambas as partes. Inclui tempos de trabalho individual, em pequeno e grande grupo e de recreio.

Organização do meio institucional

A organização do meio institucional deve instituir-se em parcerias com outras entidades ou instituições, ajudando na prestação de serviços à criança. O espaço educativo é alargado e

suportado num trabalho de equipa formada por vários profissionais que se articulam e possibilitam múltiplas interações sociais. As crianças são também participativas na dinâmica da instituição, como forma de desenvolvimento pessoal e social e onde se encontrem respostas diversificadas para as diferentes necessidades, numa perspectiva inclusiva.

Aprendizagens básicas

O processo educativo constrói-se, como já referimos, a partir do que a criança já sabe, da sua cultura própria e institui-se através de diferentes áreas do conteúdo que têm em vista a formação do indivíduo como ser autónomo, crítico, livre e solidário.

- O educador articula as diferentes áreas, de forma a ter sentido para a criança e a corresponder aos objectivos prescritos;
- Cria uma evolução no campo das experiências, tendo em conta as observações realizadas ao grupo;
- Ajuda a criança a atingir metas que não atingiria sozinha, de uma forma cooperada. Isto é, as crianças colaboram no processo de desenvolvimento umas das outras;
- Propõe situações de aprendizagem significantes, desafiadoras e estimulantes, mas que não desencadeiem desencorajamento.

As actividades articulam-se com base nas seguintes áreas:

- Área da Formação Pessoal e Social;
- Área do Conhecimento do Mundo
- Área das Expressões/Comunicações que compreende três domínios:
 - a) Expressões motora, dramática, plástica e musical;
 - b) Linguagem e abordagem à escrita;
 - c) Matemática.

Relação com os pais

A família e o jardim de infância são dois contextos onde a criança interage, sendo imprescindível uma forte relação entre elas. Essa relação passa pela:

- Troca de informações sobre o que a criança faz e a sua evolução;
- Participação no projecto educativo da instituição, no sentido de dar resposta às necessidades das crianças, dos pais e às características da comunidade.

Continuidade Educativa

O educador deverá organizar o processo educativo de forma diferenciada, de maneira a responder às características individuais de cada criança, permitindo uma maior igualdade de

oportunidades. A progressão será efectuada a partir do que a criança já sabe, de natureza contínua, mas marcada por dois momentos chaves: a adaptação ao jardim de infância e a transição para a escolaridade obrigatória. O educador deverá, desse modo, e em conjunto com o professor do primeiro ciclo, reflectir e planificar, a fim de permitir um conhecimento mútuo dos diferentes percursos educativos.

São condições essenciais para o sucesso na transição:

- Diálogo e colaboração entre professores, educadores e pais;
- Aquisições para aprendizagem formal da leitura, da escrita e da matemática;
- Aceitar, seguir e colaborar na organização das regras de convivência social;
- Ser capaz de tomar iniciativas e completar tarefas.

7- O entendimento das Orientações Curriculares sobre o processo de transição para a escolaridade obrigatória

As Orientações Curriculares (1997) defendem a perspectiva de uma continuidade entre os ciclos e não de "momentos" distintos e precisos. Logo, apontam para um processo de desenvolvimento contínuo, onde se considerem as aprendizagens já realizadas e os ritmos de aprendizagem diferenciada. Este processo pressupõe uma conjugação de esforços por parte dos docentes, contribuindo para uma maior igualdade de oportunidades condutoras do sucesso educativo.

Este documento refere que as dificuldades da transição decorrem do desconhecimento mútuo que caracteriza cada uma das etapas do sistema educativo, bem como, dos factores facilitadores da continuidade entre elas. Assim, consideram-se como elementos facilitadores:

- A relação entre professores e educadores;
- O conhecimento das Orientações Curriculares e do Programa do 1º ciclo;
- A análise e debate em conjunto de propostas curriculares.

A relação entre os docentes deverá ser facilitada através do diálogo e da troca de informação entre ambos, permitindo valorizar as aprendizagens realizadas e dar continuidade ao processo, evitando repetições, retrocessos e possíveis desmotivações. O domínio teórico das Orientações Curriculares e do Programa do 1º ciclo permite reconhecer referências comuns aos princípios e orientações gerais, facilitando, assim, a compreensão dos objectivos e das práticas

educativas. A realização de projectos comuns permite, igualmente, um maior conhecimento mútuo e uma possibilidade das crianças contactarem com o novo contexto.

O referido documento refere ainda que deverão ser criadas atitudes positivas face à escola, assim como, o despertar a curiosidade e o desejo de aprender. Estas deverão ser desempenhadas pelos educadores, pelos pais e pelos novos professores. Por conseguinte, os pais são parceiros importantes no processo educativo e desempenham um papel fundamental na transição, bem como, nas atitudes da criança face à escola. Torna-se, por isso, essencial o diálogo e a colaboração entre adultos, para que se possam evitar, atenuar ou resolver possíveis dificuldades.

Esta perspectiva de diálogo e parcerias a estabelecer com as famílias é contemplada pela Lei Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº 5/97), dado que esta lei, na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, considera a educação pré-escolar como,

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade e ser autónomo, livre e solidário. (artigo 2º)

Num comentário a esta Lei, Formosinho (1997) refere que a perspectiva da educação pré-escolar conduz, necessariamente, à indispensável articulação com a etapa seguinte- o 1º ciclo. Isto implica, como referimos anteriormente, um diálogo permanente e efectivo entre os agentes de ensino de ambos os ciclos, o que muitas vezes é dificultado pelos contextos organizacionais.

Parece-nos que, com a aprovação do novo regime de Autonomia, Administração e Gestão (Decreto Lei nº115-A/98) e a criação dos Agrupamentos de Escolas que prevê a criação de projectos educativos comuns, a construção de percursos escolares integrados e a articulação entre os vários níveis de educação e ensino, as dificuldades de comunicação, o desconhecimento e a desarticulação possam ser minimizadas.

CAPÍTULO II- FUNDAMENTOS DO ENSINO BÁSICO

1- O conceito de ensino básico, numa perspectiva mundial

No entender de Pires (1989), o ensino básico é a base de todas as escolaridades, constituindo-se como suporte sobre o qual assentam e a partir do qual se desenvolvem as escolaridades. O mesmo significa uma actividade educativa caracterizada por dois aspectos importantes. O primeiro consiste na ordenação da actividade educativa a partir de um plano, chamado currículo, sistematizado, previamente elaborado e racionalmente organizado. O segundo comporta a certificação dos conhecimentos e das competências adquiridas. O primeiro dirá respeito ao ensino, enquanto o segundo à aprendizagem.

Segundo este autor, escolaridade é, assim, entendida como um conjunto de actividades educativas caracterizadas pelo currículo formal que condiciona o processo de ensino e pela certificação que formaliza o resultado aparente das aprendizagens realizadas no decurso das actividades.

O conceito de escolaridade básica aparece associado ao conceito de escolaridade universal, embora não exista uma relação de causalidade nesta associação (é básico então é universal). Com a universalidade pretende-se uma escolaridade para todos, ou melhor dizendo, representa uma finalidade no sentido da democratização da escolaridade básica, como consequência de uma vontade política. Esta vontade, como afirma Pires (1989), implicou dois instrumentos operatórios: a obrigatoriedade e a gratuitidade. O primeiro representa, por si só, uma violência como qualquer outra obrigação imposta, enquanto a segunda representa a contrapartida desta violência para que esta não esta seja redobrada. Não teria sentido que a democratização da escolaridade perspectivasse uma universalidade sustentada pela obrigatoriedade e tivesse, por sua vez, a obrigação de pagar pelo seu cumprimento. Desta forma, a gratuitidade surge como uma medida compensatória, tornando viável a possibilidade do cumprimento universal da obrigatoriedade do ensino básico.

O referido conceito vai sofrendo alterações no conteúdo curricular e no tempo, consoante as vontades políticas, como disso daremos conta mais à frente.

2- Finalidades e funções do ensino básico

O ensino básico possui uma finalidade própria e autónoma- abarca a totalidade da população. Este facto vem sustentar três tipos de finalidades:

- a) Promover o desenvolvimento técnico e económico assente num nível educativo básico, uno e generalizado, tão elevado quanto possível;
 - b) Assegurar uma igualdade de distribuição deste bem educativo a todos, de modo a garantir-lhes uma igualdade de oportunidades educativas subsequentes;
 - c) Proporcionar um meio pacífico e subtil de controlo social, por uma adequada estrutura escolar que permita uma dada e intencionada socialização.
- (Pires, 1989, p. 22)

A escolaridade do ensino básico surge como um facto social e é sustentada por diversas explicações e funções. Na sua forma mais simplista é assumida como um fenómeno natural. Todavia, poderá ser uma característica do mundo industrializado, face à progressiva complexidade das sociedades modernas, o que, de alguma forma, reduz essa naturalidade. O autor afirma que os progressos técnico e económico das sociedades, sustentados pelas necessidades de mudanças e pelas inovações, exigiram, ao longo dos tempos e nas diversas civilizações, quer orientais quer ocidentais, uma necessidade funcional de mão de obra qualificada ou qualificável. Assim, a educação é vista como um investimento necessário ao progresso técnico e económico das sociedades, aparecendo como fonte de riqueza e desenvolvimento das pessoas e consequentemente da própria sociedade. Representa, por isso, uma função técnico-funcional.

Na opinião de Pires (1989), a ideia de educação como factor de desenvolvimento técnico e económico da sociedade convergiu com a democratização da educação. Por outras palavras, é vista como uma necessidade colectiva de desenvolvimento, em que o dever de cada um resulta em benefício de todos e como um direito de acesso a um bem (a educação), propiciador de vantagens económicas ou outras e que devem ser distribuídas segundo critérios de igualdade, representando uma função moral.

Os objectivos do ensino básico encontram-se explicitados na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, em particular nos artigos 7º e 8º. A referida Lei organiza o sistema educativo português, compreendendo a educação pré-escolar que "no seu aspecto formativo é complementar e/ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita colaboração" (artigo 4º, ponto dois), a educação escolar que abrange os ensinos básico, secundário e superior e, ainda, a educação extra-escolar.

No que diz respeito ao ensino básico, a presente Lei, no seu artigo 7º, alínea m), refere como objectivo "participar no processo de informação e orientações educacionais em colaboração com as famílias"(p. 174) e, ainda, no artigo 8º, número dois, aponta para a importância da articulação entre os ciclos, no sentido de uma sequencialidade que confira a cada ciclo a função de complementar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de

unidade do ensino básico. Podemos por isso afirmar que a Lei de Bases do Sistema Educativo e, mais tarde, o Decreto Lei nº 6/2001, no seu artigo 3º, alínea a) fazem um forte apelo aos vários intervenientes no processo educativo, no sentido de existir coerência, sequencialidade e articulação entre os vários ciclos, a fim de evitar descontinuidades.

3- Perspectiva histórica do 1º ciclo do ensino básico

A noção básica do ensino primário era ler, escrever e contar, por alguns também apelidado “*primeiras letras*”, correspondendo esta fase, ao 1º grau do ensino primário. Contudo, esta foi-se alargando no tempo e o conteúdo curricular foi-se diversificando e ampliando. As primeiras letras já não são básicas e surgem outras necessidades tais como: a educação cívica, a história, a geografia, as ciências, as artes e a educação física. Ao mesmo tempo que se alargam os conteúdos curriculares, alarga-se também o período da escolaridade. Este começou por ser de três anos, passou para quatro, seis e nalguns países para sete anos. Actualmente, em Portugal, o período de escolaridade básica abrange nove anos.

O carácter universal da escolaridade básica tem as suas raízes no pensamento dos enciclopedistas e iluministas do século XVIII. Contudo, não é de forma alguma um requisito satisfeito, dado que não abrange todos os indivíduos em idade própria para a sua frequência. Este facto deve-se à inadequada e reduzida rede e, ainda, pela existência de carências familiares e individuais de cariz económico, social, psicológico ou outras, levando consequentemente a um insucesso escolar.

Em Portugal, esta ideia de universalidade só teve expressão com a Carta Constitucional de 1826, no seu artigo 145º, parágrafo 3º, ao definir-se que a instrução primária é gratuita. O poder coercivo do estado recorreu ainda à obrigatoriedade, no sentido de tornar universal a escolaridade básica. Para que não assumisse foros de violência sobre o cidadão, esta tomada de posição foi legitimada pela necessidade de promover o desenvolvimento pessoal como um direito que assiste a cada indivíduo.

Assim, obrigatoriedade, gratuidade e apoios sociais, familiares, individuais e institucionais foram medidas tomadas, com o objectivo de tornar a escolaridade básica universal. Todavia, podemos afirmar que as mesmas foram ineficazes, pois, ao longo das décadas, o insucesso escolar revelou-se elevado nas escolas portuguesas. Poderemos então concluir que o carácter universal da escolaridade básica está seriamente comprometido, dado que à universalidade da frequência está imbricada a universalidade do sucesso escolar e educativo.

Rocha, citado por Abreu e Roldão (1989), afirmava que "o homem vale sobretudo pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as suas faculdades de maneira a elevarem-se ao máximo em proveito dele e dos outros" (p. 45). Estes princípios e ideais republicanos influenciaram o sistema de ensino no ano 1911.

Deste modo, o Decreto de 29 de Março, de 1911 reestrutura o ensino infantil e primário:

- Elementar, com a duração de três anos e frequência obrigatória, para crianças dos sete aos catorze anos;
- Complementar, com a duração de dois anos;
- Superior, ministrado em três anos, com saídas profissionais ou continuação de estudos.

O desinteresse da população pela criação de novas escolas e as crises económicas que se sucederam foram as causas da baixa frequência escolar. Os republicanos procuraram superar esta realidade, defendendo uma escola única de acesso a todas as crianças, independentemente da sua origem ou sexo; a criação de escolas móveis oficiais; a construção de cantinas escolares e, ainda, suprimir a influência da religião, não descurando, no entanto, as normas da moral, da educação, da sensibilidade e da educação social, económica e cívica.

A Constituição de 1911, no seu artigo 3º, número 11, garantia a obrigatoriedade e a gratuidade para o ensino primário elementar. Esta obrigatoriedade foi alargada ao ensino complementar, em 1919.

Em 1926, a transformação do regime político teve grandes repercussões no desenvolvimento da escolaridade obrigatória. Os princípios do Estado Novo são enunciados por declamações emanadas por alguns dos seus representantes. Dinis da Fonseca, citado por Abreu e Roldão (1989), defendia que "(...) para ensinar a ler, escrever e contar basta saber ler, escrever e contar e saber transmitir o que se sabe" (p. 47).

A Constituição de 1933 vem também reforçar os ideais anteriores, ao libertar o Estado da responsabilidade de garantir o acesso à escolaridade básica obrigatória. Assim, no seu artigo 42º pode ler-se que "a educação e instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares em cooperação com ela". Contudo, o Estado centra as suas directrizes ideológicas nas escolas primárias, no sentido de formar cidadãos ordeiros, cristãos e conformados, seguindo a triologia da educação da época: "Deus, Pátria e Família".

As medidas adoptadas condicionaram a evolução do ensino primário até à actualidade: encerraram-se escolas do magistério primário, por um período de seis anos e quando reabriram o nível de formação dos docentes diminuiu; suprimiram-se as escolas móveis; extinguiram-se as

associações representativas dos professores; tentou limitar-se a sua autonomia e admitiu-se a classe das regentes a quem era requerido a 4ª classe, sujeitas também a um exame complementar, no qual eram aprovadas para a regência.

O Decreto Lei nº 45810, de 9 de Julho de 1964, instituiu a obrigatoriedade da escolaridade para seis anos e corresponde à primeira tentativa de aproximação à escolaridade ministrada na Europa, devido às pressões e influências de organismos internacionais vocacionados para a promoção do desenvolvimento económico e cultural.

A Lei nº 5/73, conhecida como a Reforma Veiga Simão, pretendia provocar alterações significativas no ensino básico e demonstrava uma vontade de modernização e de cariz tecnocrata:

- Definia-se a obrigatoriedade da escolaridade para oito anos. Estes repartiam-se por quatro anos de ensino primário e quatro anos ministrados em ensino preparatório;
- Admitia-se a utilização dos postos de Telescola, criados em 1964, enquanto não fosse possível assegurar o ensino directo;
- Os aspectos relativos à formação da personalidade (domínios físico, intelectual, estético, moral, social e patriótico) faziam parte dos objectivos;
- Integravam-se as crianças inadaptadas, deficientes e precoces;
- Visava-se, no ensino preparatório, a formação do aluno desenvolvendo as suas aptidões, de modo a facilitar a via escolar ou profissional adequada à sua personalidade.

Este conjunto de medidas foi um foco de inovação pedagógica e deixaram efeitos visíveis na evolução posterior. Todavia, surgiram vários obstáculos e limitações de cariz político que inviabilizaram a concretização da reforma, a saber:

- A objecção de alguns sectores mais conservadores do regime, perante o resultado qualitativo que apresentava;
- As dificuldades de meios humanos e materiais em tornar possível e em tempo útil a escolaridade de oito anos;
- A insuficiência de apoios sociais necessários para o acesso a todas as crianças;
- A não revogação de medidas discriminatórias (Decreto Lei nº 38969, de 27 de Outubro de 1952, que dispensava "os menores por incapacidades por doença ou por defeito orgânico ou mental").

A revolução do 25 de Abril de 1974 foi um marco decisivo na história da educação. Até essa data, toda a sua história ficou conhecida, como o período "*antes 25 de Abril*" e o período "*pós 25 de Abril*", como o período seguinte. Assim, num contexto duma sociedade democrática

introduzida pela mudança do regime político, o Ministério da Educação define as suas preocupações não, necessariamente, sobre a ampliação do período de escolaridade, mas essencialmente, na melhoria da qualidade do ensino, na aplicação efectiva do período de seis anos e, ainda, na ampliação do acesso e do sucesso dos alunos. Por conseguinte, foi necessário definir medidas que regulamentassem: o acesso e a frequência da escola; a ampliação da rede escolar; a formação de professores; a transformação dos currículos e materiais de apoio e a alteração das formas de avaliação.

Uma década após o 25 de Abril, o Governo promulga a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) que define os objectivos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundários e regulamentam as medidas que, no seu entender, visavam a melhoria da qualidade do ensino.

Em 1988, foi aprovado o "Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo" (PIPSE), definido para reforçar a acção e os meios educativos nas zonas atingidas pelo insucesso escolar no ensino básico.

Actualmente, o ensino básico é obrigatório para todos os cidadãos e distribui-se por nove anos, da seguinte forma:

- O ensino primário passou a ser enunciado por 1º ciclo do ensino básico, ministrado em quatro anos por um único professor, apoiado, quando necessário, em áreas especializadas por outros professores e/ou técnicos, promovendo um ensino globalizante;
- O ensino preparatório passou a ser enunciado por 2º ciclo do ensino básico e corresponde a dois anos;
- O 3º ciclo do ensino básico, com uma frequência de três anos, encerra o conjunto de nove anos de escolaridade obrigatória.

As escolas básicas integradas surgiram em 1991/1992 e constituem uma experiência pedagógica que tem por base os seguintes princípios:

- A existência de um projecto educativo comum;
- A gestão das actividades, dos meios disponíveis e a unidade de gestão comum aos diferentes níveis.

O Decreto Lei nº 172/91, de 10 de Maio, aprova as Áreas Escolares e no seu artigo 3º define as mesmas como "um grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e/ou 1º ciclo do ensino básico, agregados por áreas geográficas que dispõem de órgãos de direcção, administração e gestão comuns". Deste modo, ao longo da década de noventa, o Estado defendia uma educação de base para todos, entendendo-a como o início de um processo de educação e

formação ao longo da vida. Para concretizar este princípio organizou um conjunto de medidas que passaram pela reorganização curricular do ensino básico, com o objectivo de reforçar a articulação entre os três ciclos, quer no plano curricular, quer na organização de processos de acompanhamento, visando uma melhor qualidade das aprendizagens.

A preparação para esta alteração legislativa na política educativa teve acento num trabalho longo, continuado e participado com as escolas e os outros parceiros da comunidade educativa, destacando-se o documento: "*O projecto de reflexão participada*", em 1996-1997, sobre os currículos no ensino básico.

Em 1998, o Decreto Lei nº 115-A/98 aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este Decreto reconhece autonomia às escolas a nível estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional. Prevê a existência de projectos educativos comuns, a construção de percursos escolares integrados e a articulação curricular entre os vários níveis de ensino.

4- O currículo no 1º ciclo do ensino básico.

Do processo de reflexão, referido anteriormente, surgiu a necessidade de ultrapassar a visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir, de forma uniforme em todas as salas de aula. As escolas, num contexto de crescente autonomia, desenvolvem novas práticas de gestão curricular. Em consonância com estas perspectivas e como resultado do debate, reflexão e experiências decorridas, o Estado promulga no Diário da República, Série A, nº 15, de 18 de Janeiro de 2001, o Decreto Lei nº 6/2001, estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como, da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

O referido Decreto Lei, no seu artigo 2º, ponto um, entende por currículo nacional "o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo" (p. 258 e 259).

O presente Decreto, no seu artigo 2º, ponto três, consagra que "as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão" (p. 259). Desta forma, num quadro de autonomia é permitido flexibilidade na gestão dos currículos, adequando-o ao contexto de cada escola.

CAPÍTULO III- AS QUESTÕES QUE O ESTUDO EMPÍRICO LEVANTA

Os princípios e as orientações definidas, quer pelas Orientações Curriculares (Despacho nº 5220/97, de 10 de Julho) e Lei Quadro nº5/97, quer pela Reorganização Curricular do Ensino Básico (Decreto Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro) apontam, como referimos nos capítulos anteriores, para a *escola* como um espaço estimulante, higiénico e intencional, bem como, mediadora entre a idiossincrasia individual de cada aprendiz e os padrões de aculturação e integração social, no sentido de desenvolver as competências essenciais que conduzam a um crescimento equilibrado, integrado e emocionalmente saudável. Contudo, no decorrer da investigação verificámos, como disso daremos conta ao logo do estudo empírico, que:

- As crianças emitem um conjunto de sinais reveladores de necessidades diferenciadas de educação;
- Esses sinais mantêm-se e, por vezes, acentuam-se na escolaridade obrigatória;
- Os agentes de ensino trabalham, normalmente, mais em função das teorias, dos métodos, das técnicas e dos conteúdos e, tendo mais em conta os objectivos pessoais e organizacionais.

Apesar da lei vigente consignar um currículo flexível, valorizador de aprendizagens significativas e diversificadas, as questões que se colocam são:

- Conhecer os motivos porque os alunos manifestam desinteresse pelo que ocorre na sala de aula, ocasionando indisciplina, desconforto e enquistamento e, conseqüentemente, insucesso escolar e educativo;
- Saber em que medida a prática educativa dos agentes de ensino é, ou não, também ela responsável pelos comportamentos e atitudes das crianças.

Investigações realizadas neste âmbito por outros investigadores e o presente estudo de caso permitem-nos afirmar que os docentes não organizam a acção educativa com base num diagnóstico de necessidades educativas e as estratégias de intervenção não são, por isso, adequadas às necessidades educativas das crianças, o que torna o trabalho rotineiro, desajustado e massificador.

Por via destas preocupações, ancoramos a presente tese, baseando-nos em Barbosa (2001), com o qual partilhamos a necessidade de transformar as organizações educativas em observatórios de necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores. Este autor sustenta esta concepção, concebendo e desenvolvendo um novo modelo de escola – **A Escola Sensível e Transformacionista**- que vem implementando no terreno, com a sua equipa de investigadores da Universidade de Évora.

Este novo modelo pretende que a gestão e a organização do processo ensino aprendizagem recorram à análise dos contextos, suportadas por técnicas observacionais, pelo espelhamento crítico de desempenhos e visando as práticas de auto-formação, sustentadas por uma pedagogia orientada para a ajuda ao outro e perspectivando a construção de uma teoria emergente da prática.

1- A caracterização dos contextos educativos. A construção de uma teoria emergente da prática.

A caracterização dos contextos educativos, suportada por um método científico, permite tornar mais transparente a realidade e despistar indicadores pertinentes sobre os quais se possam construir, rejeitar ou reformular hipóteses que sustentem tomadas da decisão e, ainda, organizar cartas estratégicas de intervenção.

No método científico, a primeira etapa do trabalho corresponde, precisamente, ao conhecimento da realidade, enquanto objecto de estudo. Na opinião de Estrela (1994), só agora a pedagogia se começa a constituir em corpo científico e os primeiros descritivos obtidos a partir dos dados recolhidos por observação resultaram caracterizadores de um campo específico - o pedagógico. No entanto, alguns problemas se levantaram dado que o interventor pedagógico teve que importar de outras ciências, já anteriormente constituídas, conceitos e métodos que, válidos para essas ciências, para o pedagogo são de interesse limitado e por vezes nulos.

Perante esta problemática, impõe-se que a investigação em Pedagogia se centre principalmente na "*caracterização*" de situações e de acções do grupo, em relação à qual deverão convergir técnicas e instrumentos de observação e de análise dos dados. Ou melhor, incida na observação e na descrição de uma realidade científica.

No entender de Barbosa (2001), metodologia científica corresponde à utilização do pensamento e técnicas científicas, de modo a tornar transparente a realidade. Assim, a partir de sistemáticas deduções do que se observa, lê ou ouve são inferidos dados, indicadores pertinentes, com os quais se podem construir hipóteses, organizar estratégias de intervenção, deduzir consequências ou verificar resultados.

Na análise dos contextos educativos, a atitude de pesquisa resulta da relação entre as imagens visuais do que se vai observando e as mentais que, *à posteriori*, se vão construindo, após reflexão das diversas situações educativas e pedagógicas que são propostas para análise.

Bruner, citado por Barbosa (2001), entende a acção como um sistema que permite o desabrochar do pensamento manipulativo. Isto é, "de uma forma de pensar, que sustentada pela observação, a exemplificação ou a experiencição, vá libertando intuições, reorientando as percepções e evidenciando o divergente ou o comum, permitindo a organização de conceitos ou a sua reformulação" (p. 124). Deste modo, o autor refere que o saber vai-se construindo e o indivíduo passa do mero entendimento das coisas à sua compreensão, ou por outras palavras, a construção do conhecimento faz-se indo do perceber à conceptualização, passando pela representação. Contudo, equaciona-se o tipo de intervenção junto do aluno, visto que, por um lado é importante que este se confronte com as questões das suas descobertas, por outro lado é essencial que assuma uma postura de acompanhamento, de guia e orientador, colaborando em estratégias de descobrimento guiado.

Tal como referimos anteriormente, as organizações educativas deverão constituir-se em observatórios de necessidades educativas e formativas, onde a análise da acção educativa permita um levantamento das questões, donde emergem as necessidades diferenciadas dos alunos, considerando ainda que a relação que se estabelece nos diferentes tipos de organização é pedagógica, educativa, formativa, institucional e cultural.

Por fim, considerando que a investigação deverá ser um instrumento do quotidiano do educador, deverá este organizar *cartas de sinais* indicadores de necessidades diferenciadas de educação, conceito que o autor supracitado vem desenvolvendo em seminários doutorais e que os seus orientandos vêm implementando nas organizações onde desenvolvem as suas investigações. Simultaneamente, enfatizamos a importância do educador reflectir na relação estreita entre os sinais detectados e as estratégias que cada agente de ensino implementa em função dos actos e dos factos educativos experienciados no desenrolar das situações pedagógicas (Barbosa, 2001).

Por via do que se disse, torna-se urgente que os educadores e os professores sejam bons diagnosticadores de necessidades educativas da escola, dos alunos e de outros agentes que interajam na organização educativa. Descrevendo, tipificando, categorizando, avaliando e diagnosticando os múltiplos fenómenos que coexistem nos contextos das organizações, permite que estas sejam um banco de dados interactivos ao serviço dos diferentes actores.

A emergência de um agente educativo capaz de organizar a sua acção educativa, sustentada por uma caracterização do real é defendido pelo novo modelo de escola que Barbosa (2001) preconiza e que corroboramos- **A Escola Sensível e Transformacionista**. Segundo o autor, o saber pode construir-se a partir das mundivivências, sustentada por uma permanente

atitude de pesquisa. Neste contexto, Barbosa (2002) formula a seguinte hipótese “*se o homem é um animal de experiências, e se a atitude de pesquisa lhe permite determinar o sentido da acção, então deve existir uma teoria da prática que emerja directamente dos actos e dos factos por si vividos*” (p. 9).

Sensibilizados para uma mudança que ajude a construir uma teoria emergente da prática, que vise o conhecimento fenomenológico numa perspectiva cosmológica, torna-se indispensável que os agentes de ensino valorizem uma prática sustentada pela análise dos contextos onde interagem. Ou seja, é pela prática da análise contextual, pela ligação de fenómenos, pelas simbioses e relações entre eles que se constrói conhecimento, utilizando não só a razão, mas, fundamentalmente, a intuição e a imaginação. Trata-se, pois, de proceder a uma (re)interpretação do real, exequível se tomarmos uma atitude valorizadora dos fenómenos, dado que tudo acontece em função dos contextos e do diagnóstico dos situados, alunos, professores, pais,...

Desta forma, o agente educativo deverá ser um bom analista da criança e dos contextos educativos, enquanto objectos de estudo, para que possa reconfigurar os significados dos fenómenos descritos e chegar a uma síntese que lhe permite um conhecimento mais profundo dos esquemas de acção e, ainda, um emergir de um conjunto de informações consideradas até então latentes. Esta capacidade de análise e síntese, fiel ao modelo da *Escola Sensível e Transformacionista* que Barbosa (2002) preconiza é sustentada por uma permanente atitude de pesquisa dos agentes de ensino, proporcionando um saber científico que condiciona e é condicionado pelo desenvolvimento humano. Na sua opinião, desenvolvimento humano é entendido como um processo evolutivo, onde as aquisições se vão aglomerando e cumpre-se por uma actualização permanente de mundivivências.

Corroboramos a ideia de que os conceitos não são a principal sustentação do saber científico, quer isto dizer, não são estruturas conceptuais detentoras da verdade, mas sim, universos de entendimento reduzido. Sendo assim, o homem vai progredindo no seu desenvolvimento por compreensão progressiva do Mundo e o saber prático vai possibilitando um emergir de uma teleologia rica em indicadores referenciais que se definem como teoria da própria prática, mas de natureza aconceptualizada. Segundo Barbosa (2002), o desenvolvimento humano cumpre-se “através de um processo de tomada de posse desse Mundo em que tenta sistematicamente passar os objectos que o rodeiam a objectos/objectivados, ou seja, estruturas em que se incorporam objectivos a cumprir” (p. 17).

A possibilidade da emergência de uma teoria a partir da prática assenta, de acordo com o autor citado, em dois pressupostos:

- O homem encontra significado para a sua existência a partir do momento em que demonstra vontade e intencionalidade em perceber o Mundo;
- Recorre a uma prática sustentada por uma caracterização que faz emergir uma dimensão teleológica que se assume teoria da própria prática.

A interpretação e a (re)interpretação do Mundo afirma-se, assim, por uma permanente pesquisa, considerada uma estratégia fundamental na aquisição da sabedoria. Concordamos com Barbosa (2002) quando defende que esta forma de estar no Mundo implica "não só um sair permanente da natureza humana para ir ao encontro daquilo que a rodeia, como ainda, a assimilação e interiorização das características dessa exterioridade"(p. 18). Deste modo, a construção da sabedoria e a forma como o homem se vai instalando na vida não podem excluir a dimensão social, nem as condições lógicas e psicológicas, segundo as quais toda a interacção assenta. É este modo de pensar o mundo que faculta ao homem um discurso transversal, que ultrapassa o domínio religioso, científico, filosófico e psicológico.

Seguindo esta linha de pensamento, a dimensão prática constrói-se com assento num modelo de pensamento, com apelo não só à razão, mas também à intuição e à imaginação, onde o saber-fazer e o saber-estar se fundem numa actividade caracterizadora como se de uma mesma funcionalidade se tratasse, tornando o acto de descrever e de tipificar o real, duas grandes competências de interpretação e re-interpretação do Mundo.

Considerando que é das análises que evoluímos para as sínteses, as experiências dos actos e dos factos vivenciados são vitais porque só há compreensão do que se reconhece e também porque o exercício anterior é essencial para aprendermos a estar e a agir, adequadamente, em cada situação.

Para Barbosa (2002), o estar nas situações e (re)interpretar o Mundo é "viver permanente na busca pelo sentido da acção e na procura dos princípios segundo os quais o agir se cumpre" (p. 25). Utilizando a interpretação como instrumento fundamental e a hermenêutica como metodologia, o homem procura "as múltiplas congruências que lhe permitam fazer convergir os diferentes saberes no quadro da dimensão teleológica" (idem, p. 30).

No quadro das práticas de pesquisa, o autor entende que pesquisar é uma forma de estar no Mundo com o objectivo de passar do mero entendimento das coisas, à compreensão profunda das mesmas. Como referimos anteriormente, esta compreensão pressupõe passar do contacto com as características exteriores dos fenómenos, para a compreensão das suas estruturas mais profundas. Este processo é sustentado por uma atitude que nos permite descrever os fenómenos, tipificá-los, categorizá-los, recontextualizando-os e transmitindo novos significados às acções.

A reconfiguração dos fenómenos recorre a uma saturação semântica das múltiplas linguagens de apropriação (filosóficas, científicas, religiosas e psicológicas). Por conseguinte, tem a particularidade de colocar o passado no presente e antecipar o futuro. Isto é, visa antecipar o futuro, colocá-lo no presente e trazer o passado à coacção (seminários doutorais).

Relembremos que a interpretação só se realiza se desejada pelo sujeito e o re-interpretar é já uma actuação consciente que, intencionalmente, quer transformar o objecto em objecto/objectivado. Esta transformação é sustentada pela caracterização do real, o que equivale a olhar para o objecto, de forma intencional, deixando que ele passe a ser um objectivo a prosseguir. Assim, a caracterização é considerada, por Barbosa (2002), como uma apropriação das características exteriores dos objectos para, a partir destas, organizar uma aproximação aos dados da sua estrutura interna. No seu entender, caracterizar, descrevendo o real, pressupõe encontrar os indicadores que facultem uma interiorização das características exteriores dos objectos a compreender, procurando “adequar os traços interiores do pensar aos indícios exteriores assimilados pela percepção” (p. 39).

A descrição que, no início, poderá ser impressionista, o seu grau de minúcia vai aumentando à medida que o observar vai sendo, como já afirmamos, cada vez mais objectivado, ou seja, através da passagem do objecto a objecto/objectivado.

Na opinião de Barbosa (2002), a análise dos indicadores pressupõe retirar às frases as figuras de estilo e os juízos de valor que possam distorcer a realidade. Efectivamente, o descrever a realidade é um acto de grande organização do discurso porque configura a organização de um conjunto de factos semânticos importantes. A passagem do entendimento à compreensão corresponde à tipificação fenomenal, entendida como o arrumar bem todos os códigos linguísticos que permitam tornar claro o que se pretende compreender. De facto, é “recontextualizar ordenadamente o que existia disperso no pensamento” (p. 40). O passo seguinte é a categorização do real, a qual pressupõe agrupar por afinidades as características das coisas e apresenta-se como um momento reflexivo.

Face ao exposto, a caracterização, enquanto actividade humana, afirma-se uma grande competência que é necessário educar e formar, visto que ela nos permite “não só sair da interioridade que nos define como, também, privar com a exterioridade que nos determina” (Barbosa, 2002, p. 43). A mesma constitui-se pela descrição, tipificação, categorização, significação e sínteses inferenciais dos fenómenos. No fundo, categorização é um sistema de passagem do entendimento à compreensão que permite interpretar primeiro, para (re)interpretar

depois os dados do real, recorrendo, para tal, às capacidades de análise e síntese, "ajudando o Homem na sua caminhada ôntica para o ser" (idem, p. 42).

2- A análise de contextos educativos e os novos princípios fundantes

Concordamos com Barbosa (2001) quando preconiza uma escola perspectivada em função do aluno, como um sistema aberto determinado por características hereditárias, por factores de desenvolvimento influenciados por componentes de natureza biológica, cognitiva, afectiva e espiritual. No fundo, um ser que pensa, sente e age influenciado por valores, preferências e intenções, procurando enquadrar-se no meio. Por tudo isto, deverá perspectivar-se um modelo de escola onde a criança seja o objecto de estudo.

Assim, à luz dos princípios da *Escola Sensível e Transformacionista*, o autor defende uma caracterização organizacional, perspectivada como uma prática de rigor científico e um instrumento ao dispor do investigador que lhe permita pesquisar e analisar o contexto educativo da organização, onde pretende intervir. Por conseguinte, pretendemos definir os novos princípios fundantes considerados indispensáveis na análise de contextos educativos.

2.1- Princípio da reorientação perceptiva

O "nascido" de um novo agente de ensino.

Barbosa (2001) parte do pressuposto que os agentes de ensino, normalmente, não trabalham com base em adequadas caracterizações da realidade, não organizam os actos educativos e pedagógicos a partir das necessidades das crianças e, conseqüentemente, as suas estratégias de intervenção são desajustadas das necessidades manifestadas pelos alunos. Como tal, o autor identifica uma tripla dimensão de enquadramento e sustenta a sua linha de investigação em

fazer aparecer educadores e professores capazes de organizar, gerir e intervir nas instituições educativas por forma a que nelas se instale a atitude de bem descrever os actos e os factos educativos e pedagógicos, tipificando-os rigorosamente e enquadrando-os em correspondentes nomenclaturas científicas a fim de que as estratégias de intervenção se realizem a partir de diagnósticos também eles rigorosos e científicos. (p. 137)

Daqui decorre a emergência de um profissional que se afirme por uma relação pedagógica, onde as práticas resultem de uma planificação organizada com base em cartas de intervenção estratégica e que as mesmas estejam em consonância com as necessidades diagnosticadas e explicitadas pelos alunos e pelos próprios agentes de ensino.

Torna-se então vital que o agente educativo adquira competências que lhe possibilitem ser um bom articulador das dimensões macro, meso e micro sistémicos, ainda que os actos e os factos que determinam a acção educativa se insiram em contextos fora do ensino normal. Esta perspectiva situa-se ao nível das análises meta compreensivas, considerando que, para além do que se faz e diz, existem outros factores determinantes nos desempenhos de quem ensina e de quem aprende. Barbosa (2001), fundamentando as suas ideias no paradigma científico das Ciências da Educação, enfatiza a necessidade de se investigar para além dos conhecimentos formalmente construídos, como uma real dimensão do saber.

Por via do que se disse, aos profissionais de educação deverá ser ministrada formação no âmbito dos métodos e técnicas de investigação em educação, nomeadamente, os métodos e as técnicas de observação, com o objectivo de observar e auscultar com rigor científico.

Em suma, o princípio da re-orientação perceptiva afirma-se por procurar eliminar uma escola de práticas rotineiras e conceber uma escola virada para a investigação, sustentada por novas formas de pensar, observar e agir, passando do mero olhar e do ver superficial para uma reflexão contextualizada, apresentando um conjunto de estratégias capazes de intervir junto das baixas auto-estimas de algumas crianças e perspectivar um profissional reflexivo, técnico e científico.

2.2- Princípio da multireferencialidade partilhada

As organizações educativas como estruturas transdisciplinares de saberes.

O agente educativo que identificámos anteriormente deverá, no entender de Barbosa (2001), possuir um conjunto de competências transversais que lhe permitam agir eficazmente na organização de diagnósticos de sustentação às estratégias de intervenção, sejam elas curativas de disfuncionamentos múltiplos, preventivas de inêxitos educativos e escolares ou, simplesmente, remediativas.

O autor enfatiza a emergência de um profissional que utilize as organizações educativas, como estruturas de suporte, estabelecendo múltiplas parcerias educativas, recriando contextos de aprendizagens, sejam elas dentro da sala de aula ou noutros espaços, onde alguém ensina e outros aprendam.

Face ao exposto, concordamos com Barbosa (2001) quando defende que as organizações educativas deverão, num futuro próximo, assumir-se como pólos de formação, ao possibilitarem que os agentes de ensino, "suportados por práticas de investigação, ultrapassem a dimensão da

sua tradicional formação e se afirmem êmbolos de uma formação para a profissionalidade" (p. 141).

2.3- Princípio do espelhamento

O espelhamento e a (re)configuração das experiências.

No dizer de Barbosa (2001), a relação educativa/pedagógica deverá ser perspectivada como um micro universo de análise e espelhamento, permitindo o emergir de um *Saber*, no sentido mais lato. Logo, é conveniente perceber como é que cada agente de ensino organiza as suas aprendizagens e as dos outros. Para tal, torna-se essencial orientar a investigação, no sentido de se realizarem inferências, logo no acto de descrever os fenómenos educativos e pedagógicos, considerando-se estas como exercícios de prognóstico de intervenção educacional. Esta é também uma preocupação de Estrela (1992) quando sugere que os protocolos das observações, das entrevistas e mesmo das fichas de leitura sirvam de sustentação a sucessivas categorizações, cada vez mais rigorosas e científicas.

Para Barbosa (2001), o espelhamento, sustentado pela reconstrução permanente do saber ministrado, permite o emergir do saber em geral. Como instrumento facilitador desse saber, o autor refere a elaboração de um dossier técnico de características profissionais que dê conta aos seus pares da forma como foram utilizados os instrumentos científicos (os protocolos de observação, das entrevistas, etc.) e, além disso, como se construiu a carta de sinais de necessidades educativas, formativas e de orientação estratégica da acção educativa. Desta forma, "o espelhamento passa de individual a acto colectivo" (p. 143).

Visando efeitos acrescidos no princípio do espelhamento, considera-se vital organizar reuniões periódicas entre os pares que sustentarão não só a avaliação do processo ensino aprendizagem, como também, a reflexão sobre temáticas emergentes dos actos e factos educativos e pedagógicos. Estes momentos são a base de uma pedagogia orientada para a ajuda ao outro. (Freire, 2002).

2.4- Princípio da multireferencialidade pedagógica- pedagogia de ajuda .

A prática pedagógica é uma intervenção sustentada por um conjunto de referentes complexos que se interligam. Daí que, qualquer actuação que pretenda desenvolver a acção educativa terá de ser pensada como um sistema dinâmico e interactivo (Barbosa, 2001). Todavia, este pensamento sistémico está ainda numa fase embrionária no sistema educativo português,

dato que aos docentes se têm exigido novas competências. Para o autor, a questão reside na ausência de um pensamento sistémico, perante a dinâmica da acção educativa.

Devido às novas funções sociais exigidas à escola, o agente de ensino é confrontado com novas atribuições e invoca-se que sustente as suas acções, harmonizando os diversos contextos educativos, os objectos de trabalho e, além disso, que o faça como pólo da sua própria formação.

As organizações formativas modernas começam agora a dizer aos profissionais em formação que as metodologias de ensino não são a primeira preocupação, mas sim *a criança* enquanto pessoa em desenvolvimento e *a escola* enquanto estrutura viva, considerando as características da relação pedagógica e a dimensão educativa que lhe está subjacente.

Assim, as organizações perspectivadas como uma estrutura viva afirmam-se por uma interacção em sistema que se pode desenhar em esquema da seguinte forma:

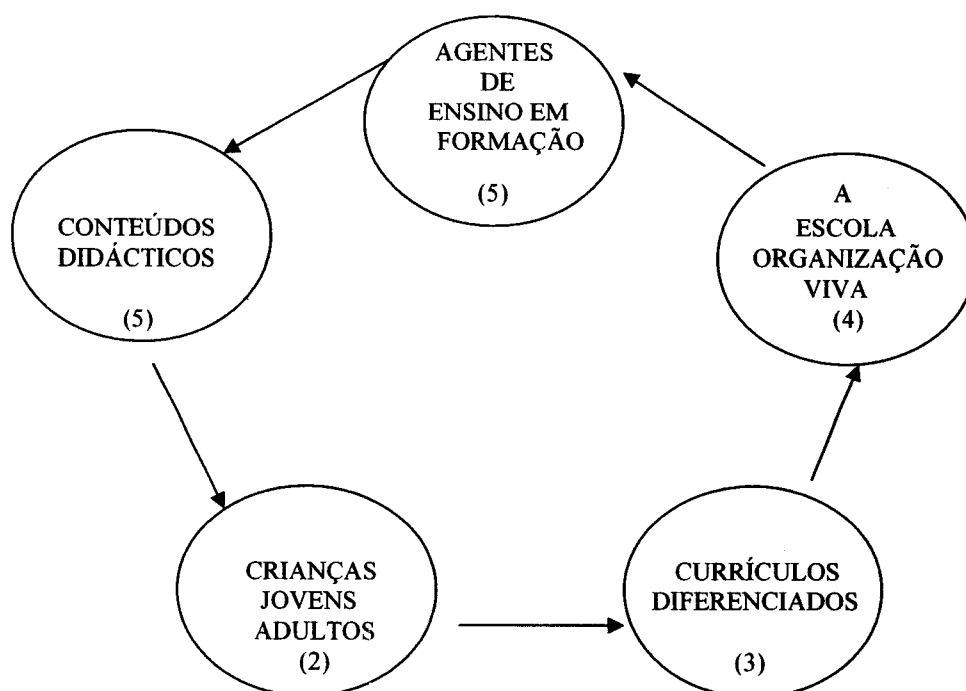


Figura 3- Interacção dos elementos do sistema, segundo o pensamento da escola moderna.

Fonte: Barbosa, 2001, p. 146. *Da análise dos contextos educativos e da criança enquanto objecto de estudo à Escola Sensível e Transformacionista*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

A Escola Sensível e Transformacionista está atenta a estas novas perspectivas e cimenta esta convicção na seguinte hipótese: «Se a escola funcionar com base em diagnósticos de necessidades das crianças e dos agentes de ensino, sendo as primeiras de carácter educativo e as segundas de índole formativa, então a *escola* funcionará em função da criança».

Dentro desta linha de pensamento, Barbosa (2001) acrescenta que o que se pretende é

pôr em marcha uma estrutura onde os seus órgãos se organizem pela natural tendência que os seres humanos têm de actualizar permanentemente as suas capacidades servindo-se do meio ambiente e procurando nas situações em que vivem, os recursos essenciais para teleologicamente irem percorrendo o caminho do seu próprio desenvolvimento. (p. 148)

Por conseguinte, o autor citado defende que se deve actuar, sistematicamente, desenhando o seguinte esquema:

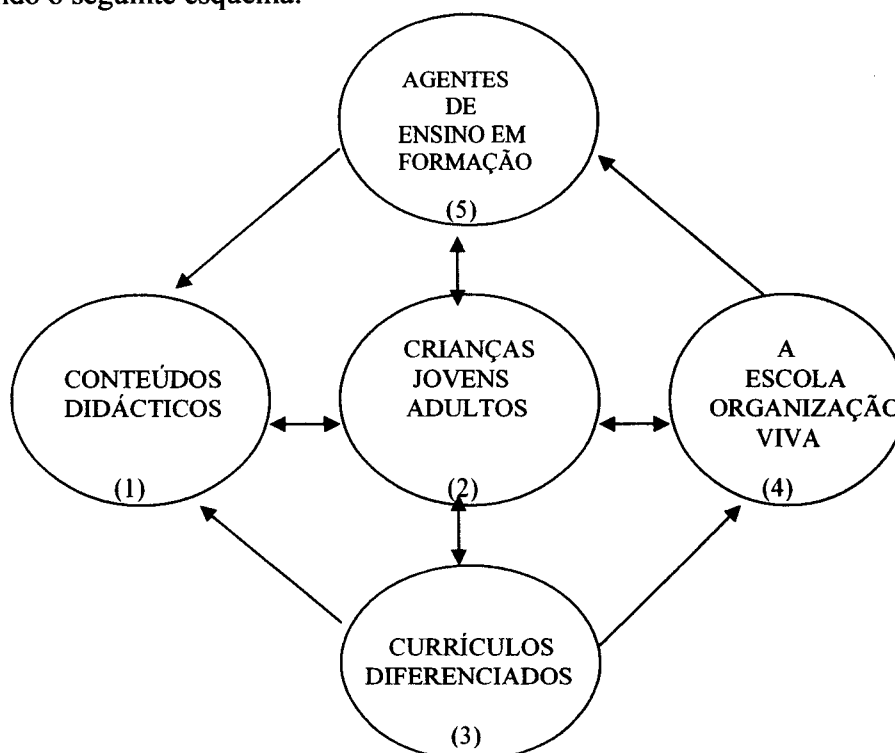


Figura 4- O novo de escola perspectivada em função do aluno.

Fonte: Barbosa, 2001, p. 148. *Da análise dos contextos educativos e da criança enquanto objecto de estudo à Escola Sensível e Transformacionista*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Actualmente, a escola não está apenas orientada para incutir nas crianças o saber ler, escrever e contar. Porém, ainda não perspectiva a criança, jovem e adulto como um sistema aberto que sente porque tem emoções, que se motiva e desmotiva porque é influenciado por valores, preferências e intenções, que manifesta comportamentos procurando adaptar-se ao meio, mas que, face essas mesmas aprendizagens vive, de forma continuada, situações de stress e ansiedade. Logo, perspectiva-se uma escola onde todos são pares e o percurso das aprendizagens pode encaminhar todos num conhecimento mais sábio e mais profundo. Desta forma, Barbosa (2001) preconiza uma escola orientada para a ajuda ao outro. Num primeiro momento, perspectiva-se uma ajuda à criança, no sentido de a encarmos como ser pensante.

Seguidamente, para o profissional que, não tendo apenas a criança como seu objecto de estudo, se vê confrontado com a necessidade de ter que actuar em múltiplos universos que são agora da sua responsabilidade, integrando-os eficazmente na acção educativa. Finalmente, para os funcionários e pais, ajudando-os a lidar de forma eficiente, segundo esta nova perspectiva.

A pedagogia de ajuda, uma prática generalizada.

A pedagogia de ajuda defendida por Barbosa (2001) não é apenas orientada em contexto de ensino especial. Ela é concebida para suportar "as práticas de todos os agentes de ensino e as interações que os diferentes actores desenvolvem no contexto das exigências dos processos ensino aprendizagem" (p. 150).

Importando para as Ciências da Educação os ensinamentos de outras áreas, em particular, da medicina e da enfermagem, estes contribuíram para sensibilizar os agentes de ensino e as instituições a organizarem-se partindo do lugar daquele que aprende, uma vez que "mais importante que valorizar os factores de ensino, urge ajudar sobretudo quem é colocado na posição de aluno" (idem ibidem). No entanto, devemos perspectivar esta ajuda como uma prática generalizada, ou melhor dizendo, sempre que um ser humano desenvolva esforços de aprendizagem e não apenas se alguém desencadeia mecanismos, comportamentos e atitudes que o colocam sobre um processo de alienação.

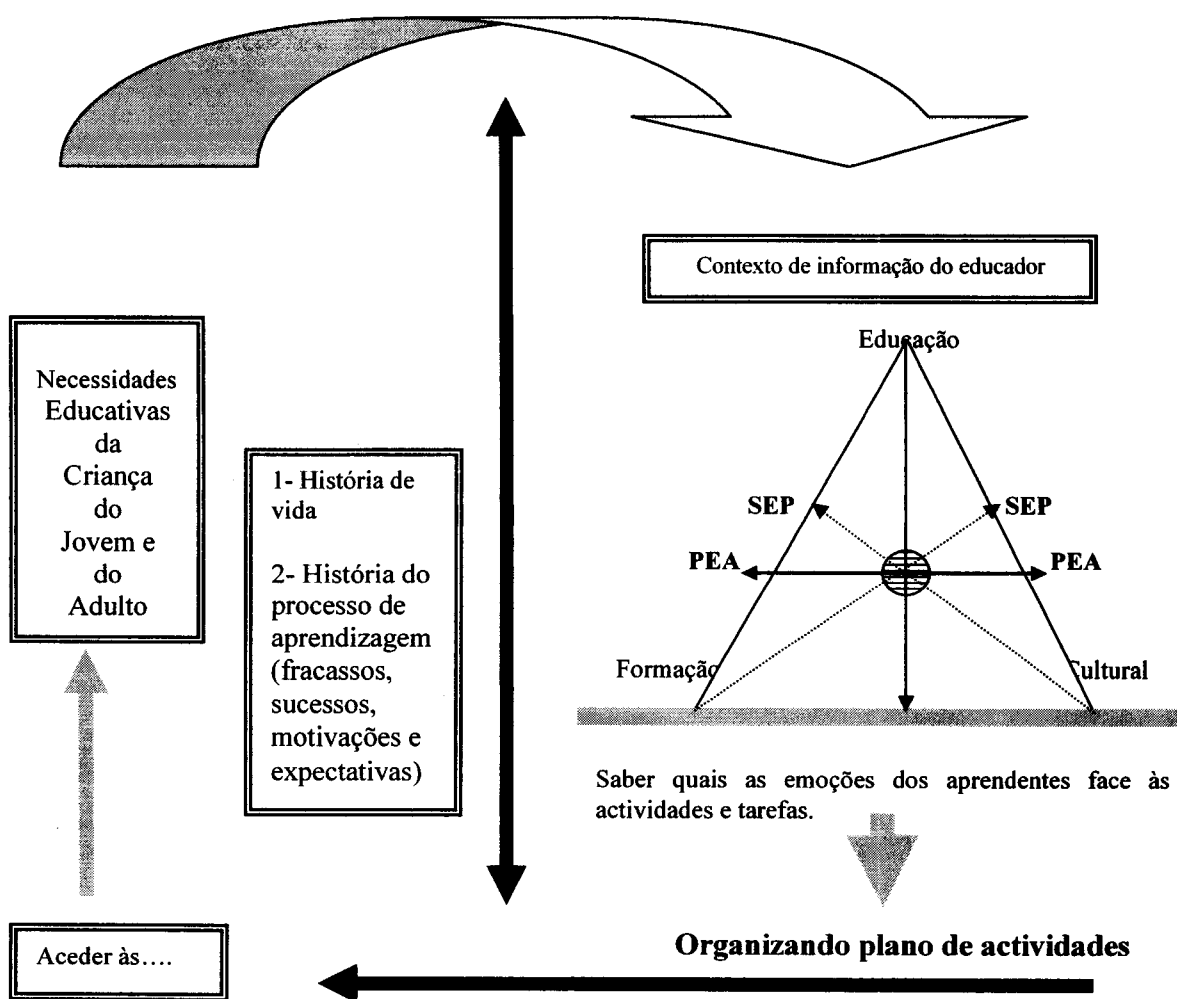
O stress e as emoções dos aprendentes.

Hoje, sabe-se que os exercícios de aprendizagem desencadeiam ansiedade e stress no aluno. Os mecanismos cognitivos retraem-se sempre que a emoção do aprender aflora e o organismo rejeita a assimilação da informação, quando os acontecimentos anteriores se processam. Considerando que estes acontecimentos são pertença dos humanos, as suas manifestações são normais e necessárias às aprendizagens. Logo, não deverão estar ausentes da sala de aula e não há ninguém que, enquanto aluno, as possa evitar (Barbosa, 2001).

Seguindo esta perspectiva o autor refere que, na verdade, "estes mecanismos são o êmbolo das aprendizagens" (p. 151), como ainda, "mais importante que forçar as aprendizagens, o ideal é ajudar o outro a distender-se face às mesmas" (idem ibidem). Daí que, criar uma escola sensível às emoções e sensações, viabilizando que a mesma se organize, tendo por base uma *pedagogia de ajuda* mútua, proporciona que os processos de ensino não sejam verdadeiros exercícios de superação de obstáculos, onde o que está em causa é a construção do conhecimento

e não a habilidade na ultrapassagem dos mesmos. Por outras palavras, deverá organizar-se uma escola orientada para os afectos, valorizadora das histórias de vida, que tenha em consideração os sucessos e fracassos não de uma forma constrangedora, mas para que deles se recolha informação que permita a compreensão das motivações e expectativas que caracterizam a actividade escolar.

A escola onde a informação sustenta e valoriza as aprendizagens explicita-se segundo a matriz que a seguir se apresenta.



Legenda:

PEA- Processo Ensino Aprendizagem

SEP- Situação Educativa/Pedagógica da Criança

⊕- Situação onde se desenvolve a relação educativa/pedagógica de ajuda à criança e aos pais

Figura 5-Matriz de sustentação da organização da acção educativa, segundo os princípios da Escola Sensível e Transformacionista.

Fonte: Barbosa, 2001, p. 152. Da análise dos contextos educativos e da criança enquanto objecto de estudo à Escola Sensível e Transformacionista. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

A Escola Sensível e Transformacionista defende uma pedagogia de ajuda ao aluno que deverá ser criada e institucionalizada sobre uma atitude a que Barbosa (2001) chama “*saber estar com*”, no sentido de nos mantermos a seu lado ou perto dele, comungando os sucessos e insucessos nas aprendizagens, ajudando-o a actualizar as suas possibilidades de acção e a descobrir as suas capacidades. Daí que a pedagogia de ajuda exija que o agente de ensino saiba diagnosticar, com rigor, as necessidades educativas, independentemente do sucesso ou insucesso dos aprendentes. Esta perspectiva implica ultrapassar a ideia de que quem realiza um determinado exercício, se tornou exímio no mesmo.

Por via do que se disse, torna-se evidente que, na formação profissional, se enfatize a necessidade de formar agentes de ensino capazes de organizar a acção educativa, a partir das necessidades daqueles que aprendem e com elas saibam construir cartas de sinais identificativas das mesmas, com o objectivo de montar adequadas matrizes de intervenção estratégica. No fundo, é um profissional bom manipulador das técnicas e práticas de observação, bom caracterizador da informação, de forma a ajudar as instituições a montar eficazes processos de observação que permitam elaborar os de ensino aprendizagem dos alunos, em conformidade com os de formação dos docentes. Em suma, é um agente educativo capaz de agir e organizar a acção educativa, servindo-se da investigação para otimizar o processo esquematizado na figura que a seguir se apresenta.

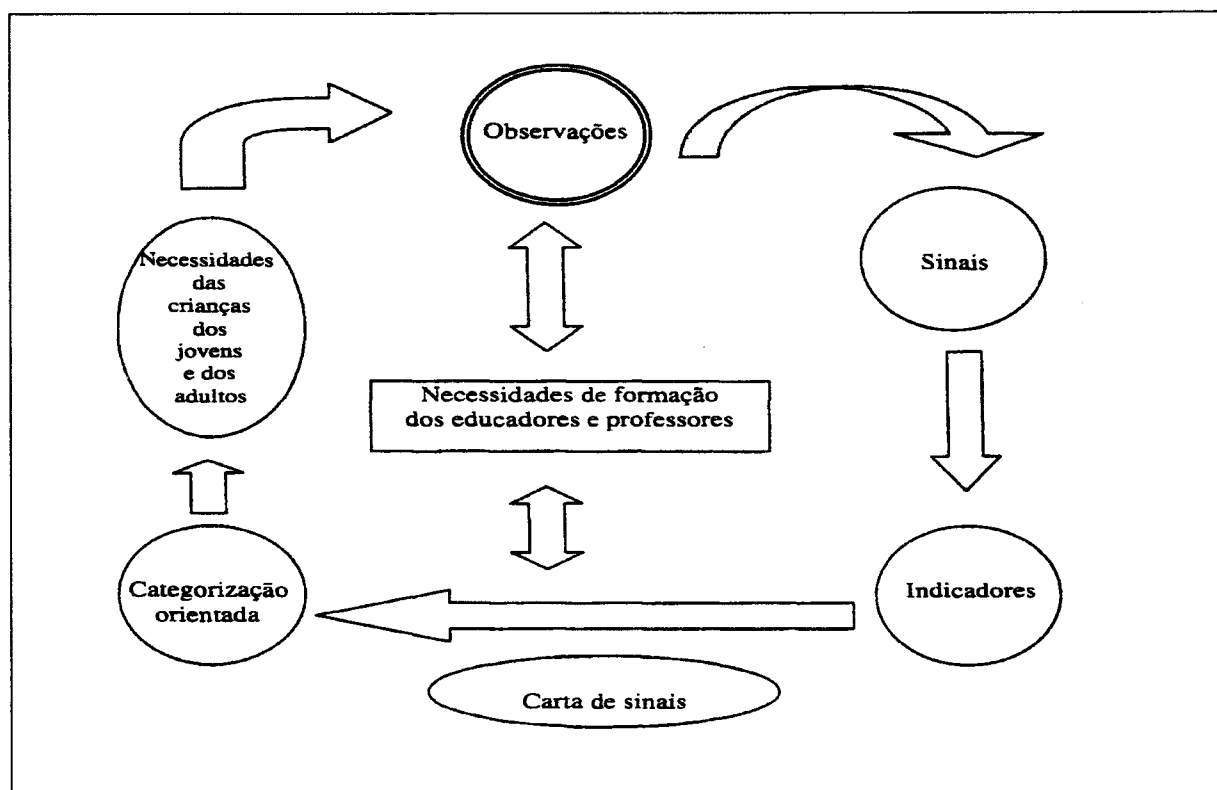


Figura 6- Procedimentos para a elaboração da carta de sinais.

Fonte: Barbosa, 2001, p. 152. Da análise dos contextos educativos e da criança enquanto objecto de estudo à Escola Sensível e Transformacionista. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Como detecta o agente de ensino as necessidades educativas dos aprendentes?

Sobre a matéria em questão, a literatura existente é escassa e quase nula nas Ciências da Educação. No entanto, Barbosa (2001) vislumbrou nos estudos de Jean Berbaum, na sua obra sobre o PADÉCA, a necessidade dum agente de ensino capaz de identificar os momentos fortes e fracos nas aprendizagens. Contudo, este vai mais longe que Berbaum, ao considerar que o profissional "embora um bom avaliador das aprendizagens, seja capaz de se implicar afectivamente com os alunos enquanto estes aprendem, lhes sirva de espelho com elevado grau de autonomia afectiva" (p. 156).

As traves mestras que sustentam esta pedagogia são, segundo o autor supracitado, "que quem ensina possua uma boa concepção holística do homem e que se afirme no terreno um actor com elevado grau de disponibilidade mental para o outro" (idem, p. 158). Considera ainda importante o conhecimento dos referentes de quem está a ser ajudado, visando o respeito pelos seus valores morais, éticos e experiências vivenciadas.

Este novo profissional pressupõe uma forte capacidade de iniciativa na detecção das necessidades naturais do aluno e disposição para estabelecer relações de empatia com o outro.

Deverá, pois, ultrapassar o limiar das simpatias ou antipatias pessoais e ser capaz de utilizar o afecto, como estratégia na ajuda ao aluno. Assim, pelo afecto identificam-se os conhecimentos adquiridos, as necessidades de novos conhecimentos, as formas diversificadas de os utilizar e sobretudo os processos de manipulação dos mesmos (Barbosa, 2001).

Seguindo a linha de pensamento do autor, o agente educativo deve empenhar-se na construção de apropriadas situações de aprendizagem, a fim de construir cenários adequados que sustentem os processos de ensino aprendizagem. Isto porque a maior parte dos insucessos advém do facto de quem apresenta os mesmos, não o faz por não ter capacidades cognitivas, mas porque, desde muito cedo, se instalou a sensação de que não é capaz de disponibilizar as suas energias para o que tem que aprender. Ou seja, o aluno demonstra incapacidade em compreender o significado do problema proposto.

A relação de empatia, que enfatizamos anteriormente, leva o aluno a perceber cada momento do aprender; conduz o docente a mudanças sistemáticas dos cenários de aprendizagem, para que o aprendente experimente novas possibilidades de actuação e proporciona ao actor um conjunto de saberes no presente, por imaginação e que sejam reais, num futuro mais ou menos próximo. Estas são as capacidades que, sendo objecto de treino e transformadas em competências para a acção concreta, se exige a uma escola do futuro, mas desde já pertinentes e indispensáveis aos agentes de ensino (Barbosa 2001).

Utilizando este enumerado de competências, o agente estará com o aprendente, fazendo com ele o mesmo percurso, no momento de aprender e, sobretudo, quando este, por razões muitas vezes desconhecidas, falha apesar do seu esforço em aprender. Portanto, mais do que estar solidário com os sucessos, urge uma solidariedade nos insucessos, uma total disponibilidade no partilhar as emoções que os momentos altos e menos altos desencadeiam.

A Escola Sensível e Transformacionista preconizada pelo Professor Doutor Luís Barbosa propõe que o agente de ensino saiba organizar o grupo, a fim de estabelecer um diálogo adequado à ajuda. Daí que a relação avança ao ritmo dos encontros, a comunicação sai enriquecida das interacções estabelecidas e, o conhecimento o que se vai construindo e assimilando é fruto do grau de solidariedade entre os pares e do empenhamento na partilha de necessidades, tantas vezes comuns. Deste modo, o profissional é o elo de ligação entre os pares e estes aceitam-no, tanto como gestor do diagnóstico de necessidades, como gestor das estratégias de intervenção determinadas pelas mesmas.

Que tipo de necessidades são visíveis no acto educativo/pedagógico?

Considerando que não existe homogeneização de fenómenos nos grupos, o registo dessas diferenças é visível nas cartas de sinais e são estas que permitem o diagnóstico das necessidades educativas. As mesmas manifestam-se em duas dimensões:

- Necessidades explicitadas pelos alunos, enquanto aprendentes;
- Necessidades latentes, embora presentes nos actos educativos e pedagógicos, os aprendentes ainda não se dispuseram a que as mesmas fossem vislumbradas pelos seus pares.

Para tal, o agente de ensino deverá apelar ao seu conhecimento técnico e científico, para que seja capaz de se colocar no lugar dos aprendentes, ajudando-os a resolver os problemas e dispondo-se a acompanhar as eventualidades dos seus percursos de aprendizagem.

Por via do que se disse, podemos afirmar que os grupos apresentam necessidades diferenciadas e cada elemento deverá ir organizando o seu percurso. Por conseguinte,

maturando internamente as capacidades naturais de que é provido para aprender, ensinando os outros porque permitindo que eles vejam como se faz esse caminho, agindo em função de si próprio, mas também tendo em conta a dimensão social acrescida que o grupo lhe permite vislumbrar. (Barbosa, 2001, p. 162)

Outros modelos pedagógicos e abordagens educativas vislumbram estes propósitos. Contudo, a diferença que consideramos importante surge enunciada num pressuposto básico que sustenta o modelo da Escola Sensível e Transformacionista: o agente de ensino responsável pela organização dos grupos dispõe-se a organizar a carta de sinais das necessidades educativas dos discentes, assim como, determina as suas próprias necessidades de auto-formação, em consonância com as anteriores. Seguidamente, o processo desencadeado exige-lhe um pensamento sistémico, com o objectivo de orientar três tipos de estratégias:

- Curativas porque há problemas que necessitam de uma resolução urgente e imediata;
- Remediativas porque são identificadas necessidades latentes que, a qualquer momento, podem emergir e causar distúrbios nas situações educativas e pedagógicas;
- Preventivas porque o equilíbrio do processo ensino aprendizagem é tanto maior, quanto menor for a instabilidade no mesmo.

Relembremos que, neste tipo de pedagogia, o processo ensino aprendizagem do aprendente decorre em paralelo com o da auto-formação daquele que ensina. Isto é, visa articular de forma permanente o crescimento educativo, formativo e cultural do aluno e também do professor. Este paralelismo determina que "a autonomia de uns na aquisição do conhecimento

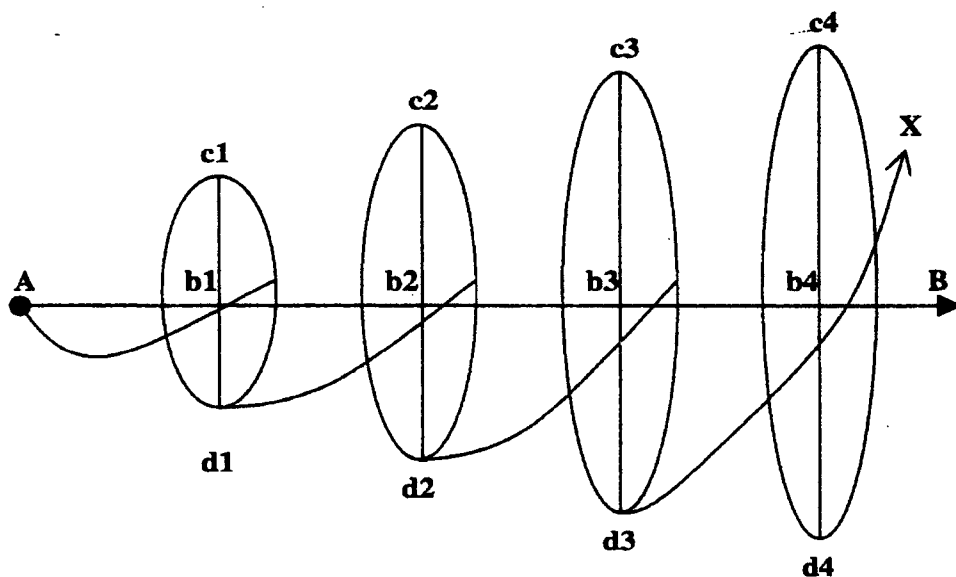
seja o reflexo, por espelhamento, da autonomia com que o outro vai realizando o seu trajecto" (Barbosa, 2001, p. 163).

Neste modelo de escola exige-se a uns que aprendam e a os outros que ensinem, mas sobretudo que ambos se disponham a *Re-aprender* e a *Re-ensinar*, permanentemente, não somente para assimilar e consolidar conhecimentos, mas também que assumir uma postura reflexiva, face à constante necessidade de criar novos e diferenciados cenários da compreensão da realidade. Desta forma, o profissional passa do mero agente reflexivo, para algo mais profundo. Passa a ser o que autor citado apelida de *agente técnico-crítico*. Ou seja, um agente que "não estando apenas preocupado com a sua prática de acção se tem de envolver numa análise sistemática das paisagens de envolvimento dos processos de ensino aprendizagem, para ser um sistemático organizador de síntese compreensivas das mesmas" (idem p. 164).

O modelo atrás defendido é vocacionado para que as práticas não se restrinjam às necessidades de resolução imediata, mas, como dissemos anteriormente, sirvam para antecipar o futuro. Para Barbosa (2001),

a função do Re-aprender e do Re-ensinar criador mais do que apelar sistematicamente ao já adquirido se pede que, pela imaginação, se recrie a capacidade de *Re-visitar* o futuro permitindo-se que tanto o ensinar, como o aprender, corram todo o amplexo vivencial da natureza humana. (idem ibidem)

Este modelo tem uma visão sistémica e através da *pedagogia de ajuda*, o aluno e o professor são dois universos singulares, mas em estreita relação. O seu crescimento e desenvolvimento efectivam-se, através de movimentos sucessivos de entradas e saídas de informação que, embora realizados em momentos diferenciados, "provocam a emergência de ondas de ressonância cognitivas semelhantes às ondas energéticas que caracterizam a turbulência sistémica" (Barbosa, 2001, p. 163). Este autor afirma que, por emergência desse ondulado, se gera uma espiral de crescimento do conhecimento (figura7) que, inevitavelmente, faz emergir uma espiral de saberes específicos, mediante o espaço e o tempo em que é individualmente compreendido e expelido entre os pares.



Legenda:

AX -Espirale da existência do homem

AB -Plano das finalidades do homem (c1, b1, d1); (c2, b2, d2); (c3, b3, d3); (c4, b4, d4)- Círculos dos modos de existência do homem

Figura 7- Espiral do conhecimento humano.

Fonte: Barbosa, 2001, p. 165. *Da análise dos contextos educativos e da criança enquanto objecto de estudo à Escola Sensível e Transformacionista*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Consideremos que avaliar os sucessos das organizações educativas não assenta somente no sucesso das aprendizagens escolares. Cabe aqui referenciar que nos revemos em Sousa (1997) e Barbosa (2001) quando afirmam que as aprendizagens escolares são tanto melhores, quanto melhores forem os suportes afectivos e sociais daqueles que, de alguma forma, estejam em situação de aprender.

Os indivíduos que se encontrem nesta situação são, por si só, considerados sistemas complexos onde interagem várias variáveis (biológicas, cognitivas, sociais, afectivas, éticas ou morais) e uma vez afectada uma destas variáveis, afectam-se as restantes e todo o modelo pedagógico. A propósito, Rogers, citado por Barbosa (2001), defende "cada indivíduo como um todo organizado, mexendo-lhe na estrutura mexe-se inevitavelmente no modelo pedagógico com que se procura educar, formar e cultivar" (p. 165).

Desta forma, o modelo que temos vindo a descrever sustenta a ajuda, adequando as pessoas às actividades, às tarefas, bem como, às diferentes formas de actuar, com o objectivo de

satisfazer as suas formas de acção. A pedagogia de ajuda pretende colocar os aprendentes em busca permanente pelos sucessivos sentidos das acções. No entender de Barbosa (2001), para realizar tal desiderato é indispensável "adquirir valores, aprender regras, conhecer fenómenos, compreendê-los, herdar costumes, padronizar actuações, prever acções e antecipar situações" (p. 166).

Concordamos com o autor quando afirma estar consciente que este é um modelo tencional. Todavia, também refere que não há aprendizagem sem tensão. Cabe ao profissional saber identificar a tipologia dessa mesma tensão. A forma como a mesma se manifesta é o primeiro indicador a necessitar de registo, para inferir os níveis de conforto ou desconforto, prazer ou desprazer, motivação ou desmotivação que se vão evidenciando no processo de ensino aprendizagem e, mais do que isso, os níveis de quebra de partilha que ressaltam das situações educativas. Por conseguinte, importa aprender a registar os níveis de padronização referidos anteriormente, para que se possa estabelecer uma adequada carta estratégica de intervenção educativa e pedagógica e se desenhe um projecto educativo com sentido. Para tal, Barbosa (2001) sugere a matriz que a seguir se apresenta.

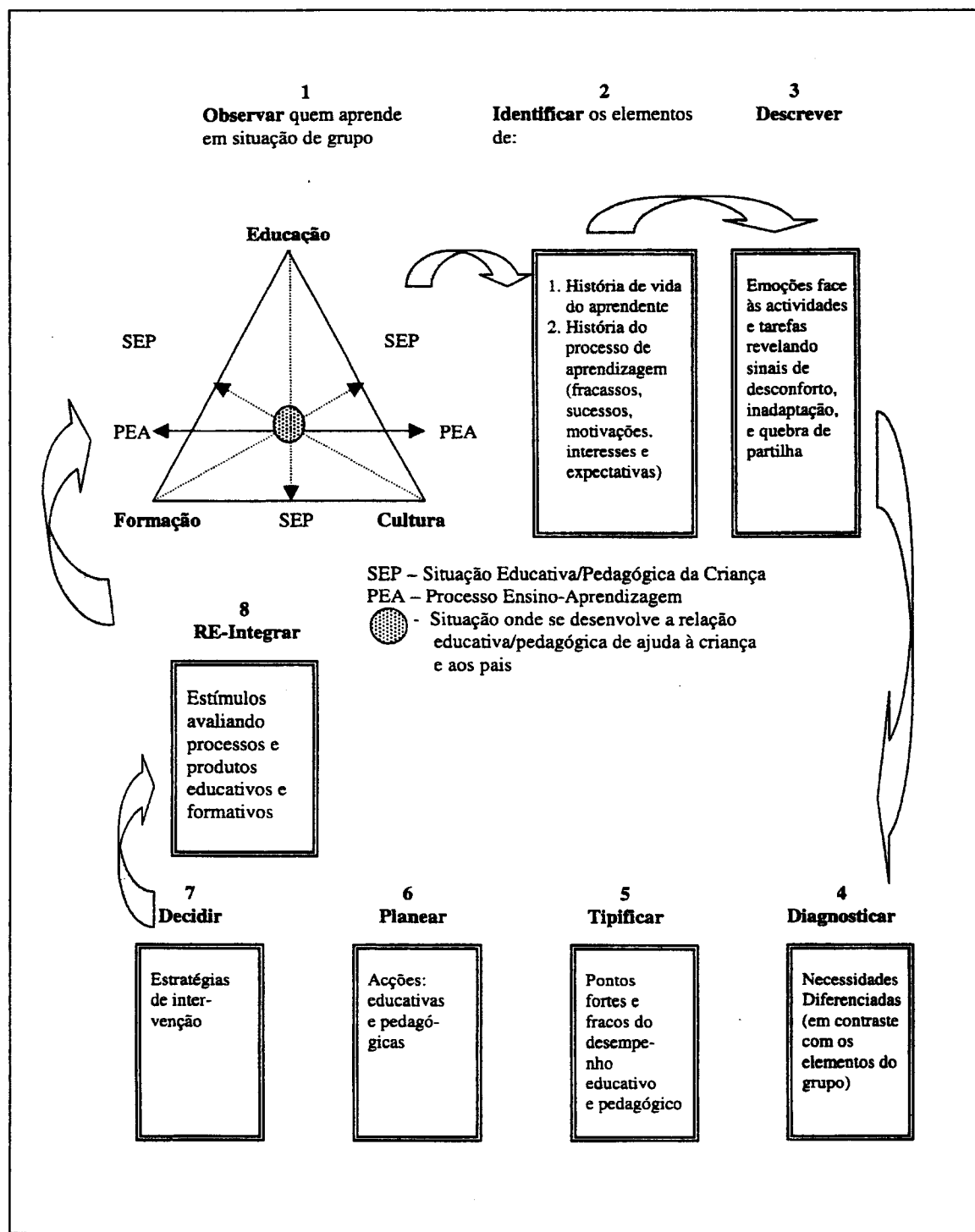


Figura 8- Metodologia para a elaboração da carta estratégica de intervenção.

Fonte: Barbosa, 2001, p.168. *Da análise dos contextos educativos e da criança enquanto objecto de estudo à Escola Sensível e Transformacionista*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

A matriz apresentada enuncia as condições necessárias para que se desenvolvam os actos de ensino e se realizem os actos de aprendizagem, em estreita sintonia com as necessidades dos aprendentes e em consonância com as dos agentes de ensino.

A escola não pode mais valorizar apenas as aquisições tradicionalmente consideradas escolares. A pedagogia de ajuda visa provocar "nos actores educativos a descoberta do seu próprio processo interactivo, quer no que respeita à forma como interiormente é vivido quer quanto aos processos da sua adaptação à dimensão social que configura o universo de acção do seu possuidor" (Barbosa, 2001, p. 169). A referida pedagogia invoca, também, a presença de um agente educativo que seja um elemento facilitador de aprendizagens, de destrezas, divulgador de hábitos e normalizações sociais, técnicas e científicas e, principalmente, proporcione a construção de saberes ancorados em práticas de cidadania, cooperada com os outros e em segurança.

Apesar do que se disse, o desempenho dos agentes educativos e o sucesso dos aprendentes só dará os seus frutos, se de facto as organizações educativas ultrapassarem as ideias mecanicistas que protagonizam. Torna-se, pois, urgente fazer emergir a Escola Sensível e Transformacionista que, tal como Barbosa (2001) defende, é "orientada para a ajuda, valorizadora dos afectos, sustentada por um único processo de aprendizagens multireferencializadas e onde actuem agentes com perfis técnico-críticos" (p. 168).

3- A Escola Sensível e Transformacionista: uma nova proposta para organização da escola.

O novo modelo de escola preconizado por Barbosa (2001) e que defendemos em tese, tem acento na problemática da sociopedagogia das organizações e nalguns aspectos da dimensão sociotécnica, recorrendo para tal às ideias de "Management".

Salientamos Alain Meignant, sociólogo que, na sua obra "L'intervention sociopédagogique dans les organisations industrielles", defende o profissional sociólogo/psico-sociólogo, como aquele que ajuda as organizações a definir os objectivos, a equacionar os meios de acção e a analisar os problemas, considerando a projecção dos factores de desenvolvimento daí decorrentes.

Em consonância com a forma de pensar a problemática organizacional identificada pelo autor citado anteriormente, o Professor Doutor Luís Barbosa orientou a sua tese de doutoramento, no sentido de ajustar as ideias de Meignant às organizações educativas, procurando demonstrar que as avaliações realizadas às organizações educativas não deverão ser

meramente inspectivas. Assim, concluiu, em tese, que a intervenção sociopedagógica permite inovar as acções de avaliação funcional da dinâmica das escolas e permitiu-lhe, ainda, verificar que, utilizando a investigação como recurso, a gestão nas organizações educativas é realizada com mais eficiência e eficácia.

Segundo Barbosa (2001) torna-se, pois, urgente que a investigação se assuma como um recurso quotidiano dos gestores, permitindo ao investigador e aos práticos que com este trabalham, desenvolver acções nos domínios da consultadoria e da assessoria, nomeadamente, a caracterização diagnóstica dos processos, o espelhamento de desempenhos e, ainda, o aconselhamento estratégico. Desta forma, as práticas avaliativas realizadas aos alunos e as práticas de supervisão de desempenhos são instrumentos de gestão, sendo as decisões tomadas não apenas em função de determinantes macrosistémicos.

Usando como referência os inêxitos de algumas práticas na gestão empresarial, ocasionados por considerarem os objectivos organizacionais rígidos e por serem implementadas estratégias de intervenção, sem terem em conta os seus problemas reais, Barbosa (2001) defende a possibilidade de se utilizar a sociopedagogia, como modelagem das organizações educativas e considera a análise dos problemas organizacionais, como

o êmbolo da concepção das estratégias de intervenção da gestão a fim de que esta reequacione os meios de acção a disponibilizar, repense os recursos a mobilizar, reveja as práticas a implementar e, por fim, se habitue a reajustar sistematicamente a definição de objectivos em função da dinâmica real da organização. (pp. 247 e 248)

A intervenção sociopedagógica nas escolas contraria as concepções defendidas por Meignant, dado que este sociólogo parte da análise dos objectivos organizacionais, para encontrar os problemas das organizações. Ao revés, Barbosa (2001) considera-os "o cais de embarque para ter os objectivos como ponto de chegada" (p. 248). Seguindo esta perspectiva, as organizações educativas ficam em condições de aconselhar os decisores das políticas educativas, em vez de se submeterem a estes.

Os estudos realizados pelo autor supracitado e outros por si orientados, a nível de mestrados e doutoramentos, vêm enfatizando a pertinência destas concepções e têm permitido verificar que os diagnósticos de necessidades educativas dos alunos, formativos dos agentes de ensino e culturais dos diferentes actores que intervêm nos espaços educativos, se coadunam com a montagem de processos de formação, em contexto, a decorrer em paralelo com o processo ensino aprendizagem.

As concepções de Meignant, adaptadas às Ciências da Educação, permitiram ao Professor Doutor Luís Barbosa defender, em tese de doutoramento, as organizações educativas, como um observatório de necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores. Permitiram, ainda, defender a utilização das técnicas observacionais, do espelhamento de desempenhos e das práticas de auto-formação, como recurso na gestão das organizações, nomeadamente, o seu funcionamento e a organização do ensino e das aprendizagens.

Ao conjunto de técnicas referidas anteriormente, Barbosa (2001) acrescenta que a caracterização das estruturas organizacionais, dos seus processos de funcionamento e dos produtos que obtêm, permite identificar modelos de acção, despistando problemas alvos de intervenção, questões problemáticas e situações de futuro a prevenir. Afigura-se, então, uma prática de grande utilidade, dado que possibilita intuir "as organizações como corpos vivos e perceber como grande parte dos comportamentos humanos que dentro dela se desenvolvem estão intimamente ligados à forma como a dinâmica organizacional se manifesta" (p. 249).

Este tipo de intervenção, embora considerando o elevado nível empírico de que se revestem muitas das suas práticas, deverá ser organizado, de forma a poder afirmar-se que a caracterização organizacional é uma prática rigorosa de investigação.

As intervenções nas organizações educativas que têm sido objecto de investigações orientadas pelo Professor Doutor Luís Barbosa permitem constatar, por sistemática validação entre pares, que o nível de consciência da tipicidade dos fenómenos que se vivem dentro das organizações aumenta e, os investigadores deixam de agir isoladamente e procuram intervir no seio das mesmas, com o objectivo de provocar mudanças, mais ou menos significativas. Logo, podemos afirmar que a caracterização das organizações educativas é reconhecida como uma prática de rigor científico e excelente na formação de adultos, sobretudo se estes são agentes de ensino a desempenhar funções de gestão nas organizações educativas.

Face ao exposto, a caracterização realizada pelos próprios agentes de ensino possibilita que estes se descentrem das actividades lectivas, por vezes, demasiadamente suportadas nas problemáticas do ensino aprendizagem e adquiram competências que lhes permitam intervir a nível da gestão organizacional, pois, tal como Barbosa (2001) refere "é fundamental que o agente educativo moderno actue, por forma a procurar aumentar a eficácia e eficiência das organizações" (p .249). Assim sendo, as organizações educativas devem ser bons observatórios de necessidades educativas dos discentes e formativas dos docentes. Concluindo, a caracterização dos processos ensino aprendizagem deve ser realizada em paralelo com a dos processos de formação.

No entender dos técnicos da sociopedagogia, os efeitos das intervenções de tipo organizacional devem persistir, mesmo depois delas terem sido realizadas. Consideram que um bom conhecimento das estruturas organizacionais é fundamental para que a correlação entre os dados de estrutura e os dados de funcionamento permita compreender melhor os fenómenos situacionais vivenciados por alunos e professores.

Desta forma, concordamos com Barbosa (2001) quando enfatiza a ideia que os projectos de escola deverão ser coincidentes com os projectos de vida dos actores que interagem nas situações educativas e pedagógicas. Os mesmos devem ser desenvolvidos a partir das necessidades anteriormente referidas e ser marcados por reais possibilidades, sustentando o desenvolvimento humano de alunos, professores e outros agentes educativos, bem como, o desenvolvimento organizacional, onde cada projecto se implementa. Estes projectos deverão ser sustentados por uma caracterização rigorosa que, no entender do autor, significa um conjunto de actividades que passam pelo narrar os factos, tipificá-los, enquanto actos significativos, organizar matrizes interpretativas de dados e elaborar sínteses compreensivas dos mesmos. 'A referida caracterização visa organizar um banco de dados para ensaios teóricos do conhecimento que se vai construindo, como ainda, o registo das práticas que se vão desenvolvendo.

Nas investigações que o Professor Doutor Luís Barbosa vem orientando, a caracterização surge sustentada na sociopedagogia e na relação entre quem se destina a intervir, neste caso é o investigador e de quem aceita essa intervenção, no caso das Ciências da Educação, são colegas de trabalho ou organizações que sentem necessidade de mudar estruturas, funcionamento ou, simplesmente, inovar práticas pedagógicas. Assim, a intervenção sociopedagógica sustenta-se na intervenção entre dois sistemas: *Si* (sistema responsável pela investigação) e *Sc* (sistema cliente da investigação). O sucesso desta intervenção funda-se na interacção entre os dois sistemas. Assim, é importante definir com rigor a natureza da relação e a forma como a mesma irá decorrer ao longo da intervenção. De seguida, definem-se o tipo de mudanças e a função de quem pede a intervenção se dispõe a cumprir.

Considerando as múltiplas funções atribuídas às escolas e aos agentes educativos e, os disfuncionamentos dos macro, meso ou micro sistemémicos que se manifestam nas primeiras e são vivenciados pelos segundos enquanto actores da acção educativa, o Professor Doutor Luís Barbosa tem procurado orientar as suas intervenções, com o objectivo de encontrar, em relação à prática educativa, o sentido de muitas actividades, tarefas e modos de operar dos agentes de ensino, cada vez com mais rigor e profundidade. Por isso, partilhamos do pensamento de Barbosa (2001) ao considerar os agentes como *pesquisadores dos sentidos das acções humanas*,

ou seja, mais do que difundir conhecimento, interessa sobretudo criar condições, para que o conhecimento se torne emergente.

Esta perspectiva é, segundo o autor citado, sustentada a partir da análise de situações concretas, para depois se propor formação em contexto, considerando-se que este tipo de práticas formativas permite a aquisição do conhecimento e evita a escolarização da formação que, em muitas organizações educativas, se transmite por habituação e de forma rotineira. Para tal, o investigador deve constituir um grupo de agentes práticos, considerado o *núcleo duro* que o vão coadjuvando na organização do saber que se vai adquirindo. O mesmo vai-se dissipando por várias pessoas, fazendo com que os agrupamentos aleatórios se transformem em grupos de diagnóstico de necessidades que, de latentes passem a emergentes, acabando por ser aglutinados para o interior dos contextos formativos que se vão desenvolvendo em redor das problemáticas de análise.

Face a esta permanente interactividade, Barbosa (2001) defende que "não é só eixo de sustentação que vai rodando sobre si mesmo já que novos contextos de análise vão emergindo, é também o aparecimento de novos objectos de estudo que vão sendo descobertos" (p. 252). O próprio investigador que, no início da investigação, se apresenta como transformador, detentor e difusor de conhecimentos, vai assumir um carácter dinamizador e animador, suportado numa pedagogia de ajuda ao outro, já que o seu papel vai incidir no "ajudar os outros nas análises dos dados emergentes do real e nas transformações de situações concretas" (idem *ibidem*).

As concepções tradicionalistas da sociopedagogia preconizam apenas que os actores são difusores dos saberes adquiridos. O autor citado vai mais longe e apresenta alguma inovação ao afirmar que estes se assumem como mediadores de conhecimentos partilhados. Significa que se apresentam, também, como formadores de outros, analisando com eles os problemas a resolver, as questões problemáticas e as situações a necessitar de prevenção. Assim, o investigador será responsável pelas elaborações teóricas e práticas dos conhecimentos desocultados e um companheiro das caminhadas que com ele desejem fazer.

Assim, torna-se imperioso combater a desarticulação entre os saberes teóricos e práticos, a actual organização dos conteúdos em disciplinas estanques e a existência de universos, por vezes, antagónicos:- o ensino e as aprendizagens.

Como tal, pretende-se

uma escola organizada na base da orientação de temáticas transversais de onde emergem projectos de construção de saberes multireferencializados, onde só exista um processo produtivo, a saber, o das aprendizagens partilhadas, não dicotomizando saberes teóricos e práticos e permitindo a emergência de uma

teoria a partir da prática, ou seja, uma dimensão teórica do saber não construída por deduções lógicas, mas induzida das configurações contextualizadas. (Barbosa, 2001, p. 253)

Este novo modelo de escola assenta numa sensibilidade para a mudança, sustentada por uma investigação dentro das próprias escolas, como um instrumento diário, favorecendo a construção de uma teoria emergente da prática. Esta teorização teve como primeiros pensadores, os filósofos Platão e Sócrates e resulta a partir das diversas fases, porque a caracterização passa, concretamente, pela análise e síntese compreensiva dos fenómenos descritos, constituída sobre a prática da análise contextual (seminários doutorais, 2003).

Em consonância, emerge uma investigação que não pode ser descontextualizada ou desfasada de reais necessidades e, os resultados deverão ser apresentados em jeito de sistemáticas sugestões de novas pistas de análise e não conclusões fechadas. Desta forma, a explicitação de novos conhecimentos permite a sistemática validação, em tempo útil, das metodologias de intervenção. Em paralelo, também as técnicas têm que ser constantemente fiabilizadas e os dados obtidos (re)integrados nos dois sistemas (*Si e Sc*).

Sendo a caracterização, como referimos anteriormente, um instrumento fundamental permite um entendimento fenomenológico mais extenso e em maior profundidade do acto educativo. É orientada para despistar indicadores de necessidades, de forma a observar a adequação entre os ensinamentos ministrados e as aprendizagens obtidas, no sentido de equacionar a articulação entre as necessidades educativas e formativas, bem como, as estratégias utilizadas pelos agentes de ensino.

Face ao exposto, Barbosa (2001) defende que não interessa somente a relação entre os actores, mas reafirma a importância da organização de *Carta de Sinais* que manifestem determinados comportamentos indiciadores das necessidades. O autor sustenta a ideia que, articulando estas análises com as inferidas ao funcionamento da própria organização, se evolui, no sentido de determinar mudanças nos processos de trabalho, nos métodos e nas técnicas de intervenção educativa, com o objectivo de modificar as características dos produtos a obter. Nas organizações educativas estes produtos são as crianças, os jovens, os adultos e, ainda, os agentes educativos sensibilizados para a mudança.

Registe-se ainda que a observação como técnica, não é a base de sustentação das investigações; as entrevistas e os questionários existem em regime de complementariedade à primeira.

O investigador tem que saber construir quatro eixos na sua investigação:

" O teórico onde se configuram os saberes de que parte para determinar a sua pesquisa, o prático que corporiza as articulações conceptuais que pretende conseguir, o investimento que se dispõe dedicar à sua investigação e o ideológico que é composto pelas representações e expectativas que os indivíduos e grupos vão fazendo das finalidades e objectivos a atingir com a investigação proposta. (Barbosa, 2001, pp. 255 e 256)

Em jeito de conclusão, a descrição dos fenómenos, a tipificação dos indicadores e a respectiva categorização, a fim de serem organizadas sínteses compreensivas, são as grandes competências exigidas às investigações. E porque a pesquisa busca sistematicamente novos sentidos para as acções, é a retroalimentação dos sistemas *Si* e *Sc* que se assume como factor fundamental na progressão correcta das mesmas. A organização e a manutenção dos mecanismos de feedback são orientadas pelo investigador, assim como, o gerir conflitos sociais, por vezes inevitáveis.

A intervenção sociopedagógica valoriza a organização de competências metacognitivas, mas considerando que as interacções são sistemáticas, o conflito entre pares deverá ser entendido como natural e a investigação deverá saber geri-lo. O autor supracitado reafirma que a arte está "em encontrar regimes de equilíbrio que vão permitindo evoluir num contexto de permanentes alterações das lógicas instituídas" (p. 256).

4- O diagnóstico de necessidades educativas

De acordo com os objectivos, finalidades, métodos e técnicas descritos no capítulo I e II da presente investigação, e conscientes da complexidade curricular que predomina em ambos os contextos educacionais, o perfil do docente deverá perspectivar um técnico altamente qualificado e a sua actuação só poderá funcionar em função do aprendente e das suas necessidades. Ou seja, actuar segundo a triangulação que a seguir se apresenta.

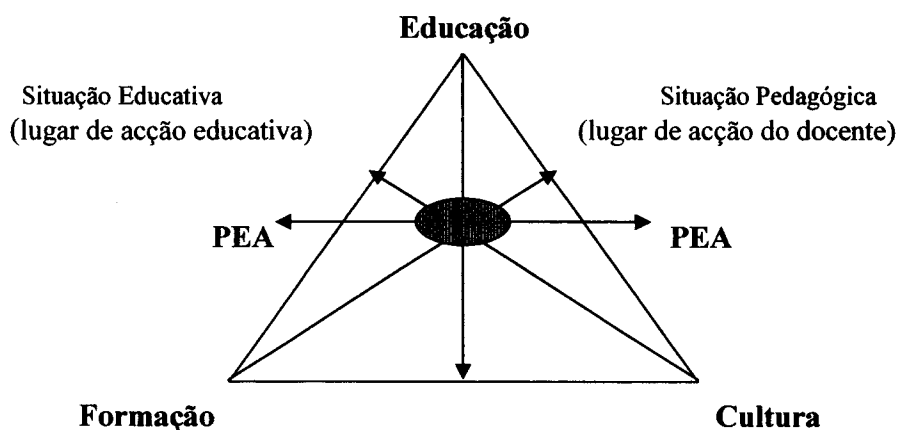


Figura 9- Triangulação partilhada e de enquadramento da acção do docente.

Fonte: Barbosa, 2001, p. 168. *Da análise dos contextos educativos e da criança enquanto objecto de estudo à Escola Sensível e Transformacionista*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Esta geometria sugere que os actos e factos educativos e pedagógicos organizados no quadro do processo de desenvolvimento de cada aprendente e, naturalmente, das suas aprendizagens mantenham o triângulo em permanente equilíbrio. O mesmo só encontra sustentação, se o agente de ensino valorizar uma sistemática actualização, a nível dos conhecimentos técnicos e científicos, dado que, na sua prática diária, se vê confrontado com níveis de informação paralela que, por vezes, não são do seu domínio.

Corroboramos Barbosa (2001) quando afirma que esta não é uma tarefa fácil, pois o docente, no seu dia a dia, contacta com vários tipos de relação e os conteúdos de cada variável, formativa e cultural sofrem alterações a todo o momento.

Para além desta variabilidade, e considerando que a acção educativa é um acto partilhado, o qual pressupõe uma interacção com vários agentes educativos (crianças, pais, autarquias, representantes de instituições económicas, sociais recreativas, culturais, ou outras) e que também estes possuem educação, formação e culturas próprias, o perfil do docente é de extrema precisão

e eficácia, dado que tem por missão harmonizar toda a informação recolhida e colocá-la ao dispor do desenvolvimento das crianças.

Assim, o profissional de educação é, no entender de Gameiro (2004), um especialista, cuja acção exige uma aquisição e um treino regular de competências muito específicas, apresentando um nível de conhecimentos metodológicos, técnicos, científicos, estéticos, éticos, morais e humanos.

O elevado nível de competências exigido a estes profissionais deverá encontrar estabilidade e actuação, a partir de indicadores de tipo afectivo, relacional, comunicativo, estético, moral, intelectual e humano.

Aceitamos, tal como Barbosa (2001) que o docente deve imprimir à sua acção uma orientação estratégica, fundada num elevado conhecimento técnico e científico das componentes sensoriais, psicomotoras, cognitivas, sociais, comunicativas, não descuidando a saúde da criança, nem menosprezando os padrões estéticos, morais, culturais e éticos daqueles que se encontram na posição de aprender.

Por via do que se disse, sublinhamos a importância do saber observar e o saber observar-se, como factores determinantes no acto educativo. Estas premissas conduzem-nos a reflectir sobre a relação entre os sinais que as crianças emitem diariamente e as estratégias que os docentes implementam em função dos actos e factos educativos e pedagógicos.

Assim, este técnico deverá ser capaz de caracterizar, com rigor, a realidade educativa e pedagógica, descrevendo, tipificando e categorizando os fenómenos que ocorrem no processo ensino aprendizagem, a fim de elaborar um diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação e orientar a sua actuação para uma efectiva pedagogia de ajuda.

Este tipo de ajuda só dará os seus frutos se as estratégias implementadas pelo profissional contemplarem essas mesmas necessidades. Ou seja, mais do que atender aos conteúdos é urgente a leitura dos sinais frequentemente emitidos pelas crianças (Gameiro, 2004).

Assim, sensibilizados para a importância do observar e para necessária atitude de pesquisa, o agente de ensino descreve os diversos fenómenos que coexistem no processo ensino aprendizagem, tipificando-os e categorizando-os. Este novo modo de agir, para além de conduzir à *carta de sinais*, como estratégia para a elaboração do diagnóstico de necessidades diferenciadas, proporciona uma avaliação dos sistemas educativos, dos processos e dos produtos que decorrem da acção educativa e, ainda, identifica as necessidades de formação dos próprios agentes de ensino.

Em suma, o diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação permite actuar em função do desenvolvimento da criança e do aluno e, também, da formação dos diferentes actores, onde as situações educativas ocorrem, em consonância com as dos aprendentes.

Do exposto cabe, aqui, debruçarmo-nos sobre o que se entende por necessidade.

4.1-O conceito de necessidade

O lexema "necessidade" é de origem latina e corresponde ao étimo "necessitate" que significa o carácter daquilo que é absolutamente necessário (Dicionário da Língua Portuguesa).

Burton e Merrill, citados por Zabalza (1998), consideram-o um conceito polimorfo, consoante seja utilizado por educadores, sociólogos, economistas, etc.

No entender de Gameiro (2004), necessidade pode ser perspectivada a nível psicológico ou comportamental e manifesta-se sobre um conjunto de relações do organismo ou da personalidade perante o meio. Estas relações são indispensáveis ao bom funcionamento psicológico e da formação da personalidade, enquanto elementos essenciais na estrutura "meu-mundo". A autora reforça esta concepção ao afirmar que necessidade é um movimento antecipado, espontâneo e exigido pelo organismo, visando uma relação precisa entre o indivíduo e o ambiente.

Também Chalifour (1989) a define como um processo de carência que se manifesta no organismo (ressente ou não), condição interna indispensável ao bom funcionamento, desencadeando processos psicológicos e fisiológicos que reproduzem comportamentos ao estabelecer relações com o meio, a fim de adquirir, de forma real ou simbólica, a energia, a informação ou mesmo o material que possa colmatar a deficiência.

Por sua vez, Roger e Kingler (1969) afirmam que o organismo possui um processo de auto-regulação orgânico que informa o estado de satisfação das necessidades. Assim, desde que uma determinada necessidade se manifeste, a criança vive uma situação de desconforto que se reproduz em todo o organismo. Este desconforto mobilizará as energias do organismo, a fim de encontrar a resposta a essa necessidade. Se é satisfeita, o estado de desconforto é, temporariamente, reduzido até que surja uma nova necessidade a satisfazer. Assim, podemos afirmar que a satisfação das necessidades nos seres humanos é um ciclo que se perpétua do nascimento até à morte.

A propósito, Gameiro (2004) refere que o indivíduo manifesta um conjunto de necessidades que se podem agrupar em categorias hierarquizadas, por importância e influência.

Ou seja, a criança experimenta situações de *desconforto* que indiciam determinadas necessidades que o seu próprio desenvolvimento desencadeia. Se estas não forem identificadas sucede uma quebra, por vezes, abrupta na relação educativa e pedagógica, o que a autora chama: “*ausência de relação*”.

4.2- A organização da carta de variáveis de análise

Concordamos com Zabalza (1992) quando refere que o desenvolvimento da criança se processa como um todo. Assim, os domínios afectivo, social e cognitivo formam um todo integrado, possuidores de uma intensa dinâmica e o eixo fundamental das experiências vividas é o EU e as relações que a partir dele se estabelecem com a realidade ambiental.

A propósito Burton, citado por Zabalza (1992), afirma que

não pode educar-se o corpo ou as emoções, sem que se afectem reciprocamente e ambas as coisas com o intelecto. A mente ou o intelecto, o corpo e as emoções são desigualmente arbitrarias. Não são entidades com a possibilidade de se separarem, mas sim aspectos funcionais de um todo unificado. A criança funciona como um todo integrador unificado. (p. 47)

A criança deverá, assim, ser vista como um projecto que apresenta um conjunto de necessidades de todo o tipo, cabendo à escola, juntamente com a família, um papel preponderante na resolução das mesmas. A criança, enquanto sujeito, é um ser com condições e características que lhe permitem desenvolver potencialidades e capacidades em determinado grau. Trata-se, pois, de ir desenvolvendo as dimensões já existentes e a escola deverá "actuar como mediadora entre a idiosincrasia individual de cada sujeito e os padrões de aculturação, integração social e assimilação cultural" (idem, p. 48).

Em educação infantil é vulgar surgirem intervenções tempestivas, consideradas pelo autor referenciado, como o momento oportuno para o desenvolvimento de certas capacidades e/ou habilidades, quando estas se prolongam, para além do momento adequado, em função do ritmo dos sujeitos. Desta forma, deverá ser tomado em consideração as melhores condições relativamente à idade e, ainda, aos momentos evolutivos da criança.

Zabalza (1992) sublinha que a inteligência geral, a agressividade nos rapazes e a dependência nas raparigas atinge um desenvolvimento mais rápido nos primeiros cinco anos de vida, sendo este o momento mais oportuno para intervir nestas dimensões, seguindo-se depois uma estabilização precoce das características essenciais do ser humano. Refere ainda que a capacidade intelectual das crianças aumenta com uma estimulação ambiental precoce.

Gameiro (2004) reforça a posição anterior ao afirmar que “os primeiros anos de vida da criança correspondem ao período mais crítico e vulnerável do seu desenvolvimento” (p. 122). Neste período são definidos os requisitos para o crescimento intelectual, emocional e moral. Se tal procedimento não se verificar e, embora os possa adquirir mais tarde, as dificuldades aumentam e as probabilidades de sucesso diminuem a cada ano que passa.

Assim, o profissional deverá estar atento ao conjunto de necessidades que sustentam o processo de desenvolvimento infantil, pois a criança manifestará uma situação de desconforto, como sintoma de inadaptação e fonte de stress, mobilizando as suas energias na procura da satisfação das mesmas.

Shirley, citado por Zabalza (1992), sublinha que as necessidades essenciais ao desenvolvimento da personalidade infantil estão sujeitas a factores intrínsecos- sistemas de necessidades e a factores extrínsecos- a família o contexto. Os factores intrínsecos estão constituídos em três sistemas de necessidades:

1 Sistemas de necessidades intelectuais:

- Necessidades somáticas relacionadas com a homeostase físico-química, regulada pelo sistema nervoso, endócrino e imunológico.
- Necessidade de auto-afirmação e agressividade.
- Necessidades emotivas e sociais da criança e da nossa cultura.
- Necessidade de amor.
- Necessidade de dependência.
- Necessidade de afecto.
- Necessidade de um sentimento de segurança e confiança.
- Necessidade de que se aceite a sua individualidade.
- Necessidade de progressiva independência e sentimento de autonomia.
- Necessidade de ser limitado.
- Necessidade de autoridade.
- Necessidade de disciplina.
- Necessidade de auto-respeito e de auto-estima.
- Necessidade de jogo, actividade e triunfo.
- Necessidade de modelos adequados.

2. Sistema do conhecimento, do controlo e da adaptação no confronto com a realidade:

- Mecanismo de defesa.

- Impor a atenção.
- Identificação (analítica ou com o agressor).
- Projecção.
- Supressão, degeneração, repressão.
- Racionalização.
- Fantasia.
- Espontaneidade.
- Conversão.
- Criatividade.
- Regressão.

3. *Sistema de valores ou consciência.*

Considerando os sistemas de necessidades identificados por Shirley, equaciona-se a sua operacionalização, ou seja, a satisfação destas necessidades de forma sã, equilibrada e integrada.

Por via destas preocupações, Zabalza (1992, pp. 51e 52), com base na reelaboração e ampliação do esquema de Combs, Kelly, Maslow e Rogers, defende que um crescimento equilibrado da criança passa, necessariamente, por esta ser dotada de:

- A) *Expansividade*- A criança apresenta uma atitude defensiva face à mudança, contudo, o eu expansivo fica receptivo à experiência, dotando-o com recursos de contacto e de manobra, relativamente às pessoas e às coisas com que se depara, de forma a tornar a relação cómoda e satisfatória.
- B) *Protagonismo*- O eu do sujeito equilibrado da criança constitui-se protagonista do seu próprio crescimento, aceitando os riscos da mudança e da possibilidade de alguns fracassos que possam ocorrer durante o percurso. Isto é, as dificuldades são encaradas de forma segura e positiva, pois a criança sabe que não vão oprimi-la, face à não superação das mesmas. Isto é possível porque a segurança adquirida em êxitos anteriores é suficiente para (re)elaborar a própria experiência.
- C) *Imagem positiva de si mesma*- Afirma-se por uma confiança crescente na sua capacidade para atingir níveis adequados de êxito. Isto implica o estabelecimento de níveis de aspiração realista e a canalização da energia para objectivos alcançáveis. Assim, é pertinente pequenas metas alcançáveis, logo conquistadoras de êxitos; do que metas pretensiosas, difíceis de alcançar e susceptíveis de inêxitos. É também importante saber que possui os critérios e os recursos necessários e adequados que lhe possibilitem efectuar a auto-avaliação.

- D) *Independência*- Esta passa por uma originalidade própria e uma capacidade de variação no desenvolvimento das actividades, bem como, flexibilidade no que respeita à sua forma de ser e estar consigo própria e com os outros.
- E) *Capacidade de identificação grupal*.- Esta capacidade completa a característica anterior e manifesta-se sobre o desejo de contribuir, cooperar e participar em experiências e descobertas partilhadas em grupo.
- F) *Capacidade de utilização da fantasia*- Manifesta-se sobre um caminhar progressivo para a realidade do quotidiano. Ao jardim de infância compete promover a imaginação e a expressão livre das necessidades, facultando um percurso calmo e rico de realismo. Desta forma, a imaginação e o jogo infantil desempenham, a nível afectivo-emocional, uma fuga à realidade, quando esta se afigura muito dura, podendo mesmo negar essa realidade ou substituí-la por outra que se ajuste mais às suas necessidades. A nível cognitivo, a criança começa a distinguir o real e o imaginário, a jogar com a linguagem e com a lógica das coisas.
- G) *Capacidade comunicativa*- A expressão linguística tem um crescimento muito acentuado, pelo contacto com o meio: aprende novas palavras, utiliza com maior desenvoltura formas e expressões linguísticas, etc. Este crescimento implica uma capacidade cada vez maior de falar com os outros, partilhando as suas experiências; realizar a codificação e a descodificação cada vez com maior precisão, saber exprimir por palavras os factos, as fantasias, os sentimentos e, ainda, reproduzir as propostas dos colegas.

Este conjunto de premissas faculta nas crianças um desenvolvimento integral, equilibrado e emocionalmente saudável. Sublinhamos que a qualidade em educação, a interacção e a sensibilidade na detecção dos sinais estão, intimamente, associados às condições desse crescimento equilibrado. Daí que o primeiro passo a dar pelo docente, seja proceder à identificação, tipificação e categorização dos sinais emitidos pelas crianças, ao longo do acto educativo, no sentido de organizar a carta de variáveis de análise, a que Barbosa (2001) chama: “*carta de sinais*”, a fim de elaborar com rigor o diagnóstico de necessidades diferenciadas, e implementar uma carta estratégica de intervenção, em consonância com as necessidades inferidas.

Embora valorizando todos os sinais emitidos, preocupam-nos os que revelam desconforto, porque são sintoma de inadaptação e fonte de stress; a quebra de partilha, como resultado do anterior, a criança sente que a sua necessidade não é satisfeita, quebra o envolvimento, abandona o grupo e procura alternativas ao que lhe é proposto; o enquistamento é

a manifestação extrema do desconforto, ou seja, a criança isola-se e refugia-se sobre si própria, numa permanente inactividade.

Face a esta preocupação impõe-se que o agente de ensino, enquanto mediador da acção educativa, actue muito para além dos conteúdos, dos métodos e das técnicas, centrando a sua intervenção em função da criança, das necessidades rigorosamente diagnosticadas, atendendo, ainda, à sua história de vida e ao seu estilo motivacional. Em suma, um desempenho orientado para a pedagogia de ajuda, procurando ser solidário nos sucessos e nos insucessos, demonstrando disponibilidade para partilhar as emoções que os momentos altos e menos altos desencadeiam.

5- O Espelhamento dos actores e a mudança das práticas de intervenção

O espelhamento dos actores assume uma função importante na (re)configuração das experiências, com o intuito de pré-reconhecer novos cenários e antecipar situações. Por outras palavras, o espelhado ao rever-se corrige os pontos fracos e cria mecanismos que o levam a prevenir erros idênticos e, naturalmente, adopta comportamentos cada vez mais próximos do ideal, desempenhando uma mudança nas práticas pedagógicas.

O professor Doutor Luís Barbosa, na sua obra *“Ensaio sobre fenomenologia do conhecimento. Do espelhamento à transcendência”* (2003), sublinha que esta técnica, embora tradicionalmente utilizada de diversos modos, em diferentes culturas e sociedades, tem sido usada na formação dos profissionais no domínio das Ciências de Educação, no final do milénio. O autor apoia a sua obra nas ideias de Hegel, ao citar: “o espírito dialoga com o ser” (p. 7) e em Husserl quando defende o pensamento, como um excelente descritor da realidade.

O espelhamento, sustentado por uma dinâmica de interacção, procura que o Homem se assuma mediador de conhecimento, considerando que aceder a este, determina uma introspecção, num acto humilde de olhar sobre si mesmo, despido de preconceitos e juízos de valor, de forma a emergir o Eu complementar do Eu anterior. A propósito, Barbosa (2003) afirma que o espelhar o Eu é um complemento do Eu anterior e, ao mesmo tempo, faculta que o primeiro se universalize cada vez mais e o segundo se particularize, a fim de encontrar “o caminho da abstracção que conduz à transcendência” (p. 31).

O espelhamento tem como suporte metodológico a observação e é utilizada nos profissionais, visando uma prática de reflexão sistemática. Porém, interessa que estes passem da mera descrição factual dos fenómenos, para a utilização da análise da observação naturalista, visando uma análise crítica dos mesmos.

Segundo Barbosa (2003), esta técnica pretende levar os participantes a estabelecer relações de empatia e ajuda, despertar a atenção para determinados factos e variáveis de análise, controlar as emoções e sentimentos perante as situações observadas e, ainda, adquirir um linguajar despido de qualquer tipo de juízo de valor.

Procura-se ainda que os espelhados criem hábitos de recolha de dados apropriados e suficientes que possam assegurar boas descrições e caracterizações que permitam fazer um levantamento de indicadores, com vista à construção de cartas estratégicas de intervenção eficazes e, conseqüentemente, ao aumento do potencial de *performance*.

Tal como referimos anteriormente, o espelhamento é sustentado pela observação em contexto, mas o diálogo é o lastro fundamental na aplicação da técnica. A propósito, Barbosa (2003) defende que, na compreensão do Mundo, tão importante é vê-lo como ouvi-lo. Assim, o diálogo que se estabelece visa, como dissemos anteriormente, passar do mero entendimento das coisas, para uma reflexão mais profunda do real, aumenta significativamente a objectividade daquilo que é objecto de análise e é indutor de uma comunicação mais rica e depurada.

Esta técnica funda-se numa relação dialógica, introduzida com o objectivo de provocar mudanças em comportamentos, especialmente, nos gestos técnicos de precisão desenvolvidos entre duas pessoas. Ou seja, os participantes acabam por se reconhecer no interior de situações que passam a ser uma mundivivência comum, o pressupõe uma interacção e uma entrega, por vezes, geradora de conflitos. Esta conflitualidade encontra resolução na utilização de saberes, tanto teóricos, como práticos. No fundo, o espelhamento é um processo interactivo entre os espelhados que partem da observação para a acção e desta para a avaliação, reconfigurando as experiências, de acordo com as informações continuamente recolhidas.

A utilização desta técnica exige a presença inicial de um observador especializado, com vista a proporcionar o enquadramento dos espelhados. Estes vão, pela experiência, visualizando mais pormenores dos contextos que observam. Todavia, a presença do especializado continua de extrema importância, dada a sua função mediadora entre os espelhados.

Ao longo do processo, é útil que se identifique a forma como cada espelhado exhibe o seu saber, o seu saber-fazer e o seu saber-estar, para que o espelhador possa ajudar os espelhados, sugerindo ideias, práticas de acção e possíveis sugestões de resolução dos problemas desenhados ao longo da técnica.

A técnica do espelhamento tem como função levar o espelhado a encontrar, em regime de alternativa ou de complementaridade, três tipos de estratégias:

- Estratégias curativas, se os problemas identificados exigem uma intervenção imediata;

- Estratégias remediativas, se as disfunções detectadas permitem uma intervenção a médio e a longo prazo;
- Estratégias preventivas, no sentido de serem pensadas, atempadamente, as tarefas que previnam insucessos.

Em jeito de conclusão, esta técnica, sustentada pela reconfiguração das experiências, procura fazer emergir um profissional técnico-crítico, com o objectivo de (re)aprender e (re)ensinar, a fim de criar novos cenários, antecipando o futuro.

Os procedimentos utilizados na aplicação do espelhamento são enunciados no ponto 4.4 e a análise dos dados encontram-se no capítulo V- Análise e triangulação dos dados, ponto 4.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV METODOLOGIA

ENQUADRAMENTO EPISTEMOLÓGICO

1- Historial das metodologias

Na opinião de Herman (1983), o conceito de metodologia é compreendido como “um conjunto de directrizes que orientam a investigação educativa” (p. 5). As directrizes necessárias aos estudos na área das ciências da educação, referidas por este autor, levaram investigadores a recolher e adaptar técnicas de outras ciências, em particular, das ciências humanas e sociais, como é exemplo disso, a sociologia e a psicologia. Contudo, pela complexidade do fenómeno educativo, a metodologia e as técnicas, em contexto educativo, foram alvo de discussões ontológicas e epistemológicas.

Segundo Neto (1998), a fenomenologia sobre a investigação educativa, que imperava nas décadas de sessenta e setenta, foi alvo de grande contestação nos anos oitenta e atingiu o auge em 1989. Segundo este autor, o tipo de investigação educacional tinha vindo a ser considerada inadequada, ou seja, não ajudava os professores no seu contexto educativo.

Erickson (1986) considerou o século XX, como um marco na evolução das metodologias qualitativas. Este período foi marcado pela redacção de crónicas de viagem em forma de descrição cada vez mais completas e pormenorizadas. Para este autor, estes relatos foram alvo de uma nova ciência – A Antropologia.

O autor acima referido, menciona Malinowski como um estudante da antropologia que, em colónias inglesas, aplicou o método de observação participante, desenvolvendo uma visão estreita dos hábitos de vida e dos pontos de vista de uma sociedade primitiva, melhor do que qualquer antropólogo o fizera antes.

A investigação qualitativa visa, pois, uma inter-relação do investigador com a realidade alvo do estudo. A construção da teoria processa-se de modo indutivo e sistemático, a partir do que se observa e à medida que emergem os dados empíricos. Esta proporciona aos investigadores, no campo da educação, um conhecimento intrínseco aos próprios conhecimentos, facultando-lhes um melhor conhecimento do real. Desta forma, a teoria emerge após a reinterpretação dos factos. Significa dizer que a prática concebe teoria, a partir da análise dos dados obtidos através da observação efectuada aos sujeitos, na sua interpretação e significados próprios e não nas concepções formuladas pelo investigador, sustentadas por metodologias de índole quantitativa que, estatisticamente, as comprova e as generaliza.

Nos Estados Unidos, a investigação qualitativa, em educação, tornou-se importante nos meados dos anos 70. Actualmente, assiste-se a um interesse cada vez maior pelas metodologias qualitativas. Apesar destas só terem sido introduzidas nas ciências da educação, após as abordagens quantitativas e experimentais terem começado a servir de paradigma à respectiva investigação, são já uma tradição na antropologia cultural e na filosofia. Por conseguinte, a investigação qualitativa rejeita olhar para a educação à luz das ciências exactas, donde emerge a preocupação pela quantificação e pela generalização. Esta levanta novos pontos de vistas sugerindo que, no levantamento das questões e na procura das respostas, seja enfatizado o conhecimento subjectivo do real. Com efeito, passam a ser objecto de estudo aspectos que, até então, não mereciam qualquer atenção e/ou análise, nomeadamente, a nível do pensamento e da acção, resultantes de um contacto directo e prolongado com os participantes.

Alguns investigadores não consideram as investigações qualitativas e quantitativas radicalmente diferentes, enquanto outros preconizam uma distinção dicotómica entre ambas. Aceita-se a ideia que a análise dos dados, em educação, não pode ser vista, somente, à luz do paradigma qualitativo, uma vez que os fenómenos são complexos e interligados. Presentemente, prefere-se admitir que a análise qualitativa e a quantitativa se complementam em muitos estudos. Por um lado, tem-se a qualidade dos comportamentos, das estratégias, dos métodos e das atitudes que são analisados ao nível do paradigma qualitativo; por outro lado, pode-se tirar partido do levantamento da frequência dos fenómenos recolhidos e sujeitos a uma análise quantitativa.

No dizer de Gameiro (2000), a investigação qualitativa proporciona, aos investigadores do campo das ciências da educação, um conhecimento intrínseco aos próprios conhecimentos, facultando-lhes um melhor entendimento do real.

A expressão “*metodologias qualitativas*” abarca um conjunto de abordagens que adquirem diferentes denominações, consoante os investigadores. Erickson, citado por Lessard, Goyette e Boutin (1994), engloba o estudo de caso, nas investigações de natureza interpretativa.

2- Estudo de caso

O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, de um indivíduo ou de um determinado fenómeno. Sustentado pelo paradigma interpretativo, o objecto de análise é formulado em termos de acção, abrangendo o comportamento físico e os significados atribuídos pelo participante, sendo essencial pôr em evidência o significado dos dados. Este tipo de estudo

evidencia uma situação em particular, embora possa ser similar a outras. No entender de Lucke e André (1986), as principais características do estudo de caso sistematizam-se da seguinte forma:

- O estudo de caso tem como objectivo a descoberta de novos significados;
- É rico em dados descritivos;
- Focaliza a realidade de forma exaustiva, profunda e em contexto;
- A interpretação dos dados é sempre realizada em contexto;
- Os investigadores utilizam várias fontes de informação;
- Os investigadores utilizam uma linguagem mais acessível, do que noutros tipos de investigação.

O estudo de caso visa a descoberta de novos significados e enfatiza um conhecimento em permanente construção. A caracterização inicial é a estrutura básica, a partir da qual novos dados podem ser acrescentados, de acordo com as situações emergentes resultantes dos avanços do estudo. Isto é, à medida que o investigador vai conhecendo melhor o tema, os planos poderão ser alterados e as estratégias seleccionadas (Bogdan e Biklen, 1994).

Este tipo de abordagem está intrinsecamente ligado à interpretação do contexto e do(s) fenómeno(s) que se sucedem, pelo que devem ser descritos de forma exaustiva e profunda. Também podem e devem usar-se diferentes fontes de informação, cruzar as variadas informações recolhidas, com o objectivo de descobrir novos dados, afastar suposições, ou mesmo, levantar novas hipóteses. Os dados podem ser recolhidos através de diferentes técnicas.

O estudo de caso apenas recorre a generalizações em situações idênticas. Logo, não pretende encontrar explicações e/ou conclusões generalizáveis ou, ainda, relações causa/efeito que expliquem os fenómenos, mas sim, uma interpretação, tanto quanto possível, fidedigna dos mesmos. Considerando a realidade dos fenómenos, as variáveis do estudo diferem e os significados atribuídos pelos participantes são diferentes, logo, as conclusões podem ser distintas.

A propósito, Paton (1990) refere que o estudo de caso, mais do que procurar verdades ou generalizações, procura apresentar novas perspectivas, pontos de vista reflexivos e informações contextualizadas.

Para Ludke e André (1986), o mesmo pretende apresentar diferentes perspectivas e pontos de vista sobre o mesmo problema. Ou seja, é fornecido ao leitor um conjunto de dados, para que o mesmo possa retrainir as suas próprias conclusões e decisões, para além das conclusões do próprio investigador.

3- Investigação qualitativa: características, processos e critérios

3.1- Características

No dizer de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco elementos que a caracterizam, contudo poderão não figurar todos, de igual forma. Poderá suceder que alguns estudos qualitativos estejam desprovidos de uma ou mais características.

- 1- *A fonte directa de dados é o ambiente natural e o investigador é principal instrumento.*
Os investigadores realizam uma recolha directa dos dados, face a situações reais, processos e fenómenos contextualizados. O investigador é o principal instrumento de recolha e organização de dados. É ele que, localmente, decide o que deve registar, como e em que moldes o deve fazer, é responsável pelas interações estabelecidas e, ainda, procede à revisão dos dados, categorização e respectiva análise.

- 2- *A investigação é essencialmente descritiva.* É dada ênfase à descrição e interpretação de situações e processos. É fundamental a descrição pormenorizada, uma vez que tudo deve ser analisado e pode ser constituído pista que nos venha a possibilitar uma compreensão mais esclarecedora do(s) fenómeno(s) observado(s). O descritivo é, certamente, um método de recolha de dados fundamental, quando o que se pretende é sorver todos os detalhes. Nas investigações quantitativas tenta-se validar uma teoria previamente formulada e operacionalizada, a partir da formulação de hipóteses; enquanto nas investigações de índole qualitativo, a teoria serve de base conceptual para a análise dos dados. Alguns investigadores desenvolvem teoria, a partir da análise desses mesmos dados (teoria emergente da prática). Esta é a linha de investigação que o Professor Doutor Luís Barbosa preconiza, na sua obra: “*Ensaio sobre o desenvolvimento humano. De uma teoria emergente da prática ao Mundo como implicação*” e, com a qual nos identificamos, como referimos anteriormente, no capítulo III, da presente investigação.

- 3- *É dada prioridade aos processos mais do que aos produtos,* sendo de suma importância a documentação e a interpretação de fenómenos, processos e interações entre os elementos que sucedem no ambiente natural. O investigador dá ênfase à dinâmica estabelecida nas interações sociais em situação real, procurando compreender os seus significados e os porquês das transformações que ocorrem em contexto.

4- *A análise dos dados é realizada de forma indutiva, focalizada no processo, na compreensão e interpretação.* Este tipo de metodologia funda-se em estratégias de raciocínio indutivo e parte da análise dos dados, para atingir a formulação de hipóteses e mesmo a definição de teorias. Esta teoria é designada por Glaser e Strauss (1967), como *teoria fundamentada* e, por Barbosa (2002), como *teoria emergente da prática*.

5- *Na abordagem qualitativa, o significado é vital.* Os investigadores qualitativos interessam-se pelo modo como as pessoas experimentam e interpretam as suas experiências e, ainda, como estruturam o mundo social onde estão inseridos. A investigação qualitativa reflecte, assim, uma dinâmica interna das situações que, de outra forma, estaria invisível aos olhos do investigador.

3.2- Processos

No contexto das metodologias qualitativas, torna-se pertinente considerar os processos discursivos e o aspecto crítico relacionado com os critérios de cientificidade. Relativamente aos primeiros, importa ter em linha de conta a linguagem científica e a de paradigma.

Para Herman (1983), a linguagem de paradigma é “um misto de pressupostos filosóficos, de modelos teóricos, de conceitos chave, de resultados influentes de investigações, constituindo um universo habitual de pensamento para os investigadores, num dado momento do desenvolvimento de uma disciplina” (p. 4); por outro lado, linguagem científica, segundo o mesmo autor, “é um conjunto de símbolos dotados de uma estrutura sintáctica e de regras semânticas que conferem referência e sentido aos seus conceitos” (idem *ibidem*).

3.3- Critérios

No que diz respeito aos critérios de cientificidade (objectividade, fidelidade e validade), os mesmos incidem sobre todos os aspectos de um processo de investigação. Examinemos então os critérios.

3.3.1.-Objectividade

Kirt e Miller, citados por Lessard, et al (1994), consideram a objectividade como a construção de um objecto científico, pelo confronto dos conhecimentos ou ideias com o mundo empírico e pelo consenso social de um grupo de investigadores sobre essa construção.

Nas metodologias qualitativas a objectividade recorre à explicitação. Pretende-se ser “objectivo pelo reconhecimento da subjectividade e pela objectivação dos efeitos dessa mesma subjectividade” (Van der Maren citado por Lessard et al 1994).

Kirt e Miller (1986) consideram a objectividade de uma investigação, de natureza qualitativa, em função da validade e da fidelidade das observações. Os mesmos defendem que a validade é definida em função da capacidade de encontrar um procedimento que reproduza a resposta correcta e a fidelidade obtém-se pela persistência da mesma resposta, independentemente das circunstâncias da pesquisa.

A objectividade em metodologias qualitativas assenta quase na sua totalidade, no uso de técnicas que visem assegurar a fidelidade. Uma vez que as investigações de índole qualitativa se suportam numa abordagem interpretativa, a interpretação dos dados exige uma postura de neutralidade, por parte do investigador. Neste contexto, Erickson (1986) afirma que um dos problemas das investigações qualitativas é, precisamente, a carga que o investigador poderá, inconscientemente, imprimir no momento da interpretação dos dados recolhidos e sujeitos a análise.

4.3.2-Fidelidade

A fidelidade baseia-se em procedimentos, onde a descrição está explícita e incide sobre as técnicas e instrumentos de medida ou de observação. A validade pressupõe a fidelidade, mas não o inverso. Segundo Kirt e Miller (1986), a fidelidade divide-se em três tipos:

1. Fidelidade quixotesca. Refere-se às circunstâncias, segundo as quais um mesmo método de observação reflecte, sistematicamente, os mesmos valores;
2. Fidelidade diacrónica. Faz referência à estabilidade de uma observação no tempo;
3. Fidelidade sincrónica. Refere-se à semelhança das observações efectuadas num período de tempo idêntico. A comparação dos dados obtidos sob diferentes formas permite que se avalie a fidelidade interna e leva o investigador a imaginar como é que resultados múltiplos, ainda que, ligeiramente diferentes, possam ser simultaneamente verdadeiros.

A fidelidade sincrónica deverá ser privilegiada na investigação qualitativa.

3.3.3- Validade e validação

A validade de um trabalho de investigação é uma das questões mais importantes que se colocam na escolha da metodologia a ser utilizada. Esta validade passa pelo procurar dados que correspondam, estritamente, àquilo que devem representar, de modo verdadeiro e autêntico.

De Ketele, citado por Lessard et al (1994), vem reforçar a ideia anterior, ao definir a validação, como “o processo por meio do qual o investigador se certifica daquilo que ele deseja observar, aquilo que ele realmente observa e o modo como a observação é levada a cabo se adequam ao objecto da investigação” (p. 69). No quadro 1, apresentamos os parâmetros de validade num processo de investigação qualitativa.

Quadro 1

Parâmetros de validação no processo de investigação qualitativa.

<p>Os tipos de validade</p> <ul style="list-style-type: none">• Validade aparente (os dados surgem como evidentes)• Validade instrumental (dois instrumentos produzem resultados semelhantes)• Validade teórica (a teoria confirma os factos)
<p>As manifestações de ausência ou de debilidade da validade</p> <ul style="list-style-type: none">• Quantidade insuficiente de provas• Diversidade insuficiente de provas• Interpretação errónea• Ausência de pesquisa de dados divergentes ou contraditórios• Insuficiência de análise de casos divergentes ou contraditórios
<p>Os meios de reforçar a validade de uma investigação</p> <ul style="list-style-type: none">• Interação entre o investigador e o grupo de indivíduos• Duração prolongada da estadia no meio• Triangulação:<ul style="list-style-type: none">- das técnicas- das inferências ou conclusões entre:<ul style="list-style-type: none">- vários investigadores- investigador e indivíduos observados• Documentação dos procedimentos

Fonte: Lessard, Goyette e Boutin (1994) *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget, Lisboa.

Garantir a validade interna da investigação implicará recorrer a uma diversidade de instrumentos de recolha de dados, a fim de realizar a triangulação³ dos mesmos, a descrição regular e pormenorizada do modo como os dados vão sendo recolhidos e, ainda, a tomada de decisões que a própria dinâmica do estudo poderá desencadear.

³ Triangulação dos dados- confrontação dos dados obtidos a partir de várias técnicas.(Lessard et al, 1994, p.76)

O investigador deverá possuir maturidade e experiência que lhe permitam uma correcta e válida utilização das técnicas de recolha de dados. Inerente a esta questão está a selecção que conseguir reter da realidade, a partir qual pretende recolher os dados e de alguma subjectividade pessoal. Para obter uma investigação qualitativa, com validade alargada às diversas fases, torna-se pertinente uma proximidade entre o investigador e o meio, logo desde o início da definição da problemática.

A propósito, Gauthier, citado por Lessard et al, (1994), refere que “o principal papel do investigador em práticas educativas que se preocupa com a validade é, antes do mais, e se isso lhe for possível, viver com o problema que tem por missão esclarecer” (p. 76).

As metodologias qualitativas inferem, ainda, um conjunto de critérios de ordem social que fazem referência a princípios éticos e a uma exigência sócio-profissional de extrema importância para a validade da investigação. Tal como menciona Erikson (1986), “a responsabilidade ética deve andar a par com a preocupação científica numa investigação no campo” (p. 142).

Neste contexto, o investigador deverá manter uma relação aberta e mutuamente enriquecedora, com os sujeitos investigados Para isso, deverá ter em conta dois princípios éticos fundamentais:

1. Informar correctamente os investigados, logo desde do início da investigação, sobre os objectivos do estudo, as actividades que pretende realizar, as tarefas ou riscos que poderá implicar;
2. Proteger, na medida do possível, os investigados contra dificuldades e/ou riscos psicológicos ou sociais que possam advir.

Para se conseguir estabelecer uma relação de confiança e de colaboração, Erickson (1986) propõe quatro atitudes:

1. Neutralidade de juízos de valor, face aos indivíduos;
2. Confidencialidade: o investigador não deverá formular qualquer comentário, junto dos investigados que fazem parte da amostra, sobre os dados já recolhidos;
3. Envolvimento: o investigador deverá tentar envolver directamente os indivíduos na investigação, como colaboradores, no intuito de, em conjunto, identificarem a problemática da investigação e recolher os dados;
4. Clareza: o investigador deverá possuir ideias claras sobre as questões e procedimentos metodológicos a utilizar, de forma a inspirar confiança nos inquiridos.

Relativamente à exigência sócio-profissional, salientamos a ênfase que, neste âmbito, deve ser conferida às metas educativas:

A investigação que tenha por único objectivo o aperfeiçoamento do discurso teórico sem a confirmação de uma transferência possível para as aplicações profissionais torna-se cada vez mais desacreditada. (...) A investigação deverá ter, acima de tudo, uma pertinência sócio-profissional, ela deverá aderir à prática mais do que à estética da argumentação formal. (Van der Maren, citado por Lessard et al, 1994, p. 87)

4- Etapas da investigação em metodologias qualitativas

Os procedimentos de uma investigação qualitativa incidem sobre três níveis ou momentos fundamentais: *recolha de dados, organização e análise dos dados*. Estes níveis formam uma sequência lógica. No entanto, existe uma interacção entre eles, ao longo da investigação, pela flexibilidade do projecto. Por exemplo, a organização e a análise de alguns dados ocorrem, por vezes, logo no momento de recolha.

4.1- Recolha dos dados

Procurando estabelecer uma articulação entre o *mundo empírico* e o *mundo teórico*, o investigador deverá encontrar um modo de pesquisa, uma ou mais técnicas de recolha de dados, associadas a vários instrumentos de registo.

Segundo Lessard et al (1994), existem três grupos de técnicas de recolha de dados, no seio das ciências sociais que podem ser extrapoladas para as ciências humanas, agrupando-se da seguinte forma:

- Inquéritos. Esta modalidade de recolha de dados realiza-se por meio de entrevistas (inquéritos orais) ou por meio de questionários (inquéritos escritos);
- Observações;
- Análises documentais.

4.1.1- Inquéritos orais

As entrevistas constituem uma das técnicas mais utilizadas nas metodologias qualitativas e resultam de uma negociação entre entrevistador e entrevistado. Merriam (1990) considera-as a principal fonte de informação e facultam a compreensão do fenómeno que está a ser objecto de estudo.

Na entrevista, os dados surgem, geralmente, expressos em forma de palavra, sendo a mesma utilizada para recolher dados descritos na linguagem do próprio inquirido, o que permite

ao investigador desenvolver, intuitivamente, uma ideia sobre a maneira como o sujeito interpreta o fenómeno a ser estudado.

Na opinião de Estrela (1994), a finalidade da entrevista consiste “na recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes no processo” (p. 342).

A entrevista pode ser estruturada, semi-estruturada ou não estruturada. As primeiras são orientadas para a resposta, onde o entrevistador mantém o controlo no decorrer do processo e é referenciada por um guião pré-estabelecido. A segunda é orientada para a informação e, embora o processo possa ser mais ou menos estruturado, é o entrevistado que, no essencial, impõe o grau de estruturação (Lessard et al, 1994).

Segundo Merriam (1990),

na entrevista semi-estruturada, certas informações são desejadas por todos os respondentes. Estas entrevistas são guiadas por um conjunto de questões a serem exploradas, mas nem as palavras exactas nem a ordem das questões é determinada antes de tempo. Este formato permite ao investigador responder e guiar a situação, na emergência do ponto de vista do respondente e para as novas ideias sobre o tópico. (p. 47)

O investigador é, sem dúvida, o principal instrumento de recolha de dados e é pelo seu empenhamento reflexivo e pelas suas competências interpretativas que se torna possível investigar e perceber o mundo relatado pelo entrevistado. Por outro lado, a forma “como o investigador vê o mundo, afecta todo o processo de investigação- desde a conceptualização do problema, a recolha e análise dos dados e a interpretação dos resultados” (idem, p. 53).

4.1.2- Observação

Na opinião de Estrela (1994), a técnica da observação define-se como um conjunto de *biografias*, construídas a partir do que o observador vê. Ainda segundo o mesmo autor, podemos falar de:

- Observação participante quando o observador assume uma atitude de interacção e participação na vida do grupo;
- Observação ocasional é realizada por uma testemunha que não se encontra directamente envolvida nos acontecimentos;
- Observação sistemática coloca em relevo a coerência entre os processos e os produtos e são utilizadas técnicas rigorosas no registo das observações. A anotação das observações efectua-se, segundo Medley e Mitzel, citados por Estrela (1994), por meio de sistemas de categorias e sistemas de sinais. O primeiro é empregue quando os comportamentos são

objecto de registo sempre que se verificarem; enquanto o segundo é utilizado quando os comportamentos são objecto de um só registo, num determinado período de observação, ainda que ocorram repetidamente.

- Observação naturalista regista o comportamento dos indivíduos da sua vida quotidiana.

No dizer de Estrela (1994),

a observação naturalista quando aplicada sistematicamente no campo da pedagogia permite um levantamento de uma informação muito diferente da que normalmente se obtém através de outras técnicas. As suas unidades de expressão são a expressão dessa diferença verificável, tanto nos tempos que utilizam como na qualidade e na quantidade que veiculam. (p. 18)

A observação naturalista não é selectiva, dado que o observador procede a uma acumulação de dados. Porém, é passível de uma análise rigorosa, encaminhando-se, posteriormente, para a selecção de dados, sempre considerando os propósitos e os objectivos do estudo.

A importância da observação naturalista reside na contextualização dos fenómenos que lhe confere um determinado significado e relevância na investigação. O observador deverá ter a preocupação de registar tudo, independentemente do grau de importância que se lhe atribui no momento, uma vez que é pelo registo e pela análise do continuum que se obtém a significação intrínseca dos comportamentos.

Importa ainda realçar que a observação tem um carácter pessoal, o que constitui um perigo quanto à possível influência interpretativa de quem observa. Assim, torna-se vital que o registo de uma observação naturalista seja o mais imparcial possível e sem marcas de selectividade, por parte do observador.

No entender dos ecologistas, considerando que a observação se centra fundamentalmente na descrição da situação e o comportamento ocorre como resposta do indivíduo a um conjunto complexo de estímulos, o uso de inferências é extremamente pertinente, dado que estas permitem estabelecer “hipóteses de articulação entre a situação e o comportamento” (Estrela, 1994, p. 48).

Deste modo, o trabalho do observador circunscreve-se em dois planos:

- A descrição objectiva da situação e do comportamento;
- A realização de inferências sobre as possíveis articulações entre os dois elementos anteriores, como garantia da validade dessa descrição.

A observação orienta-se para a explicação do *como*, mas interpretando-o a partir de esquemas subjectivos. Ou melhor dizendo, “é através do cruzamento das diversas interpretações

subjectivas que se obterá uma explicação plausível do comportamento numa situação” (Estrela, 1994, p. 48).

4.1.3- Análise documental

Tal como refere Estrela (1994), antes de elaborar qualquer estudo ou investigação científica, sem o conhecimento prévio do campo onde se pretende intervir, torna-se necessário consultar documentos oficiais e particulares e outros estudos afins.

4.2- Análise dos dados

Actualmente, a análise de conteúdo é uma das técnicas mais utilizadas nas investigações realizadas pelas Ciências Humanas e Sociais e assenta no tratamento e exploração dos dados qualitativos. Incide sobre o discurso oral, isto é, sobre protocolos (directos ou indirectos) produzidos pelos sujeitos investigados.

Segundo Bardin (1997),

a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens. (p. 37)

Para a autora, o objectivo da análise de conteúdo “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p. 38). Assim, a inferência permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas.

Na análise de conteúdo, o analista procede a uma selecção, conforme os critérios escolhidos que poderão ser de ordem qualitativa ou quantitativa. A classificação e a categorização têm como objectivo reduzir a complexidade da informação, a fim de identificá-la e ordená-la, atribuindo-lhe sentido.

A autora atrás mencionada considera a categorização como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos” (p. 117). Define categorias, rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob o título genérico. Este agrupamento é realizado em função dos caracteres comuns.

A construção das categorias pode ser definida à priori, à posteriori ou, ainda, através da combinação dos dois processos. Segundo Gameiro (2000), uma categoria é composta por “um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer aprender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (p.165).

As frequências traduzem o número de vezes que os indicadores são referidos. A análise de frequências permite registar as palavras, os temas mais frequentes, os temas ignorados, os principais interesses, etc.

Finalmente, a interpretação dos resultados obtidos permitirá obter pistas sobre o objecto de investigação, tornando-se conclusivo, no momento em que se tiverem realizado todas as inferências.

5- Opções metodológicas e técnicas para a recolha dos dados

A escolha da metodologia adequada ao estudo é uma das decisões mais importantes e difíceis com que se defronta o investigador. Sendo ela difícil para todas as ciências humanas e sociais é-o, especialmente, no campo das ciências da educação, pela complexidade inerente ao fenómeno educativo.

Conscientes desta complexidade, optámos por uma metodologia predominantemente qualitativa, com uma abordagem de natureza interpretativa, de forma a pôr em evidência o significado dos dados. Na opinião de Cohen e Manion (1990), o método qualitativo permite reter a integridade dos fenómenos que estão a ser alvo da investigação. Não obstante, é necessário penetrar dentro da pessoa e entendê-la, a partir do seu interior.

O paradigma interpretativo em educação apresenta a acção como objecto de análise. Esta abrange o comportamento físico e os significados atribuídos pelo participante. Desta forma, a comportamentos idênticos podem corresponder significados diferentes, nomeadamente, no que concerne às práticas desenvolvidas pelos agentes de ensino. Assim sendo, parece-nos pertinente o recurso ao método do estudo de caso, uma vez que não se procuram princípios universais, mas sim, o conhecimento particular e único dos fenómenos que a investigação se propõe desenvolver, ou seja, identificar o que nele existe de particular e fundamental.

Não se pretendeu, com o presente estudo, encontrar explicações e/ou conclusões generalizáveis ou relações causa/efeito que expliquem os fenómenos, mas sim, uma interpretação, tanto quanto possível, fidedigna dos mesmos.

Dada a natureza da investigação, *-Estudo de Caso*, cuja metodologia é qualitativa e, considerando a posição de Miles e Huberman, citada por Lessard et al (1994) ao proporem “um continuum metodológico entre o qualitativo e o quantitativo”, a presente investigação utiliza, a título complementar, a via quantitativa para um levantamento da frequência dos indicadores. Optámos, ainda, por proceder a uma diversidade das técnicas de recolha de dados, visando assim garantir a validade interna do estudo.

Identificadas as opções metodológicas ganha sentido referirmo-nos às técnicas seleccionadas que permitiram a recolha de dados. O estudo de caso caracteriza-se, como dissemos anteriormente, pelo facto de reunir um conjunto de informações numerosas e diversificadas que se adquirem a partir de uma diversa recolha de dados.

No presente estudo, optámos por utilizar várias técnicas de recolha de dados que passaram por diversas fases e /ou procedimentos, coincidindo cada uma com um instrumento específico. Vejamos então as técnicas utilizadas:

- A observação naturalista, em contexto, viabilizou um levantamento de sinais (carta de sinais), que nos permitiu retratar a dinâmica dos fenómenos emergentes no interior do contexto;
- A observação sistemática aos protocolos de observação naturalista visou o registo das principais formas de comunicação verbal, permitindo um conhecimento aprofundado da comunicação na sala de aula;
- A entrevista semi-estruturada aos docentes da amostra permitiu uma recolha de dados de opinião que facilitaram a caracterização do processo;
- A análise documental incidiu sobre a observação de artefactos escritos (actas, registos biográficos, projecto educativo, projectos curricular de turma, planos de actividades, notas de campo, etc)
- O espelhamento aos actores da amostra viabilizou a reconfiguração das experiências, visando a pedagogia de ajuda e uma consequente mudança das práticas educativas e pedagógicas.

Parece-nos pertinente referir que, apesar das metodologias qualitativas apresentarem alguma complexidade, no que concerne aos critérios de cientificidade, pela subjectividade que lhe está subjacente, procurámos, sempre que possível, recorrer à triangulação dos dados, de forma a garantir a validade interna do mesmo. Os procedimentos e os instrumentos utilizados na recolha e análise dos dados encontram-se descritos no ponto 4 do capítulo V.

CAPÍTULO V- CONTEXTO DE ANÁLISE

1- O Agrupamento

O Agrupamento de escolas e jardins de infância onde se desenvolveu o Estudo de Caso é um Agrupamento Horizontal, criado no ano lectivo 2000/2001, segundo os pressupostos legais do regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas previstos no Decreto Lei nº 115-A/98 e Lei N.º 24/99, de 22 de Abril.

Este Agrupamento agrega todos os estabelecimentos de educação ensino pertencentes ao concelho, distribuídos de forma bastante dispersa, devido à sua dimensão geográfica. A população escolar é bastante heterogénea e corresponde a um universo de 900 alunos, aproximadamente. Distribuem-se por oito jardins de infância, dezasseis escolas do 1º ciclo do ensino básico e seis escolas do ensino básico mediatizado (dados recolhidos no Regulamento Interno do Agrupamento de jardins de infância, escolas do 1º ciclo do ensino básico e do ensino básico mediatizado).

Em todas as escolas existem crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), apoiadas por técnicos especializados que constituem a equipa dos apoios educativos do concelho. As referidas necessidades são diferenciadas e apresentam, segundo dados gentilmente cedidos pelo Conselho Executivo, uma maior incidência nas dificuldades de aprendizagem.

Segundo dados que recolhemos, o órgão de gestão, ouvidas as respectivas estruturas de orientação educativa e em colaboração com o Conselho Pedagógico, procede à elaboração do projecto educativo que vigora por um período de três anos. Sendo este um instrumento em permanente construção é alvo de reflexões trimestrais e anuais, visando uma avaliação e/ou reformulação sempre que se julgar conveniente. Este documento apresenta um conjunto de intenções, é um elemento aglutinador, ou melhor dizendo, o fio condutor de toda a acção educativa, correspondendo às necessidades, anseios e desejos de todos os intervenientes no processo educativo (crianças, docentes, não docentes, encarregados de educação e autarquia). O projecto educativo tem a anuência e o acompanhamento da Assembleia de Escola, onde se encontram representados todos os intervenientes no processo educativo (órgão de gestão, presidente do conselho pedagógico, docentes, não docentes, encarregados de educação e autarquia).

Como complemento ao documento anterior, elabora-se o plano anual de actividades do Agrupamento que, depois de considerada a especificidade e as necessidades de cada escola é objecto de (re)elaboração, por todos os estabelecimentos de educação e ensino. Também este

documento está sujeito a avaliações trimestrais pelos intervenientes, procurando que estas não se centrem, simplesmente, na análise dos produtos, mas essencialmente, na análise dos processos e desencadeiem possíveis reformulações ou mesmo despiste de novas acções.

1.1- Contactos com o Agrupamento

No início da investigação, contactámos o Conselho Executivo, na pessoa da Sra. Presidente, à qual foram facultados os objectivos do estudo, a sua temática, as metodologias a utilizar, bem como, os critérios da escolha da amostra.

O Conselho Executivo apreciou a proposta e a mesma mereceu parecer favorável, disponibilizando-se para todos os aspectos em que pudesse ser útil, nomeadamente, no acesso a documentos (projecto educativo, planos anuais de actividades, relatórios de avaliação e registos biográficos dos docentes).

1.2- Contactos com o jardim de infância

Contactámos a coordenadora do estabelecimento, também titular do grupo onde pretendíamos desenvolver o trabalho de campo, inteirando-se a mesma dos objectivos do estudo, dos instrumentos a utilizar na recolha de dados e, ainda, dos critérios de selecção, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das informações recolhidas. Posteriormente, foram contactadas as restantes educadoras, sendo-lhes prestada a mesma informação. Todas as educadoras mostraram receptividade à proposta apresentada.

Tendo em atenção os objectivos do estudo e a metodologia a utilizar, apresentámos aos encarregados de educação um documento onde se requeria autorização para efectuar as observações, se enunciavam as finalidades da investigação e se garantia a confidencialidade dos dados recolhidos e o anonimato das crianças.

1.3 - Contactos com a escola do 1º ciclo do ensino básico

Foram efectuados os mesmos procedimentos na escola do 1º ciclo e à semelhança dos contactos anteriores, ambos mostraram receptividade ao estudo e à participação na investigação, como actores fundamentais no desenrolar do mesmo.

2- Critérios de selecção da amostra

Na opinião de Merriam (1990), neste tipo de investigação, o “factor crucial não é o número de respondentes, mas sim, o potencial de cada pessoa para contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e compreensão do fenómeno” (p. 77). Seguindo a mesma linha de pensamento, encontram-se Bogdan e Biklen (1994) ao afirmarem que “dado o detalhe pretendido a maioria dos estudos são conduzidos com pequenas amostras” (p. 17).

Tal como preconizam Getz e LeCompte (1988) “ao investigador requiere-se apenas que enuncie uma lista de atributos essenciais que os escolhidos devem possuir” (p. 98). Assim sendo, considerando os objectivos do estudo e a metodologia seleccionada, a amostra dos participantes baseou-se em critérios justificados que passamos a explicitar.

O estudo empírico visou, numa primeira fase, o pré-escolar, nomeadamente, as crianças que se encontravam em fase de transição para a escolaridade obrigatória; num segundo momento, os alunos do 1º ano do ensino básico e, naturalmente, as crianças que tinham sido objecto de estudo na primeira fase.

Para seleccionarmos as turmas procedemos a uma análise documental dos registos biográficos dos docentes, dos registos biográficos dos alunos, dos projectos curriculares e das planificações dos docentes.

No que diz respeito aos docentes, procurámos indicadores que os caracterizassem quanto às idades, habilitações profissionais, funções, quadros de afectação e, ainda, tempo e anos de serviço no estabelecimento.

A análise dos registos biográficos dos alunos do 1º ciclo e das fichas de inscrição do pré-escolar permitiu-nos caracterizar as (os) crianças/alunos quanto ao sexo, às necessidades educativas e a constituição dos agregados familiares. Relativamente a estes últimos, privilegiámos indicadores tais como: habilitações literárias e situação profissional.

Das conversas informais realizadas, quer no jardim de infância, quer na escola do 1º ciclo, surgiam preocupações quanto ao comportamento do(a) grupo/turma que vinham comprometendo as situações de aprendizagem, nos chamados alunos “caso”.

Considerando os indicadores atrás referidos, optámos por seleccionar o jardim de infância e escola do 1º ciclo do ensino básico a que chamamos X e Y, respectivamente, por questões de confidencialidade. Desta forma, a selecção assentou num conjunto de razões que passamos a enunciar. No jardim de infância:

- No grupo encontravam-se crianças em processo de transição para a escolaridade obrigatória, sendo estas que nos interessavam para o estudo;

- Ser o grupo que registava mais necessidades educativas;
- A heterogeneidade sócio-cultural dos agregados familiares;
- A importância do contacto com instrumentos científicos que pudessem conduzir a práticas inovadoras, reflexivas e transformacionistas;
- A proximidade física da investigadora da realidade do contexto, facilitadora na recolha de dados e informações, assim como, no manter uma permanente interactividade entre investigadora e a amostra.

Na escola do 1º ciclo do ensino básico:

- Ser a escola que acolheu as crianças que tinham sido objecto do estudo, na primeira fase da investigação.

Procurámos evitar qualquer envolvimento com os grupos, no sentido de minimizar eventuais influências subjectivas na análise dos fenómenos observados. Assim, procurámos, tanto quanto possível, ser objectivos, evitar juízos de valor e recolher o maior número possível de factos educativos/pedagógicos emergentes, com o objectivo de enriquecer o estudo.

3- Caracterização do contexto de intervenção

3.1- Caracterização do jardim de infância

O jardim de infância é um estabelecimento de educação da rede pública e as setenta e três (73) crianças encontram-se distribuídas por três salas, de forma heterogénea, como se pode verificar pela leitura do quadro 2.

Quadro 2

Caracterização das crianças do jardim de infância

	<i>Nº de alunos</i>					<i>Alunos com N.E.E.*</i>
	<i>3 anos</i>	<i>4 anos</i>	<i>5 anos</i>	<i>6 anos</i>	<i>Total</i>	
Sala nº 1	6	5	14	0	25	10
Sala nº 2	2	9	10	2	23	6
Sala nº3	6	10	8	1	25	6
Total	14	24	32	3	73	22

* As NEE foram identificadas pelas educadoras de infância.

As Necessidades Educativas, segundo as docentes, englobam limitações de carácter prolongado e de carácter provisório e manifestam-se da seguinte forma:

- Doze crianças revelam dificuldades no processo de aprendizagem, decorrentes da interacção de factores ambientais, nomeadamente, no meio familiar;
- Uma criança apresenta limitações a nível da saúde física (escoliose);
- Uma criança apresenta graves limitações a nível da visão;
- Quatro crianças manifestam necessidades a nível do domínio emocional/personalidade e traduzem-se por alterações constantes do comportamento (isolamento, agressividade e comportamentos auto-destrutivos).

Este grupo conta com o apoio dos técnicos especializados da equipa dos apoios educativos, de uma educadora colocada ao abrigo do Despacho 105/97 e uma educadora de apoio ao jardim de infância. Os técnicos prestam apoio às necessidades educativas das crianças e, ainda, um apoio contínuo à família.

Considerando as palavras de Sérgio Niza (1998, p. 84), “ o cenário de trabalho numa sala de aula deverá proporcionar um envolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular” e conscientes da dimensão ecológica do espaço de trabalho, como factor condicionante das aprendizagens dos meninos, damos voz às suas palavras, apresentando a organização do espaço educativo da sala onde se desenvolveu o estudo.

A sala encontra-se dividida em áreas:

- A área da biblioteca suporta livros de histórias e de investigação;
- A área das expressões comporta todas as actividades que dela fazem parte;
- A área da escrita incorpora algum material indispensável à escrita, incluindo algum equipamento informático;
- A área do faz de conta dispõe de material que faculta o imaginário e a fantasia;
- A área de acolhimento onde se reúnem para conversar e planificar;
- A área das construções suporta os jogos de manipulação, entre outros.

Todas as áreas estão devidamente identificadas e permitem um trabalho autónomo.

Segundo informações prestadas pelas educadoras, o plano de trabalho tem por base o projecto educativo do Agrupamento e o plano anual de actividades, considerada a sua especificidade, procura ir ao encontro das necessidades e anseios do jardim de infância, das crianças e das famílias.

O jardim de infância, na componente de apoio à família, presta o fornecimento de lanches e almoços, assim como, um prolongamento de horário até às 18 horas. Esta componente é apoiada por uma animadora colocada ao abrigo do Despacho 942/99.

3.2- Caracterização do grupo de crianças

A caracterização do grupo foi elaborada, recorrendo à análise das fichas de inscrição das crianças, com o objectivo de recolher indicadores que referimos no ponto 2, do presente capítulo.

Quadro 3

Caracterização do grupo

	<i>Nº de alunos</i>					<i>Alunos com N.E.E.*</i>
	<i>3 anos</i>	<i>4 anos</i>	<i>5 anos</i>	<i>6 anos</i>	<i>Total</i>	
Sala nº 1	6	5	14	0	25	10

* As NEE foram identificadas pelas educadoras de infância.

A sala 1 do jardim de infância X apresenta um grupo de vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. As necessidades educativas identificadas pelas educadoras referem-se a limitações de carácter prolongado e carácter transitório, distribuindo-se pelos domínios sensorial, motor, cognitivo, da comunicação, da linguagem, da fala e emocional/personalidade. Estas necessidades contam com o apoio de técnicos da equipa dos apoios educativos concelhios, nomeadamente, uma psicóloga, terapeutas da fala e ocupacional, uma assistente social que desenvolve um trabalho com as famílias, bem como, o apoio de uma educadora colocado ao abrigo do Despacho 105/97 e duas educadoras colocadas para apoio ao jardim de infância.

3.3- Caracterização da amostra

Embora integrada num grupo de vinte e cinco crianças, a amostra seleccionada corresponde a catorze crianças que transitaram, no final do ano lectivo 2001/2002, para o 1º ciclo do ensino básico. Contudo, desse leque, somente dez crianças foram alvo do estudo, pois as restantes nunca estiveram presentes nos momentos em que decorreram as sessões (ver quadro 4). Daqui podemos constatar a falta de assiduidade existente neste nível, dada a não obrigatoriedade do mesmo.

Quadro 4

Caracterização da amostra

Crianças	Idade		Sexo		N.E.E ***
	5anos *	6anos **	Feminino	Masculino	
Pré-escolar	2	8	6	4	4

* Crianças que completam os seis anos antes de 15 de Setembro.

** Crianças que fazem os seis anos depois de 15 de Setembro.

*** escoliose (1); risco ambiental (2); alterações no comportamento (1)

Pela leitura do quadro 4, verificamos que seis crianças são do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Nem todas as crianças se encontram em idade obrigatória. As mesmas só transitaram mediante requerimento dirigido à Presidente do Conselho Executivo. As educadoras sinalizaram quatro crianças com NEE.

3.4- Caracterização dos encarregados de educação

Para a caracterização dos encarregados de educação privilegiamos os indicadores sócio-culturais, nomeadamente, as habilitações literárias e a situação profissional, já referidos no ponto 2 do presente capítulo.

Quadro 5

Caracterização dos encarregados de educação, quanto à escolaridade

ESCOLARIDADE	PAI	MÃE
4ºano	4	4
9ºano	3	1
12ºano	1	0
Curso técnico-profissional	0	1
Bacharelato	0	1
Curso superior	2	3
Totais	10	10

As habilitações literárias dos pais/encarregados de educação apresentam uma grande heterogeneidade, dado que se distendem do 4ºano, até ao ensino superior, em ambas as colunas. O grau de escolaridade que apresenta maior representatividade é o 4ºano, tanto para os pais, como para as mães.

Quadro 6

Caracterização dos encarregados de educação, quanto à situação profissional

SITUAÇÃO PROFISSIONAL	PAI	MÃE
Guarda Nacional Republicano	1	0
Empresário	2	0
Professor do 1º ciclo	1	1
Empregada de escritório	0	1
Engenheira	0	1
Terapeuta ocupacional	0	1
Pedreiro	1	0
Tractorista	3	0
Motorista	1	0
Doméstica	0	4
Educadora de infância	0	1
Empregado (a) de comércio	1	1
Totais	10	10

O leque de profissões dos pais revela também uma grande heterogeneidade. No grupo das mães, a profissão que apresenta maior representatividade é a doméstica (quatro) e, no grupo dos pais, com maior representação surge a profissão de tractorista (três). Contudo, existem profissões intelectuais e liberais.

3.5- Caracterização dos docentes

Tal como referimos anteriormente, privilegiámos indicadores que caracterizassem os docentes quanto às idades, habilitações profissionais, funções, quadros de afectação e, ainda, tempo e anos de serviço no estabelecimento, como se pode verificar pela leitura do quadro 7.

Quadro 7

Caracterização das docentes

Docentes	Idade	Situação profissional	Funções	Tempo de serviço	Habilitação profissional	Nº de anos neste estabelecimento
Educadora A	45	Quadro Único	Titular de sala	24	Bacharelato	12
Educadora B	36	Contratada	Apoio ao j. infância	12	Bacharelato	4
Educadora C	36	Quadro de Vinculação	Apoio à sala	11	Bacharelato	1

A leitura do quadro 7, permite constatar que as docentes são de quadros distintos: uma do quadro único, uma do quadro de vinculação e uma contratada, apesar de exercer funções há uma década de anos. Pode, assim, inferir-se que são todas profissionais experientes. A titular de sala desempenha também as funções de coordenadora e encontra-se neste estabelecimento há doze anos. Uma das educadoras de apoio exerce as suas funções neste estabelecimento, há quatro anos; enquanto a terceira ingressou no lectivo 2001/2002.

3.6- Caracterização da escola do 1º ano do ensino básico

A escola do 1º ciclo do ensino básico é um estabelecimento de ensino da rede pública, constituído por dois edifícios de dois pisos, do plano dos Centenários, rodeado por um espaço exterior amplo e de grandes dimensões. Cada edifício é composto por quatro salas, duas no piso superior e duas no inferior. Numa das salas funciona a biblioteca escolar, equipada com material informático e audiovisual. Relativamente ao funcionamento, seis turmas funcionam em regime normal e duas em regime de desdobramento. A escola regista um total de 191 crianças, repartidas por oito salas de aula, como se pode verificar no quadro 8.

Quadro 8

Caracterização da população escolar do 1º ciclo do ensino básico

Escolaridade	Nº de alunos	Nº de alunos com NEE*
1º ano	43	13
2º ano	48	13
3º ano	49	4
4º ano	51	9
Total	191	39

* As NEE foram sinalizadas pelos docentes.

As necessidades educativas identificadas pelos docentes referem-se a limitações de carácter prolongado e de carácter transitório, distribuindo-se pelos domínios sensorial, motor, cognitivo, da comunicação, da linguagem, da fala e emocional/personalidade. Estas necessidades contam, tal como no jardim de infância, com o apoio de técnicos especializados e pertencem à equipa dos apoios educativos concelhios, nomeadamente, uma psicóloga, terapeutas da fala e ocupacional, uma assistente social que desenvolve um trabalho com as famílias e, ainda, o apoio de um professor colocado ao abrigo do Despacho 105/97 e três professores colocados ao abrigo do Decreto-Lei nº 35/88.

A escola do 1º ciclo presta a componente de apoio à família das 8h-30mn às 19h-00m, desenvolvendo actividades de ATL, para um grupo de 30 crianças. As mesmas decorrem num espaço adaptado para o efeito e sob a vigilância e orientação de dois animadores ao encargo da associação de pais. Este espaço é da responsabilidade da mesma associação e da coordenação da escola.

3.7- Caracterização das turmas do 1º ano

A análise dos registos biográficos dos alunos do 1º ciclo permitiu caracterizar os alunos quanto ao sexo e às necessidades educativas, como se pode verificar pela leitura do quadro 9.

Quadro 9

Caracterização das turmas do 1º ano

Turmas	Sexo feminino	Sexo masculino	Crianças com NEE*
1º ano A	11	10	8
1º ano B	9	13	5
Totais	20	23	13

* As NEE foram sinalizadas pelos docentes.

As turmas do 1º ano são constituídas por vinte e um e vinte e dois alunos, respectivamente, sendo vinte e três do sexo masculino e vinte do sexo feminino. Segundo dados fornecidos pelos docentes, treze alunos revelam necessidades educativas, distribuindo-se pelos domínios sensorial, motor, cognitivo, da linguagem/fala e emocional/personalidade. Os mesmos estão a ser acompanhados por uma psicóloga, terapeutas da fala e ocupacional e uma assistente social presta um acompanhamento assíduo às famílias.

3.8- Caracterização da amostra

A amostra incidiu no grupo que foi objecto de estudo no jardim de infância X, dado que pretendíamos estudar os fenómenos de fronteira experienciados por aquelas crianças. A mesma reparte-se pelas duas salas do 1º ano, sendo três do sexo masculino e seis do sexo feminino, como se pode verificar pela leitura do quadro 10 que a seguir se apresenta.

Quadro 10

Caracterização da amostra

Turmas	Sexo feminino	Sexo masculino	Crianças com NEE
1º Ano A	4	1	2
1º Ano B	2	2	
Totais	6	3	2

* As NEE foram sinalizadas pelos docentes.

As crianças com necessidades educativas têm o acompanhamento da psicóloga e é também efectuado um acompanhamento assíduo às famílias. As necessidades manifestam-se a nível do domínio cognitivo e emocional/personalidade. As mesmas comprometem, acentuadamente, a sua adaptação, as suas aprendizagens, bem como, as dos seus pares. No entender dos docentes, são decorrentes das interações no meio familiar, agravando-se, em

particular, a situação escolar a um dos alunos, pelas limitações acentuadas a nível do domínio cognitivo.

3.9- Caracterização dos docentes

A caracterização dos docentes foi sustentada pela análise documental efectuada aos registos biográficos e visou os mesmos indicadores que privilegiámos aos docentes do jardim de infância, como podemos verificar pela leitura do quadro 11.

Quadro 11

Caracterização dos docentes

	Idade	Situação profissional	Funções	Tempo de serviço	Habilitação profissional	Nº de anos no estabelecimento
Prof. A	48	Quadro geral	Titular de turma	22	Licenciatura/1º ciclo Mestrado	1
Prof. B	30	Quadro de vinculação	Titular de turma	4	Licenciatura Variante 1º/2º ciclo	1

O quadro 11 permite constatar que os professores da amostra são de quadros distintos e ambos titulares de turma. A professora B desempenha funções no 1º ciclo há quatro anos; contudo, a sua formação tem a variante do 2º ciclo. O professor A possui licenciatura em 1º ciclo, um mestrado em sociologia e encontra-se a frequentar o doutoramento na mesma área. Exerce a sua actividade há vinte e quatro anos, pelo que se pode inferir que é um profissional experiente e consciente da importância da permanente atitude de pesquisa na actividade docente. De salientar que ambos ingressaram no quadro da escola no ano lectivo 2002/2003.

4- Procedimentos e instrumentos utilizados na recolha e organização dos dados

Tal como referimos anteriormente, optámos por utilizar várias técnicas de recolha de dados que passaram por diversas fases e/ou procedimentos, coincidindo cada uma com um instrumento específico que passamos a descrever.

4.1-Observação naturalista

A observação naturalista visou o registo dos comportamentos das(os) crianças/alunos na situação educativa e pedagógica, em dois contextos distintos. Interessava-nos, assim, acompanhar aquele grupo de meninos a vivenciar os fenómenos de fronteira, bem como, identificar as estratégias utilizadas pelos agentes de ensino. Para tal, a observação naturalista correspondeu a duas fases distintas:

1ª fase- Decorreu no jardim de infância X e incluiu nove sessões que decorreram de Maio a Junho 2002, sobre um total de 8h- 30mn;

2ª fase- Decorreu na escola Y do 1º ciclo do ensino básico, incluiu dez sessões (cinco no 1ºano A e cinco no 1º ano B) e decorreram de Outubro a Novembro de 2002, sobre um total de 6h-15mn e 5h-25mn, respectivamente.

O período e o tempo de cada sessão variaram consoante a disponibilidade da autora da investigação e dos docentes. Contudo, procurámos diversificar os momentos da acção educativa, com o objectivo de recolher o maior número de dados possível. No final de cada uma das sessões, foi realizada a descrição *fenomenológica* dos factos observados, tendo em atenção não só os comportamentos ou atitudes, mas também os contextos em que estes se manifestaram.

A descrição objectiva das situações e dos comportamentos observados foi registada em quadros adaptados de Estrela (1994), a que chamamos protocolos de observação (ver anexo I). Na parte superior, apresentam o grau de ensino, o número de alunos, a data da sessão, o tempo de observação e os conteúdos. Na parte inferior, identificámos a hora e o contexto onde a mesma decorreu, registámos as situações, os comportamentos e atitudes das crianças e, ainda, as estratégias utilizadas pelos docentes. Na coluna lateral direita, procedemos à formulação de inferências, as quais corresponderam à interpretação do observador e foram a primeira orientação para a compreensão dos comportamentos manifestados. No final de algumas sessões, os docentes forneceram alguns elementos sobre as situações e/ou comportamentos ocorridos.

Estes protocolos foram objecto de interpretação, por parte do observador, procedendo-se ao registo dos comportamentos observados e respectivas frequências, em grelhas adaptadas para o efeito. Desta forma, os comportamentos, as atitudes e/ou situações foram enumerados e passámos a chamar-lhes indicadores (I.1, I.2,..) que se manifestaram nas crianças A, B, C,....

Esta matriz possibilitou, assim, uma leitura na vertical e na horizontal. A primeira corresponde à frequência dos indicadores por criança; enquanto a segunda regista a frequência dos indicadores do grupo. De realçar as inferências realizadas pela investigadora, na coluna lateral direita (ver anexo II).

Esta grelha permitiu o registo de 196, 195 e 130 indicadores, no pré-escolar e no 1º ano, respectivamente, os quais foram registados numa segunda matriz e correspondem a necessidades diferenciadas de educação. Estas foram inferidas de acordo com o conceito de necessidades diferenciadas de educação, identificado por Barbosa (2001) ao defender que estas são uma manifestação provocada pelos mecanismos de auto-regulação do “eu”, traduzem-se por comportamentos de relação com o seu próprio corpo, com os objectos que a rodeiam, com o meio e indiciam disfunções de natureza educativa e cultural.

As necessidades inferidas no anexo III foram, também, sustentadas pelo conceito preconizado por Zabalza (1992) ao defender a criança como um projecto em construção que regista um conjunto de necessidades aos vários níveis que o seu próprio desenvolvimento procurará desenvolver.

Seguidamente, agrupámos as necessidades em quatro níveis de desenvolvimento infantil (intelectual-cognitivo, sócio-relacional, sensorial-psicomotor e afectivo-emocional), aproximando-nos dos pressupostos teóricos defendidos por Zabalza (1992). De referir que os níveis se diluem nas várias actividades e encontram-se sempre presentes com maior ou menor persistência.

Para realizarmos esta categorização procedemos uma análise minuciosa de todos os comportamentos (sinais emitidos) no quadro da situação educativa e pedagógica, nos contextos onde os mesmos ocorreram. De referir que, em educação de infância, as vertentes educativa e pedagógica estão intimamente ligadas. Todavia, a primeira conduz aos aspectos formativos da educação; enquanto a segunda diz respeito às aprendizagens propriamente ditas. No 1º ciclo do ensino básico predomina a vertente pedagógica (ver anexo III).

Concluída a tipificação e a categorização desenhámos um quadro que nos permitisse visualizar a frequência dos indicadores das necessidades diferenciadas de educação (ver quadro 22).

De seguida, procurámos encontrar as formas como as tensões se manifestaram ao longo do acto educativo. Para tal, procedemos a uma análise fina, minuciosa e profunda do acto educativo e inferimos um conjunto de factos, ou seja, acontecimentos que operacionalizam os actos educativos e pedagógicos (ver anexo IV).

Este procedimento foi suportado nos pressupostos teóricos que Postic (1990) e Barbosa (2000) defendem ao considerarem que o acto educativo pressupõe uma relação educativa de empatia entre educador e educando e desencadeiam uma atitude activa ou passiva por parte deste último.

Segundo os autores referidos, o acto educativo visa, por parte do educador, uma nítida intenção de formar, ou melhor dizendo, influenciar o futuro do educando e só faz sentido se este revelar motivação, interesse e uma atitude crítica. Esta relação pressupõe um jogo de sedução, facilitação e decisão entre os intervenientes, suportado pela utilização de objectivos, conteúdos, métodos e estratégias de acção que dão voz, firmeza e sucesso ao acto educativo.

Assim, procurámos tipificar e categorizar os factos educativos e pedagógicos que nos permitissem inferir os níveis de conforto ou desconforto, prazer ou desprazer, motivação ou desmotivação e mesmo os níveis de quebra de partilha e enquistamento vividos no processo ensino aprendizagem (ver anexo V).

4.2- Observação sistemática

A observação sistemática assentou no método de notação, a que Medley e Mitzel, citados por Estrela (1994), apelidaram de sistemas de sinais e que permitiu um tratamento quantitativo dos dados.

Assim, após a análise dos protocolos de observação naturalista e da grelha da frequência dos indicadores, referidos no ponto 4.1, procedemos à observação sistemática da rede de comunicações estabelecidas entre o professor e os alunos, sobre cinco das dez sessões realizadas na escola Y.

De acordo com Estrela (1994), construímos uma grelha de sinais, tendo por base uma análise interpretativa dos protocolos de observação naturalista, sobre um enumerado de comportamentos que se foram registando à medida que se sucediam, sendo possível definir as funções da comunicação verbal na sala de aula.

A grelha como um meio não vale por si própria, mas incluída como estratégia possibilitou uma compreensão mais profunda da realidade da comunicação verbal, na sala de aula. A grelha de sinais visou apenas a comunicação verbal estabelecida entre os intervenientes (professor-alunos e vice-versa).

A grelha e a legenda dos sinais utilizados na rede de comunicações foram adaptadas de Estrela (1994) e encontram-se esquematizados no anexo VI e quadro 23. Os mesmos serviram de suporte para a interpretação da rede de comunicações, sustentada por gráficos de barras que apresentamos na terceira parte do estudo- capítulo V- Análise e triangulação dos dados.

4.3- Entrevista semi-estruturada

Tal como refere Lodi (1970), a entrevista está inserida no contexto das metodologias qualitativas e vem completar os dados recolhidos pela observação, dado que permite recolher opiniões que não são obtidas por pura observação. A consulta do guião permite verificar que as entrevistas semi-estruturadas tiveram como objectivo recolher a opinião que os docentes possuem das crianças e dos sinais emitidos e, ainda, verificar se os agentes de ensino optimizam ou não estratégias de intervenção diferenciada, tendo em conta a especificidade do acto educativo (ver anexo VII).

Tendo como referência os princípios orientadores sugeridos por Estrela (1994), procurámos orientar a entrevista de forma flexível, a partir de um guião organizado em blocos, não limitando demasiadamente as questões. Ou seja, procurámos dar liberdade aos entrevistados, no sentido de exporem livremente as suas opiniões, de acordo com a questão previamente estabelecida, esclarecendo-se os quadros e os conceitos utilizados pela entrevistadora.

O guião da entrevista permitiu orientar os entrevistados, proporcionou à entrevistadora uma variedade de temas que lhe permitiu levantar um conjunto de tópicos e ofereceu ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo. A elaboração do mesmo teve como fundamento as indicações preconizadas pelo autor atrás referido:

1. Apresentação do problema de forma sintética e explícita;
2. Definição de objectivos gerais;
3. Objectivos específicos e estratégias.

Partindo destes pressupostos, elaborámos um conjunto de questões que constituem o corpo principal do guião estruturado em cinco blocos:

- A- Legitimação da entrevista e motivação;
- B- Representações que os docentes possuem das crianças;
- C- Avaliação das actividades educativas;
- D- Planificação das actividades educativas;
- E- Informações complementares.

(ver anexo VII)

Apresentámos o guião inicial a um painel de juízes, constituído por dois professores doutores, na área das ciências da educação, para apreciação crítica de aspectos como a ambiguidade, a clareza e a validade do respectivo conteúdo, como recomendam Ghiglione e Matalon (1998). Depois de introduzidas as rectificações sugeridas pelo referido painel, leu-se na íntegra a versão final a todos os entrevistados, no início das entrevistas.

Durante as entrevistas, procurou criar-se um ambiente favorável às mesmas e, à medida que os dados foram surgindo, pretendeu-se estabelecer uma relação de confiança entre entrevistados e entrevistadora. Isto porque um entrevistado só está preparado para fornecer as informações pretendidas se encarar a entrevistadora como uma pessoa de palavra, aberta e confiante. Só assim se sentirá seguro e à vontade e falará livremente sobre os seus pontos de vista. Procurámos estar atentos aos comportamentos não verbais e a outras manifestações pertinentes. O olhar, os sorrisos, as afirmações foram relevantes porque os entrevistados requerem afirmação e segurança, durante a entrevista. Num processo de emoções e satisfações recíprocas,

o entrevistador deve considerar as reacções da sua pessoa como parte integrante ou parte perturbadora do relacionamento. Ele não é apenas alguém que observa ou objectiva uma dada pessoa ou situação. Ele está em jogo e também é uma pessoa observada e objectivada”. (Lodi, 1986, p. 53)

As entrevistas decorreram durante o mês de Julho e Agosto de 2003, tiveram uma duração de quarenta e cinco minutos, aproximadamente. Efectuaram-se nos estabelecimentos de educação e ensino, para que os mesmos se sentissem mais à vontade.

Ao longo da entrevista, procurámos saber escutar, saber responder, dar pistas e esclarecer conceitos, evitando-se a sensação de avaliação aos entrevistados, não induzindo as respostas e explorando a coerência e consistência das ideias. No final de cada entrevista, a investigadora efectuou a sua transcrição integral.

Os protocolos das entrevistas foram entregues aos entrevistados, para que estes os lessem, com o objectivo de confirmar ou corrigir o seu conteúdo, aumentando a sua validade (ver anexo VIII). Além disso, descrevemos os procedimentos da investigação, de modo a que todos pudessem visualizar o processo e a interpretação dos dados que levaram aos resultados.

Posteriormente, os protocolos foram objecto de análise de conteúdo. Ou melhor, tomámos como informação a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características descritas nas mensagens que agrupámos em categorias e subcategorias e que apresentamos no capítulo V (Análise e triangulação dos dados).

As grelhas e os quadros utilizados para a recolha dos dados de opinião foram adaptados de Estrela (1994).

4.4-Utilização da prática do espelhamento

A prática do espelhamento foi aplicada aos docentes, individualmente e após ter sido realizada a *carta de sinais* de necessidades diferenciadas de educação. No início do diálogo,

foram novamente explicitados os objectivos do estudo, prestados esclarecimentos quanto à organização dos protocolos e grelhas, de forma a enquadrar eficazmente os actores, informando-os que não se pretendia emitir qualquer juízo de valor sobre os factos observados. A postura da investigadora foi sempre considerada numa perspectiva de ajuda ao outro e visou melhorar as *performances* dos profissionais. De seguida, disponibilizou-se toda a informação recolhida (os protocolos de observação, a grelha da frequência dos indicadores, a matriz onde se tipificaram e categorizaram as necessidades educativas e a carta de sinais).

Ao longo do processo do espelhamento, os espelhados reconfiguraram as experiências e, sustentados por uma confiabilidade mútua, procurámos identificar não só as necessidades explicitadas, como também, as necessidades latentes. Assim, tendo por base as suas intervenções, desenhámos um quadro síntese com assento nas seguintes questões:

- Em que medida os docentes se lembram dos factos?
- Em que medida reavivaram factos apagados da sua memória?
- Os docentes rejeitaram os factos?

No final, deixaram-nos algumas sugestões/propostas que poderão ser perspectivadas a nível das dimensões micro, meso e macro sistémicas (ver anexo IX).

PARTE III
ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO DOS
DADOS

CAPÍTULO VI- ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

1- Tratamento dos dados obtidos por meio de observação naturalista- jardim de infância X

Tal como referimos no final do capítulo anterior, foram seleccionados 196 indicadores de necessidades diferenciadas de educação que agrupámos em quatro categorias e várias subcategorias, aproximando-nos dos quatro níveis de desenvolvimento preconizados por Zabalza (1992) (ver anexo III).

1.1- Categorização dos dados

Categoria afectivo-emocional

O desenvolvimento afectivo-emocional corresponde aos conteúdos do nível orético-expressivo identificado por Zabalza (1992) e afecta os padrões de adaptação, as relações sociais e o crescimento pessoal da criança. A expressão das condutas e as suas manifestações assumem-se sob a forma de um repertório de sentimentos, temores, fantasias, pulsões, desejos ou emoções, sendo estas componentes profundas do sujeito.

Na opinião de Zabalza (1992), as crianças emitem diariamente um conjunto de mensagens, (sinais) que correspondem ao seu próprio mundo, através de diversos códigos: -a sua conduta, os desenhos, as conversas, as expressões não verbais (choro, automarginalização, negatividade, etc.). Actualmente, encontramos nos agentes de ensino e nos projectos educativos a preocupação pelo criar condições à criança para que esta liberte este tipo de pulsões, sentimentos e anseios, nomeadamente, no planeamento de actividades de psicomotricidade, de expressão corporal, entre outras. Ou seja, há uma crescente importância do domínio afectivo-emocional nas actividades do jardim de infância.

No contexto das situações educativas e pedagógicas vividas diariamente, observaram-se condutas e manifestações expressivas nas crianças que se traduziram em emoções, anseios e atitudes de vária tipologia, de fácil despiste e descodificação e presentes tanto em actividades planeadas, como espontâneas.

Da categoria afectivo-emocional emergem um conjunto de sub-categorias que passamos a enumerar:

Quadro12

Categoria afectivo-emocional

CATEGORIA AFECTIVO-EMOCIONAL		
NECESSIDADES EDUCATIVAS INFERIDAS	SUBCATEGORIAS	Frequência dos indicadores
Necessidade de segurança, confiança autonomia e auto-confiança <i>I.15-(...) conta a novidade em tom baixo.</i> <i>I.117- (...) está inseguro e não quer entrar na água.</i> <i>I.124- (...) continua a manter uma atitude de reserva.</i>	Optimizar a autonomia, confiança e auto-confiança	26
Necessidade de afecto e atenção <i>I.20- (...)senta-se ao lado da educadora e pede-lhe que lhe leia um livro.</i> <i>I.30- (...) solicita a minha intervenção.</i>	Optimizar a relação dos afectos	3
Necessidade de auto-afirmação e agressividade <i>I.27- (...) empurram-se mutuamente.</i> <i>I.35- (...)agridem-se fisicamente.</i> <i>I.38- (...) bate na irmã.</i>	(Re)estuturar as estruturas egodinâmicas	33
Necessidade de expressão musical <i>I.43- (...) pedem para ouvirem um CD.</i>	Facilitar a livre expressão e ritmos próprios	1
Necessidade de fantasia <i>I.98- (...) imita os fantasmas.</i> <i>I.101.1- (...) recria nova situação com lençol.</i>	Optimizar o intercâmbio entre o real e simbólico	2
Totais		65

Subcategoria: otimizar a autonomia, a confiança e a auto-confiança.

Nesta subcategoria foram sinalizados 26 indicadores que inferimos como necessidades de **autonomia, confiança e auto-confiança**. As manifestações de insegurança e ausência de confiança em si mesmo exprimem a dialéctica ambivalente que a criança vive a nível básico, na estruturação da sua personalidade.

Neste grupo etário, os sentimentos de segurança e confiança em si mesmo assumem especial relevância. Segurança implica sentir-se aceite e perspectiva mais provas de apreço e aceitação, do que atitudes de rejeição. Desta forma, a criança estabelece uma relação de confiança com os outros, visto que não tem medo de ser rejeitada, estando capacitada para enfrentar os sentimentos de ansiedade, temores, desejos, necessidades, etc.

Confiança, em termos de conduta é, no entender de Zabalza (1992), “o reflexo da consciência que o indivíduo tem de si como pessoa” (p. 19). Estes dois sentimentos estão

intimamente interligados com a experiência relacional que a criança vivenciou com a figura materna. Isto é, tudo depende da forma como foram satisfeitas as necessidades básicas da criança, como o comer, o estar acompanhado, o dialogar, o sentir-se observado, etc.

A propósito, Provence, citado por Zabalza (1992, p. 20), refere que os problemas de desenvolvimento, nomeadamente, os relativos à autoconsciência e ao desenvolvimento afectivo são devido a três factores:

- 1- Desconhecimento quanto à assistência oferecida à criança. Ou seja, esta é submetida a uma múltipla variação de pessoas na prestação dos cuidados.
- 2- Assistência familiar inadequada. Os pais são pouco diligentes ou perturbados e as condições familiares são inadequadas.
- 3- Desajustamento e inadequação da relação mãe-criança que não facilitam a criação de uma sintonia e contingência nas suas condutas e atitudes.

Desta forma, o modo como a criança enfrenta a realidade é uma aprendizagem que tem início no primeiro ano de vida e mantém-se ao longo do percurso escolar. O êxito alcançado em cada etapa evolutiva tem uma forte influência na motivação e auto-estima, repercutindo-se nas etapas seguintes. Portanto, “quanto mais a criança aprende, à sua maneira, a encarar a realidade, tanto mais se desenvolve e reforça o seu sentimento de identidade pessoal” (Murphy, citado por Zabalza, 1992, p. 20).

Com efeito as primeiras experiências da criança são peremptórias na forma como esta vai construindo a estima sobre si mesma e sobre as suas capacidades, ou melhor dizendo, a sua própria identidade. Assim, uma criança insegura dedica a sua energia no controlo da sua própria insegurança, procurando a resolução dos seus conflitos internos. Isto provoca relações tensas, quando lhe são solicitadas determinadas tarefas, impedindo uma entrega alegre e satisfatória, apesar do docente se esforçar por criar um ambiente aparentemente gratificante e acolhedor.

A criança em idade pré-escolar é comandada pelas suas próprias emoções que se exprimem através da sua conduta e da sua forma de estar (o fazer ou não o fazer o que lhe é solicitado, está a exprimir os seus sentimentos). Sublinhamos a importância do papel do educador, no sentido de criar espaços de livre expressão das emoções e desejos da criança e, ainda, estruturar actividades e estímulos que suscitem, fomentem e aperfeiçoem as emoções desejadas.

No entender de Zabalza (1992) qualquer actividade pode ser uma óptima oportunidade para que a criança liberte as suas emoções e sentimentos, dado que a aprendizagem se constrói sobre a totalidade das dimensões do desenvolvimento infantil e não só sobre uma dimensão. Por

outras palavras, a criança coloca em acção as suas emoções, a sua psicomotricidade, a sua inteligência e a sua capacidade relacional em todas as actividades que realiza.

Subcategoria: otimizar a relação dos afectos

A necessidade de **afecto e atenção** constata-se a partir de dois indicadores de sinais emitidos pelas crianças que inserimos na subcategoria: **otimizar a relação dos afectos**.

A dimensão afectiva é, no entender de Barbosa (1997), “o lastro fundamental que deve servir ao coro de apelos de outras que, exigindo ao educador a utilização mais da razão do que a intuição ou da sua imaginação, tendem a ser utilizadas em regime de hierarquização abusiva” (p. 22). Por conseguinte, o educador deverá utilizar o afecto como estratégia na ajuda à criança. Por outras palavras, com afecto e a partir dele, deverá encaminhar a criança na descoberta da sequência temporal dos diversos eventos. É uma intervenção decisiva, já que a dimensão cognitiva irá ser influenciada pela sistematização que o educador fizer dos fenómenos e pelo prazer que a mesma proporcionar.

Estes indicadores são de fácil descodificação, visto que a criança expressa claramente estas necessidades, a partir das suas condutas e manifestações expressivas (emoções, atitudes e tendências de várias tipologias). A propósito, Zabalza (1992, p. 177) refere entre os conteúdos afectivo-emocional, o conjunto de emoções que configuram as condutas e atitudes infantis: alegria, tristeza, zangas, desprezo, emotividade, agressividade, carinho, afectuosidade, etc.

Concordamos com o autor citado quando defende que todos estes aspectos são importantes para o desenvolvimento da personalidade da criança e que os projectos educativos deverão privilegiar actividades e estímulos que suscitem, fomentem e aperfeiçoem as “*emoções desejadas*” e, ainda, que contemplem espaços de livre expressão das emoções e desejos das crianças.

Subcategoria: (re) estruturar as estruturas egodinâmicas

Constatamos que esta subcategoria é a que regista mais indicadores de sinais (33), da qual inferimos a necessidade de **auto-afirmação e agressividade**. As condutas registadas encontram explicação na actividade pulsional das crianças, ou seja, a energia retida encontrou libertação por vias menos estruturantes, manifestando-se pela auto-afirmação, agressividade, explosões emocionais e estados de ânimos variáveis. Assim, a criança tem necessidade de manifestar as suas pulsões, as positivas e as negativas, visto serem a base sobre a qual se organiza toda a vida emocional e afectiva. A energia provocadora de tensões tem que ser

exteriorizada de alguma forma e é tarefa do educador delinear estratégias de intervenção, recorrendo a actividades físicas, simbólicas e catárticas que eliminem a energia acumulada e restaurem o estado de homeostasia da criança que sofreu alterações com o aparecimento da pulsão. No fundo, poderá ela própria ir controlando a sua actividade pulsional.

Tal como Zabalza (1992), sublinhamos a importância de encararmos, nesta etapa, uma dinâmica dirigida no sentido de estruturar, integrar e adequar as estruturas egodinâmicas, ao invés de reprimi-las ou mesmo controlá-las. Logo, interessa libertar e orientar e não impedir ou penalizar.

Subcategoria: facilitar a livre expressão e ritmos próprios

Esta subcategoria é constituída por 1 indicador que inferimos como necessidade de **expressão musical**. Segundo Zabalza (1992), os conteúdos do nível oréctico-expressivo encontram operacionalização num grande número de actividades. Todavia, qualquer uma cria espaço para a abordagem desses conteúdos. Relativamente às actividades de música e dança, as mesmas facilitam a livre expressão, criando os ritmos próprios e substitui, por vezes, exercícios de violência física, desde que se imprima às actividades um ritmo vivo.

Subcategoria: otimizar o intercâmbio entre o real e simbólico

A necessidade de **fantasia** resulta a partir de 2 indicadores de sinais emitidos, os quais inserimos na subcategoria: **otimizar o intercâmbio entre o real e simbólico**. O mundo do fantástico é configurado à medida das próprias expectativas e desejos das crianças e, por isso mesmo, é tão importante em educação infantil. O fantástico não é sinónimo de irreal ou falso, permite-nos passar do mundo das coisas “como são”, para o mundo das coisas “como se fossem”, porém a dinâmica pessoal que se põe em jogo é verdadeiramente real.

Para Zabalza (1992), a grande característica do fantástico é a sua ambiguidade e a principal virtualidade é sustentada pelo facto de, através dessa mesma ambiguidade, ser possível alcançar as estruturas subjectivas da criança que não são passíveis de abordar pela via directa das coisas “como são” e, ainda, o ser possível relacionarmos o mundo intersubjectivo da cultura (mundo objectivo, real, externo e, algumas vezes, alheio) com o mundo intra-subjectivo (repleto e vivências e ressonâncias pessoais e únicas, com referentes e sentido individual).

A propósito, Zanelli, citado por Zabalza (1992), afirma que “através da referência aos exemplos fantásticos, a criança torna-se segura pela sua própria presença e, portanto, pode regressar à realidade com uma maior confiança na sua capacidade para a enfrentar” (p. 179).

Para este autor, o momento em que a criança projecta nas figuras fantásticas a sua própria vida fantasmática entra em contacto com o mundo simbólico, ou melhor, o mundo da cultura. Enquanto produção cultural, entendida como um conjunto de figuras decorrentes da história educativa, o material fantástico constitui, assim, um elemento com o qual a criança entra em contacto. Desta forma, “objectivando-os através do material proposto, a criança não apenas reelabora os seus próprios fantasmas interiores, como passa, também, a fazer parte de uma história e, ao mesmo tempo, esta história, oferecida através dos seus símbolos, subjectiva-se na criança” (Zabalza, 1992, p. 179).

O trabalho do fantástico pressupõe ultrapassar a referência causal, para conteúdos mágicos, ou mesmo, para o manuseamento dos elementos figurativos. Tem como propósito o intercâmbio entre o real e o simbólico, ampliando, igualmente, os espaços de referência, colaborando na formação de mundos onde se misturem o visível, o não visível, o icónico, o real e o linguístico, o cognitivo e o emocional.

Categoria sócio-relacional

O nível sócio-relacional constitui outro dos eixos do desenvolvimento infantil a partir do qual e à volta dele se vão estabelecendo os padrões da personalidade da criança, enquanto “ser individual” e “ser no mundo”. O jardim de infância é o principal agente da socialização e o educador o substituto dos pais que, através de um processo continuado de intercâmbio de mensagens, atitudes e acções, possibilitarão o desenvolvimento das potencialidades individuais de cada educando. Por conseguinte, esta instituição é uma estrutura intermédia entre a sociedade e a família. Deste modo, a criança vai incorporar um grupo mais aberto, mais centrado nas actividades e sujeito a um conjunto de normas e critérios desconhecidos.

O desenvolvimento sócio-relacional é sustentado por uma planificação e um desenvolvimento de estratégias de intervenção, com assento num conjunto de actividades especificamente dirigidas para a dimensão social, com o propósito intencional de formar a criança nessa mesma dimensão (Zabalza 1992).

Quadro 13

Categoria sócio-relacional

CATEGORIA SÓCIO-RELACIONAL		
NECESSIDADES EDUCATIVAS INFERIDAS	SUBCATEGORIAS	Frequência dos indicadores
Necessidade de cumprir regras e rotinas <i>I.40. (...) espera pelo material</i> <i>I.50- (...) fazem o comboio</i> <i>I.58.2- (...) vai contar quantos meninos podem ficar na área da casinha.</i> <i>I.80- (...) distribui o leite pelas mesas.</i>	Aprender e vivenciar regras e rotinas	21
Necessidade de contactar e partilhar objectos <i>I.79- (...) solicita a JR o seu brinquedo.</i> <i>I.79.1- (...) empresta o brinquedo.</i>	Optimizar o mundo das relações (Nós)	5
Necessidade de protecção <i>I.3- (...) ajuda um menino a marcar as presenças.</i> <i>I.65.2- (...) procura saber a razão do choro de I</i>		6
Necessidade de brincar em equipa <i>I.70- (...) brincam em equipa.</i> <i>I.98.1 (...) pede para entrar na brincadeira.</i> <i>I.107.1- (...) junta-se ao grupo.</i>		15
Necessidade de partilhar vivências do seu mundo individual <i>I.9- (...) conta que foi passear de mota.</i> <i>I.56- (...) fala das coisas que fez com o pai.</i>	Optimizar o seu mundo interior (Eu)	6
Necessidade da intervenção da educadora <i>I.23- (...) deixaram algumas tarefas por terminar.</i> <i>I.58.9- (...) entra em conflito pela posse de um vestido. (a educadora intervém)</i> <i>I.106- (...) fazem muito barulho na casinha.</i>	Controlar e modificar os padrões relacionais inadequados	14
Necessidade de consolidar novos padrões relacionais <i>I.50.1- (...) não faz o comboio</i>		1
Totais		68

Subcategoria: aprender e vivenciar regras e rotinas

A necessidade de **cumprir regras e rotinas** constata-se no quadro da situação a partir de 21 indicadores sinais emitidos pelas crianças ao longo das sessões realizadas. As rotinas são sustentadas pela repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala, desempenhando um papel importante na caracterização do contexto educativo.

Segundo Zabalza (1992, p. 171), as rotinas:

- São um marco de referência e, uma vez aprendidas, permitem uma liberdade de movimentos às crianças e ao educador;
- Transmitem segurança, visto que ao terem conhecimento do que devem fazer em cada momento da vida do jardim de infância, facultam à criança uma gestão mais eficaz e mais segura e eliminam a ansiedade provocada pela expectativa sobre o que vai acontecer;
- Desempenham um papel importante na captação do tempo e dos processos temporais. Isto é, a criança aprende a existência de fases, o nome delas e o seu encadeamento sequencial (o que acontece antes, depois, o que se faz no início,...);
- Facilitam a captação cognitiva das estruturas das actividades, através da percepção sensorial dos momentos, adquirida pela repetição dos mesmos;
- Determinam o produto imediato dessa tarefa/actividade e outras aquisições cognitivas e/ou afectivas veiculadas às actividades inerentes à rotina.

O autor refere ainda que, embora as rotinas fixem um procedimento ou uma sequência, não deverão ser entendidas como inflexíveis. Definem um contexto de segurança, pela manutenção e conservação de modelos, não sendo, contudo, necessário tomar uma atitude de rigidez ou de imposição. À medida que a criança vai tomando contacto com as actividades habituais vai tendo possibilidade de anexar novas matrizes na sua realização.

Tal como o autor, sublinhamos a importância de entendermos as rotinas como aprendizagens e, como tal, são algo que as crianças devem aprender. Deste modo, o educador deverá ter especial atenção, seguindo sempre a mesma ordem nas actividades, mencionando o nome de cada actividade e/ou rotina, com clareza e continuamente.

Subcategoria: otimizar o mundo das relações (Nós)

Nesta subcategoria os indicadores apontam para 3 necessidades: **partilhar objectos; protecção e brincar em equipa**. O jardim de infância faculta a todas as crianças um contexto onde as aprendizagens sociais decorrem da experiência directa da criança com a situação relacional e tem repercussões no seu desenvolvimento aos vários níveis (afectivo, emocional, intelectual, etc).

No entender de Zabalza (1992), o educador deverá orientar o trabalho com e sobre os grupos de iguais, com vista a um melhor desenvolvimento pessoal e social da criança. Neste âmbito, torna-se necessário conhecer as oportunidades que os grupos oferecem e utilizá-las como mais um instrumento na formação da criança.

As necessidades inferidas nesta subcategoria assentam numa dimensão relacional e a criança, embora integrada num grupo de iguais, estabelece relações de empatia e respeito e desenvolve, também, procedimentos de ajuda ao outro. Desta forma, aprendem a crescer num clima de aceitação e respeito pelo outro, (pelas suas diferenças e dificuldades), de colaboração e de ajuda, etc. O papel do educador é vital neste domínio, no sentido de extinguir qualquer tentativa de marginalização, a nível das relações sociais (rejeição à deficiência, à raça, ou outras).

Além disso, salientamos a importância do trabalhar/brincar a pares. A interacção com os iguais facilita o desenvolvimento intelectual-cognitivo. Partindo do princípio vigotskiano, de que a aprendizagem surge da interacção, Zabalza (1992) assinala a importância da interacção e do manuseamento da linguagem face ao desenvolvimento cognitivo. Na sua opinião, para que aconteça melhoria intelectual é necessário que o intercâmbio entre iguais “pressuponha alguma forma de contraste, de contradição, que exija reestruturação do esquema cognitivo com que cada um participa na interacção” (p. 257). Desta forma, o instrumento fulcral do desenvolvimento intelectual não é a interacção em si mesma, mas sim, a linguagem que aí é utilizada. A questão reside no facto das relações entre iguais facultarem um processo de comunicação onde são expostos os seus pontos de vista, os seus planos e acções, permitindo, deste modo, que cada criança reorganize o seu esquema mental.

Ainda relativamente à experiência grupal, os pares podem ser o primeiro passo da integração social da criança no grupo. Contudo, as evidentes potencialidades afectivas e de segurança reveladas pelo trabalho de pares estão sujeitas a frequentes inconvenientes (zelo, exclusividade, dependência mútua). O papel do educador deverá ser encaminhado, no sentido de otimizar umas e extinguir outras.

Estes são os argumentos que nos levaram a inferir as necessidades atrás mencionadas. Salientamos que o profissional de educação deverá possuir um conhecimento das possibilidades que o grupo em si mesmo oferece, a fim de utilizar essa informação de forma a garantir a unidade, adaptando-a às necessidades individuais e preservando a espontaneidade e a livre iniciativa.

Subcategoria: otimizar o seu mundo interior (Eu)

Constatamos que desta subcategoria fazem parte 6 indicadores que inferimos tratar-se de necessidade de **partilhar vivências do seu mundo individual**. A dimensão social dos sujeitos implica a incidência do social, no desenvolvimento individual, a nível da personalidade e dos

conhecimentos. Erickson, citado por Zabalza (1992), defende que o progresso sócio pessoal de cada criança vai tomando forma, através do aparecimento de aspectos qualitativamente diferentes, em fases descontínuas e recorrentes. Ou melhor dizendo, o progresso não é linear, as crianças avançam e recuam no estabelecimento da sua caracterização pessoal. A estas fases, o autor chama-lhes “forças vitais do Eu” e identifica-as como sendo, “as sucessivas dimensões que estruturam a composição e os componentes do Eu e que, ao mesmo tempo, possibilitam o acesso à conquista de uma dimensão superior” (p. 223).

Deste modo, a função do educador consistirá em criar um ambiente e oportunidades adequadas, capazes de possibilitar e facilitar o crescimento sócio pessoal da criança, otimizando o mundo interior (Eu).

Subcategoria: controlar e modificar os padrões relacionais inadequados.

Nesta subcategoria destacam-se duas necessidades: **consolidar novos padrões relacionais e intervenção da educadora**, inferidas com 1 e 14 indicadores de sinais emitidos pelas crianças, respectivamente. Quando a criança chega ao jardim de infância toma contacto com um espaço diferente, onde lhe é exigida a configuração de novos padrões relacionais e de adaptação. Se as crianças não têm confirmadas as bases do seu crescimento sócio pessoal (confiança e autonomia), em contexto familiar, poderão vir a apresentar problemas significativos. Por outro lado, se já têm as bases bem sustentadas não surgem dificuldades, nem no momento da adaptação, nem no decorrer da sua permanência no contexto infantil.

Na opinião de Zabalza (1992), é função do jardim de infância proporcionar novos espaços de experiência relacional, dotar a criança de situações, modelos, instrumentos, etc que permitam ampliar as aprendizagens prévias. E, evidentemente, estabelecer estratégias que tornem possível controlar e alterar os padrões relacionais inadequados.

A intervenção da educadora é, por vezes, necessária na resolução de conflitos. A mesma não pode ter uma visão dramática ou catastrófica dos conflitos e das condutas inadequadas. Deve sim, ter uma conotação formativa e retirar dados que lhe possibilitem um melhor conhecimento da criança e das reacções dos colegas, no intuito de ajudar a discriminar entre os diferentes efeitos das suas condutas. Deste modo, a calma, o domínio da situação e as estratégias de controlo são indispensáveis para enfrentar estas situações. A forma mais positiva de enfrentá-las será a forma não punitiva, procurando clarificá-las, justificando o motivo pelo qual não se pode fazer isto ou aquilo, assinalando o que há de incorrecto no comportamento, procurando que percebam melhor as condutas e comportamentos dos outros (sobretudo, quando

são as crianças a culpabilizar ou a acusar os colegas). Além disso, o educador deverá aproveitar as situações para prestar novas orientações, mais claras e precisas e requerer a aceitação por parte das crianças.

Neste contexto, é importante que a criança não se sinta rejeitada, embora possa ser recriminada por alguma situação perigosa para ela ou para os outros. Portanto, o tom de reprovação, a firmeza e a dureza das expressões devem estar a par de gestos de aceitação e confiança.

Por outro lado, o “desterro” não punitivo pressupõe uma separação das crianças numa determinada situação. O educador deve procurar que este não se torne demasiado angustiante, pelo facto de se sentirem desvalorizadas ou abandonadas. Este afastamento deverá servir para as orientar para outras actividades ou para junto do adulto que, facilmente, controlará a situação.

Categoria sensorial-psicomotor

O desenvolvimento infantil correspondente a esta área engloba tudo o que se refere ao aparecimento e aquisição das destrezas, estruturas e qualidades motoras e sensoriais da criança. É uma área condicionada pelo factor genético, ou seja, a sequência do processo de desenvolvimento é programado geneticamente e as aquisições sucedem-se, segundo uma ordem que é comum a todos. Todavia, os contributos educativos são valiosos, dado que são potenciadores de espaços privilegiados, para que as estruturas sensoriais e motoras das crianças possam funcionar e afirmar-se um elo adequado e eficaz na cadeia do seu desenvolvimento.

No entender de Zabalza (1992), o nível sensorial-psicomotor regista três temáticas que se encontram inter-relacionadas: o crescimento e a saúde da criança, o desenvolvimento dos recursos sensoriais e o desenvolvimento motor e psicomotor.

Ainda segundo o mesmo autor, este nível não pode ser um conteúdo isolado, pois o desenvolvimento é global e integrador, pelo que tem de simultâneo, ou seja, vai-se avançando em paralelo em todas as dimensões e, ainda, pelo que tem de interactivo, isto é, qualquer dificuldade registada numa das dimensões implicará desajustamento e retrocesso nas restantes.

No âmbito específico do domínio psicomotor, o eixo principal é o esquema corporal, nomeadamente, o desenvolvimento (quantitativo e qualitativo) das estruturas e funções do próprio corpo. Desta forma, o corpo funciona como elemento de integração das diferentes funções e níveis de desenvolvimento da criança. Simultaneamente, é o referente através do qual as suas experiências tomam significado. Por outras palavras, no corpo e através dele convivemos

conosco mesmo, expressamos e construímos a identidade própria, relacionamo-nos em contexto grupal.

Zabalza (1992) refere ainda que a psicomotricidade e o corpo apresentam uma outra vertente de tipo psicodinâmico e identifica-a como a “*pulsão do movimento*”, considerando o “movimento como espaço/recurso expressivo pelo qual se veicula a dinâmica interna (fantasia, desejos, necessidades) da criança” (p. 33). O movimento actua como um canal das vivências interiores da criança, das suas tensões em relação ao seu próprio corpo e aos outros que a rodeiam (colegas e adultos).

O contexto psicomotor, através de movimentos e acções, ajuda a criança a libertar-se, progressivamente, dos possíveis bloqueios e temores, facultando formas de comportamento emotivamente mais seguras e confiantes.

Quadro 14

Categoria sensorial-psicomotor

CATEGORIA SENSORIAL-PSICOMOTOR		
NECESSIDADES EDUCATIVAS INFERIDAS	SUBCATEGORIAS	Frequência dos indicadores
<p>Necessidade de quebra do envolvimento ou escapes à situação <i>I.3.1- (...) continua sentado.</i> <i>I.14- O grupo começa a ficar irrequieto (conversas paralelas, remexem-se nas almofadas...).</i> <i>I.55- (...) volta a manifestar desinteresse.</i> <i>I.85- (...) desvia a atenção.</i> <i>I.88- (...)começa a correr na sala.</i></p>	Optimizar a psicodinâmica da motricidade	31
<p>Necessidade de mostrar a aparência física <i>I.96- (...) observam-se ao espelho.</i></p>	Interiorizar o esquema corporal	1
Totais		32

Subcategoria: otimizar a psicodinâmica da motricidade

Pela leitura do quadro 23, verificamos que esta subcategoria é a segunda que evidencia mais indicadores de sinais (31) e corresponde à necessidade de **quebra do envolvimento ou escapes à situação**. Este fenómeno encontra explicação na procura de segurança afectiva, através de actividades que domina melhor, face às que lhe são propostas Esta procura pode exprimir-se por diferentes atitudes e, ao longo das sessões, revelaram-se através da falta de

atenção (ausência de recepção); a inibição, a passividade ou a indolência (ausência de acção); a oposição sistemática, os reptos; as diferentes atitudes compensatórias: esconder-se, agitação exagerada, palhaçadas,...

A quebra do envolvimento e/ou escapes à situação são uma das vertentes da psicodinâmica da motricidade e caracteriza-se pela pulsão do movimento, entendendo-se este como recurso expressivo e de resposta à dinâmica interna da criança (desejos, emoções, temores). Esta dimensão do psicomotor relaciona este nível com o orético-expressivo, pois assenta em conteúdos da psicomotricidade relacional, convertendo em objecto de trabalho educativo, a corporalidade como um todo. Ou seja, o corpo é entendido como o espaço onde se produzem as vivências de cada criança, relativamente a si mesmo e aos outros.

Face ao exposto, Zabalza (1992) refere que a psicomotricidade relacional “centra-se nos processos psíquicos subjacentes ao desenvolvimento motor dos sujeitos: relações entre emotividade e condutas motoras; características afectivas e variáveis de personalidade implicadas nas actividades de aprendizagem; modos de expressão corporal e condutas adoptadas pela dinâmica interna de cada sujeito...” (p. 192).

Subcategoria: interiorizar o esquema corporal

A necessidade de **mostrar a aparência física** foi inferida com 1 indicador que registámos na subcategoria **interiorizar o esquema corporal**. O trabalhar educativamente o corpo é, como vimos anteriormente, uma das atribuições essenciais do jardim de infância. Deste modo, corpo é um conteúdo prioritário de conhecimento e, simultaneamente, o principal meio/recurso para o contacto com a realidade, para codificar a própria experiência, para expressar a dinâmica pulsional e emotiva interna, bem como, consolidar de forma integrada os conhecimentos integrados.

Para a criança, o corpo é objecto de conhecimento e um meio/instrumento de novos conhecimentos. É uma realidade objectiva e, por isso, palpável e, ao mesmo tempo, um território mágico. Parafraseando Zabalza (1992), o corpo “é o seu Eu e, ao mesmo tempo, parte do não-Eu, enquanto espaço, funções, ritmos para explorar e conhecer cada vez mais” (p. 196). Por conseguinte, o trabalho didáctico sobre o corpo deverá revestir-se como uma unidade psicossomática que actuará como centro nevrálgico de toda a experiência da criança, devendo perspectivar-se o reconhecimento do esquema corporal quanto às suas estruturas, funções e aparência física.

Categoria intelectual-cognitivo

O desenvolvimento intelectual da criança começa a partir do seu equipamento genético e da estrutura geral do seu organismo. As aquisições, os dados, informações ou situações só facilitam o desenvolvimento se se converterem em instrumentos novos que lhe permitam conhecer, de forma mais alargada e intensa, a realidade que a rodeia e a partir desse conhecimento, refazer a sua estrutura mental.

Segundo o modelo piagetano, Zabalza (1992) cita que “as estruturas cognitivas se vão aperfeiçoando progressivamente na base da sua aplicação ao contacto/conhecimento da realidade. E esse progressivo aperfeiçoamento das estruturas faz com que as próprias operações cognitivas vão sendo cada vez mais potentes e eficazes” (p. 266).

Deste modo, a acumulação de dados ou experiências novas não facultam, em si mesmos, o progresso cognitivo. Esse progresso decorre, sim, da reorganização e da reestruturação produzidos nos esquemas prévios. Ou seja, a passagem de um estágio ou fase do desenvolvimento para outro, desencadeia uma reestruturação profunda do esquema prévio.

Segundo o autor citado, o processo “desenvolve-se através da acção complementar dos subprocessos (o da assimilação e da acomodação) que se produzem como fases dialécticas de regulação e adaptação da criança ao meio” (p. 267). Entende-se por *assimilação*, o momento em que a criança recebe, capta e incorpora um dado novo; por *acomodação*, o momento em que esse material se integra nas estruturas prévias e essas se alteram para se adaptarem ao que está a ser recebido. Daqui depreende-se que a riqueza qualitativa da acomodação e, conseqüentemente, da reestruturação dos esquemas mentais prévios, depende da riqueza qualitativa da informação, experiências e estímulos assimilados. É evidente que os contextos educativos, sejam eles familiares, escolares e/ou sócio-culturais, ricos em estimulação e de forte desafio à curiosidade infantil facultam à criança um elevado desenvolvimento cognitivo.

O desenvolvimento infantil não é um desenvolvimento cronometrado, linear, estandardizado, nem mensurável cronologicamente. Isto porque, mesmo que as crianças fossem iguais, o ambiente é um factor condicionante desse mesmo desenvolvimento. A tarefa dos profissionais de educação consiste em mantê-lo constante e equilibrado, para que a criança vá percorrendo o seu caminho, ao seu ritmo próprio.

Neste contexto, Zabalza (1992) sugere que o docente deverá partir das capacidades inatas da criança, “avançando no duplo caminho da *diferenciação* (os esquemas reactivos básicos vão-se especializando cada vez mais e diversificando as suas modalidades de acção) e da *integração*

(as acções vão-se relacionando entre si, coordenando-se, e configurando sistemas cada vez mais estruturados)” (p. 270).

O educador deve potencializar, quantitativa e qualitativamente, aspectos como a linguagem, a relação multidimensional com objectos e situações, as relações com os adultos e iguais, a configuração de ambientes facilitadores de novas aprendizagens, de forma a tornar possível o desenvolvimento das estruturas inatas de cada criança.

A intervenção do jardim de infância no âmbito intelectual é essencial, pois a capacidade intelectual da criança não é constante, nem permite prever o seu desenvolvimento futuro. A educação de infância, tal como referimos no capítulo I, tem uma função compensatória, no sentido remediar as carências apresentadas, de modo a que todas as crianças se encontrem em situação similar, no momento da transição para a escolaridade obrigatória. Todavia, se a mesma é importante para todas as crianças, independentemente da situação de partida, é-o muito mais para as crianças pouco estimuladas ou que sofram qualquer tipo de carências a nível pessoal e/ou ambiental que possam vir a comprometer um desenvolvimento intelectual equilibrado. Por via desta preocupação, Zabalza (1992) afirma que os primeiros cinco anos de vida da criança, no que diz respeito à motivação para a acção, são fundamentais e afectarão o seu desenvolvimento posterior.

A categoria intelectual-cognitivo incide nas estruturas intelectuais no desenvolvimento da capacidade prática da criança (fazer coisas) e da capacidade simbólica (pensar, falar). A primeira caracteriza-se por componentes sensoriais e motores e tem uma orientação objectiva (relação da criança com o meio); enquanto a segunda se caracteriza por componentes representacionais (imagens) e linguísticos e apresenta uma orientação discursiva (referir-se ao meio a partir de si própria).

Quadro 15

Categoria Intelectual-cognitivo

CATEGORIA INTELECTUAL-COGNITIVO		
NECESSIDADES EDUCATIVAS INFERIDAS	SUBCATEGORIAS	Frequência dos indicadores
Necessidade de se expressar graficamente <i>I.58.8- (...) mostra o seu trabalho.</i>	Desenvolver as habilidades gráficas	1
Necessidade de adquirir conhecimentos <i>I.113- (...) observa atentamente os trabalhos expostos</i> <i>I.28- (...) investigam com o objectivo de resolverem um problema.</i>	Desenvolver a capacidade de resolução de problemas	2
Necessidade de desenvolver um modelo expressivo- atitudinal <i>I.28- (...) mantém uma atitude maternal quando cuida do bebe.</i> <i>I.59- (...) recriam cenas de um casamento.</i> <i>I.95- (...)cozinha, mexendo os ingredientes.</i> <i>I.100- (...) simula que está doente e AC e C levam-no cuidadosamente para a cama.</i>	Optimizar a inteligência imitativa	10
Necessidade de se expressar oralmente <i>I.62.1- (...) conversam sobre a semana da criança.</i> <i>I.97- (...)contam uma história.</i>	Optimizar as aprendizagens discursivas	9
Necessidade de expressar conhecimentos <i>I.17.2- (...) identifica o dia da semana.</i> <i>I.22.2- (...) recolhe as palhinhas, contando-as até seis</i> <i>I.36.1- (...) monta a sequência da história.</i>		5
Necessidade que seja estimulado o discurso oral <i>I.10- (...) foi à praia e viu terra. –Areia ?- questiona a educadora. E que animais viste?</i>		1
Necessidade de construir e manipular objectos <i>I.71- (...) brinca sozinho na garagem.</i> <i>I.94- (...) brinca nas construções e em conjunto fazem uma casinha onde se escondem.</i> <i>I.108- (...) vai buscar outro jogo.</i>	Desenvolver a inteligência prática	3
Totais		31

Subcategoria: desenvolver as habilidades gráficas

Esta subcategoria é constituída por 1 indicador que inferimos como necessidade de **se expressar graficamente**. No quadro da situação, a necessidade inferida encontra explicação na intenção de reproduzir graficamente a imagem mental do que pretende comunicar. O traço gráfico deixa de ser uma actividade exclusivamente motora, passando a ser reflexo de outros

factores (esquemas motores e perceptivos, a utilização do espaço e a linguagem). Posteriormente, à medida que os esquemas se vão aperfeiçoando, surgirá o gráfico com representações mentais mais complexas e onde a linguagem tem uma intervenção fundamental. A estrutura temática desencadeia novas dimensões mentais, nomeadamente, a observação e análise de situações, a estrutura do espaço e a relação entre os diversos elementos que compõem a temática.

Subcategoria: desenvolver a capacidade de resolução de problemas

A necessidade de **adquirir conhecimentos** constata-se no quadro da situação, a partir de 2 indicadores de sinais emitidos pelas crianças e que inserimos na subcategoria **desenvolver a capacidade de resolução de problemas**.

As aprendizagens dos universos lógico-conceituais são, no entender de Fernandez Pérez, citado por Zabalza (1992), “um conhecimento que surge e se adquire através das operações experienciais sobre o meio e que vão permitir-nos estruturá-lo” (p. 283).

O desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas é sustentado pela operativização de diversas estruturas mentais. Esta dimensão cognitiva é perspectivada como o processo de aprendizagem, através do qual a criança é capaz de optar por uma estratégia que lhe permita resolver determinada questão.

Neste âmbito, a actividade cognitiva da criança relaciona-se com a capacidade de persistência na tarefa. Isto requer, por parte do educador, uma atenção sobre o estilo atitudinal que a criança assume na resolução dos problemas. Bruner, citado por Zabalza (1992), identifica dois estilos atitudinais: atitudes de *defesa* que se opõem a atitudes de *enfrentamento*. Deverá assim, potenciar uma atitude de enfrentamento de procura, ainda que, por vezes, os resultados iniciais se apresentem negativos.

Subcategoria: otimizar a inteligência imitativa

A leitura do quadro 15 permite verificar que esta subcategoria apresenta 10 indicadores que, no quadro das situações observadas, inferimos como sendo necessidades de **desenvolver um modelo expressivo-atitudinal**. Os processos de imitação sucedem-se desde sempre na criança. Contudo, na fase sensório-motora, os mesmos protagonizam-se por uma imitação mecânica, repetitiva e de condutas pontuais. Neste domínio, trata-se de reproduzir uma situação/acção cujas características estão representadas em todas as mentes. Assim, as práticas

imitativas facilitam o desenvolvimento intelectual, dado que permitem a organização de acções complexas e evidenciam a entrada em funcionamento de capacidades muito diferenciadas.

Tran Thong, citado por Zabalza (1992), considera que

os efeitos da inteligência imitativa consistem no enriquecimento da criança que, através dos diferentes papéis que interpreta, consegue tomar consciência cada vez mais clara das suas possibilidades motoras e mentais, conseguindo adquirir um conhecimento intuitivo do seu corpo, sentimentos e atitudes, assim como das atitudes e sentimentos dos outros. (p. 281)

Subcategoria: otimizar as aprendizagens discursivas

Na presente subcategoria os sinais apontam para 3 tipos de necessidades que, no contexto situacional, inferimos como necessidade **que seja estimulado o discurso oral**, necessidade de se **expressar oralmente** e necessidade de **expressar conhecimentos**. As aprendizagens discursivas são, de acordo com Zabalza (1992), “um processo pelo qual a criança converte em discurso (interioriza linguisticamente), tanto a sua própria acção como o contexto em que esta se realiza e inclusivamente a estrutura geral espaço-temporal em que se desenvolve” (p. 298).

A elaboração do discurso oral da acção apresenta resultados positivos na avaliação das aprendizagens e no desenvolvimento cognitivo das crianças. O saber explicar o que se fez e /ou comunicar a outra criança como se deve realizar uma actividade, implica uma espécie de *auto-feedback* racionalizador da acção e clarifica a estrutura da acção ou a ideia de comunicar, avaliando o seu domínio. Portanto, a aprendizagem discursiva tem uma aplicação eficaz em educação pré-escolar. Não basta que se façam coisas, mas que sejam capazes de elaborar um discurso sobre o que fazem. Com efeito, o educador deverá procurar que as crianças procedam à racionalização da acção. Da mesma forma, deve utilizar o mesmo procedimento quando propõe determinada actividade, explicando o que se pretende e porque se devem fazer as coisas de determinada maneira. Nos trabalhos de grupo, as crianças devem discutir e procurar consensos sobre os procedimentos a adoptar e deve ser-lhes facultado a hipótese de explicarem aos outros o que fizeram e como fizeram.

Subcategoria: desenvolver a inteligência prática

Esta subcategoria apresenta 3 indicadores que inferimos como necessidade de **construir e manipular objectos**. Este aspecto do desenvolvimento cognitivo é a continuação do processo de orientação objectiva da etapa sensório-motora. O que distingue qualitativamente este momento é que a criança já é capaz de usar representações e a linguagem. Ou seja, o padrão mental é cada vez mais organizado.

Desta forma, os jogos e os brinquedos de construção (embutir, encaixar, sobrepor), de representação funcional (comboios ou carros que se movimentam) ou de criação de espaços (construção de castelos, quintas e colocação dos personagens) desempenham um papel importante no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Face ao exposto, Zabalza (1992) sublinha que

o aparelho mental e motor que a criança há-de pôr em movimento é abundante e diversificado. A dimensão perceptiva desempenha também um papel preponderante. As qualidades da integração entre o perceptivo e o motor, da geração de estruturas organizativas (posição, ordem, relação e interacção) dos componentes ou objectos utilizados, o estabelecimento de sequências de acção e a relação linguagem-acção e plano mental-acção (capacidade de desenvolver um programa de acção, coerência entre propósito e acção) são as aprendizagens cognitivas específicas mais relevantes. (p. 282)

Por conseguinte, a orientação prática da inteligência apresenta melhoramentos qualitativos, no momento em que a criança consegue ir configurando um espaço mental e já organiza a acção a partir de si mesma. Isto é, dá-lhe continuidade, organiza-a segundo um plano determinado, transformando-a num processo final, com sentimentos e objectivos.

1.2- Síntese

Concordamos com Zabalza (1992) quando menciona que a criança se vai desenvolvendo como um todo. Os níveis afectivo, social, sensorial, psicomotor e cognitivo formam um todo integrado, com uma intensa dinâmica e o eixo fundamental que imprime essa dinâmica nas sucessivas experiências, é o Eu e as relações que a partir dele se estabelecem com a realidade situacional.

No entender do autor citado, a criança apresenta-se “como um conjunto de necessidades de todo o tipo em cuja resolução a escola joga, na nossa sociedade, o papel primordial, juntamente com a família” (p. 47). Todavia, afirma que aquela possui condições e características que lhe possibilitam desenvolver capacidades e potencialidades. Ao educador compete ir desenvolvendo a individualidade já esboçada e tomando em consideração as dimensões interiorizadas.

A criança deste nível etário apresenta um conjunto de necessidades a nível pessoal que são inerentes ao próprio desenvolvimento e surgem com maior ou menor incidência nas crianças, individualmente e no grupo de iguais. Logo, torna-se urgente que o educador saiba diagnosticar os múltiplos fenómenos que coexistem nos contextos do ensino aprendizagem, a fim de criar estratégias adequadas às necessidades de cada criança e do grupo.

A análise dos dados até agora apresentados, permite-nos afirmar que as crianças emitem, ao longo do processo ensino aprendizagem, um conjunto de sinais indiciadores de necessidades diferenciadas de educação e que são, na maior parte das vezes, ignoradas pelos docentes no decorrer da acção, bem como, no momento da planificação. Ou melhor dizendo, não organizam a acção educativa com base num diagnóstico de necessidades educativas e as estratégias de intervenção não são, por isso, adequadas às necessidades de desenvolvimento educativo das crianças, tornando o trabalho rotineiro, desajustado e massificador.

Reportemo-nos às necessidades cujos indicadores registaram frequências mais elevadas:

- Necessidade de auto-afirmação e agressividade (33 indicadores).

Relembremos a existência de uma energia pulsional na criança, sobre a qual se organiza toda a sua vida emocional e afectiva e que, ao ser reprimida ou mesmo controlada, encontra libertação através de vias menos estruturantes. Lembremos, ainda, que é objectivo da educação pré-escolar libertar o desejo da criança e dotá-la de recursos de elaboração e auto-controlo.

No quadro da situação algumas crianças procuraram libertar-se, por vezes, de forma menos estruturante, manifestando comportamentos e atitudes agressivas e de auto-afirmação. A *ajuda* à criança encaminha-se no sentido de serem proporcionadas actividades que a ajudem a libertar a energia retida, não a reprimindo, mas libertando-a.

- Necessidade de quebra do envolvimento ou escapes à situação (31 indicadores)

No quadro da situação, os sinais emitidos pelas crianças registaram indicadores como falta de atenção, inibição, passividade, indolência e actividades compensatórias (esconder-se, agitação exagerada, as palhaçadas, entre outras).

Este movimento, entendido por Zabalza (1992), como pulsão do movimento, veicula a dinâmica interna da criança, especificamente as fantasias, os desejos e as necessidades. Exteriorizam por isso mesmo, o resultado das tensões em relação com o próprio corpo, com os outros e com os objectos. Resultam, por si só, da necessidade de segurança afectiva, manifestada através de actividades que domina melhor, relativamente às que lhe são propostas.

Neste quadro, a *ajuda* à criança incidirá na criação de movimentos e actividades de substituição, para que liberte progressivamente os bloqueios, os anseios e os temores, e adopte estilos motivacionais, orientados para a participação activa, confiante e criativa.

- Necessidade de segurança, confiança, autonomia e auto-confiança (26 indicadores).

A criança, deste nível etário, é detentora de um conjunto de sentimentos, onde a segurança e a confiança em si mesma são prioritários. A *ajuda* à criança deverá incidir sobre provas de aceitação, aprovação e incentivo e nunca de rejeição, com o objectivo de satisfazer e ultrapassar a respectiva necessidade.

- Necessidade de cumprir regras e rotinas (21 indicadores)

O quadro da situação revelou uma necessidade frequente de um ambiente onde estejam definidas regras e rotinas que transmitam segurança. Desta forma, ficam a saber o que se espera que façam em cada momento ou situação. A *ajuda* à criança assenta numa atitude firme, sustentada por uma compreensão afectuosa, aceitando as condutas ainda que sejam ou não conformes às regras. Ambas as condutas são importantes para o desenvolvimento social da criança, dado que umas representam o esforço por se integrarem no grupo e outras revelam a necessidade de se auto-afirmarem e porem à prova o ambiente onde interagem.

Necessidade da intervenção da educadora (14 indicadores)

Durante a infância, a criança põe à prova o ambiente, adoptando comportamentos e atitudes diferenciadas, como necessidade de descobrir-se e, ainda, para verificar como resiste e responde esse mesmo ambiente e seus participantes às suas investidas, gerando, por vezes, situações conflituosas. Assim, a *ajuda* à criança encaminha-se, no sentido do profissional adoptar uma postura firme e enérgica, na base da relação afectuosa, requerendo para isso a uma interacção entre os membros do grupo. Deverá procurar um sentido formativo, a fim de recolher dados que lhe permitam um melhor conhecimento da criança, bem como das reacções dos companheiros, ajudando-os a discriminar os diferentes efeitos das condutas.

Por via do que se disse, Gameiro (2000) entende que “as interacções produzem normas grupais e estas estabelecem os limites dentro dos quais as interacções subsequentes podem ter lugar” (p. 191).

Após a identificação, tipificação e categorização das necessidades inferidas, procedemos a uma análise fina, minuciosa e profunda do acto educativo e inferimos um conjunto de factos, ou seja, acontecimentos que operacionalizam os actos educativos e pedagógicos. Os mesmos retrataram sinais de desconforto, dado que revelaram uma inadaptação face à situação; sinais de quebra de partilha, manifestando-se sobre a ausência de acção ou mesmo passividade, perante o

proposto pela educadora ou pelo próprio grupo e, ainda, sinais de enquistamento como manifestação extrema de desconforto. Por vezes, a criança encaminhou-se para o isolamento, abandonou o grupo e adoptou posturas demasiado inactivas e /ou procurou outras iniciativas, normalmente sozinho. Vejamos então o quadro síntese dos factos educativos e pedagógicos inferidos no jardim de infância X (ver anexos V e VI).

Quadro 16

Síntese dos factos educativos e pedagógicos

CONFORTO	F1; F5; F10; F13-A; F15; F23; F24; F26; F30; F32; F37; F40; F41; F43; F46; F47; F48; F50; F52; F55; F60; F62;; F63; F67; F68; F69;F70; F71; F72; F74; F76; F79; F82.	33
DESCONFORTO	F6; F7; F13; F17, F18; F19; F20; F21; F22; F25; F27; F31; F38; F39; F45; F53; F57; F59; F65; F73; F78; F80; F81; F83; F84.	25
QUEBRA DE PARTILHA	F3; F6; F9; F11; F12; F14; F16; F33; F35; F36; F42; F44; F54; F64; F66; F75; F77.	17
ENQUISTAMENTO	F2; F4; F8; F28; F34; F49; F51; F56; F58; F61; F85.	11
TOTAIS		86

Pela leitura do quadro 16 verificámos que, dos 86 factos identificados, 53 são indicadores de situações de desprazer que se reproduz da seguinte forma em gráfico circular

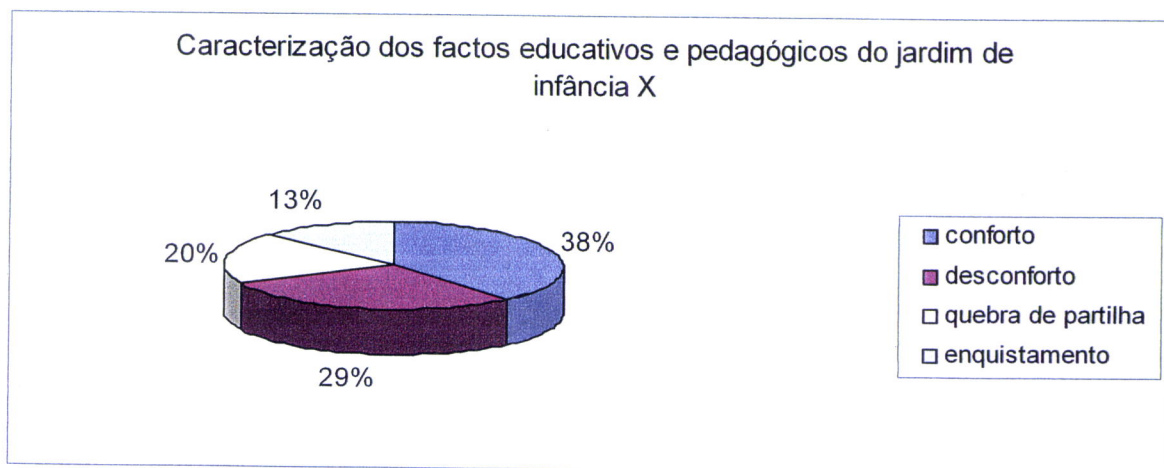


Gráfico nº1- Caracterização do acto educativo no jardim de infância X.

Este gráfico identifica, de forma clara e inequívoca, a situação do acto educativo no jardim de infância X. No período em que decorreram as observações, aproximadamente 8h-30m, 62% dos factos emitiram sinais de desconforto e somente 38% manifestaram situações de conforto, no acto educativo. Resumindo, as crianças passaram a maior parte do seu tempo no jardim de infância, em situação stressante, sintomas de inadaptação ao acto educativo, resultantes da não satisfação das suas necessidades educativas.

Conforme afirma Gameiro (2004), o desconforto manifesta uma situação inadaptação situacional, pois se a criança está desconfortável, encontra-se em situação de stress e com problemas de adaptação.

2- Tratamento dos dados obtidos por meio de observação naturalista- escola Y

Comparemos agora o que sucede quando as mesmas crianças são objecto de estudo num novo contexto- 1º ciclo do ensino básico. Tal como referimos no final do capítulo anterior, foram seleccionados 195 indicadores de necessidades diferenciadas de educação (ver anexo III e quadro 22).

Recordemos que o desenvolvimento não ocorre por etapas ou fases, ou melhor dizendo, o crescimento intelectual não sucede por compartimentos estanques e separados entre si. Logo, deverá ser perspectivado com um processo contínuo, com avanços e recuos, onde se vão configurando novas possibilidades de acção que a criança vai explorando e aperfeiçoando através da exercitação. Por isso, agrupámos as necessidades inferidas na escola Y, nas mesmas categorias que utilizámos no jardim de infância X.

Relembremos, ainda, que as crianças foram repartidas pelas duas salas do 1ºano da escola Y (1ºano A e 1ºano B).

2.1- Categorização dos dados

Categoria afectivo-emocional

Analisando os dados, constatamos que do interior desta categoria emergiram as seguintes subcategorias: **optimizar a autonomia, confiança e auto-confiança**; **optimizar a relação dos afectos e reestruturar as estruturas egodinâmicas**.

Quadro 17

Categoria afectivo-emocional

CATEGORIA AFECTIVO-EMOCIONAL			
NECESSIDADES EDUCATIVAS INFERIDAS	SUBCATEGORIAS	Frequência dos indicadores	
		1ºA	1ºB
<u>Necessidade de segurança, autonomia, confiança e auto-confiança.</u> I.13- (...) não canta I.70- (...) apaga o seu trabalho apesar de estar correcto. I.79- (...) afia o lápis a pedido do professor. <i>I.41-(...) tenta resolver, mas fica insatisfeito, pois desfaz e volta a fazer.</i> <i>I.83- (...) demora muito tempo... apaga várias vezes...</i> <i>I.90- (...) representa expressões e sentimentos de medo, tristeza,...</i>	Optimizar a autonomia, confiança e auto-confiança	9	4
<u>Necessidade de trocaram afectos</u> I.136- (...) movimenta-se de braço dado com C. I.158- (...) estão de mãos dadas.	Optimizar a relação dos afectos	2	-
<u>Necessidade de auto-afirmação e agressividade</u> I.3- (...) não aceita a folha... I.38- (...) fica irrequieto e agride a colega da frente. I.43- (...) continua a provocar conflitos. I.140- (...) faz birra, amua e vira as costas. <i>I.37- (...)empurra o colega.</i> <i>I.89- (...) não sai do lugar e quebra as regras do jogo.</i> <i>I.92- (...) fazem muito barulho e empurram-se.</i>	Reestruturar as estruturas egodinâmicas	31	7
Totais		42	11

*Nota: os indicadores a negrito dizem respeito às observações realizadas ao 1º A.
Os indicadores a itálico dizem respeito às observações realizadas ao 1º B.*

Os indicadores de sinais emitidos pelas crianças emergem da necessidade de **optimizar a autonomia, confiança e auto-confiança**. Permitem-nos afirmar que, também no 1º ciclo, a criança necessita de segurança e confiança em si mesma, no sentido de construir uma imagem positiva de si mesma e processos de autonomia para que possa enfrentar adequadamente as aprendizagens escolares. *A ajuda* como estratégia de actuação deverá ser perspectivar um conhecimento técnico e científico dos vários domínios, no sentido de ajudar a ultrapassar esse tipo de necessidade.

Relativamente à subcategoria **optimizar a relação dos afectos**, apraz-nos registar a existência de laços de afectos, diríamos mesmo proximidade física, entre colegas que facultarão a segurança tão importante neste momento da transição.

No que diz respeito à subcategoria **reestruturar as estruturas egodinâmicas**, foram sinalizados 31 e 7 indicadores que inferimos como necessidades de **auto-afirmação e agressividade**. No quadro da situação, os mesmos encontram explicação numa manifestação inequívoca de inadaptação ao novo ritmo escolar, traduzindo-se, por vezes, em fadiga escolar. Estes sinais surgiram com maior incidência nos momentos em que o período de espera pelo próximo exercício era demasiado longo e, ainda, quando a exposição de conteúdos era muito extensa. *A ajuda* ao aluno consiste em encontrar estratégias que facultem a libertação da energia retida, nomeadamente, actividades paralelas e pequenas paragens no sentido de (re)estabelecer o equilíbrio e o auto-controlo.

Categoria sócio-relacional

A categoria sócio-relacional está representada por 3 subcategorias: **recriar novas condutas/regras/hábitos; reforçar o seu mundo interior (Eu) e reforçar o mundo das relações (Nós)**, como se pode verificar no quadro 18.

Quadro 18-

Categoria sócio-relacional

CATEGORIA SÓCIO-RELACIONAL			
NECESSIDADES EDUCATIVAS INFERIDAS	SUBCATEGORIAS	Frequência dos indicadores	
		1ºA	1ºB
<p><u>Necessidade de cumprir regras e rotinas.</u> I.37- (...) aguarda que o professor corrija o exercício. I.84- (...) não termina a ficha.</p> <p><i>I.36- (...) levanta-se do lugar para mostrar o exercício.</i> <i>I.80- (...) levantam-se para mostrarem os seus trabalhos. Gera-se grande confusão.</i></p>	<p>Recriar novas condutas/regras/hábitos</p>	<p>11</p>	<p>7</p>
<p><u>Necessidade do contacto com objectos familiares</u> I.128- (...) Brincam com um brinquedo que I trouxe de casa.</p> <p><i>I.68- (...) brinca com a borracha que trouxe de casa</i></p>	<p>Reforçar o seu mundo interior (Eu)</p>	<p>1</p>	<p>1</p>
<p><u>Necessidade de partilhar vivências do seu mundo individual.</u> I.1.6- (...) informa que tem um livro com vários animais.</p>		<p>1</p>	<p>-</p>
<p><u>Necessidade de estabelecer relações de ajuda</u> I.36- (...) ajuda C nas tarefas pedidas.</p> <p><i>I.44- (...) completou o seu trabalho e vai ajudar a parceira.</i></p>	<p>Reforçar o mundo das relações (Nós)</p>	<p>2</p>	<p>3</p>
<p><u>Necessidade de ter colegas como referentes</u> I.87- (...) observam e comparam os seus trabalhos com as parceiras de trás.</p> <p><i>I.27- (...) observa o trabalho do parceiro antes de iniciar.</i> <i>I.70- (...) faz o exercício, compara-o com a colega e depois rectifica.</i></p>		<p>1</p>	<p>7</p>
<p><u>Necessidade de trabalhar em equipa</u> I.60- (...) trabalham em equipa.</p> <p><i>I.63.2- O duo decide que primeiro trabalhará CR e depois M.</i></p>		<p>1</p>	<p>2</p>
<p>Totais</p>		<p>17</p>	<p>20</p>

*Nota: os indicadores a negrito dizem respeito às observações realizadas ao 1º A.
Os indicadores a itálico dizem respeito às observações realizadas ao 1º B.*

Pela leitura do quadro 18, verificamos que a subcategoria **recriar novas condutas/regras/hábitos** é a que apresenta mais indicadores de sinais, os quais inferimos como necessidade de **cumprir regras e rotinas**. No contexto, encontra explicação numa manifestação clara de sentimentos de insegurança, face a um ritmo novo e diferenciado que caracteriza o novo contexto escolar. Esta insegurança revela-se pela dificuldade no cumprimento das novas regras, nomeadamente, no que diz respeito ao permanente diálogo entre os alunos, à constante dispersão pelo espaço da sala de aula e, ainda, no concluir as tarefas solicitadas. Esta situação poderá encontrar justificação na tipologia da relação presente no contexto educativo anterior (relação educativa), bem como, na organização do processo ensino aprendizagem, o qual decorre de forma democrática e participada, ou seja é permitido a escolha das actividades e, ainda, dialogar e circular com mais liberdade pela sala.

No quadro da situação a *ajuda* ao aluno consiste em criar um clima relacional de afecto e compreensão gratificantes, definindo-se regras e atitudes de aceitação e não de punição.

A subcategoria **reforçar o seu mundo interior (Eu)** surge a partir das necessidades que a criança manifesta ao manter contacto com objectos familiares e ao expressar conhecimentos do seu próprio mundo individual, como prolongamento do seu próprio ser, transmitindo segurança, confiança e facilitando o processo de transição.

A última subcategoria **reforçar o mundo das relações (Nós)** encontra-se associada à subcategoria anterior, ou seja, diz respeito à relação definida num grupo de iguais. Na presença de iguais, a dinâmica relacional estabelecida propicia laços de afecto, padrões de aceitação, de inclusão e de confiança, reforçando a coesão e a identidade do grupo. As necessidades inferidas nesta subcategoria surgem inseridas nesta dinâmica e convergem, no sentido de reforçar a segurança e a confiança à criança e ao grupo.

Neste quadro a *ajuda* expressa-se, no sentido de proporcionar momentos de cordialidade e afecto, de trabalho individual e de pares que reforcem a identidade grupal.

Categoria sensorial-psicomotor

Esta categoria apresenta uma única subcategoria, contudo é a que revela a frequência mais elevada (83 e 67 indicadores, respectivamente), como se pode verificar no quadro 19.

No contexto verificou-se que as crianças frequentemente emitiam sinais que inferimos tratar-se de necessidades de **quebra do envolvimento e/ou escapes à situação**. As mesmas encontram explicação na procura de segurança afectiva, através de actividades que domina melhor, face às que lhe são propostas. Esta procura, tal como no jardim de infância X, foi

sustentada por diferentes atitudes que se revelaram em falta de atenção (ausência de recepção); a inibição, a passividade ou a indolência (ausência de acção); a oposição sistemática, os reptos; as diferentes atitudes compensatórias: esconder-se, agitação exagerada, palhaçadas,...

As necessidades inferidas surgem, uma vez mais, como resposta a uma clara e inequívoca inadaptação ao novo ritmo escolar, causadora, muitas vezes, de fadiga escolar e insegurança, no decurso do processo ensino aprendizagem dos alunos.

A ajuda encaminha-se no sentido de se encontrarem actividades de substituição que actuarão sobre os estilos motivacionais do aluno e, conseqüentemente, darão lugar a aprendizagens partilhadas e envolventes.

Quadro 19

Categoria sensorial-psicomotor

CATEGORIA SENSORIAL-PSICOMOTOR			
NECESSIDADES EDUCATIVAS INFERIDAS	SUBCATEGORIAS	Frequência dos indicadores	
		1ºA	1ºB
<p><u>Necessidade de quebra do envolvimento ou escapes</u></p> <p>I.1.3- (...) conversa com as colegas. I.17- (...) andam levantados pela sala. I.39- (...) está debaixo da mesa. I.40- (...) brinca com a bolsa. I.75- (...) está de joelhos na cadeira e brinca com os elásticos. I.124- (...) está muito agitado (conversam e brincam com a terra.</p> <p><i>I.1.3- (...) boceja e deita-se sobre a carteira.</i> <i>I.22- (...) folheia o seu livro e não identifica o seu nome.</i> <i>I.33- (...) bate com o lápis na cabeça e volta-se novamente.</i> <i>I.95- (...) senta-se sozinho a brincar no chão.</i> <i>I.98.2- (...) deita-se e rebola no chão.</i></p>	<p>Reajustar o ritmo escolar</p>	<p>82</p>	<p>67</p>
Totais		82	67

*Nota: os indicadores a negrito dizem respeito às observações realizadas ao 1º A.
Os indicadores a itálico dizem respeito às observações realizadas ao 1º B.*

Categoria intelectual-cognitivo

A categoria **intelectual-cognitivo** apresenta 3 subcategorias: **otimizar a pedagogia de ajuda e as condutas de aceitação e apreço; otimizar a inteligência discursiva e desenvolver a inteligência prática**, como se pode verificar no quadro 20.

Quadro 20

Categoria intelectual- cognitivo

CATEGORIA INTELECTUAL-COGNITIVO			
NECESSIDADES EDUCATIVAS INFERIDAS	SUBCATEGORIAS	Frequência dos indicadores	
		1ºA	1ºB
<p><u>Necessidade do apoio do professor</u> I.1.2- (...) necessita do apoio para relembrar a história. I.33- (...) inicia a tarefa ao lado professor. I.55- (...) precisa da ajuda do professor para cumprir as tarefas. I.137.1- (...) chama o professor. (ajudar na resolução de um conflito).</p> <p><i>I.38.4- (...) solicita a presença da professora.</i> <i>I.73.4- (...) não completou o exercício.</i></p>	<p>Optimizar a pedagogia de ajuda e as condutas de aceitação e apreço</p>	<p>21</p>	<p>14</p>
<p><u>Necessidade de expressar conhecimentos</u> I.1.1- (...) identifica as personagens. I.17- (...) vai ao quadro desenhar os saltos da rã. I.104- (...) associa o ditongo au à palavra carapau.</p> <p><i>I.18- (...) completa a tarefa e responde às questões colocadas pela professora.</i> <i>I.38- (...) identifica a letra no manual.</i> <i>I.39- (...) reconta a lenga-lenga.</i></p>	<p>Optimizar a inteligência discursiva</p>	<p>30</p>	<p>14</p>
<p><u>Necessidade de uma linguagem diferenciada</u> <i>I.73- (...) não compreenderam a tarefa que era solicitada.</i></p>		<p>-</p>	<p>1</p>
<p><u>Necessidade de manipular e explorar os materiais</u> I.62- (...) experimenta novos exercícios.</p> <p><i>I.58- (...) volta a fazer uma composição com os elásticos.</i></p>	<p>Desenvolver a inteligência prática</p>	<p>2</p>	<p>1</p>
Totais		53	30

Nota: os indicadores a negrito dizem respeito às observações realizadas ao 1º A.
Os indicadores a itálico dizem respeito às observações realizadas ao 1º B.

Relativamente à primeira subcategoria **otimizar a pedagogia de ajuda e as condutas de aceitação e apreço** foram identificados sinais que inferimos como necessidade do **apoio do professor**. No quadro da situação encontram explicação mais uma vez, numa manifestação clara de sentimentos de insegurança face a um ritmo novo e, ainda, perante o forte domínio da relação pedagógica.

No entender de Postic (1982), a relação pedagógica é estabelecida através do trabalho escolar definido pelos programas nacionais e, actualmente, com assento no conjunto de competências estabelecidas para cada ano de escolaridade.

Assim, num contexto de ensino aprendizagem, o papel do professor, enquanto mediador do conhecimento, deverá assumir na sua prática pedagógica uma *pedagogia de ajuda*, onde impere o afecto, a aceitação e o apreço. Esta pedagogia proporciona que os processos de ensino aprendizagem não sejam verdadeiros exercícios de superação de obstáculos, onde o que está em causa é a construção do conhecimento e não a habilidade na ultrapassagem dos mesmos. Ou melhor dizendo, uma escola orientada para os afectos, valorizadora das histórias de vida, que tenha em consideração os sucessos e fracassos, não de uma forma constrangedora, mas para que deles se recolha informação que permita a compreensão das motivações e expectativas que caracterizam a actividade escolar (Barbosa, 2001).

A subcategoria **otimizar a inteligência discursiva**, apresenta 30 e 14 indicadores, respectivamente, que inferimos como necessidade **de expressar conhecimentos**. Estes permitem-nos registar que surgem como resposta aos estímulos lançados pelos docentes e, por isso mesmo, mostram o estilo motivacional de cada aluno. A motivação é, de facto, um aspecto preponderante na aprendizagem, a qual implica um esforço deliberado, dinâmico e consciencializado. O professor pode despertar interesses, saber lançar incentivos para motivar os alunos; contudo, o incentivo não é, só por si, condição necessária e suficiente para a motivação. A este compete-lhe fornecer incentivos motivantes, mas quem tomará a decisão final será sempre o aluno. As turmas são numerosas e bastante heterogéneas e cada um apresenta o seu estilo motivacional e os aprendentes adoptam os estilos que vão ao encontro das suas necessidades

A *ajuda* ao aluno encaminha-se no sentido de proporcionar momentos, onde o discurso oral seja mutuamente enriquecedor, por um lado visando o desenvolvimento intelectual-cognitivo do aprendente e por outro lado, como reforço positivo e como alimentador de uma crescente autonomia, auto-estima e auto-confiança, tão importantes na formação da personalidade da criança, enquanto ser em construção.

No que diz respeito à última subcategoria, **desenvolver a inteligência prática**, foram identificados sinais que inferimos como necessidades de **manipular e explorar materiais**. Estas encontram explicação, tal como no jardim de infância, na adopção de posturas, atitudes e movimentos orientados para o contacto com o material e respectiva exploração, a fim de conhecê-los nas suas diferentes dimensões e características, utilizando, para isso, os recursos expressivos e os recursos sensoriais.

Neste quadro, *a ajuda* consiste no proporcionar-lhes actividades e experiências diversificadas e de qualidade educativa, pois, os contextos educativos ricos em estimulação e de forte desafio à curiosidade facultam um elevado desenvolvimento cognitivo.

Analisemos agora os factos que operacionalizam o acto educativo e pedagógico na escola Y (ver anexo V e VI).

Quadro 21

Síntese dos factos educativos e pedagógicos inferidos na escola Y

TIPIFICAÇÃO	FACTOS	Totais	Totais
		Prof A	Prof B
CONFORTO 1º A	F1; F3; F5; F10; F13; F15; F18; F20; F27; F29; F31; F36; F38; F39; F40; F42; F45; F48; F50; F55; F59; F63; F66; F68; F72; F75.	26	
CONFORTO 1º B	F3; F5; F7; F9; F14; F16; F22; F25; F27; F29; F33; F38; F46; F51; F53; F55; F58.		17
DESCONFORTO 1º A	F2; F4; F6; F12; F14; F16; F17; F22; F23; F24; F25; F32; F35; F43; F44; F46; F47; F49; F51; F53; F54; F60; F73; F76.	24	
DESCONFORTO- 1º B	F1; F4; F6; F8; F10; F13; F18; F19; F21; F30; F31; F32; F34; F36; F37; F40; F41; F43; F44; F47; F49; F50; F54.		23
QUEBRA DE PARTILHA 1º A	F7; F8; F9; F11; F19; F21; F26; F28; F30; F33; F37; F41; F52; F56; F57; F58; F61; F62; F64; F65; F67; F69; F70; F71; F74.	25	
QUEBRA DE PARTILHA 1º B	F2; F11; F12; F15; F17; F20; F23; F26; F28; F39; F42; F45; F48; F52; F57; F59; F60.		17
ENQUISTAMENTO 1º A	F34.	1	
ENQUISTAMENTO 1º B	F24; F35; F56.		3
TOTAIS		76	60

Pela leitura do quadro 21, verificámos que, no 1º ano A, dos 76 factos inferidos, 50 são indicadores de situações de desprazer, que se reproduz no gráfico nº 2, da seguinte forma:

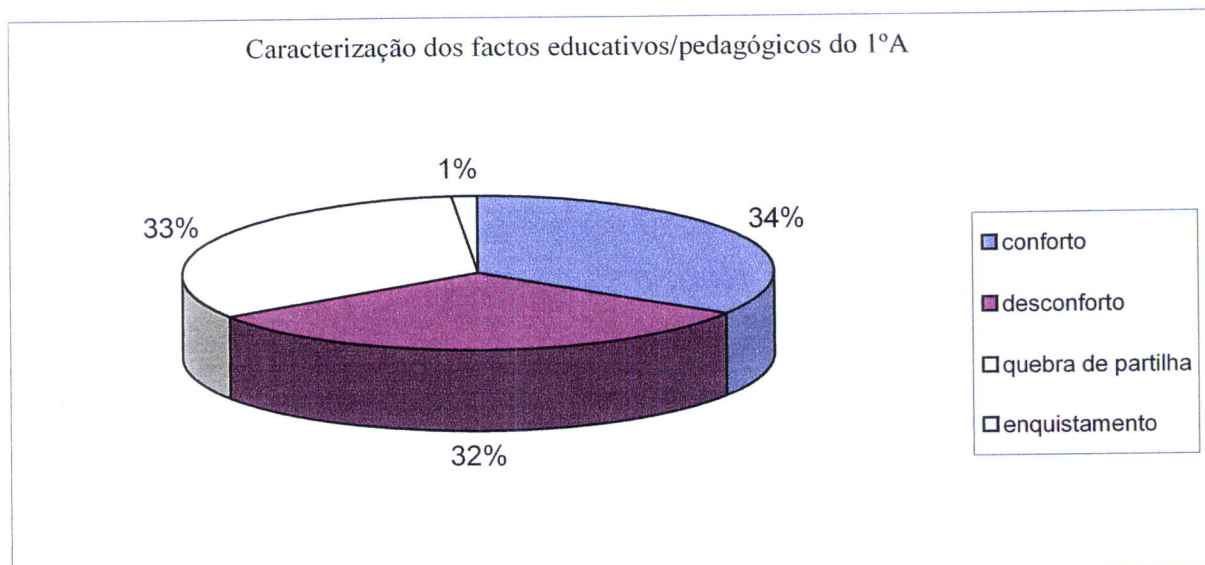


Gráfico nº2- Caracterização do acto educativo no 1º A.

Relativamente ao 1ºano B, foram inferidos 60 factos educativos e pedagógicos, 43 dos quais reproduzem sinais evidentes de desprazer, conforme o gráfico nº 3 a seguir apresenta.

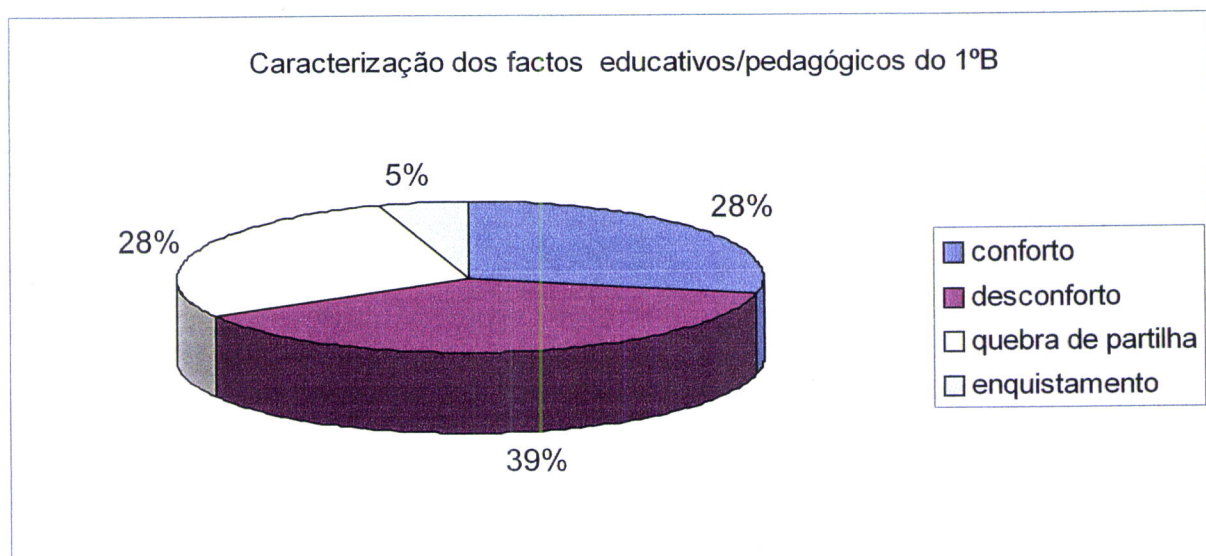


Gráfico nº3- Caracterização do acto educativo do 1º B.

Estes dois gráficos identificam, de forma clara e inequívoca, a situação que se passa nas duas turmas do 1º ano. Ou seja, no período em que decorreram as observações naturalistas no 1ºA, aproximadamente 6h-15mn, 66% dos factos revelam sinais evidentes de desconforto e

somente 34% indiciam sinais de conforto; por sua vez, no 1ºB, cujo período foi aproximadamente, 5h-25m, 72% são factos reveladores de desconforto e apenas 28% registam situações de conforto.

Assim, verifica-se que as situações de stress se mantêm sobre os mesmos alunos, de forma muito significativa. Traduzem, por si só, uma inadaptação ao novo ritmo escolar e uma ausência de um diagnóstico rigoroso de necessidades diferenciadas.

3- Comparação dos resultados obtidos

Quadro 22

Frequência dos indicadores das necessidades diferenciadas de educação

NECESSIDADES DIFERENCIADAS DE EDUCAÇÃO	Totais J.Inf.	Totais 1ªA	Totais 1ºB
Necessidade de afecto	3	2	-
Necessidade de protecção	6	-	-
Necessidade que seja estimulado o discurso oral	1	-	-
Necessidade de se expressar oralmente	9	-	-
Necessidade da intervenção da educadora	14	-	-
Necessidade de desenvolver um modelo expressivo-attitudinal	10	-	-
Necessidade de adquirir conhecimentos	2	-	-
Necessidade de fantasia	2	-	-
Necessidade de expressão musical	1	-	-
Necessidade de consolidar padrões relacionais	1	-	-
Necessidade de se expressar graficamente	1	-	-
Necessidade do apoio do professor	-	21	14
Necessidade de auto-afirmação e agressividade	33	31	7
Necessidade de segurança, autonomia, confiança e auto-confiança	26	9	4
Necessidade do contacto com objectos familiares	5	1	1
Necessidade de cumprir regras e rotinas	21	11	7
Necessidade de quebra do envolvimento ou escapes à situação	31	82	67
Necessidade de estabelecer relações de ajuda	-	2	3
Necessidade de manipular e explorar os materiais	3	2	1
Necessidade de expressar /revelar conhecimentos	5	30	14
Necessidade de relembrar conhecimentos	-	1	2
Necessidade de mostrar a aparência física	1	-	-
Necessidade de ter colegas como referentes	-	1	7
Necessidade de trabalhar em equipa/ comunicar a pares	15	1	2
Necessidade de uma linguagem diferenciada	-	-	1
Necessidade de partilhar vivências do seu mundo individual	6	1	-
TOTAIS	196	195	130

Os resultados apresentados no quadro 22, permitem-nos verificar que as necessidades emitidas pelas crianças do jardim de infância X e pelos alunos da escola Y são em grande parte idênticas, embora as causas possam ser diferentes.

A necessidade que mais se evidencia pela frequência de indicadores é a **quebra do envolvimento ou escapes à situação**, no respeitante aos dois contextos. Relativamente ao primeiro encontra explicação, tal como dissemos anteriormente, na procura de segurança afectiva, através de actividades que domina melhor face às que lhe são propostas. Esta procura pode exprimir-se por diferentes atitudes e, ao longo das sessões, revelaram-se através da falta de atenção; a inibição, a passividade ou a indolência (ausência de acção); a oposição sistemática e os reptos; as diferentes atitudes compensatórias: esconder-se, agitação exagerada, palhaçadas,...

No que diz respeito ao segundo contexto, embora resultem numa procura de actividades que domina melhor, traduzem-se numa manifestação de comportamentos desajustados do desejado. As necessidades inferidas surgem como resposta a uma clara e inequívoca inadaptação ao novo ritmo escolar, causadora, muitas vezes, de fadiga escolar e insegurança, no decurso do processo ensino aprendizagem.

A necessidade de **auto-afirmação e agressividade** surge com uma frequência também elevada nos dois contextos, com excepção do 1º B. No quadro do jardim de infância, as condutas registadas encontram explicação na actividade pulsional das crianças, isto é, a energia retida encontrou libertação por vias menos estruturantes, manifestando-se pela auto-afirmação, agressividade, explosões emocionais e estados de ânimos variáveis.

No quadro do 1º ciclo as mesmas encontram explicação numa manifestação inequívoca de inadaptação, face ao novo ritmo escolar. Relembremos que estes sinais surgiram com maior incidência nos momentos em que o período de espera pelo próximo exercício era demasiado longo e, ainda, quando a exposição de conteúdos era muito extensa.

Este disfuncionamento reflecte que os profissionais não adequam as estratégias às necessidades dos alunos. No primeiro contexto, as educadoras não proporcionaram actividades que facultassem a energia retida originada pelas pulsões; por sua vez, os professores também não adequaram as estratégias, dado que submetiam os alunos a exposições muito extensas e o trabalho era, maioritariamente, dirigido pelos docentes, exigindo um grande período de concentração. Tudo isto reflecte a ausência de estratégias adequadas e revela descontinuidades no projecto de formação.

A necessidade de **segurança, autonomia, confiança e auto-confiança** surge no jardim de infância com uma frequência elevada (26 indicadores) e exprimem a dialéctica ambivalente

que a criança vive a nível básico da estruturação da sua personalidade. Segurança, neste grupo etário, como já afirmámos, implica sentir-se aceite e perspectiva mais provas de apreço e aceitação, do que atitudes de rejeição.

No contexto do 1º ciclo, embora os indicadores apresentem uma frequência mais baixa, não deixam, por isso, de ser menos importantes, dado que a insegurança continua a ser a causa de muitas das manifestações expressas pelos alunos. Nomeadamente, a necessidade de **autonomia** explica-se pela forma como o trabalho é organizado, não deixando liberdade para os alunos actuarem de forma autónoma. Por outras palavras, enquanto no jardim de infância as crianças se assumem como responsáveis, quer na escolha de actividades, quer no cumprimento das regras pré-estabelecidas por todos; na escola do 1º ciclo, os alunos não têm oportunidade de fazer escolhas, o trabalho é apresentado e dirigido pelo professor. Verifica-se assim que a organização do espaço educativo e o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem reflectem novamente descontinuidades.

Relativamente à necessidade de **cumprir regras e rotinas**, no jardim de infância, surgem como um marco de referência e, uma vez aprendidas, permitem uma liberdade de movimentos às crianças e ao educador, proporcionando segurança e confiança.

No 1º ciclo, encontram explicação numa manifestação clara de sentimentos de insegurança, face a um ritmo novo e diferenciado. Os sinais revelam dificuldade no cumprimento das novas regras, nomeadamente, no que diz respeito ao permanente diálogo entre os alunos, à constante dispersão pelo espaço da sala de aula e, ainda, no terminar as tarefas solicitadas. Esta situação poderá encontrar justificação na forma como é organizada a acção educativa no jardim de infância, onde é permitido dialogar e circular com mais liberdade pela sala, bem como, a livre escolha das actividades. Ao invés, na escola a mobilidade é pouco permitida, as actividades são propostas pelo docente e os períodos de concentração exigidos são muito extensos.

A necessidade da **intervenção da educadora** apresenta indicadores elevados e dizem respeito a uma intervenção mediática na resolução de conflitos e de condutas indisciplinadas. Contudo, não devemos esquecer que estes momentos devem ser encarados como uma situação formativa, no sentido de se retirar dados que permitam conhecer melhor a criança e as possíveis reacções do grupo, ajudando-os a discriminar entre os diferentes efeitos das suas condutas.

Por outro lado, no 1º ciclo, o **apoio do professor** é visto como um condutor do grupo, no quadro de uma relação predominantemente pedagógica. Os sinais emitidos são, uma vez mais, resultado de sentimentos de insegurança, face a um ritmo novo. Relembremos a importância do

papel do professor, como mediador do conhecimento, no quadro de uma escola onde deverá imperar o afecto, a aceitação e o apreço, ajudando o grupo a reconhecer e a validar as novas regras de funcionamento. Salientamos também a urgência de uma escola valorizadora das histórias de vida, que tenha em consideração os sucessos e fracassos, não de uma forma constrangedora, mas que facultem informações que permitam a compreensão das motivações e expectativas que caracterizam o processo ensino aprendizagem.

Resumindo, as crianças que ingressaram no 1º ciclo continuaram a ser alvo de situações *stressantes*, reveladoras de inadaptação, como resultado da não satisfação das suas necessidades. Pensamos que, tal como sucede no jardim de infância, estes fenómenos se devem:

- À ausência de diagnósticos de necessidades diferenciadas rigorosos, traduzindo-se num disfuncionamento entre as estratégias utilizadas pelos profissionais e as necessidades emitidas pelas crianças;
- À ausência de continuidade, no que diz respeito às aquisições, organização e ritmos de trabalho. A experiência profissional da autora desta investigação permite-lhe considerar que esta ausência resulta da falta de diálogo, da falta de formação adequada que se reproduz no desconhecimento dos profissionais em relação ao que se passa em cada nível de ensino e daí existir um disfuncionamento das estratégias utilizadas;
- À tipologia da relação no 1º ciclo ser preferencialmente pedagógica. É estabelecida por intermédio do trabalho escolar, definido por objectivos explícitos no tempo, onde a criança se encontra num estado de passividade e o professor, pelo seu estatuto, adopta uma relação dominante, sendo o respeito pelos desejos e necessidades individuais de cada aluno, por vezes, ignorados ou postos em causa pelos objectivos exigidos pelo sistema educativo.

Para além destes factores condicionantes do acto educativo, parece-nos que as condições de enquadramento organizacional a nível dos sistemas micro, meso e macro são também responsáveis pelo que acontece nestes estabelecimentos de educação e ensino.

4- Tratamento dos dados obtidos por meio de observação sistemática
















Recordemos que a observação sistemática realizada aos protocolos de observação naturalista visou o registo das principais formas de comunicação verbal estabelecidas entre o professor e os alunos, em contexto de sala de aula e que a mesma incidiu sobre cinco das dez sessões efectuadas no 1º A e no 1º B.

Este conjunto de dados, para além da possível triangulação com os dados recolhidos no ponto anterior, permitiu identificar a diferenciação do ensino, tendo em conta as necessidades educativas de cada aluno e, ainda, comparar o tipo de comunicações emitidas quer pelos professores, quer pelos alunos, permitindo-nos reflectir sobre o tipo de ensino ministrado (ver quadro 23).

4.1- Caracterização da rede de comunicações

Quadro 23

Caracterização da rede de comunicações verbais

SINAIS	1º ANO A					TOTAIS	1º ANO B				
	AC	B	C	I	J		CR	L	M	MJ	TOTAIS
	3	4	3	3	7	20	3	3	4	2	12
	2	3	1	1	6	13	0	1	4	1	6
	7	11	6	9	3	35	5	3	5	7	20
	0	2	1	0	5	8	0	1	0	0	1
	2	2	1	2	7	14	0	1	6	2	9
	7	16	7	5	14	49	7	7	12	6	32
	2	0	1	2	7	7	0	0	3	0	3
	1	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0
	5	0	4	0	0	8	2	1	0	0	3
	7	8	9	0	12	36	2	4	9	8	23
	0	7	0	2	3	12	0	0	0	0	0
	0	1	0	2	0	3	0	1	0	0	1
	0	5	0	2	0	7	1	0	0	1	2
	0	1	0	0	1	2	0	0	1	1	2
	0	1	0	0	1	2	0	0	2	1	3

Legenda: os sentidos das setas indicam os sentidos da comunicação professor → aluno e vice versa. As setas singulares indicam que o aluno se levantava do lugar para conversar com os colegas. A simbologia foi adaptada de Estrela (1994).

As frequências dos sinais registados no quadro 23, permitem-nos fazer uma leitura na vertical do tipo de comunicação verbal emitida por cada aluno e, na horizontal, possibilita uma compreensão da dinâmica da comunicação na sala de aula.

A quantificação registada na vertical e na horizontal, não obstante a heterogeneidade dos dados entre os alunos, apresenta alguns factos comuns:

- As repreensões emitidas pelo professor, ainda que não distribuídas uniformemente, registam o número mais elevado em todos os elementos. Este tipo de ocorrências está directamente ligado com a quantidade de vezes em que surgiram comunicações clandestinas e situações de ruído e serão objecto de reflexão mais à frente;

- As situações de ruído indicam-nos os momentos em que se verificaram situações em que os alunos estavam desatentos e perturbavam a aula. Eram, por assim dizer, uma clara manifestação de desconforto sustentada, na maior parte das vezes, por uma quebra do envolvimento ou mesmo um escape ao proposto pelo docente. Dada a homogeneidade dos sinais presentes em todos os alunos e à heterogeneidade das situações, podemos assim inferir que as estratégias utilizadas não estavam adequadas às necessidades educativas e, ainda, que o professor organizava a acção educativa, tendo mais em conta os objectivos pessoais e organizacionais. Estas situações resultaram maioritariamente em ordens impostas pelo docente, individualmente e para o grupo (ver anexos III e VI);

- As comunicações clandestinas entre os alunos apresentam números relevantes, à excepção de I e CR, sendo estas não autorizadas pelo professor ou não permitidas pelas regras previamente definidas e podendo, por isso mesmo, considerar-se clandestinas. Resultam, normalmente, em repreensões e em ordens impostas pelo docente quer ao grupo, quer individualmente.

- O reforço positivo, por parte do professor aos alunos, merece a nossa atenção dado que, ao invés dos sinais anteriores, apresenta uma presença diminuta. Este facto vem demonstrar que os alunos são pouco reforçados, mesmo que apresentem pequenos progressos. Por sua vez, ao serem pouco valorizados, instala-se, no aluno, a sensação de que não é capaz de disponibilizar as suas energias para o que tem que aprender, logo, aumenta o insucesso. O referido estímulo é, pois, pouco optimizado pelos docentes da amostra, quando o mesmo poderia ser potenciador de uma relação de empatia, onde a solidariedade perante os insucessos e a disponibilidade na partilha dos momentos altos e menos altos poderia desencadear sentimentos acrescidos de confiança e autoconfiança perante os actos do aprender.

- As comunicações espontâneas pautaram-se também por um número bastante reduzido, o que nos leva a inferir que a comunicação na sala de aula é, maioritariamente, da responsabilidade do professor, ficando para segundo plano os saberes e as experiências dos alunos.

Vejam agora os fenómenos de distribuição de comunicação verbal, utilizados pelos diferentes intervenientes na sala de aula e a sua tipologia, suportada em gráficos que passamos a analisar.

4.2- Comparação entre o número de comunicações emitidas pelos professores e pelos alunos

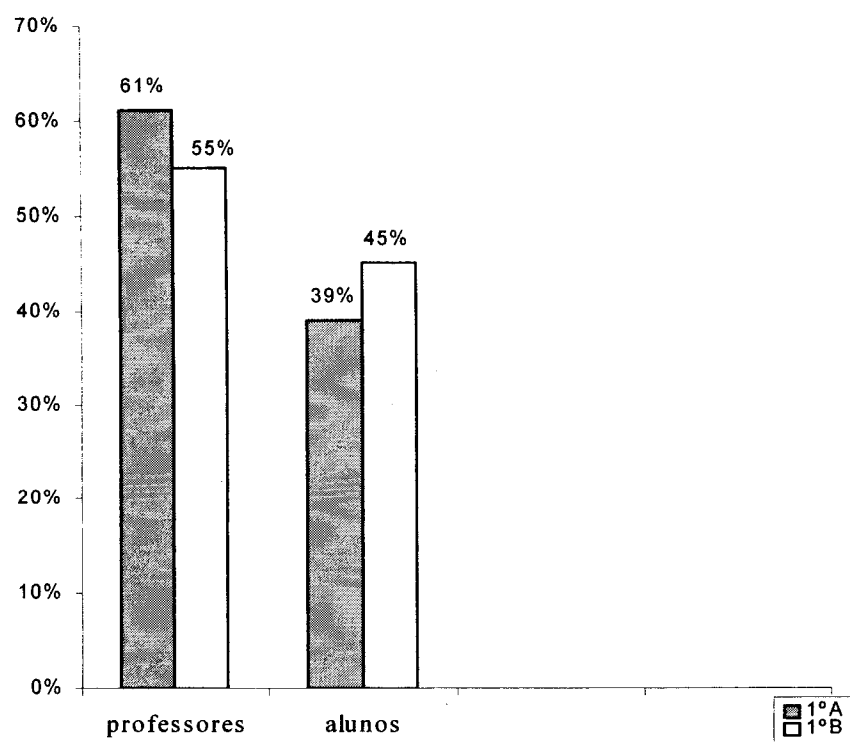


Gráfico nº4- Comparação entre o número de comunicações emitidas pelos professores e pelos alunos.

Como se pode verificar, as comunicações nas salas de aula são maioritariamente estabelecidas pelo professor, pelo que se pode inferir que o ensino é ainda muito tradicional e transmissivo, configurando-se na figura do docente a preponderância da comunicação que se evidencia não só na exposição e explicação dos conteúdos, como também, nas repreensões dirigidas aos alunos, a fim de controlar os comportamentos atípicos, como veremos no gráfico seguinte.

Não obstante os alunos registarem situações de comunicação (55% e 39%), constata-se que estas dizem respeito a comunicações clandestinas e a situações de ruído como resposta a uma inadaptação ao novo ritmo escolar, sem que os docentes delineassem estratégias, quer curativas, quer preventivas, no sentido de prevenir e/ou eliminar estes sinais evidentes de desconforto e quebra de partilha (ver anexos IV e V).

4.3- Análise dos tipos de comunicação estabelecidos pelo professor

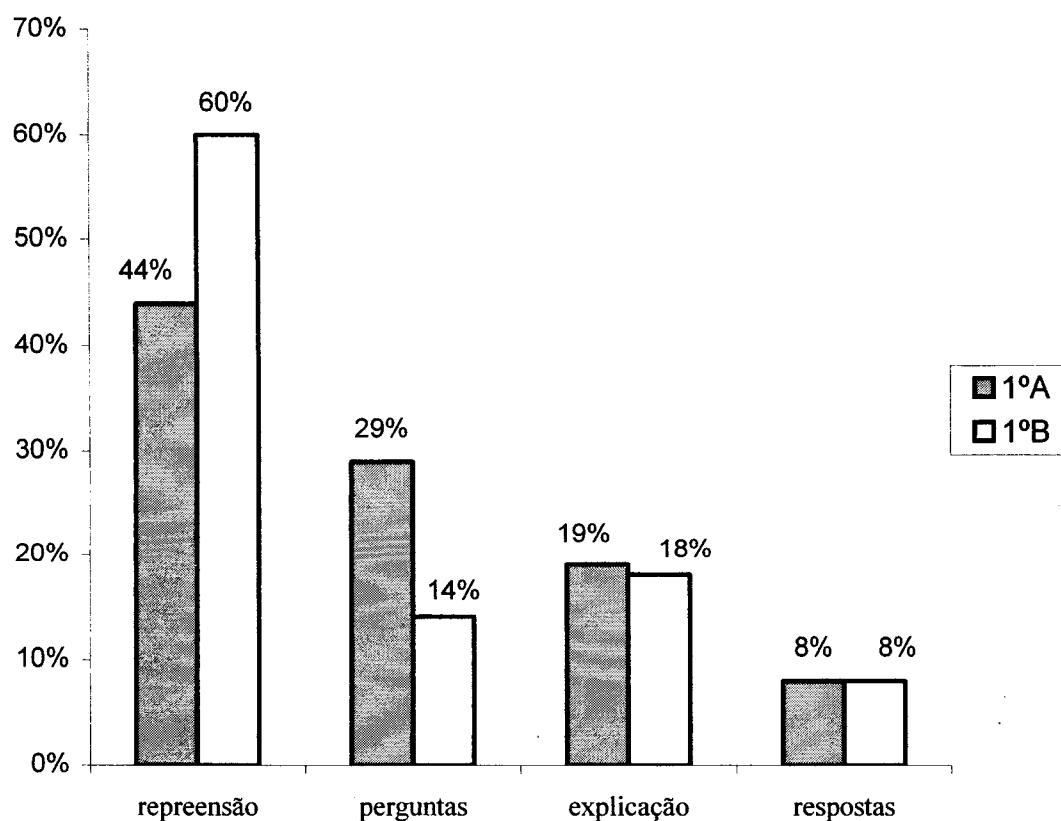


Gráfico nº 5- Análise dos tipos de comunicação estabelecidos pelos professores.

Os dados do gráfico nº 5 provam que, das comunicações emitidas pelos docentes, 44% e 60 %, respectivamente, incidiram em repreensões aos alunos. A repreensão é utilizada pelo professor como uma estratégia para diminuir ou mesmo eliminar os comportamentos atípicos ou indisciplinados, a fim de prosseguir o seu plano de aula.

No momento do espelhamento, e ainda através de conversas informais, os docentes afirmaram que os comportamentos manifestados pelos alunos revelam imaturidade, falta de

concentração, de regras e hábitos de trabalho, levando o docente a frequentes advertências. As causas apontadas são o ritmo e a organização da acção educativa diferenciada nos dois contextos educativos. Por via destas afirmações, proferidas pelos docentes da amostra levantamos a seguinte questão:

- «Não serão as causas apontadas pelos docentes, resultado da ausência de eixos de transversalidade educativa e pedagógica?».

Corroboramos Barbosa (2001) quando defende a emergência de eixos de transversalidade educativa e pedagógica, os quais poderiam perspectivar uma articulação e o nascimento de um contexto educativo único, assim como, o emergir de profissionais com saberes comuns e perfis da actuação diferenciados. Como é evidente, estes conteúdos privilegiariam um projecto de formação integrado, coerente e sem rupturas.

4.4- Comparação entre o número de comunicações espontâneas e as comunicações dirigidas pelo professor

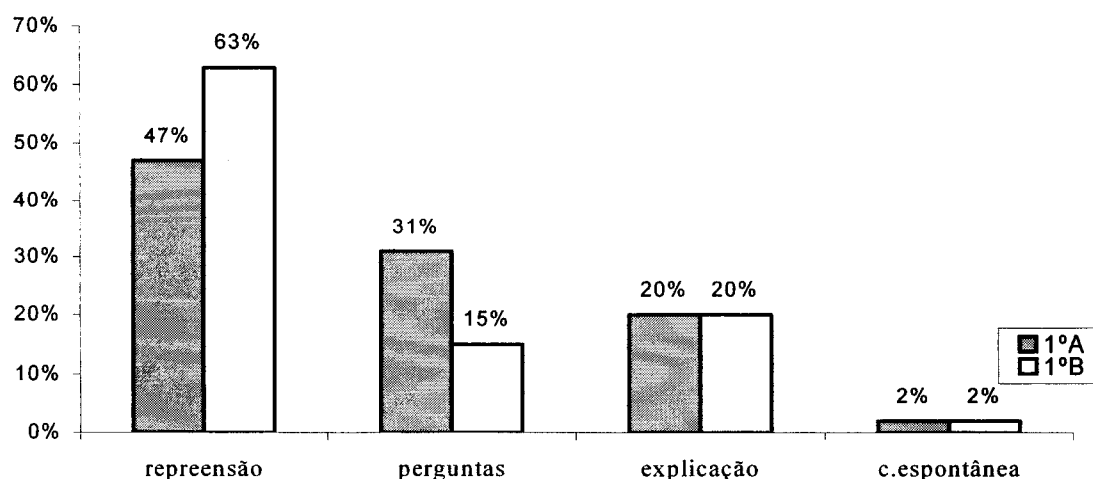


Gráfico nº6- Comparação entre o número de comunicações espontâneas e as comunicações dirigidas pelos professores.

A análise do gráfico nº 6 e o registo de comunicações verbais (Anexo VI), permitem-nos constatar que as comunicações espontâneas diferem significativamente das comunicações emitidas pelos professores. Para além do significado da percentagem dos sinais de repreensão já objecto de reflexão no ponto anterior, os restantes sinais de comunicação apresentam valores de alguma forma semelhantes. Todavia, torna-se pertinente sublinhar que as exposições/explicações e as perguntas são efectuadas para todo o grupo, ainda que, pontualmente, as reformulem

individualmente. Isto confirma que o docente planifica para o grupo e não tem em conta as necessidades diferenciadas de cada aluno.

Relativamente à comunicação espontânea dos alunos, levantamos a seguinte questão: - «Será que as percentagens registadas nas comunicações espontâneas, não serão resultado do reforço positivo emitido por parte do professor?».

4.5- Comparação entre as repreensões e os reforços positivos

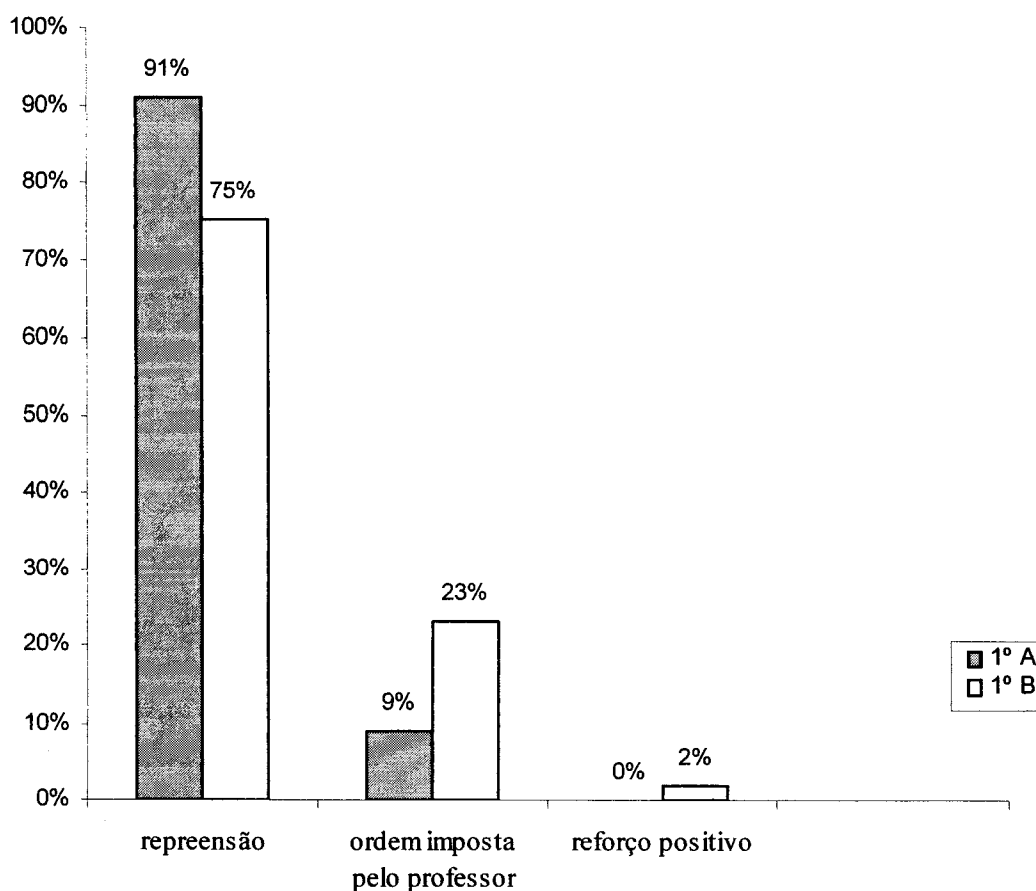


Gráfico nº 7- Comparação entre as repreensões e os reforços positivos emitidos pelos professores

No presente gráfico verificam-se diferenças bastante expressivas nas percentagens registadas nas situações de repreensão e no reforço positivo. Significa, portanto, que o professor sustenta a sua prática quotidiana por uma permanente atitude repreensível. Esta atitude reflecte uma inadequação das estratégias, fruto de uma avaliação inadvertida.

Por outro lado, o docente não valoriza o reforço positivo, o que poderia ser um trampolim para motivar, estimular e levar o aluno a descobrir e a aprender por si próprio. Defendemos aqui

uma pedagogia sustentada pela necessidade de estar com o aluno, partilhando com este os sucessos e os insucessos, ou seja, falamos a favor de uma indispensável e urgente ajuda ao aluno, orientada para os afectos e valorizadora dos seus saberes e experiências pessoais.

4.6- Análise dos tipos de comunicação estabelecidos pelos alunos

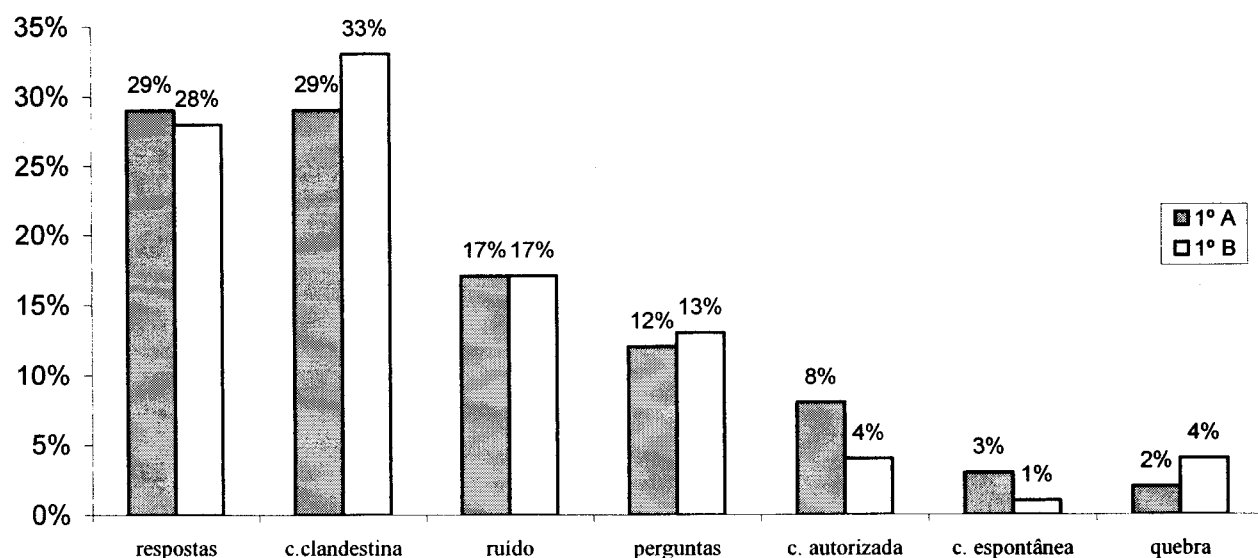


Gráfico nº 8- Análise dos tipos de comunicação estabelecidos pelos alunos.

As percentagens registadas no gráfico apresentam os níveis mais elevados na comunicação clandestina, nas respostas às perguntas do professor, logo seguidas as situações de ruído, as quais se revelam das mais diversas formas.

No que concerne à comunicação clandestina e às situações de ruído, estas revelam-nos sinais evidentes de desconforto, sustentados por uma quebra do envolvimento ou mesmo um escape ao proposto pelo docente. Face aos dados expostos, levantamos as seguintes questões:

- «As estratégias utilizadas pelos professores correspondem às necessidades educativas dos alunos?»;
- «As comunicações emitidas pelos alunos não deverão ser um alerta para o professor?»;
- «As situações não serão elas próprias um questionamento sobre a prática de ensino que o professor apresenta?»

5-Tratamento dos dados obtidos por meio de entrevista semi-estruturada

Relembremos que, na presente investigação, a entrevista foi utilizada com o objectivo de verificar quais as representações que os docentes possuem das crianças, especificamente, as necessidades que manifestam, assim como, verificar se optimizam ou não estratégias de intervenção diferenciadas. De referir que os entrevistados A e B são os professores da escola Y e as entrevistadas C, D e E são as educadoras do jardim de infância X.

5.1-Categorização dos dados

Quadro 24

Necessidades diferenciadas de educação

Categorias	Subcategorias	entrevistados					F. Subcat.	Totais
		A	B	C	D	E		
Necessidades diferenciadas de educação	Conceito:							
	. Todas as crianças apresentam NEE.	x	x				2	10
	. Dependem do ritmo de aprendizagem e das aprendizagens anteriores.	x					1	
	. Tudo o que não corresponda ao padrão dito "normal".		x	x			2	
	. Crianças que apresentam dificuldades e/ou incapacidades a nível físico, psicológico, sócio-afectivo ou comportamental.		x		x	x	3	
	. Os sobredotados.		x				1	
	. Crianças que manifestem comportamentos estranhos: birras, agressividade, isolamento, comportamentos auto-destrutivos.			x			1	
	Diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação:							
	. Importante.	x	x	x	x	x	5	
	. Permite ajustar as planificações.	x					1	
	. Permite compreender as capacidades e potencialidades de cada criança.		x				1	
	. Permite um conhecimento global de cada criança.		x				1	
	. Comporta elementos livres, estruturados e actividades práticas.		x				1	
	. Ajuda na identificação das necessidades em cada área.			x			1	
	. Realiza um diagnóstico no início do ano.							
	. Realiza um diagnóstico ao longo do ano.	x	x	x	x	x	5	
	. Permite uma melhor informação aos técnicos.				x		1	
	. Ajuda no encontrar a melhor forma de lidar com a criança.					x	1	
	. Permite verificar a evolução e informar de forma complementar os parceiros.					x	1	
	Procedimentos para detectar os sinais:							
. Observação.	x	x	x	x	x	5		
. Registo.	x		x			2		
. Caracterização.	x					1		
. Trabalho individualizado/ grande e médio grupo/ trabalho de equipa.		x				1		
. Atitudes e desempenhos individuais.		x				1		
SUBTOTAIS							39	

Categorias	Subcategorias	entrevistados					F. Sub-Categorias	Totais
		A	B	C	D	E		
Subtotais								39
CI- Necessidades diferenciadas de educação	Desenvolvimento de uma resposta individualizada:							
	. Possível.			x	x	x	3	
	. Sempre possível.		x				1	
	. Não existe sistematização colectiva.		x				1	
	. Cada criança tem o seu percurso e deve ser traçado como se fosse único.		x				1	
	. Faz os possíveis.	x					1	
	. Depende do nº de crianças na sala.			x	x	x	3	
	. Depende do nº de crianças que necessitam desse apoio.				x	x	2	
	. Depende dos recursos humanos existentes.			x	x	x	3	
	.Torna-se difícil:							
	. pelas atitudes e comportamentos do grupo.	x					1	
	. pela complexidade dos casos.	x			x		2	
	. no diagnosticar as necessidades.				x		1	
. no encontrar estratégias adequadas				x		1	20	
	Necessidades educativas:							
. Natureza patológica:		x	x		x	x	4	
. física, psicológica e psíquica.								
. Fraca auto-estima.	x		x	x		3		
. Autonomia reduzida.			x			1		
. Instabilidade emocional.			x			1		
. Ausência de valores.			x			1		
. Estruturação da personalidade.					x	1		
. Dificuldades de aprendizagem.	x					1		
. Problemas de comportamento.			x	x		2		
. Resultantes de famílias disfuncionais.			x	x	x	4		
	Tipo de ajuda:							
. Família.			x			1		
. Equipa dos apoios educativos.	x	x	x	x	x	5		
. Especialistas exteriores à escola.		x				1		
. Direcção Regional de Educação.				x		1		
. Técnicos julgados convenientes.					x	1		
TOTAIS								84

A partir da análise dos dados recolhidos por meio de entrevista semi-estruturada, a informação foi agrupada em quatro categorias **CI- Necessidades diferenciadas de educação**, **CII- Avaliação** e **CIII- Planificação**. A cada uma destas subcategorias correspondeu uma série de subcategorias, através das quais se fez a análise que passamos a descrever e que permitirão cruzar com os dados obtidos nas observações naturalistas realizadas no jardim de infância X e na escola Y.

CI: Necessidades diferenciadas de educação

Da categoria CI fazem parte 84 indicadores que se encontram divididos pelas seis subcategorias referidas no quadro 24.

Subcategoria: o conceito

A subcategoria o **conceito** é constituída por 10 indicadores. O conceito de necessidades diferenciadas de educação, atribuído pelos docentes que colaboraram no estudo, permite-nos verificar que não tem o mesmo significado para todos. Vejamos algumas das suas opiniões. Para uns, necessidades diferenciadas de educação “(...) dependem do ritmo de aprendizagem e das aprendizagens anteriores”, outros consideram que “(...) é uma redundância, pois necessidades educativas têm todas as crianças”, há quem afirme que “(...) são todas as manifestadas pelas várias crianças e que fujam ao padrão dito *normal*.”, mas há quem refira que “(...) são as crianças que apresentem dificuldades e /ou incapacidades a nível físico, psicológico e do comportamento sócio-afectivo”. As suas opiniões indiciam que o entendimento que possuem deste conceito se encontra muito enraizado na perspectiva do ensino especial.

Subcategoria: diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação

Relativamente a esta subcategoria todos os docentes afirmaram que consideram o diagnóstico importante, como instrumento para elaborar as planificações e ainda que o elaboram no início do ano lectivo e apenas um refere que este processo é contínuo, pois segundo o mesmo, as necessidades estão sempre a acontecer no tempo. É justificado pelos docentes de diversas formas. Senão vejamos, o diagnóstico: “(...)permite ajustar as planificações, (...) compreender as capacidades e potencialidades de cada criança, (...)um conhecimento global da criança, (...) verificar a evolução e prestar uma melhor informação aos técnicos, (...) uma ajuda na identificação das necessidades em cada área.

Subcategoria: procedimentos para detectar os sinais

Nos procedimentos adoptados na recolha dos sinais de necessidades diferenciadas de educação, a observação surge com a frequência mais elevada, pois todos identificam esse método. Contudo, a forma de tratamento e os momentos em que procedem são distintos. Vejamos alguns procedimentos: “(...) regista em grelhas individuais e por fim realiza a caracterização de cada criança”; “(...) dependendo das necessidades, regista os dados para ir

verificando a evolução da criança”; “(...) é um procedimento sustentado pelo trabalho individual, mas privilegia-se o grande, médio e pequeno grupo, assim como, nas atitudes e desempenhos individuais”.

Relativamente aos momentos em que os mesmos procedimentos ocorrem, apenas dois docentes afirmam que é uma prática quotidiana. “(...) mantém-se, porque vão surgindo sistematicamente necessidades e muitas delas de difícil resolução”.

Subcategoria: desenvolvimento de uma resposta individualizada

Nesta subcategoria, apenas um docente referiu que é sempre possível desenvolver uma resposta individualizada, justificando que devido à heterogeneidade das crianças, não é possível estabelecer uma sistematização colectiva, pois “(...) cada criança tem o seu percurso e cada caminho deve ser traçado e reformulado como se fosse único” .

Três docentes afirmaram que a resposta individualizada é possível; contudo, está condicionado por alguns constrangimentos impostos a nível das dimensões micro e macro sistémicas. Isto é, na opinião dos docentes, o desenvolvimento de uma resposta individualizada é condicionada “(...) pelo número de crianças pertencentes ao grupo, (...) pelo número de crianças que necessitam dessa intervenção, (...) pelos recursos humanos disponíveis”.

No quadro da situação, os docentes referiram que encontraram algumas barreiras e contratempos, devido às atitudes e comportamentos do grupo, à complexidade dos casos e, ainda, dificuldades no diagnóstico das necessidades e, conseqüentemente, na adequação das estratégias.

Subcategoria: necessidades diferenciadas

Esta subcategoria permite-nos registar as necessidades diferenciadas de educação identificadas pelos agentes de ensino que fizeram parte da amostra. Assim, as necessidades diferenciadas apontadas registam: a estruturação da personalidade, a autonomia reduzida, a instabilidade emocional, a ausência de valores e as dificuldades de aprendizagem (1 indicador).. Com uma frequência mais elevada surgem os problemas de comportamento e a fraca auto-estima, (2 e 3 indicadores, respectivamente). As necessidades educativas de natureza patológica, nomeadamente, do foro psicológico e psíquico registam a maior frequência (4 indicadores).

Todas as necessidades educativas sinalizadas pelos docentes dizem respeito à forma de estar da criança/aluno no contexto escolar e são resultado de um crescimento desequilibrado, concretamente, no desenvolvimento da personalidade.

Os factores que desencadeiam estas necessidades educativas são, na opinião dos entrevistados, extrínsecos ao meio escolar; por um lado, como resultado de famílias disfuncionais e por outro, uma protecção excessiva por parte da família que impede um crescimento equilibrado. O problema está, segundo os docentes da amostra, a nível do comportamento que condiciona e, nalguns casos, impede as aprendizagens. Poder-se-á, assim, inferir que controlado o comportamento estariam controladas as dificuldades de aprendizagem.

O estilo pessoal de enfrentar a realidade é, segundo Zabalza (1992), uma aprendizagem que se inicia nos primeiros anos de vida, mantendo-se durante o período escolar. Está, por isso, profundamente ligado às experiências prévias e aos sentimentos que, a partir delas, se consolidaram. Assim, é de extrema importância a experiência relacional da criança com a família, nomeadamente com a figura materna, a qual afecta, de modo claro e inequívoco, os padrões de adaptação às tarefas escolares, as relações pessoais e, ainda, o seu próprio crescimento pessoal.

Perspectivando a família como uma estrutura de suporte ao desenvolvimento da criança, Barbosa (2001) defende que o docente deve, em conjunto com a família, compreender a importância das manifestações, sabendo inferir delas as próprias necessidades educativas, ajudando os progenitores a compreenderem melhor as dificuldades com que os seus filhos vivem o jogo interactivo das emoções e sensações, ou seja, “a descobrir a criança real que se oculta por detrás dos comportamentos manifestos” (p. 81).

Subcategoria: tipo de ajuda

Como vimos na subcategoria anterior, os docentes da amostra encaminham as causas das necessidades educativas para factores exteriores à escola, relacionados com o meio familiar ou atribuem-nas ao comportamento das crianças/alunos. Consideram mesmo que são factores que os transcendem e solicitam a intervenção de técnicos especializados, nomeadamente, à equipa dos apoios educativos. Apenas um docente procura apoio junto da família; enquanto outro solicita apoio à Direcção Regional de Educação, a fim de serem colocados mais docentes por turma, de modo a facilitar a resposta individualizada pretendida.

SÍNTESE

Relativamente a esta categoria importa salientar que o **conceito de necessidades diferenciadas de educação** é muito vago e não é convergente, apenas três dos cinco docentes

entrevistados, o enunciam como “(...) crianças que apresentam dificuldades e/ou incapacidades a nível físico, psicológico, sócio-afectivo e comportamental”.

O resultado dos dados de opinião dos entrevistados na subcategoria **diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação** indicam-nos, como pudemos verificar pela leitura do quadro 24, que o mesmo é realizado por todos os docentes, como uma ajuda na resolução dessas necessidades. Contudo, triangulando os dados obtidos por meio das observações naturalistas, quer no jardim de infância X, quer na escola Y, verifica-se que os sinais emitidos pelas crianças se mantêm e aumentam a sua frequência no momento da transição, os quais pressupõem uma ineficácia nas estratégias delineadas.

Perante esta realidade levantamos as seguintes questões:

- «*Será que o diagnóstico realizado pelos docentes da amostra é rigoroso?*»;
- «*Estarão os docentes sensibilizados para as necessidades latentes decorrentes do acto educativo?*»;
- «*Ou por outro lado, identificam somente as necessidades visíveis e de fácil descodificação dos chamados “alunos caso”?*»

Na prática constata-se que os profissionais de educação não receberam, quer a nível da formação inicial, quer a nível de formação contínua, uma cultura profissional que oriente a sua acção em função das necessidades das crianças. Deste modo, acreditamos e defendemos na emergência de um agente profissional que, na sua actividade diária, seja um bom caracterizador da realidade educativa, um bom descritor dos actos educativos, um bom tipificador dos fenómenos educativos e pedagógicos emergentes e latentes, enquadrando-os num diagnóstico rigoroso, a fim de criar uma carta estratégica de intervenção eficaz e de sucesso.

Salientamos que o conceito de necessidades diferenciadas ganha sentido quando o docente identificar os sinais e perceber que estes são respostas dos mecanismos de auto-regulação do “eu” que se reproduzem sobre comportamentos na sua relação com o meio e indiciam disfunções muitas vezes ligadas a questões institucionais, sociais e culturais que interagem no contexto educativo.

CII- Avaliação das actividades

Como se pode observar no quadro 25, a segunda categoria subdivide-se em três subcategorias: **avaliação de competências, participação das crianças/alunos e objectivo** com 15, 13 e 9 indicadores, respectivamente, perfazendo um total de 37 indicadores.

Subcategoria: avaliação de competências

Os procedimentos adoptados pelos docentes na avaliação de competências são diversificados. No pré-escolar são sustentados pelos registos, pela elaboração de um dossier individual e na redacção de notas pessoais. No 1º ciclo surgem uma vez mais os registos, os trabalhos individuais e colectivos e, ainda os exercícios de aplicação e consolidação de conhecimentos.

Relativamente aos diferentes momentos de avaliação, a formativa diária é a que apresenta maior frequência (4 indicadores). Apenas um docente referiu que realiza uma avaliação inicial e, posteriormente, uma avaliação contínua. De salientar um docente que realiza uma avaliação contínua sustentada numa reflexão conjunta, em primeiro lugar, com os docentes de apoio e posteriormente, com os técnicos especializados (ver quadro 25).

Quadro 25-
Avaliação da prática educativa e pedagógica

Categorias	Subcategorias	entrevistados					F. Sub-Categorias	Totais
		A	B	C	D	E		
CII- Avaliação das actividades	Avaliação de competências:							
	Procedimentos:							
	. Registos.	x			x		2	
	. Trabalhos individuais e colectivos.		x				1	
	. Exercícios de aplicação e consolidação de conhecimentos.		x				1	
	. Dossier individual.			x			1	
	. Notas.					x	1	
	Momentos:							
	. Sumativa	x	x				2	
	. Formativa diária.	x	x	x	x	x	5	
	. Uma primeira avaliação no início do ano.			x			1	
	. Reflexão conjunta com os docentes e técnicos envolvidos.				x		1	
								15
	Participação das crianças:							
	. Sim.	x		x	x	x	4	
. todas as sextas-feiras.		x				1		
Como:								
. através da expressão oral.	x					1		
. através de trabalhos escritos.	x					1		
. auto-avaliação		x				1		
. verbalizações/ diálogos individuais e em grande grupo.			x	x	x	3		
. registos individuais e de grupo.			x	x		2		
							13	
Qual o objectivo:								
. Ajustar as planificações.	x					1		
. Intervir nas necessidades.	x					1		
. Planear novas acções.		x	x	x		3		
. Consolidação de conhecimentos ou superação de lacunas.		x		x		2		
. Reformular as acções.			x			1		
. Orientar estratégias e acções e/ou reformulá-las					x	1		
							9	
TOTAIS							37	

Subcategoria: participação das crianças

Esta subcategoria permite constatar que todas as crianças participam na avaliação das actividades. Um dos docentes efectua uma auto-avaliação com os alunos à sexta-feira, procedendo, desta forma, ao balanço da semana; enquanto outros avaliam logo no término das actividades.

Relativamente ao modo como as crianças/alunos intervêm na avaliação, registam-se diferentes formas, as quais passam pelos registos escritos e orais, tanto individuais, como de grupo ou simplesmente, pelos diálogos estabelecidos em médio e grande grupo.

Subcategoria: objectivo

Pela leitura do quadro 25, constatamos que a avaliação, no entender dos entrevistados, tem como objectivo planear novas acções (3 indicadores) consolidar conhecimentos ou superar lacunas (2 indicadores), ajustar as planificações, intervir nas necessidades, reformular as acções e orientar estratégias e acções e/ou reformulá-las (1 indicador).

SÍNTESE

Relativamente a esta categoria, sublinhamos a importância que os momentos de avaliação adquirem no processo ensino aprendizagem. Segundo Sousa (1997), o principal objectivo da avaliação é diagnosticar o que não correu como o previsto, a fim de se intervir de forma mais profícua. Torna-se, pois vital o “detectar quais as áreas de desenvolvimento da criança em que não houve evolução ou em que esta foi menos significativa, para se proceder de imediato a reformulações programáticas que proporcionem a necessária recuperação” (p. 24).

O autor supracitado defende que a avaliação no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico deverá incidir sobre dois tipos de avaliação: a avaliação inicial, considerada por alguns autores como *avaliação diagnóstica*, permitindo traçar o perfil de desenvolvimento da criança apresentado no início do ano lectivo; a avaliação sistemática a realizar, posteriormente, visa testar a eficácia da actuação do aluno, comparando com o perfil obtido na avaliação inicial. Esta avaliação sistemática permitirá uma adequação das actividades programadas às necessidades educativas das crianças.

Por via do que Sousa (1997) defende, poder-se-á afirmar que a caracterização do grupo/turma a realizar, num primeiro momento, no início do ano, deverá englobar as crianças/alunos não como um todo, mas despertos para a individualidade e necessidades específicas de cada um, estabelecendo para tal critérios, parâmetros e princípios organizadores

que sustentem uma tipificação científica e rigorosa. Deste modo, facilita um diagnóstico de necessidades diferenciadas rigoroso e, conseqüentemente, a construção de uma carta estratégica de intervenção, promotora de sucesso educativo e escolar.

Para além da importância atribuída à caracterização inicial, identificada como avaliação inicial, pelo autor acima referido, Barbosa (2001) reforça que é essencial que o docente saiba caracterizar, com rigor, os actos e factos educativos, vivenciados no desenrolar das situações pedagógicas, procedendo à identificação de sinais emitidos pelas crianças/alunos. Esta caracterização exigirá, por parte do profissional, uma permanente atitude de pesquisa, face as necessidades específicas inferidas. Assim, é indispensável proceder a uma observação cuidada e metódica dos sinais emitidos pelas crianças e a uma reflexão profunda sobre os mesmos, para que o docente possa agir sobre aqueles de forma profícua.

Parece-nos que se encontram justificadas as matrizes criadas a partir dos protocolos de observação naturalista, realizados em ambos os contextos e que tipificam o acto educativo (rever anexos II e IV).

A caracterização não seguiu os passos e os critérios atrás referidos. A leitura dos projectos curriculares de turma, permitiu verificar que a caracterização da turma assumiu um carácter geral, ou seja, os alunos foram vistos como um todo, identificando o docente apenas as necessidades visíveis, aquelas que se manifestaram a nível do comportamento. Apenas um dos docentes procurou conhecer o percurso anterior do aluno, o que de alguma forma eliminou alguma subjectividade do professor. A caracterização mostrou uma forte tendência nos aspectos relacionados com os comportamentos inadequados, resultantes, no entender dos docentes, em factores alheios à escola e à intervenção do professor e, apenas uma vaga alusão às capacidades e potencialidades do grupo.

Poderemos assim, afirmar que o diagnóstico de necessidades educativas realizado pelos docentes da amostra, no início do ano lectivo, não foi, no nosso entender, nem rigoroso, nem científico e, por via disso, foram delineadas estratégias que não obtiveram sucesso e, conseqüentemente, as necessidades educativas mantiveram-se e as crianças continuaram a emitir sinais de desconforto, nos diversos momentos da avaliação.

Por outro lado, embora os docentes afirmem que realizam avaliações contínuas, a fim de procederem à consolidação de conhecimentos e à superação de lacunas, sustentadas por reformulações das acções, verifica-se que as suas opiniões não são coincidentes com os dados obtidos nas observações naturalistas, pois estas revelam fortes indicadores de necessidades educativas. Esta constatação vem confirmar que a caracterização da situação pedagógica, dos

actos e factos educativos, não vai ao encontro das necessidades dos alunos, pois a mesma não resulta de um correcto diagnóstico das mesmas, ou melhor dizendo, não é sustentada por um trabalho de reflexão rigoroso, objectivo, específico e partilhado por outros técnicos de educação.

Consideremos ainda que, no momento da transição, os sinais de indicadores de desconforto não só se mantiveram como aumentaram, o que vem comprovar mais uma vez a ineficácia do diagnóstico de necessidades educativas, como ainda vem reforçar a descontinuidade existente entre estes dois níveis, motivado, quer pela falta de diálogo entre os profissionais, quer pelo desconhecimento do que se passa em cada um dos espaços escolares.

CIII: Planificação das actividades educativas e pedagógicas

A terceira, e última categoria, subdivide-se em três subcategorias: **pressupostos na organização das actividades, projecto educativo e critérios para a sua elaboração**, perfazendo um total 54 indicadores, como se pode verificar no quadro 26.

Subcategoria: pressupostos na organização das actividades

Observando o quadro 26, constatamos que os docentes da amostra, no momento da planificação, têm como preocupação o diagnóstico realizado no início do ano (4 indicadores) e as necessidades individuais sinalizadas durante o mesmo (4 indicadores). Dois dos docentes entrevistados referem também as avaliações, como um pressuposto a utilizar na organização das actividades. Consideram também pertinentes os projectos individuais das crianças/alunos; a faixa etária; a heterogeneidade do grupo/turma; as competências já adquiridas, entre outros (1 indicador cada).

Subcategoria: projecto educativo

Recorrendo ao quadro 26, registamos que, quatro, dos cinco docentes da amostra consideraram o projecto educativo importante. O entrevistado B refere que “(...) perante a inexistência do mesmo, as actividades, ainda que bem organizadas, perdem o valor pedagógico, devido à não existência de um elemento aglutinador, ou melhor, de um fio condutor. O projecto educativo é, assim, o eixo da roda do sistema escolar”.

A entrevistada E considera-o “um documento orientador das actividades e permite uma sintonia no trabalho desenvolvido”. Para a entrevistada C é “a base sobre o qual assenta todo o trabalho e considera-o a vida do grupo”.

A entrevistada D afirma mesmo que “é a Bíblia da escola (...)”. A entrevistada A defende que deverá “ir ao encontro das necessidades diagnosticadas, ser um documento em permanente construção e ter a participação de todos os intervenientes no processo educativo”.

Quadro 26-
Planificação das actividades educativas e pedagógica

Categorias	subcategorias	Entrevistados					F. Sub. Categori- as	Totais
		A	B	C	D	E		
CIII- Planifica- ção	Pressupostos na organização das actividades:							
	. Diagnóstico do início do ano.	x		x	x	x	4	
	. Necessidades individuais identificadas.	x		x	x	x	4	
	. Avaliações realizadas.	x				x	2	
	. Planificações de unidade à volta de um centro de interesse que permita uma gestão transversal do currículo.		x				1	
	. Propostas por todos os elementos.		x				1	
	. Manuais não são a fonte privilegiada.		x				1	
	. Tem duração variável de acordo com as propostas e com as dificuldades de execução.		x				1	
	. Faixa etária/heterogeneidade do grupo.			x			1	
	. Competências já adquiridas.				x		1	
	. Reuniões com os técnicos.				x		1	
	. Interesses do grupo.					x	1	
	. Projectos individuais.					x	1	19
	Projecto educativo:							
	. Muito importante.	x		x	x	x	4	
	. Deve ir ao encontro das necessidades.	x					1	
	. Documento em construção.	x					1	
	. Deve ter a participação de todos os intervenientes.	x					1	
	. Instrumento base da vida escolar.		x	x			2	
	. Elemento aglutinador.		x				1	
	. Fio condutor.		x			x	2	
	. Eixo da roda do sistema escolar.		x				1	
	. Partir do interesse e necessidades do grupo.			x			1	
	. A vida do grupo.			x			1	
	. A Bíblia da escola.				x		1	
	. Um conjunto de normas e procedimentos.				x		1	
	. Um documento orientador.					x	1	
	. Permite uma sintonia no trabalho a desenvolver.					x	1	19
	CrITÉrios na sua elaboração:							
	. Observar o grupo/ levantamento de necessidades.	x		x	x	x	4	
	. Ficha de diagnóstico.	x					1	
	. Caracterização da turma.	x					1	
	. Em função dos:							
- recursos humanos e materiais							1	
- centros de interesse		x					1	
- currículos		x					1	
- caracterizações .		x					1	
. Diálogo e debate.		x					1	
. Escolha de um fio condutor.		x					1	
. Inventariação e afectação de meios e recursos.		x					1	
. Projectos emergentes das crianças ou outros intervenientes.			x				1	
. Reformular sempre que necessário.				x			1	
. Os objectivos definidos nas Orientações Curriculares.					x		1	
. Optimizar uma escola onde as crianças se sintam motivadas e felizes.					x		1	
TOTAIS							54	

Subcategoria: critérios para a sua elaboração

Esta subcategoria apresenta uma frequência de 16 indicadores e o **observar o grupo para levantamento de necessidades** constitui o critério com maior frequência (4). Todos os restantes critérios pautaram-se, de forma singular, com um indicador cada.

O entrevistado B afirma que “(...) o projecto educativo é elaborado em função dos recursos humanos e materiais (...) dos currículos e da caracterização do grupo”. Acrescenta ainda que “(...) começa-se por uma fase de diálogo e debate para determinar os centros de interesse e escolher um fio condutor. Em seguida, procede-se à inventariação e afectação de meios e finalmente programam-se ou planificam-se as actividades”.

A entrevistada E define como critérios o levantamento dos interesses e necessidades individuais e do grupo e, ainda os objectivos definidos nas Orientações Curriculares. Perspectiva “ (...) uma escola onde todas as crianças se sintam motivadas e felizes”.

SÍNTESE

A programação tem como objectivo garantir a máxima eficiência do percurso definido. A propósito, Sousa (1997) defende que uma programação eficaz requer um conhecimento quer das crianças, quer da escola enquanto organização, analisando as suas capacidades, identificando as suas incapacidades, dificuldades e necessidades, para que os objectivos programáticos tenham em vista “a superação destas incapacidades, a ultrapassagem das dificuldades e a satisfação destas necessidades, conjugando-se todos os esforços, metodologias e técnicas educativas” (p. 15).

Seguindo esta perspectiva, encontramos a linha de investigação que Barbosa preconiza e com a qual nos identificamos, no sentido de fazer emergir um agente de ensino que sustente a sua acção, tendo por base uma adequada e rigorosa caracterização da realidade, que organize os actos educativos de forma eficaz, integrando os factos que lhe servem de suporte, com base nas efectivas necessidades das crianças. Para tal, o profissional deverá perspectivar uma intervenção que se funde não em práticas rotineiras, mas sim, que estas resultem de uma planificação organizada, com base em cartas estratégicas que estejam em harmonia com as necessidades diagnosticadas e explicitadas quer pelos alunos, quer pelos próprios professores.

No quadro da presente investigação, podemos pôr o problema da seguinte forma: não é possível elaborar nenhum projecto, sem conhecer a realidade onde se pretende intervir. A principal dificuldade com que o docente se confronta é justamente na caracterização da organização e do grupo/turma, sobre a qual se construirá um projecto de intervenção.

No entender de Estrela (1994), o problema reside na forma como o docente observa, pois “o professor *olha* para a sua classe, mas não a *vê*” (p. 13). Não possui instrumentos, nem metodologias de observação que lhe permitam revelar a existência de fenómenos pedagógicos. Ou seja, conhece alguns problemas, mas de forma subjectiva, pois não sabe dar-lhe uma expressão objectiva.

O autor defende uma observação das situações pedagógicas, a partir do *princípio da significação intrínseca* sustentado por uma descrição fenomenológica e seguindo uma metodologia específica, a observação naturalista. Esta caracteriza-se por um trabalho em profundidade, limitado a uma determinada situação e a um tempo de recolha de dados. Na recolha dos dados é considerado o *princípio da acumulação* e não o *da selectividade*; a *continuidade*, como critério, permite uma análise interpretativa, ou seja, é pelo registo de um *continuun* que se obtém a significação intrínseca dos comportamentos. Face ao exposto, concordamos com Estrela (1994) quando afirma “tudo se passa quando nada parece passar-se” (p. 18). A organização da informação é realizada à “posteriori” através de uma análise rigorosa e minuciosa dos dados.

Podemos assim afirmar que os docentes da amostra, embora defendam o projecto educativo como um fio condutor da acção educativa e visando as necessidades educativas, o mesmo é construído sobre bases muito pouco sólidas, dado que a caracterização da escola, do meio e dos seus actores, se faz segundo critérios muito pouco científicos, isto é, de modo empírico e subjectivo; a avaliação diagnóstica realizada aos alunos é uniforme, não contemplando a individualidade de cada um e, conseqüentemente, não são diagnosticadas as verdadeiras patologias, quer da organização, quer dos alunos, quer mesmo dos professores.

Ainda que o discurso dos docentes seja virado para uma planificação veiculada pelos interesses e necessidades dos alunos, verificam-se apenas pequenas *nuances*. E mesmo como *nuances* não possuem rigor e expressividade, dado que são sustentadas por diagnósticos incipientes, desajustados, denunciadores da ausência de critérios científicos. Também a análise efectuada aos projectos curriculares de turma permitem-nos inferir que, na prática, os docentes organizam a sua acção educativa, normalmente, tendo mais em conta os objectivos pessoais e organizacionais.

Em consonância com o exposto, os docentes, durante o espelhamento, reafirmaram que planificam para o grupo e segundo as competências previamente definidas em conselho de docentes, ainda que procurando, tanto quanto possível a individualidade de cada criança/aluno.

6- Tratamento dos dados obtidos por meio de espelhamento

Relembramos que pretendíamos que os docentes da amostra contactassem com as sínteses das sessões, bem como os instrumentos sobre os quais se recolheu os dados e, ainda a forma como se construiu a carta de sinais, restituindo-lhes, assim, o feed-back do trabalho desenvolvido.

Organizámos a carta de sinais segundo o conceito defendido por Barbosa (2001), identificando-a como uma organização topológica de todos os sinais observados, por forma a despistar indicadores de necessidades diferenciadas de educação, indiciadoras de situações de desconforto, quebra de partilha e enquistamento no acto educativo. A mesma não visou o enquadramento dos comportamentos em padrões de cariz patológico, mas sim, a sua caracterização enquanto manifestações normais, enquadradas como atitudes de defesa. Ou melhor dizendo, não nos interessaram as necessidades de natureza patológica, mas todas aquelas que as crianças manifestaram no decorrer do processo ensino aprendizagem, a fim de realizar progressos.

A carta de sinais apresentada aos docentes da amostra foi construída a partir dos indicadores inferidos dos protocolos de observação naturalista, realizados em ambos os contextos, aproximando-nos dos quatro níveis de desenvolvimento infantil, preconizados por Zabalza (1992) (ver Anexo III) e permitiu identificar as necessidades educativas individuais, bem como, verificar qual ou quais as categorias que registaram maior ou menor número de indicadores.

O espelhamento dos actores orientado para o visionamento da carta de sinais e para a reconfiguração das experiências, visou uma análise crítica das mesmas e teve como objectivo a mudança das suas práticas e o aumento do seu *performance* e, quiçá assumir-se como um instrumento útil na elaboração do projecto educativo, dado que a mesma suporta um conjunto de dados úteis na organização de adequadas cartas estratégicas de intervenção, sustentada pelos princípios da *pedagogia de ajuda* e ao dispor das organizações educativas.

Reforçamos que o espelhamento se fundou na reformulação e renomeação das experiências e o processo foi fortemente imbuído pela tomada de consciência dos espelhados face aos fenómenos descritos, pelo despertar a atenção para determinados objectos e variáveis de análise, bem como, utilizar um diálogo despido de qualquer juízo de valor que, suportado por uma confiabilidade mútua, permitisse um *saber olhar* e um *saber ver*, construtor de um novo *saber observar*. Assim, fruto dos dados obtidos apresentamos a “Carta de sinais”.

CARTA DE SINAIS DAS CRIANÇAS DO JARDIM DE INFÂNCIA

CATEGORIAS	NECESSIDADES	INDICADORES	CRIANÇAS											Totais	
			AC	B	C	CR	I	J	JR	L	M	MJ			
Afectivo-emocional	Necessidade de segurança, confiança, autonomia e auto-confiança	I.5; I.12; I.15; I.31; I.32; I.32.1; I.32.3; I.32.4; I.33; I.43.3; I.44.4; I.44.5; I.45; I.57; I.58; I.58.6.1; I.65; I.73; I.114; I.117; I.119; I.120; I.121; I.124; I.125.	6	8	5	10	7	8	7	8	5	8	8	5	72
	Necessidade de auto-afirmação e agressividade	I.18; I.22.1; I.26; I.35; I.39; I.47; I.54; I.58.1; I.58.7; I.58.9.2; I.58.9.3; I.58.9.4; I.58.9.6; I.58.9.7; I.63.1; I.68; I.69; I.69.1; I.69.3; I.72; I.77; I.78.1; I.81; I.82; I.84; I.93; I.102; I.103; I.109; I.110; I.111; I.127.	5	11	7	4	1	7	1	0	2	6	44		
	Necessidade de afecto e atenção	I.20; I.30; I.58.3; I.58.4.	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	4		
Sócio-relacional	Necessidade de expressão musical	I.43.	1	0	1	1	1	0	0	1	0	6			
	Necessidade de fantasia	I.98; I.101.1.	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2			
	Necessidade de partilhar vivências do seu mundo individual	I.7; I.9; I.11; I.13; I.51; I.56; I.121.1.	0	2	0	3	1	1	0	0	2	9			
Sócio-relacional	Necessidade de protecção	I.2; I.21; I.43.2; I.58.9.8; I.65.2; I.111.1.	1	0	2	1	1	1	1	1	0	10			
	Necessidade de cumprir regras e rotinas	I.3; I.4; I.16; I.17; I.19; I.19.1; I.22; I.40; I.42; I.44; I.44.3; I.50; I.58.2; I.58.6; I.64; I.69.4; I.80; I.89; I.90; I.112; I.118.	11	9	9	13	11	9	10	11	9	8	90		

CATE- GORIAS	NECESSIDADES	INDICADORES	CRIANÇAS											Totais
			A C	B	C	C R	I	J	J R	L	M	M J		
Sócio- relacional	Necessidade da intervenção da educadora	I.23; I.27; I.34; I.37; I.38; I.41; I.44.6; I.58.9; I.73.2.2; I.88.1; I.91; I.101; I.106; I.111.2.	7	10	6	5	5	5	4	4	2	6	1	51
	Necessidade de brincarem livremente em equipa	I.46; I.58.5; I.58.5.1; I.60.1; I.66; I.70; I.73.2; I.75; I.92; I.98.1; I.107.1; I.122; I.123; I.126.	5	2	0	4	4	4	4	4	6	3	0	32
	Necessidade de consolidarem os padrões relacionais	I.50.1.	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Sensorial- psicomotor	Necessidade de partilhar e contactar com objectos familiares	I.1; I.58.9.11; I.74; I.79; I.79.1.	2	1	0	2	3	0	2	0	0	1	0	11
	Necessidade de quebra do envolvimento ou escapes à situação	I.3.1; I.6; I.8; I.14; I.15.1; I.17.1; I.29; I.43.1; I.43.4; I.44.1; I.49; I.52; I.53; I.55; I.55.1; I.55.2; I.55.3; I.58.9.1; I.58.9.5; I.62.2; I.65.1; I.65.3; I.67; I.73.1; I.78; I.83; I.85; I.86; I.87; I.88; I.115.	4	12	4	4	9	7	6	5	5	5	6	62
	Necessidade de mostrar a aparência física	I.96.	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Intelectual -cognitivo	Necessidade de expressar/revelar conhecimentos	I.17.2; I.17.3; I.22.2; I.36.1; I.36.2.	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	1	5
	Necessidade de se expressar oralmente	I.58.9.10; I.62.1; I.63; I.63.2; I.76; I.97; I.97.1; I.105; I.107.	3	0	4	7	2	0	0	5	4	0	0	25
	Necessidade de se expressar graficamente	I.32.2.	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1

CATE- GORIAS	NECESSIDADES	INDICADORES	CRIANÇAS											Totais		
			AC	B	C	CR	I	J	JR	L	M	MJ				
Intelectual -cognitivo	Necessidade de desenvolver um modelo expressivo atitudinal	I.24; I.25; I.58.9.9; I.59; I.61; I.95; I.100; I.104.	2	2	2	0	3	0	0	0	0	0	4	0	0	13
	Necessidade que seja estimulado o discurso oral	I.10.	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	Necessidade de adquirir conhecimentos	I.28; I.113.	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	5
	Necessidade de construir e manipular objectos	I.71; I.99; I.108.	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	3

CATEGORIAS	NECESSIDADES	INDICADORES	ALUNOS										Totais				
			AC	B	C	I	J	CR	L	M	MJ						
Sensorial- psicomotor	Necessidade de quebra do envolvimento ou escapes à situação	I.1.3; I.1.4; I.1.7; I.1.9; I.1.10; I.1.13; I.1.14; I.4; I.5; I.8; I.9; I.10; I.15; I.17; I.19; I.21; I.22; I.24; I.27; I.28; I.32; I.34; I.36; I.39; I.40; I.41; I.44; I.45.3; I.45.4; I.45.5; I.45.7; I.47; I.48; I.49; I.50; I.51; I.52; I.54; I.57; I.60; I.65; I.69; I.73; I.75; I.77; I.78; I.83; I.88; I.88.1; I.88.6; I.88.7; I.88.8; I.88.9; I.91; I.96; I.101; I.103; I.105; I.106; I.107; I.111.1; I.111.2; I.111.3; I.111.4; I.113; I.114; I.115; I.116; I.117; I.118; I.119; I.120; I.121; I.122; I.124; I.127; I.130; I.132; I.147; I.151; I.158; I.160.1. <i>I.1.1; I.1.2; I.1.3; I.1.4; I.2; I.5; I.7; I.11; I.13; I.15; I.16; I.17; I.20; I.22; I.23; I.24; I.25; I.26; I.28; I.29; I.31; I.33; I.34; I.35; I.38.3; I.38.5; I.39.1; I.42; I.43; I.48; I.49; I.50; I.51; I.52; I.54; I.56; I.57; I.62; I.64; I.67; I.69; I.72; I.73.3; I.74; I.75; I.77; I.78; I.79; I.81; I.82; I.84; I.84.4; I.84.5; I.84.6; I.84.7; I.85.2; I.87; I.88; I.89; I.91; I.95; I.96; I.98.1; I.98.2; I.98.3; I.98.4; I.98.5.</i>	18	33	16	10	31										108
Intelectual -cognitivo	Necessidade de relembrar/expressar conhecimentos	I.1; I.1.1; I.1.5; I.1.8; I.1.12; I.7; I.16; I.18; I.20; I.23; I.25; I.35; I.45; I.45.1; I.45.2; I.45.6; I.45.11; I.46; I.72; I.76; I.88.3; I.104; I.109; I.111; I.123; I.125; I.134; I.150; I.154; I.160. <i>I.1; I.8; I.14; I.30; I.38; I.39; I.53; I.65; I.71; I.73.2; I.84.2; I.85; I.97; I.98.</i>	14	13	11	11	8										57
																	27

Os indicadores a negrito dizem respeito ao 1º A e os indicadores a itálico ao 1º B.

CATE- GORIAS	NECESSIDADES	INDICADORES	ALUNOS										Totais		
			AC	B	C	I	J	CR	L	M	MJ				
Intelectual -cognitivo	Necessidade de uma linguagem diferenciada	<i>I.73.</i>								0	0	0	0	1	1
	Necessidade de manipular e explorar os materiais	I.62; I.94. <i>I.58.</i>	0	0	0	2	0								2
	Necessidade do apoio do professor	I.1.2; I.6; I.33; I.42; I.55; I.59; I.63; I.67; I.68; I.71; I.80; I.81; I.82; I.85; I.90; I.93; I.97; I.110; I.129; I.137.1; I.142. <i>I.3; I.4; I.9; I.10; I.12; I.18; I.19; I.38.4; I.46; I.60; I.61; I.73.4; I.73.5; I.84.3.</i>	3	3	2	4	10								22
										4	0	8	2	14	

Os indicadores a negrito dizem respeito ao 1º A e os indicadores a itálico ao 1º B.

Com base nos pressupostos anteriores, procurámos encontrar uma matriz que nos permitisse identificar a forma como os docentes espelhados revêem os actos educativos e que permitisse uma triangulação com os dados obtidos, quer pelos protocolos das observações naturalistas, quer pelas entrevistas semi-estruturadas. Assim, sustentámos essa matriz sobre três questões (ver Anexo IX).

- Em que medida os docentes se lembraram dos factos?
- Em que medida reavivaram factos apagados da sua memória?
- Os docentes rejeitaram os factos?

No final, foi criado um espaço que permitisse aos docentes expor o que entendem ser as causas dos fenómenos, bem como apresentar propostas de alteração às presentes situações.

Relativamente à primeira questão, (**Em que medida os docentes se lembram dos factos?**), dois dos cinco docentes espelhados identificaram os factos, bem como as estratégias utilizadas. A educadora A, B e C recordaram apenas alguns factos. O professor A referiu que, no momento do espelhamento, os fenómenos têm uma frequência mais baixa. Enquanto o professor B referiu que os indicadores que apresentaram maior frequência se mantêm e, por vezes, aumentaram a sua frequência.

Esta constatação vem reforçar o que temos vindo a inferir ao longo do estudo empírico, ou seja, a organização da acção educativa, nomeadamente, a planificação não considera as necessidades educativas dos alunos e os diagnósticos e as sínteses inferidas das avaliações não são ponderadas, a fim de ser proceder à reformulação das acções. Isto porque, possivelmente, porque não possuem formação adequada para elaborar, com rigor, o diagnóstico de necessidades e, conseqüentemente, no traçar adequadas estratégias de intervenção.

No que diz respeito às educadoras, as mesmas identificaram as chamadas “crianças caso” e mostraram alguma apreensão pela frequência dos sinais indicadores de necessidades educativas. Embora os considerem preocupantes, não apresentaram estratégias remediativas, pois afirmam não saber como intervir.

À segunda questão (**Em que medida reavivaram factos apagados da sua memória?**), todas as educadoras tiveram necessidade de fazer a reconfiguração das experiências, pois as mesmas encontravam-se apagadas na sua memória e despistaram-se necessidades latentes. Consideraram este momento importante, pois obtiveram uma outra leitura dos fenómenos, mais profunda e mais crítica. Referem que estes momentos são importantes na mudança das práticas educativas e pedagógicas, como espaços de formação contextualizada e pertinente. Afirmaram

ainda que, as planificações deveriam contemplar as necessidades diferenciadas; contudo, na prática, planifica-se para o grande grupo.

O professor A considerou que os factos apresentados são inerentes a todos os processos de mudança de ciclo e são resultado do sistema do ensino (ver Anexo IX- causas e propostas). O professor B reavivou os factos não tecendo quaisquer considerações.

Relativamente à última questão (**Os docentes rejeitaram os factos?**), nenhum dos docentes da amostra rejeitou os factos apresentados.

O professor A afirmou que planifica diariamente, tendo em conta as competências previamente definidas em conselho de docentes para cada área e, sempre que possível, o faz de forma diferenciada. No final do mês, realiza a avaliação com o professor de apoio e juntos procuram traçar medidas e estratégias de recuperação e/ou remediação. Apresentou algumas medidas que, no seu entender, poderiam minimizar e quiçá eliminar as situações observadas (ver Anexo IX- causas e propostas).

O professor B afirmou que planifica diariamente, tendo em conta as competências definidas em conselho de docentes para cada área e também planifica para o grupo. Não apresentou estratégias de intervenção que pudessem superar ou minimizar os factos.

Verificámos assim que existe um disfuncionamento entre as necessidades educativas das crianças/ alunos e as planificações que se elaboram na prática. Isto é, estas visam essencialmente as competências definidas pelo sistema educativo, ainda que alvo de reestruturação a nível de conselho de docentes, no caso do 1º ciclo e as Orientações Curriculares para o Pré-escolar.

Em relação às causas dos fenómenos emergentes dos protocolos de observação naturalista, as educadoras apontam causas a nível das dimensões micro, meso e macro sistémicas e que passamos a enunciar:

- Os grupos são numerosos e os recursos humanos reduzidos, o que inviabiliza uma resposta individualizada e a elaboração de um diagnóstico mais rigoroso;
- A existência de espaços físicos inadequados e desajustados;
- Informação e formação insuficiente, quer para a elaboração de diagnósticos rigorosos, quer no planeamento de estratégias de intervenção;
- Causas exteriores à escola, nomeadamente famílias disfuncionais e necessidades educativas do foro patológico.

Os professores apontam também causas a nível das três dimensões:

- A existência de grupos numerosos;

- Existência de líderes que adoptam comportamentos perturbadores da actividade educativa;
- Desfasamento na organização do trabalho e dos espaços nos dois contextos;
- Lacunas nalgumas competências no nível anterior (Pré-escolar);
- Gestão inadequada dos currículos, motivada pela falta de individualização do ensino;
- Noção de ensino individualizado pouco esclarecedora;
- Inexistência de uma hierarquização de competências.

Verificámos assim que existem causas que poderão ser colmatadas pela intervenção directa dos docentes. Ou seja, deixando de lado a rotina e determinados a superar obstáculos, terão que adoptar uma permanente atitude de pesquisa, adquirindo uma disponibilidade interior para a mudança e para a permanente actualização, assumindo-se como agentes e instrumento do seu próprio desenvolvimento.

Apraz-nos registar que os docentes vêm ao encontro das nossas preocupações, quando revelam que não possuem formação adequada para elaborarem um diagnóstico de necessidades rigoroso e eficaz, bem como na construção das estratégias de intervenção que contemplem as necessidades inferidas. Na verdade, achamos que a questão reside no facto de não existir, quer na formação inicial, quer na formação contínua, uma reflexão contextualizada sobre esta temática.

Por último, as propostas vão precisamente nesse sentido. A proposta de formação é referida por todos os docentes da amostra. O professor A sugere mesmo que se faça uma formação geral, com incidências sectoriais para todos os profissionais, onde esteja implícito um modelo que favoreça verdadeiras aprendizagens.

O referido professor defende ainda:

- Uma gestão consciente do currículo, adaptado à turma, visando uma sequencialização dos conteúdos, numa perspectiva de desenvolvimento global;
- Uma hierarquização das competências, no sentido de serem entendidas como um fim e não um meio;
- Uma intervenção efectiva dos psicólogos, de modo a verificar se as aprendizagens são realmente válidas a nível social;
- Uma hierarquia de competências a nível nacional que permitam à criança, dentro de uma uniformização, uma aprendizagem em hipertexto, como gestão transversal do currículo;
- Uma continuidade entre os ciclos, desenvolvendo-se competências para que o sucesso continue, a partir de círculos concêntricos ou seja, as competências de um ciclo condicionam as competências do ciclo seguinte.

Considerando as propostas lançadas pelos docentes da amostra, achamos a formação ajustada às suas necessidades e imprescindível às organizações educativas. Concordamos com Barbosa (2001) quando afirma que “a formação deve procurar que o formando aprenda a saber tornar-se agente impulsionador da acção educativa, saber situar-se melhor face a si mesmo e aos outros, aprender novas e diferentes maneiras de agir e sobretudo abrir-se à possibilidade de aprender a aprender outras e diversas aprendizagens” (p. 27).

Defendemos, tal como o autor citado, a emergência de um profissional com competências transversais que lhe permita intervir com eficácia “na organização dos prognósticos de suporte às estratégias de intervenção na sala de actividades, quer estas sejam preventivas de inêxitos, curativas de disfuncionamentos múltiplos, ou simplesmente remediativas” (p. 140).

CAPÍTULO VII- CONCLUSÕES

O presente capítulo tem o propósito de correlacionar as conclusões estruturadas a partir do cruzamento e triangulação dos dados recolhidos e interpretados ao longo do estudo empírico. Pretende-se, ainda, levantar um conjunto de questões que foram emergindo ao longo da investigação, que poderão ser objecto de algumas sugestões e quiçá constituir matéria para outros trabalhos de pesquisa.

Relembremos agora que era nosso objectivo: **Procurar demonstrar que o diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação das crianças e formativas dos agentes de ensino é fundamental para organizar o processo ensino aprendizagem e para implementar cartas estratégicas de intervenção.** Para cumprimento deste objectivo recorremos a várias técnicas de recolha de dados que nos permitiu reunir um conjunto de informação que, depois de devidamente cruzada e triangulada, possibilitou a apresentação das conclusões.

Ancoramos o estudo, como já o dissemos anteriormente, em Barbosa e na sua linha de investigação que preconiza um novo modelo de escola: **“A Escola Sensível e Transformacionista**, onde o diagnóstico de necessidades diferenciadas dos aprendentes e formativas dos professores, quando elaborado com rigor, assume um papel preponderante na organização da acção educativa. Ou melhor dizendo, o mesmo, sustentado por uma carta de sinais indiciadores de necessidades, reveladores de *desconforto*, de *quebra de partilha* e de *enquistamento*, enquadrados como atitudes de defesa, visa a construção de adequadas cartas estratégicas de intervenção.

1- Organização do diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação

Relembremos a primeira questão: **que sinais pertinentes reveladores de necessidades educativas, identifica o agente de ensino na criança/aluno?**

Segundo os docentes da amostra, inquiridos por meio de entrevista semi-estruturada (ver anexo VIII e quadro 24), o diagnóstico de necessidades educativas é um instrumento importante e embora tenham afirmado que efectuaram este procedimento, verificou-se a existência de dados contraditórios, dado que os sinais emitidos pelos alunos se mantiveram, aumentando a sua frequência durante o fenómeno da transição (ver anexo II). A partir dos protocolos de observação naturalista, foi possível inferir várias necessidades educativas (ver Capítulo VI-

Análise e triangulação dos dados), descritas no quadro 22. As mesmas são inerentes ao próprio desenvolvimento da criança, excluindo-se as de natureza patológica.

Recordemos que a criança apresenta um conjunto de necessidades a nível pessoal que o seu desenvolvimento irá satisfazendo. Por conseguinte, é função da escola criar condições que assegurem a satisfação dessas necessidades de uma forma integrada e equilibrada, actuando como mediadora entre a idiosincrasia individual de cada sujeito e os padrões de aculturação, integração social e assimilação cultural.

Tal evidência leva-nos à seguinte conclusão: as estratégias de intervenção utilizadas pelos agentes de ensino, enquanto gestores do processo ensino aprendizagem, não foram pensadas a partir das necessidades efectivas dos alunos.

Pode então perguntar-se:

- «Será que o diagnóstico realizado pelos docentes da amostra foi rigoroso e científico?»;
- «Estarão os docentes sensibilizados para as necessidades latentes decorrentes do acto educativo?»;
- «Ou, por outro lado, identificam somente as necessidades visíveis e de fácil descodificação dos chamados “alunos caso?».

Este tipo de situação resulta de uma leitura incorrecta dos sinais. Estes são raramente associados a uma possível resposta negativa ou inadequada, por parte dos profissionais. Desta forma, o docente ao fazer uma inadequada interpretação dos sinais emitidos, faz também uma avaliação inadequada. A caracterização resulta incipiente e aquém da tipicidade dos factos educativos e pedagógicos, logo, as estratégias não apresentam rigor e precisão. Isto ocorre porque os profissionais da educação não receberam, quer a nível da formação inicial, quer a nível da formação contínua, uma cultura profissional que oriente a sua acção em função das necessidades educativas das crianças.

Por isso, é importante que, na formação inicial e complementar, haja a preocupação de desenvolver esta temática e é neste sentido que Barbosa (2002) defende a importância da emergência de um profissional que seja um bom caracterizador da realidade educativa, um bom descritor dos actos educativos, um bom tipificador dos fenómenos educativos e pedagógicos, através de um diagnóstico rigoroso, a fim de criar cartas estratégicas eficazes e de sucesso.

A caracterização pressupõe a aplicação de métodos e técnicas apropriados que permitam detectar fenómenos de ordem pedagógica, mas tenhamos em conta, tal como Estrela (1994) que, “o professor *olha* para a sua classe, mas não a *vê*” (p. 13).

Os docentes da amostra referem que os procedimentos utilizados na recolha dos sinais apelam, maioritariamente, à observação. Contudo, esta não é efectuada com a profundidade e rigor necessários para um levantamento da informação correcta, a fim de procederem a uma tipificação sustentadamente científica.

Logo, a caracterização assume um carácter geral, isto é, como um todo, pois é feita segundo critérios pouco científicos, de forma empírica e subjectiva. A mesma considera indicadores, maioritariamente relacionados com comportamentos indisciplinados, com causas exteriores à escola e à intervenção do docente. Em consequência, emerge um conjunto de sinais reveladores de necessidades educativas explicitadas, porque são claramente enunciadas. Outras continuam latentes já que, embora presentes no acto educativo, quem as possui ainda não se dispôs a revelá-las aos seus pares. Estas passam, por vezes, despercebidas aos olhos do gestor do grupo e não se instituem estratégias de intervenção eficazes que diminuam ou previnam os fenómenos que coexistem no processo ensino aprendizagem.

No quadro das situações que analisámos, identificámos um conjunto de factos, ou seja, acontecimentos que operacionalizam o acto educativo e pedagógico. Os mesmos retrataram sinais de desconforto, dado que revelaram uma inadaptação face à situação; sinais de quebra de partilha, manifestando-se sobre a ausência de acção ou mesmo passividade perante o proposto pelo docente ou pelo próprio grupo e, ainda, sinais de enquistamento como manifestação extrema de desconforto, encaminhando-se a criança/aluno para o isolamento. Nalguns casos concretos, a criança abandonou mesmo o grupo e adoptou posturas demasiado inactivas e /ou procurou outras iniciativas, normalmente sozinho (ver anexo III).

Recordemos Barbosa (2001) quando afirma que a escola deverá ser perspectivada enquanto estrutura *viva*, estimulante, gratificante e dinâmica, onde prevaleçam as características da relação pedagógica e a dimensão educativa e, ainda, que o aluno seja entendido como pessoa em desenvolvimento que, em função das aprendizagens, vive em permanente ansiedade e stress, sendo por isso necessário uma pedagogia orientada para o sentido de ajuda.

A propósito repare-se nos gráficos n.ºs 1, 2 e 3 que nos permitem concluir que as crianças/alunos passam a maior parte do seu tempo em situação *stressante*, sintomas de inadaptação ao acto educativo, resultantes da não satisfação das suas necessidades educativas, traduzindo-se, na maior parte das vezes, em quebra do envolvimento e afastamento, procurando respostas de substituição ou alternativas ao proposto.

A propósito, Gameiro (2004) refere que todos os sinais são importantes, contudo, os que revelam desconforto, por parte das crianças, são preocupantes, pois “são um sintoma de

inadaptação situacional” (p. 169). Ou seja, qualquer criança que se encontre a viver uma situação desconfortável, está implicitamente a experienciar uma situação *stressante*, encaminhando-se para situações de isolamento ou procurando escapes ao proposto, quebrando, assim o envolvimento na acção educativa.

Observe-se, ainda, os sinais reveladores de necessidades diferenciadas que a observação sistemática permitiu detectar, através da rede de comunicação verbal (ver anexo VI e quadro 23). Anote-se as percentagens figuradas no gráfico nº 8: “Análise dos tipos de comunicação estabelecidos pelos alunos” que nos permitem concluir, mais uma vez, que os agentes de ensino não organizam a acção educativa a partir de um diagnóstico de necessidades rigoroso.

- «Será que as comunicações emitidas não deverão ser um alerta para o professor?»

- «As situações de ruído e a quase inexistência de comunicação espontânea, não serão um questionamento claro e inequívoco à prática do docente?»

A recolha destes dados, a sua análise e triangulação vêm comprovar, novamente, que os professores não caracterizam com rigor as suas turmas e as verdadeiras “patologias” dos fenómenos passam despercebidos aos olhos do gestor do grupo. Isto permite-nos concluir que o problema passa, necessariamente, pela inexistência de uma caracterização rigorosa dos actos e factos educativos e pedagógicos, sustentada por uma observação metódica dos sinais emitidos pelos alunos e por uma reflexão profunda dos mesmos, a fim de intervir adequadamente.

As conclusões apresentadas permitem-nos afirmar convictamente que, se a formação inicial e complementar possibilitar uma formação contextualizada, determinada em função das necessidades educativas das crianças e em harmonia com as técnicas referidas, a escola e os seus actores passarão a funcionar em função da criança.

Em consonância com a ineficácia da formação até agora ministrada, quer nas escolas de formação de professores, quer a que é proposta aos docentes, estes argumentaram ainda, que são confrontados no seu quotidiano com a escassez de recursos humanos, espaços físicos inadequados e estruturas e equipas multidisciplinares insuficientes para prestar o apoio necessário.

Parece-nos importante referir que, embora considerando as dificuldades enunciadas, os mesmos deverão combater a “inércia” e a rotina e, determinados a superar obstáculos, terão que adoptar uma permanente atitude de pesquisa, adquirindo uma disponibilidade interior para a mudança e para a permanente actualização, assumindo-se como agentes e instrumento do seu próprio desenvolvimento.

Por via do que se disse, Barbosa, citado por Freire (2002), afirma que “a ideia de investigar não pode ser mais um privilégio de uns quantos e que a investigação tem de passar a ser um instrumento de uso quotidiano do educador” (p. 19). Este novo perfil enfatiza o papel do professor, como aquele que ensina, mas que também aprende e que aceita que se aprende até morrer. Esta atitude de pesquisa permite uma formação mais sólida, a fim de conceber e desenvolver cenários pedagógicos adequados que sustentem processos de ensino aprendizagem gratificantes e conducentes a uma prática de ajuda ao outro.

Os dados recolhidos permitiram verificar que os docentes ainda se encontram distantes desta prática de ensino. Contudo, afirmamos que isto não se deve à falta de competência dos mesmos, pois estes actuam em conformidade com a formação recebida, mas sim, porque a mesma apresenta graves lacunas.

2- Avaliação e planificação da prática educativa e pedagógica

Passemos à segunda questão: - **Como avalia e planifica o docente a prática educativa?** Com esta questão pretendíamos conhecer os procedimentos que os profissionais de educação adoptam, no sentido de melhor compreenderem as crianças/alunos que revelaram necessidades educativas.

A resposta a esta questão aponta, uma vez mais, para a ineficácia do diagnóstico realizado pelos docentes. Ou seja, a avaliação realizada nas suas várias vertentes (diagnóstico, formativa e sumativa) é uniformizada e segundo critérios definidos para a turma em geral, criando uma forte tendência para a standardização.

Além disso, a identificação e a tipificação são desajustadas e genéricas, tanto na caracterização do grupo/turma, como nos sinais emitidos no decurso do processo ensino aprendizagem, ou então essa tipificação contempla apenas os sinais denunciadores de indisciplina dos chamados “alunos caso”. Contudo, mesmo nestes casos, não são diagnosticados as verdadeiras “patologias”, visto que estes continuam a emitir sinais de desconforto.

Por outro lado, os momentos em que os docentes procedem à caracterização dos fenómenos e à identificação dos sinais, também justificam a desorganização e a ausência de critérios pouco científicos. Apenas um docente afirma que realiza este procedimento ao longo do acto educativo, pois, segundo ele, podem surgir necessidades educativas, a todo momento.

A propósito, Gameiro (2000) afirma que as necessidades estão relacionadas umas com as outras e que estas se enquadram numa hierarquia de preferências. A autora refere que “as necessidades dos níveis mais altos tornar-se-ão desejáveis quando as necessidades dos níveis

mais baixos forem satisfeitas” (p. 93). Isto permite-nos concluir que as necessidades educativas ocorrem ao longo do acto educativo, não devendo, por isso, ser diagnosticadas, somente, no início do ano lectivo.

Situemo-nos, novamente, no registo das frequências dos indicadores de necessidades educativas (ver anexo II e quadro 22). A análise dos dados permite-nos afirmar que as crianças emitem, ao longo do processo ensino aprendizagem, um conjunto de sinais indicadores de necessidades educativas e que são, na maior parte das vezes, ignoradas pelos docentes no decorrer da acção, bem como, no momento da planificação. Ou seja, como já referimos, não organizam a acção educativa com base num diagnóstico de necessidades educativas e as estratégias de intervenção não são, por isso, adequadas às necessidades de desenvolvimento educativo das crianças, traduzindo-se na maior parte das vezes em quebra do envolvimento e isolamento, procurando respostas de substituição ao proposto. Logo, voltamos a frisar a pertinência de um diagnóstico rigoroso que permita uma verdadeira pedagogia de ajuda à criança.

Reportemo-nos às necessidades inferidas a partir dos protocolos de observação naturalista realizados no jardim de infância X, cujos indicadores apresentaram as frequências mais elevadas: **Necessidade de auto-afirmação e agressividade** (33 indicadores); **Necessidade de quebra do envolvimento ou escapes à situação** (30 indicadores); **Necessidade de segurança, confiança, autonomia e auto-confiança** (26 indicadores); **Necessidade de cumprir regras e rotinas** (21 indicadores). Estas, assim como as restantes, inserem-se num conjunto de necessidades que são inerentes ao próprio desenvolvimento da criança e surgem com maior ou menor incidência nas crianças, quer individualmente, quer no grupo de iguais. As elevadas frequências resultam, assim, da não satisfação dessas mesmas necessidades primárias, reproduzindo-se em actos e factos educativos e pedagógicos desajustados, promotores de situações de desconforto e insucesso (rever anexo III).

3- Estratégias de intervenção

Passemos à terceira e última questão: «**Que estratégias são desenvolvidas pelo docente, tendo em conta a especificidade de cada situação educativa e pedagógica?**»

Relativamente às estratégias de intervenção, o que se verifica é que os docentes ignoram os sinais ou têm grandes dificuldades em remediar os insucessos e prosseguem a sua acção educativa, como se nada se estivesse a passar, considerando que as disfunções são alheias à sua intervenção.

Se compararmos os dados recolhidos no jardim de infância X com os da escola Y (ver anexo III), verificamos que os sinais se mantêm, por vezes aumentam a sua frequência e os factos educativos e pedagógicos continuam a manifestar situações de desprazer e desconforto. Isto permite-nos concluir que as crianças, embora noutra contexto e na presença de outros docentes, manifestam igualmente as mesmas necessidades, ainda que, por vezes, as causas sejam diferentes, como referimos no Capítulo VI- Análise e triangulação dos dados. Todavia, sustentamos a convicção que estes disfuncionamentos sucedem devido:

- A uma caracterização incipiente e pouco sustentada em critérios científicos que resulta em diagnósticos de necessidades educativas, também pouco rigorosos.
- À ausência de práticas transversais, no que diz respeito às aquisições, regras, organização e ritmos de trabalho.

Para além destes factores condicionantes do acto educativo, parece-nos que as condições de enquadramento organizacional a nível dos sistemas micro, meso e macro são, também, responsáveis pelo que acontece nestes estabelecimentos de educação e ensino.

A fim de dar resposta à terceira questão da investigação triangulámos os dados recolhidos na entrevista semi-estruturada, com os dados recolhidos através dos protocolos de observação, os dados da observação sistemática e, ainda, o espelhamento (ver anexos II, V, VI, VIII e IX), o que permitiu mais uma vez concluir que a caracterização dos alunos é pouco consistente, verificando-se mesmo alguns dados contraditórios (ver Capítulo VI- Análise e triangulação dos dados- ponto 3). Esta contradição é testada pelo facto das opiniões dos docentes nem sempre serem coincidentes, quer com os dados obtidos nas observações naturalista e sistemática, quer ainda, quando espelhados pelos resultados, o que fortalece a hipótese que enunciámos no início da investigação. Senão vejamos:

Os docentes referiram que utilizam, na sua prática diária, a avaliação contínua com o objectivo de consolidarem conhecimentos, de superarem lacunas, de intervir nas necessidades educativas, planear, reformular as acções e orientar as estratégias. Contudo, embora se registassem alguns momentos de avaliação, ainda que escassos, nas turmas da escola X, verificou-se que os docentes não estiveram atentos aos sinais evidentes de desconforto emitidos no decorrer do processo ensino aprendizagem e prosseguiram a sua planificação. Ou seja, a avaliação em nada contribuiu para planificar ou reestruturar as acções.

Consideremos que os sinais de desconforto revelam necessidades que as crianças reproduzem sob comportamentos particulares na sua relação com o meio, indiciando por vezes disfunções de natureza educativa, algumas vezes ligadas a questões institucionais e culturais.

(Gameiro, 2000). E porque o desconforto manifesta uma vivência *stressante*, revela, por si só, uma inadaptação à situação, carecendo por isso de uma atenção especial dos profissionais de educação, no intuito de adequar as estratégias, de forma a (re)estabelecer o equilíbrio emotivo da criança.

As sínteses efectuadas pelos docentes, no final de algumas sessões, referem o comportamento indisciplinado dos alunos na sala de aula, afirmando que o mesmo se reflecte nas aprendizagens (ver anexo I e IX). Pode então inferir-se: - «se os comportamentos indisciplinados são responsáveis pelo sucesso das aprendizagens, então *controlar* esses mesmos comportamentos equivale a mais e melhores aprendizagens».

Entenda-se aqui o termo controlar, não no sentido de dominar ou de submeter, mas sim, como uma ajuda na resolução dessas manifestações, sabendo observar e ouvir, para depois delinear estratégias curativas. É pois pertinente que os docentes saibam caracterizar com rigor os actos e factos educativos, procedendo à identificação de sinais, cuja caracterização, exige por parte destes uma investigação sobre as necessidades educativas inferidas, a fim de, posteriormente, agir sobre aquelas, adequadamente.

A observação sistemática também permitiu constatar que as estratégias adoptadas pelos docentes não são delineadas a partir das necessidades educativas. Confirma-o as elevadas percentagens registadas no gráfico nº 8, relativamente à comunicação clandestina e às situações de ruído, verificando-se uma quebra do envolvimento e/ou escapes à situação. Mais uma vez se verifica que os docentes não caracterizam com rigor os factos educativos e pedagógicos, ou «não serão as situações de ruído e as comunicações clandestinas, sinais emitidos pelos alunos, no sentido de alertar os docentes para as suas necessidades educativas?» Mas, apesar disto, o que se verifica é que os alunos estão sujeitos a uma comunicação demasiadamente controladora e repressiva (ver gráfico nº 7) em vez de se estabelecer uma relação de empatia e diálogo, sustentada numa pedagogia de ajuda, procurando entender as causas destes sinais, no sentido de encontrar estratégias adequadas.

A observação sistemática realizada permitiu também concluir que a comunicação verbal estabelecida na sala de aula é maioritariamente da responsabilidade do professor e os conteúdos didácticos emergem como objecto de estudo e análise, (ver gráfico nº 4), ou seja, verifica-se que os docentes organizam a acção educativa em função de teorias, métodos e conteúdos, tendo mais em conta os objectivos pessoais e organizacionais.

Ainda que o discurso dos docentes da amostra se afirme por uma planificação veiculada pelos interesses e necessidades dos alunos, constata-se que a mesma apresenta uma forte

tendência, como referimos atrás, sobre os conteúdos e os objectivos pessoais e organizacionais. Confirma-o a análise efectuada aos projectos curriculares de turma, que apresentam uma caracterização frágil da escola, do meio e dos seus actores, marcada pela subjectividade, fortemente influenciada por emoções, expectativas e anseios. A análise efectuada às avaliações de diagnóstico e formativas apresentam-se uniformes, sempre suportados pelos mesmos objectivos e conteúdos, não contemplando, por isso, a individualidade de cada aluno.

Considerando os sinais apresentados no quadro 23, confirma-se que os alunos que se expressam através de comunicações clandestinas e situações de ruído com maior frequência são, por sua vez, os que apresentam, por parte do professor, maior número de repreensões. Poderemos, por isso, concluir que o professor, no intuito de prosseguir os seus objectivos, se preocupa em controlar estes comportamentos considerados indisciplinados, ao invés de procurar uma interpretação científica e avaliadora destes sinais, de forma a adequar as estratégias de intervenção.

Relativamente aos tipos de comunicação estabelecidos pelo professor (gráfico nº6), confirma-se a conclusão aferida anteriormente, pois este utiliza com insistência a repreensão, como estratégia para prevenir ou evitar os comportamentos não desejáveis. Isto porque, provavelmente, estes sinais desencadeiam no docente sentimentos e emoções, por vezes, negativas que os impede de avaliar as situações. Fica-nos, assim, a impressão que o objectivo visa controlar as situações, a fim de prosseguir o seu plano de aula. Ou, por outras palavras, a leitura que o professor faz destes sinais, nunca é no intuito de procurar compreender os comportamentos dos alunos. Por conseguinte, estes sinais não são, no seu entender, reveladores de necessidades educativas, pois se assim fosse as estratégias de intervenção não se limitariam à repreensão.

Por outro lado, parece-nos que a frequência deste tipo de comunicação, aliada ao escasso reforço positivo, por parte do professor, poderão ser responsáveis pela reduzida comunicação espontânea (ver gráfico nºs 5 e 6). Recorde-se a importância da comunicação espontânea e do reforço positivo, contributos indispensáveis ao fortalecimento da segurança, da autonomia, da auto-estima e da autoconfiança, na construção da identidade e da personalidade da criança enquanto sujeito em desenvolvimento, ao invés do reforço negativo, expresso pelas constantes repreensões.

Estes tipos de comunicação resultam de uma avaliação imprópria que o professor faz dos sinais que julga como indisciplina, os quais não associa a uma possível resposta inadequada por

parte dos mesmos, ou seja, atribui-os ao ritmo e à organização do trabalho distintos do contexto educativo precedente (ver anexo IX).

Ao longo do estudo empírico foi, assim, possível verificar a existência de disfunções entre as estratégias que os docentes apresentam e as necessidades manifestadas pelas crianças. Efectivamente, se estes não conseguem identificar os actos e fenómenos educativos e pedagógicos, não podem, obviamente, nem descrevê-los, nem tipificá-los e, como é lógico, o diagnóstico não tem consistência, nem representa as verdadeiras necessidades dos alunos.

Deste modo, podemos concluir que a avaliação e a presença de uma equipa multidisciplinar que elimine a possível subjectividade, são instrumentos úteis no despiste de necessidades educativas e, conseqüentemente, no traçar estratégias de intervenção adaptadas à especificidade e diversidade dos alunos, perspectivando, assim, a diferenciação do ensino.

Assim, tal como referimos na primeira questão é importante que, na formação inicial e na formação complementar, se estabeleçam prioridades, no sentido de desenvolver e aperfeiçoar as práticas de avaliação, se favoreça o trabalho em equipa, educando os profissionais de educação para uma atitude reflexiva dos actos educativos e pedagógicos, assumindo-se estes como agentes técnico-críticos, orientados por uma postura de ajuda ao outro.

A necessidade de formação complementar foi sentida e referida pelos docentes da amostra, quando espelhados com os resultados da investigação (ver anexo IX). Os mesmos referiram que têm alguma dificuldade em elaborar o diagnóstico de necessidades, bem como, em traçar estratégias adequadas às necessidades. Esta afirmação vem justificar a pertinência deste estudo, pois, para além de confirmarmos a hipótese de partida, desencadeamos nos docentes uma disposição para a mudança, perspectivando uma formação para a profissionalidade.

Por conseguinte, conclui-se de modo genérico que este estudo de caso, guiado pelas questões apontadas na Introdução, permitiu demonstrar o seguinte:

- Os docentes organizam a sua acção educativa, normalmente, mais em função das teorias, dos métodos, das técnicas e dos conteúdos e, tendo mais em conta os objectivos pessoais e organizacionais;
- Os docentes da amostra assumem uma postura intuitiva, pouco sustentada em critérios rigorosos e científicos, face aos sinais emitidos pelas crianças/alunos, na caracterização dos mesmos;
- A avaliação, como procedimento imprescindível na caracterização, não é aproveitada de modo útil, ou seja, de uma maneira formativa e ponderada;

- As estratégias de intervenção surgem de modo espontâneo, sem que estas tenham precedido um trabalho sistematizado e científico de práticas de observação, tipificação e caracterização dos actos educativos.

Relembremos que o estudo pretendia verificar os fenómenos de fronteira num determinado grupo de crianças. Os resultados obtidos, quer por meio de observação naturalista, quer por meio de observação sistemática, permitiu concluir que aqueles revelam discontinuidades e a acção educativa não resultou coerente e progressiva.

A transição do jardim de infância para o 1º ciclo do ensino básico implica para a criança uma mudança de ambiente, uma mudança institucional e, ainda, uma mudança de comportamentos e atitudes que exigem uma determinada maturidade, confiança e segurança. Apesar disto, não são consideradas normas de natureza pedagógica ou psicológica, mas sim normas de natureza administrativa e legislativa.

Os dados recolhidos revelaram que, perante a não satisfação das necessidades educativas no primeiro contexto e sujeitas às mudanças que caracterizam as transições, os fenómenos aumentaram de frequência e revelaram situações de desconforto e desprazer pelo acto educativo.

Com efeito, as transições constituem momentos, especialmente, importantes para o sucesso pessoal e escolar, pois um fracasso na adaptação à escola pode incutir na criança um sentimento de inferioridade que poderá permanecer durante toda a vida.

Sublinhe-se a importância de uma articulação entre os dois níveis, que só obterá resultados positivos se todas as planificações forem realizadas a partir de um levantamento de necessidades de educação e de formação dos agentes de ensino. Só assim se prevê a emergência de um contexto educativo único e a emergência de práticas transversais em núcleos educativos autónomos.

Todavia, o presente *Estudo de Caso*, considerando a particularidade dos fenómenos estudados, não permite a generalização dos resultados e das conclusões extraídas. Contudo, a existência de outras investigações paralelas, sustentadas por metodologias mais susceptíveis de generalização, com diferentes amostras, poderão reiterar ou extrair novas conclusões.

Refira-se que as conclusões apresentadas, só foram possíveis devido à diversidade de técnicas e instrumentos de recolha de dados que permitiram, na terceira parte do estudo, uma triangulação dos mesmos, de modo a validar toda a investigação.

Permita-se-nos considerar este estudo proveitoso e inovador, pois, trata-se de uma linha de investigação que se vem afirmando sob orientação do professor Doutor Luís Barbosa, no sentido de criar um novo modelo de escola -A Escola Sensível e Transformacionista-, a

funcionar a partir de diagnósticos de necessidades educativas das crianças e formativas dos agentes de ensino, determinadas em função das anteriores, sustentada por uma *pedagogia de ajuda* ao dispor do aluno e das suas aprendizagens, do educador e do professor que se vê confrontado com uma realidade cada vez mais exigente e, ainda, auxiliares e pais. Ou, melhor dizendo, pôr em marcha um modelo de escola que funcione em função da criança, tornando esta estrutura uma organização viva, onde todos são pares e se devem ajudar mutuamente.

Sustentámos o estudo preferencialmente em Barbosa (1997; 2000; 2001, 2002 e 2003), Estrela (1994) e, ainda em Sousa (1994), pois são os autores que mais literatura têm produzido sobre o tema. Salientamos, mais uma vez, o carácter inovador e dinâmico das propostas defendidas pelo Professor Doutor Luís Barbosa que, como dissemos ao longo da Revisão da Literatura, introduziu o conceito de «Pedagogia de Ajuda» e definiu os princípios da «Escola Sensível e Transformacionista» que corroboramos convictos de que os mesmos ajudam a perspectivar a educação como um processo científico. Deste modo, no quadro da análise contextual, procede-se a uma leitura dos sinais, enumerando-os, quantificando-os e qualificando-os, atribuindo-se um novo significado, sendo este percurso uma emergência teórica da própria prática.

Para finalizarmos as conclusões, gostaríamos de salientar que a processologia utilizada foi induzida por uma auto-avaliação permanente e a dinâmica que caracterizou toda a fase empírica, ainda que da responsabilidade da investigadora, pressupôs diferentes momentos de negociação entre os actores da investigação, procurando uma (re)interpretação dos fenómenos, orientado para a pedagogia de ajuda, num contexto de supervisão. E é neste contexto que deixamos como proposta a criação de oficinas de formação, orientadas para a caracterização da factualidade educativa e pedagógica. Desta forma, perspectivamos um novo modelo de formação em função do diagnóstico das disfunções do acto educativo. Assim, as cartas de variáveis de análise, construídas a partir da identificação de variáveis a merecer estratégias de intervenção, são um banco de dados ao dispor das organizações, úteis e de qualidade educativa, quer na construção dos projectos educativos, quer na elaboração dos planos de formação dos profissionais de educação.

Recordamos que este desafio é defendido pelo Professor Doutor Luís Barbosa e pela sua equipa de investigadores que se afirmam no terreno, como mediadores de conhecimento, e implementam com sucesso este novo modelo de formação: “Investigação-Acção-Formação”, com o objectivo de criar nas organizações uma permanente atitude de pesquisa, “*exigindo-se*” um duplo olhar sobre a realidade, dado que, segundo Barbosa (2002), “olhar não é ver e ver não

é observar” (p. 106). Este olhar exige interpretar, para (re) interpretar a seguir, afirmando-se como “uma estratégia fundamental de aquisição da sabedoria” (p. 18). As palavras do autor reforçam o nosso sentir e a nossa postura neste final de dissertação.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, I. e Roldão, M. (1989). A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos. In Pires, L, Abreu, I. Mourão, C., Rau, J. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Rio Tinto: Edições Asa/ Clube do Professor.
- Bairrão, J. e Tietze, W. (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barbosa, L. (1990). *A Formação do Jovem. Um modelo interactivo*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Barbosa, L. (1997). *Pensar a Escola e seus Actores*. Mem Martins: Associação de Professores de Sintra.
- Barbosa, L. (1999). *A Avaliação e a Supervisão, instrumentos de gestão estratégica das organizações educativas*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Barbosa, L. (2001). *Da Análise de Contextos Educativos e da Criança enquanto objecto de estudo à escola sensível e transformacionista*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Barbosa, L. (2000). *Da Relação Educativa à Relação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Barbosa, L. (2002). *Ensaio sobre o Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Barbosa, L. (2003). *Ensaio sobre fenomenologia do conhecimento- Do espelhamento à transcendência*. Évora: Universidade de Évora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. (versão portuguesa). Lisboa: Edições 70.
- Bodgan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Bruner, J. (1999). *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio de Água Editores.
- Cardona, J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, I. (1996). *Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Chalifour, J. (1989). *La Relation D'aide en Soins Infirmiers- une perspective Holistique-Humaine*: Paris Editions Lamarre.
- Cohen, L. Manion, L. (1990). *Métodos de Investigação Educativa*. Madrid: Editora La Murralla.
- Debesse, M. (1999). *As Etapas da Educação*. Lisboa: Livros e Leitura.
- Delors, J. (org.), (1997). *Educação um Tesouro a Descobrir- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.
- De Ketele, J. (1988). *Méthodologie de L'observation*. Bruxelas, De Boeck/Wesmael (pp. 3-5)
- Dicionário de Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora.
- Erickson, F. (1986). *Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza*. Madrid: Paidós- M.E.C.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classe. Uma estratégia de Formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1997). Comentário à Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. In *Ministério da Educação Pré-Escolar. Departamento da Educação Básica*. Núcleo de Educação Pré-Escolar Legislação- Educação Pré-Escolar.

- Formosinho, J. (1996). Prefácio. In Júlia. Formosinho (org.). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, Júlia (1996), (org.). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. e Araújo S. (2004). O apoio a processos de transição. Construindo os direitos de uma criança vítima de maus tratos. *Infância e Educação- Investigação e Práticas*. Revista da GEDEI. Porto: Porto Editora.
- Freire. J. (2002). *Organização de cartas de intervenção estratégica visando a caracterização dos actos e factos educativos como ancoragem de uma pedagogia de ajuda, rumo à Escola Sensível e Transformacionista*. Tese de Mestrado em Administração e Gestão educacional, não publicada. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gameiro, F. (2000). *A importância do diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação para a organização de uma pedagogia de ajuda na Educação de Infância*. Tese de Mestrado em Educação policopiada. Évora: Universidade de Évora.
- Gameiro, F. (2004). *Factores de Constrangimento nas Práticas Educativas no Jardim de Infância*. Chamusca: Edições Cosmo.
- Gardher, H. (2001). *A Criança Pré-Escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. S. Paulo: Artmed Editora.
- Gigliione, R. e Matalon, B. (1977). *O Inquérito Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goetz, P. e Le Compte. (1988). *Etnografia y Diseno Cualitativo en Investagacion Educativa*. Morata.
- Hayman, J. (1984). *Investigación y Educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- Herman, J. (1983). *Les Langages de la Sociologie*. Paris, P.U.F., col. "Qui sai je?"
- Katz, L, Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kirt, J. e Miller, M. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Beverly Hills Sage, University Paper. Artigos sobre métodos de investigação qualitativa, vol.1.
- Krishnamurti, J. (1997). *Natureza e Meio Ambiente*. Lisboa: Edições 70. (Tradução do original em Inglês)
- Lessard, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lodi, J. (1986). *A Entrevista. Teoria e Prática*. (5ª edição) São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Ludke, M. André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Macedo, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Marques, A. (1997). *Construindo um cenário pedagógico no jardim de infância, inspirado no Modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Trabalho de fim de curso de Estudos Superiores Especializados em Necessidades Específicas de Educação da Universidade de Évora (não publicado).
- Merrian, B. (1990). *Case Study: Research in Education. A Qualitative Approach*. (3ª edição). San Francisco: Jossey Publisher.
- Neto, A. (1998). *Resolução de Problemas em Física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Niza, S. (1992). Em comum assumimos uma educação democrática. In G. Vilhena, J. Soares e M. Henrique (orgs). *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho (org.). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico. *Inovação 11*, 77-98.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park CA. Sage Publications.
- Perrenoud, F. (2000). *Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pires, L, Abreu, I. Mourão, C., Rau, J. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Rio Tinto: Edições Asa/ Clube do Professor.
- Postic, M. (1990). *A Relação Pedagógica*. (2ª edição). Coimbra: Coimbra Editora
- Postic, M. (1992). *O Imaginário na Relação Pedagógica*. Rio Tinto: Edições Asa/ Clube de Portugal.
- Postic, M. (1979). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Quivy, R. e Campenhout, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gardiva.
- Roldão, M. (1994). *O Pensamento Concreto da Criança. Uma perspectiva a Questionar no Currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Savater, F. (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.

- Serrano, G. (s d). *Investigación Qualitativa. Retos e Interrogantes*. Editorial La Muralla.
- Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento de Educação Básica: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Silva, I. Ruivo, J., Katz, L. e Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Departamento de Educação Básica: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. (1997). *Programação e Avaliação Desenvolvimental na Pré-Escolaridade e no 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek, B. e Brown P. (1996). Alternativas curriculares na Educação de Infância: uma perspectiva histórica. In J. Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Wittrock, M. (1989). *La Investigación de la Enseñanza II*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil* (1ª edição). Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (4ª edição). Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (2004). Práticas educativas en la educación infantil. *Infância e Educação- Investigação e Práticas*. Revista da GEDEI. Porto: Porto Editora.
- Zazzo, B. (1987). *Un Grand Passage de L'École Élémentaire* (2ª edição). Paris, PUF.

LEGISLAÇÃO

Decreto nº.28081 de 09/10/1937- (Diário do Governo nº. 236- Ministério da Educação).
Determina o fim do ensino infantil público, considerando que este é muito dispendioso para o estado. As classes infantis já em funcionamento deverão ser encerradas ou transformadas em escolas primárias e as professoras destas escolas deverão ser integradas no quadro geral.

Lei nº. 5/73- 25/07/1973- Ministério da Educação Nacional

Determina a reforma do sistema educativo- Reforma Veiga Simão. Aponta para uma concepção inovadora e assume uma vontade política de modernização. Entre outros aspectos, define a criação da rede pública de jardins de infância e de escolas públicas para a formação de educadores de infância.

Portaria 786- 30/12/78

Cria as primeiras salas de jardim de infância da rede pública do Ministério da Educação.

Decreto Lei nº. 542/79 -31/10/79. (Diário da República nº.300)

Define os Estatutos do Jardim de Infância do sistema público de educação pré-escolar. Estas instituições são destinadas às crianças a partir dos 3 anos de idade até à entrada no ensino obrigatório.

Lei nº. 46/86-14/10/86 (Diário da República nº.237 da Assembleia da República)

(Lei de Bases do Sistema Educativo Português). Define que a educação pré-escolar se destina às crianças depois dos 3 anos até à idade de entrada na escola obrigatória. A sua frequência é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial e sendo evidenciada a sua especificidade e autonomia em relação à educação escolar. A referida lei explicita também os objectivos dos ensinamentos básico e secundário.

Decreto lei nº 35/88- 4/02/88 (Diário da República nº. 29 do Ministério da Educação)

Cria um quadro distrital de vinculação para os educadores e professores do ensino básico. Actualmente, revogado pelo Decreto Lei nº.35/2003.

Decreto Lei nº. 139-A/90- 28/04/90 (Ministério da Educação)

Define o Estatuto da Carreira Docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Actualmente, revogado pelo Decreto Lei nº. 1/98.

Decreto Lei nº. 172/91- 10/05/92

Aprova as Áreas Escolares e define estas como um grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e/ou 1º ciclo do ensino básico, agregados por áreas geográficas que dispõem de órgãos de direcção, administração e gestão comuns.

Parecer nº. 2/95- 09/08/95 (Conselho Nacional de Educação)

Reflecte a situação da educação pré-escolar em Portugal, com base num documento previamente elaborado pelo Prof. Doutor João Formosinho. Analisa criticamente um projecto apresentado pelo Governo.

Lei nº. 5/97-de 10/02/97- Lei Quadro da Educação Pré-escolar

A Lei Quadro da Educação pré-escolar na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo considera a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade e ser autónomo, livre e solidário.

Despacho nº. 5220/97-10/07/97(Diário da República nº178 II Série do Ministério da Educação)

Aprova as Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar, como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância na tomada de decisões sobre a sua prática educativa, isto é na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.

Despacho 105/97 (Diário da República nº. 149 II Série de 01/07/97)

Estabelece o regime aplicável de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo. Os apoios educativos abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior e desenvolvem-se com base na articulação dos

recursos e das actividades de apoio especializado existente nas escolas, com vista à promoção de uma escola integradora.

Decreto Lei nº. 147/97 de 11/06/97

Estabelece o regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento.

Decreto Lei nº. 115-A/98

Aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este modelo reconhece autonomia às escolas a nível estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional.

Decreto Lei nº.6/2001-18/01/01 (Diário da República nº15 de 18/01/01)

Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como, da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto Lei nº. 240/01 de 30/08/01

Define o perfil do desempenho dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo dos ensinos básico e secundário.

Despacho Normativo nº30/01 de 19/07/2001

Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens, assim como, os efeitos dessa avaliação e aplica-se aos alunos dos três ciclos do ensino básico.

Decreto Lei nº 30/02 de 20/12/2002 (Estatuto do aluno do ensino não superior)

O estatuto prossegue os princípios gerais e organizativos do sistema Educativo Português, conforme o estatuído na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, promovendo a assiduidade, a integração dos alunos na comunidade e na escola, o cumprimento da escolaridade obrigatória, o sucesso escolar e educativo e a efectiva aquisição de saberes e competências.

Despacho 942/99

Visa apoiar o desenvolvimento de actividades de interesse social no sector da educação integradas em planos de acção de nível regional, promovido no âmbito do mercado social de emprego, pelo Instituto do Emprego e Formação profissional em estreita articulação com as Direcções Regionais de Educação.