



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Departamento de Pedagogia e Educação

Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, na área
específica da Análise da Acção Educativa

O DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS E

FORMATIVAS EM JARDIM DE INFÂNCIA

e a (re)Organização das Práticas de Intervenção em

Função da Dupla Valência Criança/Família

Arminda Dias Escária

Orientador: **Prof. Doutor Luís Marques Barbosa**

Évora 2010



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Departamento de Pedagogia e Educação

Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, na área
específica da Análise da Acção Educativa

O DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES EDUCATIVAS E

FORMATIVAS EM JARDIM DE INFÂNCIA

e a (re)Organização das Práticas de Intervenção em

Função da Dupla Valência Criança/Família



185 810

Arminda Dias Escária

Orientador: **Prof. Doutor Luís Marques Barbosa**

Évora 2010

Às minhas filhas

Pela compreensão constante,
pelo incentivo e por compartilharem
comigo tantos sonhos e conquistas.
O meu afecto mais profundo
a elas dedico esta minha dissertação.

INDICE GERAL

	Pág.
AGRADECIMENTOS.....	IX
RESUMO.....	X
ABSTRACT.....	XII
GLOSSÁRIO.....	XIII
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	8
Capítulo I – O Jardim de Infância enquanto contexto da Acção	
Pedagógica.....	9
1. Educação de infância.....	10
1.1. Perspectiva histórica.....	10
1.2. Alternativas Curriculares ao longo dos Tempos.....	11
1.3. A Evolução da Educação de Infância em Portugal.....	14
1.3.1. Principais etapas.....	14
1.3.2. A Lei-Quadro e as Orientações Curriculares.....	15
2. Funções da Educação de Infância.....	18
3. O Jardim de Infância – enquanto Estrutura Meso-sistémica.....	21
3.1. Na sua relação com o sistema educativo.....	21
3.2. Estruturas e Condições.....	22
3.3. Justaposição de Serviços – dois tempos para um só espaço.....	24
3.4. Justaposição de agentes educativos.....	25
3.5. Justaposição de tempos.....	26
3.6. Rácio adulto – criança.....	26
3.7. A necessidade de unidade organizacional.....	27
3.8. O Jardim de Infância na sua relação com o meio envolvente.....	28
3.9. A organização do jardim-de-infância em função das necessidades específicas da Criança.....	30
3.10. O Envolvimento Parental no Jardim de Infância.....	32

Capítulo II – A Criança enquanto ser global em desenvolvimento	33
1. A sua dimensão holística.....	33
1.1. A criança um ser biológico.....	35
1.2. A criança um ser intelectual.....	35
1.3. A criança um ser emotivo.....	37
1.4. A criança um ser social.....	38
1.5. A criança um ser espiritual.....	40
2. Necessidades Globais da Criança.....	42
2.1. Conceito de Necessidade.....	42
2.2. As Categorias das Necessidades.....	43
2.2.1. Níveis de necessidades.....	44
2.3. Necessidades Fundamentais das Crianças.....	45
3. As Necessidades Básicas no Século XXI e a Organização das Famílias	47
Capítulo III – A Família enquanto Contexto da Acção Educativa.....	52
1. Composição e Funções Básicas da Família.....	52
1.1. Conceito de família.....	52
1.2. Diferentes tipos de família.....	54
2. A Família Agente de Socialização.....	55
3. Dimensões da Interação Familiar.....	57
3.1. Interações de aproximação.....	57
3.2. Interações de distanciamento.....	58
4. A Comunicação Familiar como instrumento de desenvolvimento....	59
5. A Família Enquanto Suporte Principal do Processo Educativo/Pedagógico.....	60
Capítulo IV – Uma Nova Organização Educativa para o Futuro.....	63
1. A Escola Sensível e Transformacionista.....	63
1.1. Princípio da Diversidade Contextual.....	64
1.2. Princípio da Reorientação Preceptiva.....	65

1.3. Princípio da Multireferencialidade partilhada.....	66
1.4. Princípio da Multireferencialidade Pedagógica Sustentada, Orientada para uma Pedagogia de Ajuda.....	66
1.5. O Princípio do Espelhamento Mediatizado.....	74
2. O Diagnóstico de Necessidades em Educação.....	76
2.1. O Diagnóstico em Educação.....	76
2.2. Funções e Objectivos do Diagnóstico.....	77
2.3. Dimensões e Áreas do Diagnóstico.....	78
2.4. A importância do diagnóstico de necessidades em educação.....	78
3. Educação e Formação ao Longo da Vida.....	79
3.1. Um Novo Paradigma Educacional.....	79
3.2. O Novo Perfil do Educador de Infância.....	82
PARTE II – ESTUDO EMPIRICO.....	84
Capítulo V – Metodologia.....	85
1. Considerações Metodológicas.....	85
2. Investigação – Acção.....	86
3. Investigação – Acção/Formação.....	87
3.1. Processologia da Investigação-Acção/Formação.....	89
4. Investigação Qualitativa.....	92
4.1. Características da Investigação Qualitativa.....	92
5. Estudo de Caso.....	93
5.1. Questões e Critérios.....	95
5.2. Validade Externa ou Generalização.....	96
5.3. Fiabilidade.....	96
5.4. Validade Interna.....	97
6. Etapas e Procedimentos da Investigação em Metodologias Qualitativas.....	97
6.1. Entrevistas Semi – Estruturadas.....	98
6.2. Questionários.....	99
6.3. Observações Naturalistas.....	100
6.4. Caracterização como Prática de Análise.....	102

7. Opções Metodológicas.....	104
7.1. O Desenho da investigação.....	104
7.1.1. Questões de Pesquisa.....	104
7.1.2. Questão de Partida.....	105
7.1.3. Objecto de estudo.....	106
7.1.4. Objectivos.....	106
7.1.5. Estrutura Conceptual.....	107
8. Descrição dos Procedimentos.....	108
8.1. A Caracterização do Contexto de intervenção.....	108
8.1.1. Caracterização do Jardim de Infância.....	108
8.1.2. Caracterização das educadoras de infância.....	109
9. Organização dos dados.....	111
9.1. Contactos para a realização da recolha dos dados.....	112
9.1.1. Com as Educadores.....	112
9.1.2. Com os Pais.....	112
9.1.3. Critérios de Selecção da Amostra.....	112
10. Fases da Recolha de Dados.....	113
10.1. Observação naturalistas às crianças.....	113
10.2. Entrevistas semi estruturadas às educadoras.....	115
10.3. Questionários aos pais.....	116
Capitulo VI – Análise e Triangulação dos Dados.....	117
1. Análise de Dados.....	117
1.1. Das Observações Naturalistas às crianças.....	117
1.1.1. Categorização geral de dados.....	120
1.1.2. Síntese parcelar das observações.....	132
1.2. Das Entrevistas Semi Estruturadas às educadoras.....	137
1.2.1. Categorização Geral dos dados.....	137
1.2.2. Síntese parcelar das entrevistas.....	143
1.3. Dos Questionários aos Pais.....	146
1.3.1. Contexto de Vida das Crianças.....	146
1.3.2. Contexto Familiar.....	148
1.3.3. Contexto Estrutural.....	150

1.3.4. Perspectivas de Desenvolvimento da Criança.....	150
1.3.5. Síntese Parcelar dos Questionários.....	153
2. Apresentação e Análise Interpretativa dos Resultados.....	154
2.1. Traços Caracterizadores das Crianças.....	155
2.2. Síntese Final da Análise e Tratamento dos Dados.....	183
Capítulo VII – Considerações Finais.....	185
1. Pertinência da Temática e Motivação Pessoal.....	186
2. Resultados Obtidos.....	187
3. Futuras Perspectivas Investigativas.....	193
4. Contributos do Estudo Para o Nosso Desenvolvimento	
Pessoal e Profissional.....	197
BIBLIOGRAFIA.....	200
ANEXOS.....	208

INDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de funcionamento de Jardins de Infância.....	23
Quadro 2 – Atitudes e Habilidades numa relação de ajuda.....	71
Quadro 3 – Efeitos do Espelhamento.....	75
Quadro 4 – Caracterização dos Docentes.....	109
Quadro 5 – Organização das Observações Naturalistas às Crianças.....	114
Quadro 6 – Categoria Afectivo-Emocional.....	118
Quadro 7 – Categoria Sócio-Relacional.....	118
Quadro 8 – Categoria Intelectual-Cognitiva.....	119
Quadro 9 – Categoria Sensorial-Psicomotor.....	119
Quadro 10 – Frequência das Variáveis de Análise das Crianças Observadas.....	119
Quadro 11 – Análise da Categoria Afectivo-Emocional.....	120
Quadro 12 – Análise da Categoria Sócio-Relacional.....	125
Quadro 13 – Análise da Categoria Sensorial-Psicomotor.....	128
Quadro 14 – Análise da Categoria Intelectual-Cognitiva.....	130
Quadro 15 – Tipificação das Variáveis de Análise.....	133
Quadro 16 – Caracterização da Criança.....	137
Quadro 17 – Caracterização da Relação Criança/Educadora.....	139
Quadro 18 – Caracterização da Relação Criança/Grupo.....	141
Quadro 19 – Caracterização da Relação Criança/Família.....	142
Quadro 20 – Profissão dos Pais.....	150
Quadro 21.a – Caracterização de M7.....	155
Quadro 21.b – Caracterização de M7, feita pela educadora e pais.....	155
Quadro 22.a – Caracterização de M8.....	158
Quadro 22.b – Caracterização de M8, feita pela educadora e pais.....	158
Quadro 23.a – Caracterização de M16.....	161
Quadro 23.b – Caracterização de M16, feita pela educadora e pais.....	161
Quadro 24.a – Caracterização de E2.....	163
Quadro 24.b – Caracterização de E2, feita pela educadora e pais.....	163
Quadro 25.a – Caracterização de E1.....	165
Quadro 25.b – Caracterização de E1, feita pela educadora e pais.....	165
Quadro 26.a – Caracterização de E7.....	168

Quadro 26.b – Caracterização de E7, feita pela educadora e pais.....	168
Quadro 27.a – Caracterização de C1.....	171
Quadro 27.b – Caracterização de C1, feita pela educadora e pais.....	171
Quadro 28.a – Caracterização de C7.....	173
Quadro 28.b – Caracterização de C7, feita pela educadora e pais.....	173
Quadro 29.a – Caracterização de C14.....	175
Quadro 29.b – Caracterização de C14, feita pela educadora e pais.....	175
Quadro 30.a – Caracterização de R4.....	177
Quadro 30.b – Caracterização de R4, feita pela educadora e pais.....	177
Quadro 31.a – Caracterização de R5.....	179
Quadro 31.b – Caracterização de R5, feita pela educadora e pais.....	179
Quadro 32.a – Caracterização de R12.....	181
Quadro 32.b – Caracterização de R12, feita pela educadora e pais.....	181
Quadro 33 – Síntese das percepções dos pais e educadores relativamente à caracterização da criança.....	183
Quadro 34 – Carta de Aconselhamento aos Pais.....	197

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Os Quatro Eixos da Educação de Infância.....	28
Figura 2 – Guia para a Organização da Escola.....	29
Figura 3 – Triangulação Partilhada.....	31
Figura 4 – Pirâmide de Necessidades Educativas de Maslow.....	43
Figura 5 – A Escola Moderna Enquanto Estrutura Viva.....	67
Figura 6 – A Nova Escola em Função do Aluno.....	68
Figura 7 – Matriz de Sustentação das Aprendizagens.....	70
Figura 8 – Esquema de Transfer Instrumental da Investigação para os Contextos Educativos.....	89
Figura 9 – Esquema Conceptual da Investigação.....	107
Figura 10 – Esquema da Observação Naturalista para Diagnóstico de Necessidades Educativas das Crianças.....	114
Figura 11 – Esquema da Reorganização das Práticas Educativas em Jardim de Infância.....	195

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Síntese da Categoria Afectivo-Emocional.....	121
Gráfico 2 – Síntese da Categoria Sócio-Relacional.....	125
Gráfico 3 – Síntese da Categoria Sensorial-Psicomotor.....	128
Gráfico 4 – Síntese da Categoria Intelectual-Cognitiva.....	130
Gráfico 5 – Síntese das Variáveis de Análise.....	133
Gráfico 6 – Comportamentos dos Filhos.....	148
Gráfico 7 – Idade dos Pais.....	149
Gráfico 8 – Nível de Instrução dos Pais.....	149
Gráfico 9 – Percepções de Pais e Educadores.....	183

INDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Guião da Entrevista Semi-estruturada.....	209
Anexo 2 – Questionário.....	211
Anexo 3 – Protocolos de Observação.....	228
Anexo 4 – Grelhas de Identificação de Indicadores de Sinais e de Necessidades Educativas.....	242

Agradecimentos

Para que o presente estudo se tornasse possível muitos foram o que de um modo ou outro, comigo colaboraram. A todo eles quero expressar os meus sinceros agradecimentos.

- Ao meu professor e orientador Professor Doutor Luís Marques Barbosa pela sua constante disponibilidade, pelas pertinentes observações e críticas. Agradeço-lhe o estímulo e incentivo à minha atitude de pesquisa, que me ajudou na desocultação do meu Eu e na (re) configuração da minha prática. O meu muito obrigada.

À Universidade de Évora pela forma como organizou e orientou o curso e a todos os professores do plano curricular que me abriram novos caminhos no perscrutar a educação e a investigação e enriqueceram-me por isso.

- A todas as colegas educadoras e às famílias das crianças que participaram no estudo cuja disponibilidade possibilitaram a concretização do mesmo.

- À minha amiga Olívia, pela sua prestimosa colaboração e pela sua total disponibilidade sustentada na reflexão e na partilha.

- Ao meu sobrinho Rui pela disponibilidade e apoio informático que sempre me dispensou.

- À minha família pela admiração e reconhecimento do meu esforço, especialmente às minhas filhas por acreditarem em mim e pelo apoio que sempre me têm dado.

Resumo

O Diagnóstico de Necessidades Educativas e Formativas em Jardim de Infância

O presente estudo está ancorado nas Ciências de Educação e insere-se na área específica da Análise da Acção Educativa. Foi neste contexto que enquadrámos a nossa investigação na linha de investigação – acção/formação defendida por Barbosa, mentor de uma nova Escola Sensível e Transformacionista, cujos princípios compartimos e que radica os seus fundamentos na ideia de que a escola deve ser um “Observatório de Caracterização de Necessidades Educativas das Crianças e Formativas dos Agentes de Ensino”. Os seus alicerces fundam-se na prática de diagnósticos de necessidades que ajudam à (re)organização das práticas e conseqüente mudança de atitudes e comportamentos.

Procuramos investigar a problemática do jardim-de-infância na sua dupla valência criança/família, onde a articulação de educadores e pais é, pela nossa prática recorrente, fundamental.

No dizer de Barbosa (2004), os educadores são o suporte da acção pedagógica e educativa e a família é o suporte de intervenção educativa para a criança. Uma vez que partimos deste pressuposto e pela experiência vivida no nosso dia-a-dia e entendendo que essa articulação é limitada e em muitos casos inexistente, procurámos aprofundar o porquê desta questão.

Para o efeito, e dada a natureza e o objecto de estudo, optámos por uma metodologia qualitativa de carácter interpretativo, configurada num estudo de caso, desenvolvido num jardim de infância da rede pública do distrito de Évora, do qual fizeram parte crianças, educadores e pais.

Este percurso investigativo, foi suportado por um conjunto de instrumentos entre os quais as observações naturalistas às crianças, as entrevistas semi-estruturadas às educadoras, e os questionários aos pais. A sua triangulação proporcionou-nos os dados relativamente às percepções que os pais e os educadores têm da mesma criança, e que se constituem o enfoque deste estudo.

Em consequência objectivámos recolher indicadores que nos permitiram ser capazes de caracterizar as percepções que educadores e famílias têm sobre as crianças.

E em reflexão final, emergiu do nosso estudo um conjunto de pressupostos fundamentais à mudança das práticas, com vista à prática do diagnóstico de necessidades educativas das crianças e formativas dos agentes educativos, mas sobretudo uma base de reflexão, que enfatiza o diálogo de aconselhamento aos pais, numa pedagogia de ajuda ao outro.

Abstract

Diagnosis of the Educational Needs of the Child and the Training Needs of Education Providers

Working within the field of Educational Science, in the specific area of Educational Action Analysis, this paper examines action and training, in keeping with the ideas of Barbosa and the new Responsive and Transformationist School, whose principles we share.

According to this line of thinking, school should be an "Observatory for the Characterisation of the Educational Needs of the Child and the Training Needs of Education Providers", based on a diagnosis of needs that contributes towards the (re)organization of practices and the consequent change of attitudes and behaviours.

The aim of this study is to investigate the two-fold child/family problem of the pre-school context in which the relationship between educators and parents is, as we have found through our considerable experience, an essential feature.

In the words of Barbosa (2004), educators provide support for educational and pedagogical action and the family provides support for educational intervention for the child and we start with this assumption. Our day-to-day experience and understanding shows that this relationship is limited and in many cases non-existent and in this study we seek to find out why this is so.

Given the nature and the object of study, we have adopted a qualitative methodology of an interpretative character, carrying out a case study at a state pre-school institution in the county (*district*) of Évora, in Portugal, where children, educators and parents are present.

In our research, we used by a number of tools including naturalist observations of children, semi-structured interviews with educators, and parent questionnaires, providing data regarding the social representations that parents and educators have of a given child, the aim of this study.

Using this data we drew up a list of indicators enabling the characterisation of the ideas that educators and families hold about children.

As a result of the study, a range of assumptions emerged which are essential for any change in practice to take place, with a view to conducting a diagnosis of the educational needs of the child and the training needs of education providers. This will above all provide the basis for further reflection, while stressing the importance of counselling for parents as part of a pedagogical approach which values helping others.

GLOSSÁRIO¹

Atitude de pesquisa – Forma de estar, sem a qual não se realiza investigação e atitude indispensável ao agente educativo moderno, ainda que este não tenha de ser investigador.

Carta de Sinais – Tipificação cartográfica dos comportamentos observados por forma a despistar indicadores de desconforto, quebra de partilha e enquistamento. As cartas de sinais não visam um enquadramento dos comportamentos em padrões de cariz patológico, mas sim a sua caracterização enquanto manifestações normais enquadradas em atitudes de defesa.

Diagnóstico de Necessidades – Prática deficitária ao nível do trabalho dos agentes de ensino e que procuramos introduzir na formação dos mesmos a fim de que as organizações educativas passem a ser organizadas a partir das características das crianças.

Escola Sensível e Transformacionista – Designação enunciada por Barbosa e que aponta para a emergência de um tipo de escola concebida e desenvolvida a partir das necessidades educativas das crianças e formativa dos professores. É uma noção que radica na ideia que toda a Escola deve ser um “*observatório de caracterização de necessidades educativas das crianças e formativas dos agentes de ensino*” e que se funda na convicção 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 anteriores mas, também, ser sustentadas pela “*Pedagogia de Ajuda ao Outro*”.

Necessidades Educativas – As que as crianças evidenciam nas situações pedagógicas e que têm a ver com induções perceptivas internas ou externas que sendo oriundas do seu meio antecedem obrigatoriamente as tipicamente pedagógicas.

1. Barbosa (2004)

Necessidades Formativas – As que os agentes educativos evidenciam durante a sua prática lectiva e que têm a ver com formação adquirida para o desempenho profissional.

Pedagogia de Ajuda – Modelo de Acção Pedagógica que nasce da confluência dos princípios da *relação de ajuda* com os da *intervenção educativa multireferenciada*.

Representação – Termo que em Psicologia Social designa o modo de apreensão de um dado objecto social por um individuo ou grupos de indivíduos.

Técnica do Espelhamento – Técnica de interpelação sistemática ao realizado que encerra em si duas preocupações:

Correctiva: Quem se espelha consegue rever-se e corrigir os pontos fracos das suas execuções.

Preventiva: Quem se espelha cria mecanismo susceptível de o levar a prevenir erros de idêntica natureza, adoptando comportamentos cada vez mais próximos do ideal.

Introdução

O novo paradigma da educação e formação ao longo da vida pertence aos dias de hoje e insere-se no plano europeu que se pretende forte nos valores e nos princípios. De acordo com Ambrósio (1999), cidadania, solidariedade, responsabilidade e justiça são valores que se desenvolvem e incorporam a vida individual e colectiva através da educação.

Tendo como base estes princípios, perfilamos este estudo enquadrando-o assim na evolução histórica da educação de infância em termos de passagem de uma necessidade social para uma necessidade educativa, que assumiu novo protagonismo com a aprovação da Lei-Quadro da educação Pré-escolar (1997), como sendo a primeira etapa da educação básica, paralelamente à definição das Orientações Curriculares pelo Ministério da Educação, e que é revelador de uma evolução no reconhecimento do seu potencial educativo. Esta evolução é indicador de que o discurso político deixou de incidir apenas em questões quantitativas relativas ao crescimento da rede institucional, passando a integrar questões de ordem qualitativa referentes ao seu funcionamento, definindo quais os conteúdos de aprendizagem e quais as orientações curriculares que devem ser seguidas.

Analisando o trabalho tradicional desenvolvido na educação de infância Evans (1982) define os modelos educativos em duas grandes categorias que abarcam aqueles que têm finalidade de preparar as crianças para a vida futura, nomeadamente, a escola e aqueles que procuram desenvolverem as potencialidades actuais das crianças. Também Cardona (2006) refere a grande valorização das actividades lúdicas e expressivas, quase sempre demasiado directivas e distanciadas das reais necessidades das crianças, sendo o discurso das educadoras contraditório daquilo que realmente acontece na prática.

No mesmo alinhamento de ideias é convicção de Barbosa (2004) que os educadores devem actuar com base na prática do diagnóstico de necessidades, a fim de agir com conhecimento das características específicas das crianças, organizando cartas de sinais de necessidades, com as valências educativas, porque emitidas pelas crianças e formativas porque imbricam com a própria auto-formação dos educadores.

Acrescente-se aos actos anteriores, a família que tem sido hoje em dia tema de debate, nas ciências da educação mas pouco se têm estudado acerca das suas dimensões e sobretudo da sua projecção na relação pedagógica.

Já quase passada uma década deste novo século em que se perspectiva uma nova sociedade que se pretende mais responsável, compreensiva e mais humana, torna-se imperioso repensar as problemáticas existentes entre os contextos, escolares e familiares e apostar mais firmemente numa nova racionalidade. Esta racionalidade leva a que sejam precisos “mínimos de quantidade para máximos de qualidade” (Gomes Pedro 2005).

A expressão anterior adquire cada vez mais significado, porque não deve haver pai ou mãe que não se preocupe com o bem-estar dos filhos e não sonhe com a sua felicidade, contudo, a vida de hoje em dia parece dificultar essa realização. As famílias mudaram, a vida profissional é cada vez mais exigente e o tempo para estar com os filhos é menor. O turbilhão em que as famílias podem cair geram novas patologias, que os especialistas garantem poder ser reduzidas se houver investimento nos primeiros anos de vida.

Esta dimensão de investimento sobre a vida implica uma aturada reflexão sobre o papel das famílias e o papel dos educadores no desenvolvimento das crianças, pressupondo um conhecimento da mesma enquanto ser holístico nos seus verdadeiros contextos sócio-afectivos. Gomes–Pedro (1999) diz-nos:

que conhecer uma criança, descobri-la nas suas verdadeiras necessidades implica ir até às raízes, até à profundezas do seu ser, implica reflectir, desgarrado de qualquer sistema, para agir entre novas estratégias que sirvam, o verdadeiro destino do ser humano destino esse que se constrói em criança e na criança. (p.2)

Este novo modo de descobrir a criança, é o actual desafio que traz novas exigências formativas aos educadores na sua formação, na qual deve haver espaço para a interiorização de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades, competências e desenvolvimento de qualidades pessoais. O mesmo será dizer que a sua formação deve imbricar com o saber, o saber fazer, e o ser pessoal, pilares da educação do século XXI.

No caminho a percorrer, importa porventura, dar particular atenção à formação dos docentes na linha dos objectivos definidos a nível da União Europeia,

nomeadamente, através da identificação das competências a desenvolver pelos educadores de infância, tendo em conta a evolução do seu papel na sociedade do conhecimento e uma perspectiva de educação ao longo da vida.

Tendo presente o leque de ideias anterior, procurámos aproximarmo-nos das preocupações que se instalam na relação entre o contexto familiar e o sistema educativo. Enquanto agentes activos no terreno inquietam-nos a desarticulação da relação parental e o impacto que essa mesma desarticulação possa ter sobre a educação e formação da criança.

Assim sendo, procurámos ao longo do estudo desenvolver algumas ideias, como referiu Barbosa (2004), e que são uma constatação directa nas nossas práticas, as quais explicitamos:

- A família parece de novo ser valorizada como estrutura de suporte ao desenvolvimento da criança, e a sua desarticulação leva a danos na sua aprendizagem;
- Sendo crescente essa desarticulação é urgente que os agentes de ensino saibam tirar inferências para organizar o seu trabalho diário;
- Em consequência dessa desarticulação familiar, muitos são os pais que manifestam poucas ideias sobre o desenvolvimento dos seus filhos, aumentando o número dos que conhecem mal os fenómenos do seu crescimento (...) significa que a criança, mesmo quando vive em família, é um ente cada vez menos conhecido pelos seus tutores directos;
- Necessidade de reduzir o número de horas de permanência das crianças nas escolas e instituições educativas (...) os educadores devem ser capazes de organizar as escolas com base nas reais necessidades educativas das crianças e ter um conhecimento desta enquanto ser global;
- Aos educadores é pedido que se capacitem enquanto pedagogos de ajuda alargada aos pais na descoberta dos filhos. (p.32-33)

Partimos para a presente investigação tendo como suporte a linha de investigação-acção/formação de Barbosa (2004) que largamente referimos e prefaciamos ao longo deste trabalho, assim como o novo modelo de escola com o qual nos identificamos e que denomina de Escola *Sensível e Transformacionista*, onde o

Diagnóstico de Necessidades Educativas é referente dialéctico do nosso suporte teórico e assume um papel preponderante no conhecimento e nas percepções que os pais e educadores têm da criança.

Partilhamos assim, com o autor, a necessidade de transformar e organizar a escola num “*Observatório de Caracterização de Necessidades Educativas das Crianças e Formativas dos agentes de Ensino*”.

O exposto anteriormente permitiu-nos apoiar o nosso enquadramento teórico/conceptual em autores, tais como Brazelton, Greenspan, Mialaret, Gomes-Pedro, Cardona, Vayer, Roldão, Formosinho e outros, e que de diferentes formas, tocam as ideias de Barbosa cujos princípios compartimos. Perspectivam o desenvolvimento holístico da criança em plena articulação com a família e com a escola, em que “as necessidades reais” das crianças não devem ser ignoradas nem pelos pais nem pelos educadores, pois só desta forma as crianças têm oportunidade de crescer felizes, confiantes, criativos, inteligentes e emocionalmente saudáveis (Brazelton, 2004).

Propusemo-nos então aprofundar a problemática do jardim-de-infância na sua dupla valência Criança/Família, em nosso entender fundamental para a organização das práticas pedagógicas e educativas, tendo como pressuposto que o suporte da acção educativa é a família e o suporte da acção pedagógica é o educador, entendemos essa articulação como fundamental. Foi nesta dimensão que pretendemos compreender melhor as percepções e expectativas dos pais e dos educadores relativamente à criança e ao conhecimento que têm dela.

Objectivámos deste modo, para a investigação, diagnosticar a diferenciação das percepções que pais e educadores fazem da criança, traçando como objectivo deste estudo, ajudar a promover no educador competências de análise reflexivas e críticas do contexto educativo onde trabalha e fazer com que o mesmo seja capaz de caracterizar as percepções que educadores e famílias têm da criança.

Na mesma linha de entendimento a recolha de indicadores, eram potencialmente significativos para ajudar os educadores e as famílias a reflectir sobre o seu papel na construção de percursos facilitadores para o desenvolvimento integral da criança.

Para a exequibilidade do estudo, recolhemos dados através de observações naturalistas que nos permitiram o levantamento dos sinais emitidos pelas crianças para ter um conhecimento “real” das suas necessidades e entrevistámos as educadoras no sentido de caracterizarem as crianças enquanto ser holístico e elemento de um grupo social. Aplicámos ainda um questionário aos pais para que nos descrevessem o perfil que achassem ser o mais adequado aos seus filhos.

Estruturámos o trabalho em duas partes: a primeira parte diz respeito à apresentação do quadro teórico que sustenta a problemática da investigação, dividindo-se em quatro capítulos. Na segunda parte descreve-se a metodologia seguida, os procedimentos metodológicos e apresentam-se e discutem-se os resultados da análise das informações recolhidas.

O primeiro capítulo inicia a revisão da literatura fazendo uma abordagem mais aprofundada à educação de infância, e aí dedicando especial atenção ao jardim-de-infância enquanto contexto de acção pedagógica.

A revisão da literatura foi feita numa perspectiva histórica evolutiva, mencionando as funções da educação de infância e uma abordagem mais aprofundada do jardim-de-infância enquanto estrutura meso-sistémica na actualidade, desde a sua integração no sistema educativo, estruturas e condições, até ao envolvimento parental.

O segundo capítulo apresenta a criança enquanto ser global em desenvolvimento e a sua dimensão holística. Para esta temática tomámos como referência as necessidades básicas de Maslow e contextualizámo-las nos dias de hoje. Desta forma abrimos espaço para as necessidades do século XXI e a organização da família.

O terceiro capítulo descreve a família enquanto contexto de Acção Educativa. Neste capítulo é dado ênfase à importância do papel da família no desenvolvimento da criança, enquanto agente de socialização que assume uma dimensão profunda na interacção de aproximação e de distanciamento dos pais e filhos.

Evidenciamos ainda a família enquanto suporte principal do processo educativo/pedagógico.

O quarto capítulo dá continuidade à construção do corpo teórico do trabalho e constitui um dos enfoques principais de revisão da literatura. Reside na explanação dos principais fundamentos de análise dos contextos educativos que norteiam o novo modelo de escola, defendida por Barbosa (2004), com o qual partilhamos a necessidade de transformar as organizações educativas em observatórios de necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores, e integrando os diagnósticos de necessidades como instrumentos de especial importância, que irão dar voz às reais necessidades das crianças.

Também neste capítulo dedicamos uma análise cuidada ao novo perfil do educador como parte integrante no novo paradigma da educação e formação ao longo da vida.

A segunda parte do trabalho faz o enquadramento metodológico do estudo onde sobressai o quinto capítulo com a apresentação e descrição de todo o processo metodológico que permitiu e orientou o desenvolvimento da investigação. Começámos por justificar as estratégias de investigação adoptadas, justificando as concepções epistémicas e metodológicas que enformam o estudo.

Delineámos a investigação no que respeita às etapas e procedimentos e às opções onde inserimos e desenhámos a questão de partida, o objecto de estudo e os objectivos. Apresentamos ainda neste capítulo a descrição dos procedimentos, a organização e recolha dos dados.

O capítulo seis é constituído pela leitura interpretativa dos resultados alcançados, já sistematizados, obtidos através das observações às crianças, entrevistas às educadoras e questionários aos pais, desenvolvendo-os de forma descritiva e interpretativa. Aprofundamos depois uma síntese final, para de seguida, desenvolver a análise interpretativa dos resultados feita criança a criança.

Finalmente, com as conclusões, reflectimos de forma global sobre todo o processo investigativo que fizemos, quer em termos metodológicos, quer conceptuais, quer ainda principalmente, quanto aos resultados alcançados, tendo sempre presente, o carácter exploratório do estudo.

Nesta reflexão final, e com base no conhecimento que este estudo nos facultou e na reflexão que o mesmo nos possibilitou realizar, apresentamos algumas sugestões para futuras investigações que emergiram desta caminhada de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para todos nós, enamorados da vida,
e das muitas vidas próximas,
para que a admiração pela magia de um tu,
ideal e longínquo,
não nos impeça de ver as inúmeras maravilhas
desse tu, real, que está junto de nós.

(Adelina Gimeno, 2001, p.8)

Capítulo I – O Jardim de Infância enquanto Suporte da Acção Pedagógica

É de uma história que tal como o destino da criança e da sua educação há-de mediar entre o privado e o público;
uma história escrita em sintonia com a história da família,
com a história da mulher; uma história entre a família e a escola;
uma história que oscila entre a protecção e a afectividade a um lado;
e a racionalidade científica e técnica a outro;
uma história entre a intuição, um saber – fazer a um lado
e a normatividade teórico-prática a outro;
uma história adiada e marcada por adiamentos
mas também uma história fecundada pelo fabuloso, pelo utópico pelo sonho.

(Justino Magalhães, 1997, p.115)

1. Educação de Infância

1.1. Perspectiva Histórica

Dos autores revisitados emerge a ideia de que a educação de infância surge lentamente no século XIX como campo distinto da educação, e é definida na especialidade como a educação das crianças desde o nascimento até à entrada na escola.

Contudo, pode-se considerar que a educação no mundo ocidental tenha nascido na Grécia clássica com Aristóteles (384-322 a.c.), que acreditava na importância das aprendizagens formais em crianças dos cinco aos sete anos através da observação de tarefas escolares e retomada por Coménio (1592-1670) pioneiro a falar da “escola maternal” em todas as suas obras tais como a Escola de Infância, Didáctica Magna e Paideia. Não se tratava de uma verdadeira escola, nem de uma instituição separada da família, era antes um marco de aprendizagem no seio familiar descrito do seguinte modo:

É em certo sentido uma escola semi-pública donde as crianças se habitam a conviver, a movimentar-se, a cantar, a contar, a cultivar os bons costumes e a solidariedade, a exercitar os sentidos e a memória (antes de começar a ler e a escrever) sob a direcção de senhoras honestas, em casa das quais se juntam as crianças (entre os quatro e os cinco anos mais ou menos), cujos pais desejam que os seus filhos sejam formados suavemente e preparados para a escola pública.

(Paideia, IX, VI)

Com esta ideia Coménio revelava já a importância da aprendizagem da criança no lar, demonstrando a sua particular visão holística e avançada face à educação.

Ao longo destes dois últimos séculos, o mundo ocidental tem vindo a orientar as suas preocupações para a acção junto da infância em duas direcções, nomeadamente, numa via social e numa via pedagógica, que ao longo dos tempos não foram sempre dissociáveis, mas em diferentes momentos históricos têm sido sobrevalorizadas uma ou outra (Formosinho, 2000).

Os primeiros centros de atendimento à infância no século XIX tinham uma finalidade assistencial justificados pelas alterações sociais produzidas pela industrialização, o que permitiu que as mulheres deixassem de dar atenção exclusiva ao lar e passassem a ocupar outros lugares de trabalho fora de casa o que por sua vez, fez

com que as famílias deixassem de ser o único núcleo protector da criança (Magalhães, 1997).

Ao mesmo tempo que se difundiam novas ideias pedagógicas, desde os finais do século XVIII até meados do século XX de autores como, Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Froebel, Dewey, entre tantos outros, eram introduzidas novas concepções sobre a infância as quais suscitavam movimentos e escolas que assumiam como finalidade potenciar o desenvolvimento individual e a inserção social das crianças (Formosinho, 1996).

Na segunda metade do século XX aceleraram-se as transformações sociais, com mais emprego feminino e maior consciencialização da condição da mulher, para além de maior densidade urbana e maior competição profissional, levando a que se valorizassem cada vez mais as finalidades pedagógicas, desenvolvimentais e institucionais da educação de infância, como nos diz o autor acima citado.

1.2. Alternativas Curriculares ao longo dos tempos

Inicialmente as instituições de infância constituíram-se como espaços que tinham a função de responder às necessidades sociais. Mais tarde com o avanço das teorias da psicologia do desenvolvimento entre outros factores foi reconhecida a função educativa, como nos refere Cardona (1997).

Aparece assim o conceito de *modelo curricular* o que de acordo com Spodeck e Brown (1996), podemos definir como uma representação ideal de premissas teóricas políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo (p. 15).

Estas teorias explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem e derivam de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem, assim como os juízos de valor sobre o que é mais importante que estas aprendam. (Cardona 2006)

Ainda segundo Spodeck e Brown (idem ib), o desenvolvimento dos modelos curriculares de educação de infância atravessou fases distintas e considerando a sua evolução, diferenciam-nas:

A primeira fase, inclui o início dos modelos curriculares e assenta numa visão intuitiva da natureza da infância e das crianças. Nesta fase estão incluídos modelos como Owen e Froebel, pioneiros em educação de infância.

A segunda fase é caracterizada pela influência do conhecimento científico, acerca do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, no âmbito da educação de infância. É nesta fase que os autores situam Montessori, que foi buscar os seus conhecimentos aos estudos antropológicos sobre o desenvolvimento da criança, tal como McMilan, que adoptou influências da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise.

Os autores citados inserem nesta fase a evolução da escola maternal na América e o movimento da reforma do jardim-de-infância, que foram influenciados por um conjunto de teorias desenvolvimentais, das quais se destacam a de Gesell e dos seus seguidores, com as teorias maturacionistas.

A terceira fase incide especialmente nos anos 60 e 70 com a criação de modelos curriculares alternativos de educação de infância, nos quais se reflectem um conjunto de teorias do desenvolvimento e objectivos programáticos.

Esta fase é caracterizada pelos autores, pelas variações planificadas e os modelos curriculares eram concebidos com base em pressupostos diferentes acerca da aprendizagem e do desenvolvimento, tinham visões diferentes sobre qual o tipo de conhecimentos mais úteis para as crianças.

A quarta fase situa-se na actualidade da educação de infância que apesar de serem tidos em conta iniciativas de desenvolvimento curricular não estão a ser desenvolvidos novos modelos.

Nesta fase a educação de infância mostra alguma propensão para adoptar práticas que funcionam nos diferentes contextos independentemente de qualquer modelo consistente. De acordo com Spodeck e Brown (1996) “as práticas de desenvolvimento adequadas” (p.219) são talvez a aceitação tácita de uma norma que rege a forma e conteúdo de educação de infância.

Analisando ainda a actualidade, os autores referidos, consideram que os educadores tendem a misturar diferentes influências e tudo se passa como se existisse normas relativamente à forma e conteúdo da educação das crianças.

Também Evans (1982) define modelo curricular como uma estrutura conceptual para tomar decisões sobre as metas e objectivos de educação, sendo os seus conteúdos por ele explicitados em quatro componentes fundamentais: os valores e teorias

científicas em que se baseia; as características do ambiente institucional em que se desenvolve; os conteúdos e métodos utilizados, e as formas de avaliação.

Para este autor os modelos educativos podem classificar-se em duas grandes categorias:

- aqueles que tem finalidade de preparar as crianças para a vida futura, nomeadamente a escola;
- e aqueles que procuram desenvolver as potencialidades actuais da criança.

Em Portugal, um estudo realizado por Bairrão Abreu e Marques (1986) revela também a existência destas duas tendências. Também Cardona (1990) desenvolveu um trabalho centrado sobre as iniciativas e interesses das crianças observando-se uma certa homogeneidade no discurso das educadoras, o que corresponde nas práticas educativas à concretização destes princípios, revelando uma contradição que nem sempre é evidente para as mesmas.

Explicitando melhor a contextualizando desta temática relativa às alternativas curriculares, não podemos deixar de fazer uma breve análise sobre os três modelos de práticas educativas no entendimento de Plaisance citado em Cardona (2006), os quais tem vindo a suceder ao longo dos últimos anos, a saber:

Modelo produtivo, após a segunda guerra Mundial caracterizou-se pela importância da educação de infância na aquisição de conhecimentos facilitadores do futuro sucesso escolar;

Modelo expressivo, centrado na expressão da personalidade da criança. Todas as realizações da criança são valorizadas como forma da sua capacidade de expressão;

Modelo estético, valoriza cada vez mais o potencial educativo da educação pré-escolar, sendo que os critérios estéticos combinam-se com tendências produtivas em que a criança é vista como um artista a quem é necessário proporcionar condições favoráveis para o desenvolvimento da sua actividade.

Apesar de observarmos uma realidade diferente em Portugal, também podemos considerar a influência do modelo expressivo de que fala Plaisance, na organização das práticas educativas que sempre se caracterizaram por uma grande valorização das actividades lúdicas e expressivas, defendendo-se a sua especificidade em relação ao modelo escolar considerado demasiado directivo e distanciado dos reais interesses e necessidades das crianças (Cardona 2006).

1.3. A Evolução da Educação de Infância em Portugal

1.3.1. Principais etapas

Para Cardona (1997), a história da educação de infância em Portugal define-se *por etapas*, diferenciando deste modo os seguintes períodos: a monarquia (1834 – 1909); a I República (1933 – 1973); e o período pós Revolução de Abril.

De acordo com o referido autor passamos a explicitar cada uma das etapas da história da educação de infância:

- *O início da educação de infância como parte do sistema educativo* (1834 – 1909), deu-se nas últimas décadas de monarquia, correspondendo ao início da Educação de Infância como parte integrante do sistema público de educação. Contudo surgiram contradições e ambiguidades sobre se era considerado ou não um nível de ensino;

- *Entre o modelo escolar e a procura da sua especificidade* (1910 – 1932), passado na I República caracterizava-se pelas oscilações em relação à forma de conceber a educação de infância. Era considerado em primazia a preparação para a escola, paralelamente com a valorização de especificidade deste ensino, tendo em conta as características das crianças;

- *A educação de infância como uma tarefa essencialmente destinada às mães de família* (1933 – 1959), correspondia às primeiras décadas do Estado Novo altura em que se entendia que as mulheres deviam ficar em casa a cuidar dos filhos.

Neste período a função educativa foi completamente posta de lado nas instituições e as que continuaram a funcionar assumiram uma função meramente assistencial;

- *Os anos 60 e o início de um processo de mudança* (1960 – 1973), ainda no regime político do Estado Novo, algumas mudanças sociais se observaram, as quais levam à criação de mais instituições, sendo dada uma nova importância à educação de infância e ao seu potencial educativo;

- *Uma concepção sócio-educativa da política para a infância* (1974 – 1978), surgiu após Abril de 1974, defendendo-se a necessidade de definir uma política sócio-educativa global de apoio à maternidade e à infância, articulando-se vários serviços.

Uma nova forma de conceber educação de infância foi desenvolvida, valorizando-se a diversidade sócio-cultural e a necessidade desta ser integrada nas práticas educativas;

- *A coexistência de duas diferentes concepções* (1979 – 1985), apesar de ter sido criada uma rede pública de jardins-de-infância do Ministério da Educação, esta não teve sucesso na tentativa de definir uma política sócio-educativa em articulação com os serviços responsáveis. Desta forma passam a funcionar duas redes oficiais: uma dependente do Ministério da Educação, assumindo primazia a função educativa e que se destina a crianças dos 3 aos 6 anos, outra dependente do Ministério de Segurança Social para crianças dos 0 aos 6 anos, que dá ênfase particular à função social, mantendo um horário mais alargado;

- *Do final dos anos 80 até aos nossos dias* (1986 – anos 90), época onde se publica a Lei de Bases do Sistema Educativo, assim como a valorização da função da pré-escolarização da educação de infância, no início da reforma do Sistema Educativo.

De acordo com Cardona (1997) esta perspectiva não chegou a generalizar-se no seio do grupo profissional.

No entendimento da autora (idem.ib) observava-se nova evolução, aquando da definição da Lei-Quadro e Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, a qual passou a ser considerada como a primeira etapa da educação básica, como anteriormente referimos.

1.3.2. A Lei-Quadro e as Orientações Curriculares

Para Cardona, na década de 90 a educação de infância assume um novo protagonismo, com a publicação de uma Lei-Quadro e do decreto 147/97 que estabelece o regime jurídico do desenvolvimento e expansão de educação do pré-escolar e que veio ao mesmo tempo dar resposta e clarificar as questões que se evidenciavam desde Abril de 1974.

A autora reafirma que, de acordo com a legislação, novas directrizes são definidas nomeadamente, passa-se a definir educação pré-escolar. O Ministério da

Educação assume a tutela pedagógica das instituições, clarificam-se os conceitos de rede pública e privada, as quais apesar de complementares são distintas e é função do estado promover a expansão da rede pública dos jardins-de-infância e assegurar a sua gratuidade.

Ainda na mesma linha de entendimento, Cardona (idem ib) refere que paralelamente a estas medidas legislativas, houve uma redefinição das características organizacionais das instituições que se prendem sobretudo com a flexibilização e diversidade do funcionamento dos jardins-de-infância. É neste contexto que aparece *a educação itinerante e a animação infantil comunitária*, para dar respostas educativas às características específicas de cada zona do país. A par desta valorização da função educativa das instituições é também dada primazia à forma como estas respondem às necessidades sociais das crianças e das famílias.

Foi também em 1997 que foram definidas pelo Ministério da Educação orientações curriculares para a educação pré-escolar. Paralelamente a este despacho aprovado, Isabel Lopes da Silva, em colaboração com o Núcleo de Educação Pré-Escolar do Departamento de Educação Básica, elaboram e divulgam um documento onde são apresentadas diferentes orientações em relação à organização geral do trabalho. As mesmas são definidas em três áreas de conteúdo:

- Área de formação pessoal e social;
- Área de expressão e comunicação que integra:
 - Domínio das expressões, motora, dramática, plástica e musical;
 - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;
 - Domínio da matemática;
- Área de conhecimento de mundo. (Silva, 1997, p.17)

No dizer de Cardona (2006) as Orientações Curriculares apresentam uma nova perspectiva em relação à tradicional forma de conceber a educação de infância, como refere o texto:

Área é um termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças. Esta organização toma por vezes como referência as grandes áreas do desenvolvimento enunciadas na psicologia – sócio-efectiva, motora, cognitiva – que

deverão contribuir para o desenvolvimento global da criança; outras vezes prefere-se pensar em termos de áreas de actividades, que se baseiam nas possibilidades oferecidas pelo espaço educativo, remetendo para diferentes formas de articulação. A expressão “Áreas de Conteúdo” utilizada neste documento fundamenta-se na perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo. Pressupondo a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem, os conteúdos, ou seja, o que é contido nas diferentes áreas, são designados, neste documento, em termos de aprendizagem.

(O.C. p.47)

Ainda no parecer da mesma autora é apresentada uma concepção mais alargada, que valoriza a componente desenvolvimentista e salienta a componente cultural e a aquisição de conhecimentos. Chama a atenção para algumas discrepâncias que se mantêm e que se contrariam, nomeadamente:

- as alterações não abrangem o acolhimento das crianças com menos de 3 anos (as instituições que as recebem são da tutela da Segurança Social);
- As mudanças têm repercussões mais no ensino público. E mesmo aqui algumas estão pouco consolidadas;
- Contrariando a reforma de 1997 o calendário lectivo da educação pré-escolar é mais longo do que o ensino básico;
- Existe distribuição desigual das instituições nas diferentes regiões do país.

Contudo, a evolução dos últimos anos revela uma preocupação qualitativa do funcionamento dos jardins-de-infância paralelamente com a preocupação quantitativa.

Este desenvolvimento qualitativo prende-se pela procura das respostas às necessidades específicas sentidas a nível local, que no entender de Cardona (idem ib) não é fácil, pois uma resposta adequada exige que a política para a infância seja perspectivada de forma mais ampla, articulando as iniciativas dos diferentes serviços responsáveis que (in) directamente intervêm na vida das crianças (p.142).

2. Funções da Educação de Infância

Face ao exposto nos pontos anteriores, onde revisitamos autores que nos deram a conhecer a história e as alternativas curriculares da educação de infância, assim como a sua evolução histórica em Portugal, consideramos importante trazer à colação as funções da educação de infância que continuam a ser motivo de alguma controvérsia.

Pelo que antes deixámos enunciado a educação de infância começa por ser uma medida compensatória com objectivos de carácter assistencial. Presentemente e apesar de ainda se verificar esta necessidade de guarda, já é reconhecido pela família o seu valor educativo.

Contudo, esta evolução não foi vivenciada nem se generalizou igualmente em todos os contextos. As implicações educacionais em educação de infância caracterizam-se por uma grande diferenciação em relação ao modelo escolar. Em Portugal, tal como nos outros países, este modelo escolar era considerado demasiado rígido e directivo deste modo defende-se uma terminologia específica para educação de infância.

O termo *ensino* é substituído pelo termo *educação*; os seus profissionais são designados por *educadores/educadoras* e não como professores; estes não dão *aulas* mas organizam *actividades*; não existem *classes* mas *grupos*; em vez da designação *alunos* é utilizada a expressão *crianças*; não se utiliza o termo *sala de aula* mas sim *sala de actividades*; as instituições não são *escolas* mas *jardins-de-infância*. (Silva, 1990, p.50)

Neste contexto importa referir Bairrão & Tietze (1995) que diferenciam a creche e o jardim-de-infância, da escola, quanto às suas funções, inseridas nos programas pré-escolares, a saber:

- 1 – Função educacional, que tem em vista preparar a criança para a escola, através do ensino de competências pré-académicas e académicas;
- 2 – Função de socialização, proporcionando estimulação social e oportunidades de interacção e desenvolvimento do auto-conceito;
- 3 – Função de prestação de cuidados, que tem em vista proporcionar um ambiente seguro e saudável na ausência dos pais.

No dizer dos autores enunciados, importa destacar que estas funções, particularmente na sociedade portuguesa actual, apresentam contornos bem definidos, no que respeita à organização do sistema educacional e à própria legislação. As peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola, e enquanto ainda não é *aluno*, mas sim sujeito/criança em constituição, exige pensar em objectivos que contemplam as dimensões educacionais e as de cuidado, assim como outras formas de manifestação e inserção social específicas desta fase da sua vida.

Ainda segundo os mesmos autores, em todos os países da Comunidade Europeia, os sistemas da educação de infância desempenham mais do que uma destas funções, diferindo entre si a prioridade que dão a cada uma delas. Consoante a intencionalidade da acção pedagógica dos profissionais estas funções vão-se esbatendo e criando uma complementaridade entre si.

Para um melhor enriquecimento desta temática Bairrão & Tietze (*idem ib*) apresentam os programas pré-escolares divididos em duas grandes categorias:

- 1 – Programas orientados para o bem-estar geral da família e da criança – ligados à necessidade social do trabalho feminino e ao afastamento das famílias, que asseguram essencialmente a custódia das crianças e a sua socialização, os quais se aplicam principalmente às crianças dos 0 aos 3 anos, que frequentam a creche;
- 2 – Programas destinados a complementar e enriquecer as experiências educacionais das crianças – apresentam uma intencionalidade pedagógica e são mais orientados para o desenvolvimento da criança, preocupando-se com as aprendizagens significativas e vocacionando-se principalmente para as idades dos 3 aos 6 anos.

Ainda nesta linha de pensamento, referimos Zabalza (1992) que também distingue duas funções distintas em educação de infância, mas não opostas, nomeadamente:

- a função social, que se prende com a relação escola/sociedade que procura formas alternativas para uma imagem mais construtiva de infância e mais integradora.
- a função relativa aos sujeitos, que enfatiza o desenvolvimento da criança enquanto cidadão – direito à individualidade, vitalidade, a uma cultura séria e rigorosa e a uma disciplina ética – tal como é definido no relatório da Unesco (1982) .

No âmbito desta função relativa aos sujeitos, Zabalza (*idem ib*) distingue ainda outros aspectos tais como:

Necessidade da educação infantil – justifica-se pela intervenção tempestiva¹ nas condições óptimas quanto à idade e sobretudo quanto aos momentos evolutivos da criança (p.68);

Cultura de pertença – tendo em conta que a criança é portadora de um *background* cultural, ligado à língua materna, percepção da realidade, formas de comportamento, incluindo a sua própria aprendizagem que “actuará como *input* ou condicionamento da intervenção escolar” (p.64);

As disciplinas escolares – que apesar de apresentarem dimensões diferentes do resto da escolaridade não são de menor importância.

Aqui a criança vai sendo gradualmente habituada a manusear “recursos operativos e de representação diferenciada” (p.71), com bases em códigos diversos e concordantes com o seu desenvolvimento, experimenta a realidade;

As características pessoais, do educador ao nível do seu desenvolvimento e recursos de carácter intelectual e pessoal, assim como a interacção linguística e o jogo perceptivo/comunicacional devem ser adequados entre os diversos actores;

A realidade física e social, que está intrinsecamente ligada às características pessoais da criança na medida em que se refere à importância que o contexto social da criança deve ter como recurso didáctico.

O aprofundamento desta temática sobre a função da educação de infância, permite-nos evidenciar Barbosa (2004) que preconiza uma nova linha de investigação/acção-formação que vai no sentido de transformar as organizações educativas em observatórios de diagnóstico de necessidades educativas das crianças e formativas dos agentes educativos.

¹ Intervenção Tempestiva – aquela que se produz no momento adequado para o desenvolvimento de certas capacidades e/ou habilidades (Bloom, 1964, in Zabalza, 1992)

3. O Jardim de Infância – Enquanto Estrutura Meso-sistémica

3.1. Na sua relação com o sistema educativo

Reconhece-se a educação pré-escolar como a primeira fase da educação básica, um percurso de aprendizagem ao longo da vida, tal como é especificado no seu art.º2 da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar²,

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

A Lei-Quadro, no seguimento do explicitado, afirma no seu artigo 3º, ponto 2 “que compete porém ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta de educação pré-escolar”.

A promoção do crescimento e qualificação da Rede Social do Ensino Pré-Escolar, em articulação com as autarquias locais, as instituições privadas de solidariedade social e a iniciativa privada, têm sido uma das medidas de política educativa dos governos actuais – tal como foi enunciado no programa e nas grandes opções do plano para 2003, com vista a atingir taxas de cobertura média de 90% no que respeita ao grupo etário abrangido pela educação pré-escolar (3 -5 anos). Contudo os resultados do estudo comparativo de OCDE³ sobre educação e cuidados para a infância que envolveu 12 países, entre os quais Portugal, reconhece que uma educação e cuidados para a infância de qualidade oferece a possibilidade de motivar e preparar as crianças, desde os primeiros anos, para um processo de aprendizagem ao longo da vida.

Perante os recentes estudos sobre a plasticidade do cérebro⁴, a escolha de terminologia Educação e Cuidados para a Infância pressupõe uma perspectiva integrada e coerente, o que implica políticas articuladas comuns à faixa etária dos 0 aos 5/6 anos por parte do ministério que tutela a legislação e não apenas a partir dos 3 anos como prevê a legislação. (CNE, 2002).

² Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro

³ OCDE (2001). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care Education and Skills*. Paris: OCDE

⁴ Carnegie Task Force on Meeting the Needs of Young Children, 1994; Education Commission of the States, 1996; Shore, 1997 (CNE 2002)

Face ao exposto, os peritos da OCDE alertam as autoridades portuguesas para esta fragilidade nas mais recentes políticas educativas.

Tal como tínhamos referido, a actual Lei-Quadro de Educação Pré-Escolar (1997) define pela primeira vez a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, aspecto que paralelamente à definição de Orientações Curriculares, pelo Ministério da Educação, é revelador de uma evolução no reconhecimento do seu potencial educativo. Esta evolução vem também evidenciar que o discurso político deixou de incidir apenas em questões quantitativas relativas aos crescimento da rede institucional, passando a integrar questões de ordem qualitativa relativamente ao seu funcionamento, definindo quais os conteúdos de aprendizagem, quais as orientações curriculares que devem ser seguidas. Tal como outros domínios, a política educativa está ligada a um poder traduzido em leis, decretos, regulamentos e programas implementados e controlados pela hierarquia existente (Cardona 2006).

Para uma maior compreensão do sistema educativo, temos que entender aquilo que Reoul, citado em Cardona (2006), define como o *discurso oficial*, ou seja, aquele que tem o poder de definir a pedagogia ou de a modificar. O autor citado analisa este *discurso oficial* relativo à educação, entendendo que não é só a atitude ideológica perante a criança que nos dá uma concepção educativa mas também a ideologia que lhe esta subjacente, a ideia de família, o papel dos pais, o papel social de homens e mulheres. E, embora não estejam directamente ligadas às práticas educativas, as estruturas determinam as condições em que estas se desenvolvem.

É entendimento do autor que o estudo do discurso oficial é um ponto de partida indispensável para a compreensão das características da actual realidade da educação de infância.

3.2. Estrutura e Condições

Como tem vindo a ser referido, a vida familiar sofreu alterações no que respeita à educação, principalmente pelo facto das mulheres trabalharem fora de casa.

Para Vayer (2003) o afastamento das mães em relação ao seu papel tradicional na educação dos filhos pode ter uma vantagem social com o desenvolvimento de creches, infantários, jardins-de-infância, ou pré-escolas que veio definir novos papéis, sendo hoje generalizado que o jardim-de-infância é a primeira estrutura social, depois da família, dependendo do seu enquadramento institucional.

Bairrão & Tietze (1995) e Vasconcelos (1998) situam num quadro comparativo os dois tipos de jardins de infância e as características que diferem ao nível da organização, prestação de cuidados e perspectiva educativa.

Quadro 1 – Critérios de funcionamento dos Jardins de Infância⁵

	Perspectiva Educativa	Perspectiva sócio-educacional
Tutela	- Ministério da Educação (M.E)	- Ministério da Solidariedade e Segurança Social (M.S.S.S)
Admissão	- Dão prioridade às crianças mais velhas	- Seguem critérios de ordem social
Funcionamento	<ul style="list-style-type: none"> - 5 horas diárias de componente lectiva efectiva - Pode haver prolongamentos, dependendo das necessidades demonstradas pelas famílias - Encerram no período de Verão um mês e meio e uma semana no Natal e na Páscoa (Lei-Quadro da educação pré-escolar, art. 19º, alíneas a) e b) - O educador tem um projecto educativo próprio e/ou integrado no projecto educativo do Agrupamento de Escolas - Rácio educador/criança é de 1/25 e são grupos heterogéneos ou de mais de 3 anos 1/5 se são grupos homogéneos de 3 anos 	<ul style="list-style-type: none"> - Funcionam mais de 6 horas - Podem ter creches e tempos livres associados (edifícios maiores) - Encerra um mês no Verão - Projecto educativo de acordo com a direcção - Rácio educador/criança é de cerca de 1/27, sejam grupos homogéneos ou heterogéneos, a partir dos 3 anos, variando segundo os critérios das direcções.
Pagamento	- Gratuito	- Pagamento, na maioria dos casos com critérios de rendimentos familiares
Pessoal	- O educador é acompanhado por um auxiliar da acção educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Pessoal auxiliar com categorias diversificadas - Pessoal em regime de rotatividade - Educadores com menor acesso a formação contínua
Valências	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Itinerante - Animação Infantil e Comunitária - Centros de Actividades de Tempos Livres 	<ul style="list-style-type: none"> - Centros de Actividades de Tempos Livres - Creche

⁵ Fonte: Bairrão & Tietze (1995 p.28), Vasconcelos (1998)

Para Formosinho e Sarmiento (2000) a Lei-Quadro, conceptualiza a educação pré-escolar como parte da educação básica, competindo ao Estado a promoção desta oferta generalizada de serviços implicando a sua cobertura em termos territoriais de todas as áreas onde há crianças e famílias. Esta oferta, implica gratuidade da componente pedagógica e a contribuição para a dimensão da guarda que deve ser inserida no âmbito das orientações da política social.

- A Lei-Quadro afirma claramente a articulação do horário do jardim-de-infância com as necessidades das famílias, determinando que os pais sejam consultados (art.º12)

- A Lei-Quadro distingue componente pedagógica considerada componente lectiva, e componente de guarda e cuidados infantis, considerada como a componente não lectiva de prolongamento de horário.

Estas componentes têm estatutos diferenciados em termos de contribuição financeira da família (art.º16) em termos de horário (art.º12 nº1, art.º18, nº1) e também em termos do pessoal de atendimento (art. 4, al. d; 11º, nº1, 18º, n^{os} 1,2) (Formosinho 1997).

- Foram concretizados novos enquadramentos normativos no estabelecimento de protocolos para expansão do sector com os municípios, através da Associação Nacional de Municípios e através das instituições particulares de solidariedade social (IPSS's) Na sequência desta política implementou-se o prolongamento de horário na maioria dos municípios.

Procuramos explicitar, nos pontos seguintes, os vários aspectos que julgamos de maior relevância para a situação actual dos educadores de infância, na sua estrutura organizacional, como factores de desajuste.

3.3. Justaposição de Serviços – dois tempos para um só espaço

Formosinho e Sarmiento (2000) constataram que grande parte dos jardins-de-infância da rede pública, possuem somente, sala de actividades, sanitários, uma pequena arrecadação e uma sala/gabinete do educador, raros são os que incluem também espaços para preparação e fornecimento de refeições ou outros espaços eventualmente para

descanso e outras actividades. Desta forma, a introdução de uma vertente social nos jardins-de-infância da rede pública obriga a que um regime de prolongamento de horário, seja feito na mesma sala e com o mesmo grupo de crianças mudando apenas o adulto orientador, o que é considerado um contexto pobre, pelas educadoras.

Os autores defendem que o prolongamento de horário, sendo nos nossos dias um mal necessário, (situação incontornável), deverá entender-se então como uma substituição do atendimento que as crianças teriam em contexto doméstico, servindo as necessidades das famílias, mas não esquecendo no entanto as necessidades das crianças. Acrescente-se que, a globalidade destes serviços perfaz por volta de dez horas e trinta minutos diários, número excessivo em nosso entender, e que compromete uma verdadeira função educativa/pedagógica de qualidade.

3.4. Justaposição de agentes educativos

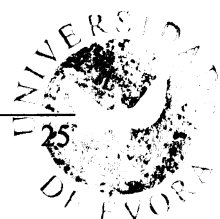
- Dois adultos com dois perfis e dois tipos de prestação de contas

Com o propósito de um melhor enquadramento das estruturas e condições dos jardins-de-infância os autores citados, trazem para discussão, as tensões, por vezes, sentidas entre educador de infância, auxiliar e animadora pelo facto de, para além de uma dupla tutela, são dois adultos com papéis educativos (mesmo que o papel da animadora não seja pedagógico).

As educadoras de infância possuem um perfil profissional com perspectivas de carreira, têm formação específica e auferem de uma situação com alguma segurança contratual.

A animadora/e auxiliares têm, a maioria, situações de contratos precários, exigindo-se que sejam boas animadoras sem possuírem muitas vezes formação adequada para tal.

As educadoras prestam contas do seu trabalho em termos oficiais junto dos Agrupamentos Organismos do Ministério da Educação e em termos simbólicos junto das comunidades pela qualidade de trabalho que realizam com as crianças, enquanto as animadoras/e auxiliares prestam contas às autarquias.



3.5. Justaposição de tempos – excesso de tempo pedagógico e falta de tempo lúdico

No âmbito deste enquadramento organizacional, anteriormente referido, Formosinho e Sarmento (2000) apontam também para uma justaposição de tempos, pedagógico e lúdico.

As crianças tendem a ter um excesso de tempo pedagógico e uma falta de tempo lúdico por variados factores entre os quais se destacam:

- As animadoras/e auxiliares que convivem algumas horas com as educadoras, têm tendências a imitar o que vêem, mas fazendo na grande maioria das vezes de forma inapropriada as actividades;
- Por vezes instala-se um relacionamento conflituoso que cria um clima de competição, e confusão de papéis destes agentes educativos;
- Animadoras e auxiliares, por vezes, podem ser tentadas a realizar actividades “pedagógicas” para recolher apoio dos pais, e ganhar muitas vezes renovações de contrato através de autarquias. Os contactos das animadoras com as famílias são mais próximos e informais o que lhes traz alguns benefícios, como havemos de referir no nosso estudo mais adiante, muitos dos educadores não mantêm contacto com as famílias ficando este envolvimento a cargo dos animadores, por questões de horário.

3.6. Rácio adulto – criança

Um dos aspectos que julgamos de maior importância em educação de infância, no âmbito das suas estruturas e condições é o rácio adulto/criança que por si só pode influenciar melhor ou pior atendimento e que podemos ver referido no quadro 1.

A proporção de educadores por criança é de 1/25, pois, tal como refere o art.º10 do Decreto-Lei nº147/97 de 11 de Julho, “cada sala de educação pré-escolar deve ter uma frequência mínima de 20 e máxima de 25 crianças”. Acontece que nalguns casos de jardins-de-infância tutelados pelo Ministério de Segurança Social esse número, por vezes, não é respeitado, levando a uma lotação superior.

Segundo os princípios ecológicos de Broenfenbrenner (1996) o poder dos ambientes no jardim-de-infância pode-se definir consoante o número de crianças no grupo:

Grupos maiores não só reduzem a frequência das actividades desenvolvimentalmente efectivas por parte do adulto, como também aumentam a possibilidade de as crianças não se envolverem ou se desligarem, ou de permanecerem em distrações tangenciais ou contra produtivas como os companheiros da mesma idade. (p.157)

Ainda sobre esta questão Honmann & Weikart (1997) assinalam que, “o apoio constante e atento de adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança; crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (p.65). Quer dizer que, quando o tamanho do grupo é muito grande, as interacções adulto/criança são pobres, a atenção dos educadores à criança diminui devido à necessidade de lidar com demasiadas exigências em simultâneo, comprometendo a qualidade e o bem-estar dos cuidados à criança.

3.7. A necessidade de unidade organizacional

A prossecução de uma política de alargamento das funções dos jardins-de-infância, pressupõe uma consolidação organizacional e segundo Formosinho e Sarmiento (2000) as novas directrizes políticas deverão caminhar com vista a uma unidade organizacional.

Para os autores atrás referidos, a promoção da dimensão social de jardim-de-infância exige uma vasta interacção com outras entidades. Todas estas interacções devem ser feitas integradamente e coordenadas, tendo em conta uma integração da componente pedagógica e da componente social, que exige uma instância integradora. No dizer dos autores esta instância deve passar por um *agente integrador*, que pode ser o responsável pela organização pedagógica global, que inclui as actividades de atendimento socio educativo em concertação com os profissionais e para profissionais (animadores).

Neste quadro referencial, os autores apontam para uma mudança na educação pré-escolar, a qual passa pelos problemas de enquadramento institucional e organizacional, podendo os jardins-de-infância serem inseridos em contextos educacionais abrangentes e constituírem-se como contextos sócio educativos, que possam integrar serviços à criança e à família.

Podemos considerar aqui o novo *agente educativo* que seja capaz de agir segundo modelos pedagógicos vocacionais para a inserção escolar e social das crianças,

preconizado por Barbosa (2004) que traremos à colação nos pontos seguintes quando nos debruçarmos sobre a formação e desenvolvimento profissional.

3.8. O Jardim de Infância na sua relação com o meio envolvente

No sentido de dar continuidade às questões estruturais que condicionam o funcionamento dos jardins-de-infância, importa aprofundar a sua relação com o meio envolvente.

Ao abordarmos este ponto teremos que lembrar Bronfenbrenner com o seu modelo ecológico/sistémico onde é dada primazia às relações que a criança estabelece com o meio ambiente e a interacção com os que lhe são mais próximos e à influência destas no seu desenvolvimento humano. É neste entendimento que o jardim-de-infância se assume como espaço formal onde a criança se desenvolve, mobilizando todos os seus recursos físicos, intelectuais e afectivos.

Na mesma linha de pensamento, Zabalza (1992) dá especial relevo ao jardim-de-infância, inserido num determinado contexto social, mediador de influências que incidem sobre a criança que traz consigo uma história de vida, um desenvolvimento, aptidões próprias e uma posição social.

O autor citado identifica quatro eixos sobre os quais incide a acção educativa nas primeiras fases de desenvolvimento da criança, que se assumem vitais, aumentando as bases que se relacionarão com as componentes sociais, extra escolares e a dinâmica inter escolar e que o autor apresenta da seguinte forma:

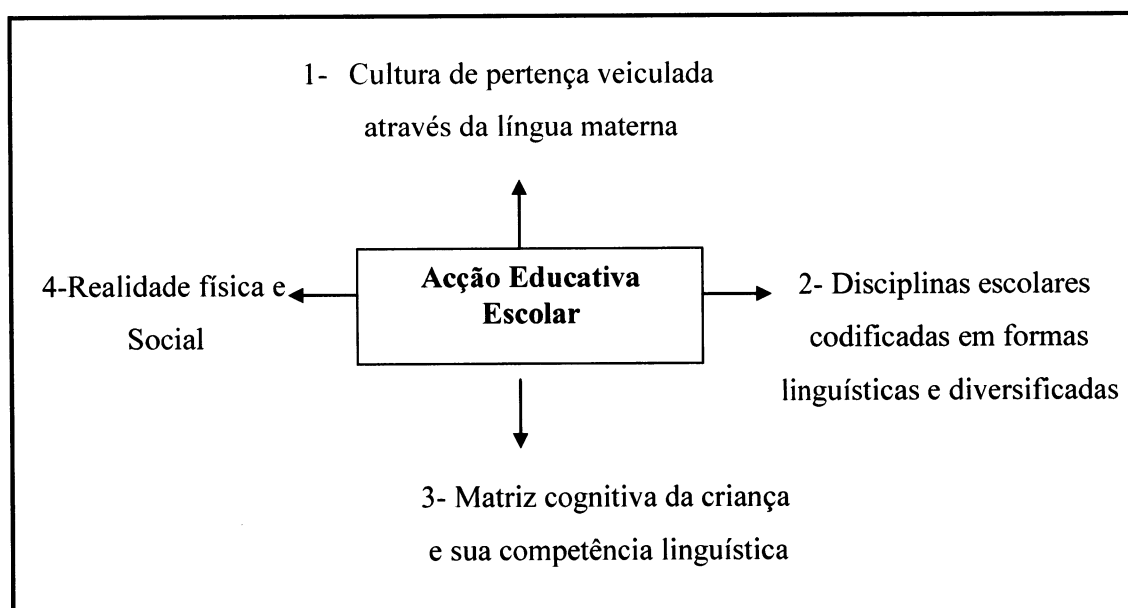


Figura 1 - Os quatro eixos da educação de infância

Fonte: Zabalza,(1992, p. 70) Didáctica da Educação Infantil. Porto: edições Asa

Barbosa (2004) na sua nova concepção de escola enquanto comunidade educativa aborda o tema recorrendo ao esquema de Spallerosi que identificamos a seguir:

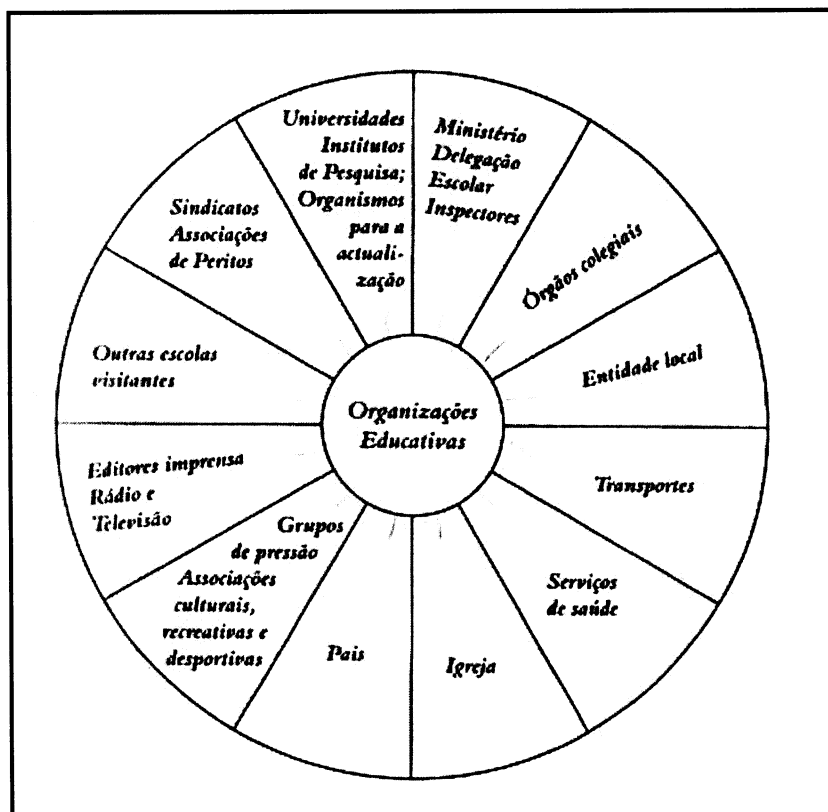


Figura 2 – Guia para a Organização da Escola.

Fonte: Guillard (F) e Spallerosi (C), 1983.

Para o autor, este esquema mostra como é importante, aceitar as organizações educativas como organismos vivos, onde os produtos realizados avaliam os efeitos sociais sensibilizando para os fenómenos de gestão escolar os quais devem ser alvo de formação especializada, adiantando que as temáticas sugeridas por Spallerosi e transformados em:

- *gestão do meio envolvente;*
- *a gestão de comunicação entre a escola e o meio;*
- *a gestão da participação;*
- *a gestão das responsabilidades escolares;*
- *a gestão de relação com o sistema administrativo;*
- *a gestão de liderança;*

- o clima de escola;
- a gestão de reuniões;
- estratégias para superação dos conflitos;
- a gestão do currículo;
- a gestão da produtividade educativa.

(p.216)

Não sendo pertinente para o nosso estudo referir os conteúdos destas temáticas, vale a pena explicitar os objectivos apresentados por Barbosa (2004) no que se refere à *questão do meio envolvente e de comunicação entre escola e o meio*, que são essencialmente dirigidos a preparar os agentes de ensino para caracterizar os fenómenos típicos de relação entre a escola e o meio envolvente e identificarem as competências de gestão escolar e suas especificidades, exercitando estratégias de gestão face aos casos. No dizer do autor:

É quase impossível lidar com as crianças nas creches, nos jardins de infância ou dar uma aula sem nos sentirmos impelidos a transportar para as situações pedagógicas conteúdos, preocupações, e até por vezes intenções (diga-se mesmo interesses), trazidos às organizações educativas por outros actores que connosco partilhem, de forma cada vez mais intensa, a acção educativa. (p.217)

3.9. A organização do jardim de infância em função das necessidades específicas da Criança

No dizer de Barbosa (1997) a actividade educativa, no quadro dos jardins-de-infância desenvolve-se cada vez mais com base nas preocupações dos educadores e das organizações onde actuam, do que em função de diagnósticos precisos às necessidades de desenvolvimento educativo das crianças. Esta constatação por parte do autor urge ser interpretada, pois é seu entendimento que o que falta fazer na Escola é organizar a acção educativa com base na análise de problemas quotidianamente sentidos pelas crianças nos seus contextos familiares e não partindo apenas da análise às respostas comportamentais por elas dadas.

O jardim-de-infância só pode actuar em função das necessidades educativas que as crianças manifestam, e o educador só pode actuar no quadro de uma triangulação partilhada cuja acção é representada geometricamente na figura que apresentamos:

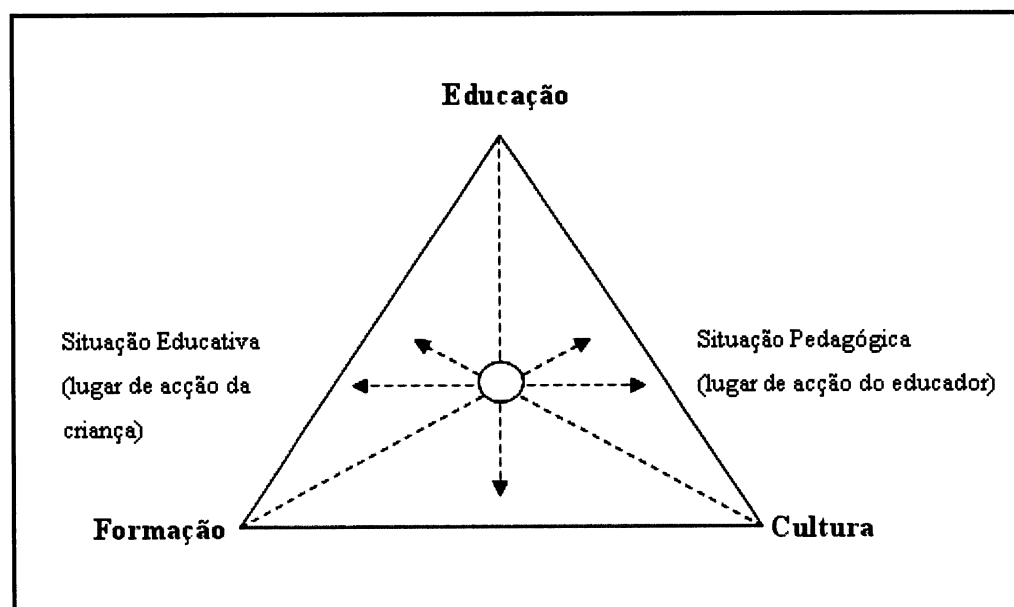


Figura 3 – Triangulação partilhada

Fonte: Barbosa (2004: 50). *A Escola Sensível e Transformacionista* – uma organização educativa para o futuro. Chamusca: Edições Cosmos.

Esta acção exige que seja mantido o triângulo desenhado em permanente equilíbrio, deste modo é pedido ao educador que tenha um conhecimento da criança enquanto ser global e não apenas como mero objecto de aprendizagens, tendo em conta que não existem duas crianças iguais e que todas elas têm níveis de informações paralelas que não são do seu conhecimento.

Neste âmbito da organização dos jardins-de-infância e das suas linhas orientadoras, Zabalza (1992), aponta como primeira linha de orientação garantir a dinâmica e o fortalecimento do eu, onde defende que é função do jardim-de-infância *orientar a acção educativa para favorecer um sentimento positivo da criança relativamente a si mesma*. Tal facto supõe por parte do educador um conhecimento profundo da criança, saber quais as representações que têm de si própria, do outros e do meio, ou seja, ter em conta o seu desenvolvimento emocional, integrá-la activamente no currículo, evidenciando-se sobretudo as áreas de êxito e não as de fracasso.

Também Cardona (2006) chama a atenção para a importância do projecto de trabalho nos jardins-de-infância, o qual deve ser definido a partir das características específicas das crianças e do grupo, de acordo com os aspectos do seu desenvolvimento e as suas vivências sócio-culturais.

Neste contexto as necessidades das crianças devem ser “inalienáveis, irredutíveis, inquestionáveis, assegurá-las deve ser a nossa missão”, Gomes Pedro (2005).

3.10. O Envolvimento Parental no Jardim-de-infância

De acordo com a vasta produção teórica existente, o envolvimento parental no jardim-de-infância beneficia a criança, garantindo-lhe um desenvolvimento e um percurso de vida mais integrados. Facilita a emergência de uma pedagogia interactiva, proporciona ocasiões de aprendizagem recíproca à comunidade e aos agentes educativos. É um factor de sucesso dos alunos e de eficácia da escola e expressão de uma cidadania consequente. Toma assim, *força de direito e de dever, aparecendo como um valor a incentivar* (Ministério da educação: 1994, p. 10)

O papel das famílias no contexto educacional é importante na medida em que valoriza o enraizamento sócio-cultural das crianças. É prática dos educadores levarem as famílias ao jardim-de-infância apoiando o seu envolvimento e procurando criar um ambiente familiar, no sentido de ajudar a criança a fazer uma apropriação da cultura a que pertence, pois tal como diz Formosinho (1996) “as crianças não são ilhas isoladas” (p. 82), provêm de uma família, que por sua vez está inserida numa comunidade com determinada cultura. E são estas crianças que entram no jardim-de-infância com uma herança cultural distinta, o que traz implicações ao nível da linguagem, da alimentação, da dança, do vestuário, da arte, da música, entre outros.

Tendo tudo isto em conta o educador poderá desenvolver estratégias no sentido de efectivar esse envolvimento, participando, intervindo, apoiando e respeitando as diferentes características das famílias.

Neste quadro, o envolvimento parental no jardim-de-infância é também defendido por Barbosa (2000) enquanto suporte de intervenção educativa, entendendo a participação da família como um dever social acrescido. É convicção do autor que a relação educativa organizada em casa, serve de suporte a todas as restantes relações, que não apenas a pedagógica, mas porque, ela funciona enquanto estrutura fundamental da própria relação familiar.

Capítulo II - A Criança Enquanto Ser Global em Desenvolvimento.

A intervenção a favor da criança deverá englobar as suas necessidades sociais, biológicas, psicológicas e afectivas em cada um dos seus aspectos e das suas relações.

(Gomes Pedro, 2005, p.53)

1. A sua dimensão holística

No início deste novo século, muitos são os sinais de uma vontade crescente, em compreender o desenvolvimento da criança enquanto ser global. A literatura contemporânea leva-nos à descoberta da criança através de mecanismos correctos e de meios coerentes de diagnóstico.

Gomes-Pedro (1999), diz-nos que:

o desenvolvimento da cada pessoa é condicionado por interacções sucessivas com os sistemas de regulação biológica e comportamental intrínsecos a cada indivíduo e que em conformidade lhe conferem um determinado temperamento e uma muito específica expressão social.

(p. 114)

Sobre esta problemática do desenvolvimento das crianças, autores como Papalia, Olds e Feldman (2001), apresentam algumas linhas orientadoras que emergem de consensos em torno da dimensão holística da criança, a saber:

- *Todos os domínios do desenvolvimento estão inter-relacionados* – apesar das teorias desenvolvimentistas considerarem distintas as diferentes fases do desenvolvimento, cada uma afecta as restantes, ou seja, a mobilidade física afecta o conhecimento que o bebé tem do mundo, o seu sentido de competência interfere com a sua auto estima, o desenvolvimento da memória permite o cumprimento de regras no período pré-escolar, as mudanças hormonais e físicas afectam na puberdade o desenvolvimento cognitivo e emocional;

- *O desenvolvimento normal inclui uma vasta gama de diferenças individuais.* – Não existem duas crianças iguais, todas as crianças são diferentes desde o início. Algumas

diferenças são inatas outras provêm de experiências, ou pelas características familiares, ou efeitos do género, classe social, raça e etnia. Assim como a presença ou ausência de problemas físicos mentais ou emocionais marcam a diferença;

- *As crianças ajudam a moldar o seu desenvolvimento e influenciam as respostas que recebem dos outros* – esta influência é bidireccional entre pais e filhos desde o início, ou seja, os pais tratam de forma diferente um bebé bem-disposto de um bebé irritado, quando os bebés começam a vocalizar os pais tendem a falar mais com eles, o que por sua vez faz com que as crianças “falem” também mais.

- *Os contextos históricos e culturais influenciam fortemente o desenvolvimento* - o que ocorre à volta da criança afecta-a de várias formas, é importante olhar para o desenvolvimento das crianças no seu contexto. Por exemplo, acontecimentos históricos, como a fome, a guerra, crises económicas, marcam o desenvolvimento de uma geração. O mesmo se passa com o avanço vertiginoso das tecnologias, dos avanços da medicina, do aumento das mães trabalhadoras, todas elas são mudanças sociais que alteram o mundo da criança.

- *As experiências precoces são importantes porém as crianças podem ser notavelmente resilientes* – os acontecimentos traumáticos na vida das crianças podem ter consequências graves, mas as histórias de vida de algumas pessoas mostram também que por vezes não causam danos irreversíveis.

- *O desenvolvimento na infância está relacionado com o desenvolvimento do resto do ciclo de vida.* – A ideia que o desenvolvimento da criança acabava na adolescência é passado, actualmente é facto constatado que o desenvolvimento decorre ao longo da vida.

A fim de um melhor entendimento da criança enquanto ser global explicado nas transacções que genética e ambiente protagonizam, continuamos por apresentar estas premissas nos seus componentes biológicos, intelectuais, emocionais, sociais e espirituais, enumerando funções e influências.

1.1. A criança um ser biológico

Pela literatura revisitada sabemos que a estrutura biológica constitui-se como o receptáculo de todos os componentes do ser humano, ao mesmo tempo que influencia e é influenciado pelas outras dimensões da pessoa.

Todas as componentes do ser humano estão intimamente ligadas e reagrupadas nos subsistemas, com características próprias e funções particulares. A integridade de cada subsistema é indispensável ao bom funcionamento geral do organismo. Assim, os sistemas, digestivo e pulmonar, têm, entre outras funções, a de captar no ambiente as energias (água, alimentação, ar) que o organismo tem necessidade para o seu crescimento e a sua sobrevivência e os devolver assimiláveis. (Gameiro 2004).

Segundo Gomes – Pedro (2005), nada substitui nada, tal como ninguém substitui ninguém. Cada sistema complementa-se no outro e é infinito nas suas combinações. Existem hoje um grupo de cientistas - *geneticistas do comportamento* – estudiosos do desenvolvimento humano e que vão mais longe neste entendimento, procurando perceber como é que factores genéticos e ambientais se cruzam e interagem de modo a determinar o que todos conhecemos como sendo as diferenças individuais.

1.2. A Criança um Ser Intelectual

Muitas são as definições para inteligência e aquilo que a caracteriza. Recorremos a Papalia e Olds (1983) que fazem uma síntese, enumerando as suas principais componentes, descrevendo o que as liga e o que as situa no ambiente onde elas se desenvolvem e se manifestam.

Para estes autores o termo inteligência é utilizado:

(...) Para designar a interacção existente entre as actividades inatas e a experiencia proveniente das trocas com o meio; esta interacção verifica-se no individuo na sua capacidade de adquirir, memorizar, e utilizar os seus conhecimentos, de agarrar os conceitos, bem como os concretos e os abstractos, de compreender as relações entre objectos e, os acontecimentos e as ideias a aplicar esta compreensão, afim de poder utilizar toda esta sabedoria na sua vida quotidiana. (p.117)

Neste âmbito, reportamo-nos a Lezark (1976), que descreve as funções intelectuais, agrupando-as em quatro classes:

1ª *As funções receptoras*, cujos aspectos principais são as sensações e percepções.

2ª *A memória e a aprendizagem*, que estão no centro das funções intelectuais, de entre as quais clinicamente é possível distinguir três tipos de memória, a saber, memória sensorial e de curta duração e a memória de longa duração, sendo as duas primeiras, de retenção de informação a curto prazo e a terceira a capacidade de retenção longo prazo.

3ª *A cognição e o pensamento*, que se reportam à organização mental e ao reconhecimento da informação.

4ª *As funções expressivas* através das quais se faz a comunicação e a reacção sobre a informação.

Ainda sobre o desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança Seifert (2002) fala-nos de três abordagens principais, a teoria do processamento da informação, o estruturalismo e a perspectiva sócio – histórica, apresentando cada uma delas, vantagens únicas;

Na investigação sobre o processamento da informação, o autor chama a atenção para as mudanças cognitivas específicas operadas nas crianças, tais como o uso das estratégias cognitivas e as suas memórias a curto e a longo prazo;

Na investigação desenvolvida dentro da tradição estruturalista, refere a ajuda que a mesma deu ao identificar alguns marcos conceptuais chave, iniciando a descrição de mecanismos de mudanças que se vão fazendo gradual ou rapidamente;

Na investigação desenvolvida dentro da tradição sócio - histórica, é analisado detalhadamente o papel activo dos adultos e dos pares, promotores do desenvolvimento cognitivo.

Para o autor cada uma destas abordagens não trazem só vantagens também traz alguns pontos de conflito. As teorias do processamento de informação explicam funções e mudanças cognitivas importantes mas não esclarecem por vezes o como e o porquê essas funções mudam e coordenam a vida das crianças.

As teorias estruturalistas não dizem o suficiente acerca das influências sociais. E a investigação sócio-histórica, identifica influências para as mudanças mas descobre as limitações situacionais e sociais impostas a essas influências, pelas actuais condições em que decorrem as práticas educativas.

Todavia, nenhuma destas limitações teóricas impede que as teorias do desenvolvimento cognitivo dêem o seu valioso contributo ao conhecimento prático do pensamento da criança.

1. 3. A Criança um Ser Emotivo

A emoção é um estado afectivo comportando sensações agradáveis de curta duração, suscitadas interiormente por um pensamento, ou exteriormente por uma situação que nos marca.

(Phaneuf, 2005, p.205)

Para a autora existe uma distância entre sentimento e emoção, sendo que, o primeiro distingue um estado afectivo, complexo profundo e duradouro, associado intimamente à linguagem interior da pessoa, o segundo constitui uma perturbação súbita, pode ser uma agitação passageira causada por um sentimento de medo, cólera, alegria, ou outros e é geralmente acompanhada por modificações fisiológicas.

Ao abordarmos a temática da criança enquanto ser emotivo, parece-nos importante trazer à colação a teoria estruturalista desenvolvimental de Greenspan (2004), construída a partir de seis estádios os quais são tão-somente, funções mentais que percebem, organizam, elaboram, diferenciam, integram e transformam a experiência.

Este modelo de desenvolvimento do ego em seis estádios inclui considerações sobre as capacidades físicas e biológicas subjacentes ao bebé. Esta abordagem estruturalista desenvolvimental chama a atenção não para o que a criança faz, mas para aquilo que ela não evidencia. É desenvolvida a partir da observação dos bebés e de crianças muito pequenas tendo em conta o interesse pelo mundo e o estabelecimento de uma ligação emocional, às interações de causa efeito, ao recurso a padrões comportamentais e afectivos complexos e organizados até à construção e diferenciação de representações.

Os seis estádios emocionais do desenvolvimento criados por Greenspan são:

- *A homeostase*, entendida como a auto regulação e o interesse pelo mundo;
- *A ligação emocional (2-7 meses)*, que envolve a formação e o interesse especial pelos responsáveis que lhe prestam cuidados;

- *A diferenciação somática-psicológica; comunicação intencional (3-10meses)*, onde começa o uso diferenciado dos sentidos;
- *A Organização comportamental, iniciativa e interiorização: um sentido complexo do eu (9-18 meses)*; em que o bebé consegue sequenciar muitas unidades de causa efeito numa cadeia ou padrão comportamental organizado;
- *A Capacidade representativa (18-30 meses)* relativa à fase de organização do ego em que a criança tem capacidade para elevar a experiência ao nível da representação;
- *A diferenciação representativa (24-48 meses)*, permite que a vida interior seja simbolizada e categorizada em dimensões do eu e do não eu, significados afectivos, espaço e tempo.

Parece-nos de alguma forma pertinente trazer a este contexto teórico aquilo que de mais actual se sabe sobre emoção pelo dito de Damásio (2005) da seguinte forma:

- que a emoção e o sentimento estão por trás da construção do *self*, e por isso mesmo são indispensáveis para a consciência, que é um dos instrumentos da construção do desenvolvimento humano individual;
- que a emoção dirige a atenção básica e é indispensável para a aprendizagem e, por isso mesmo, indispensável para o desenvolvimento cognitivo;
- que a emoção está por trás de grande parte do raciocínio de decisão e da capacidade criadora;
- que a emoção e o sentimento estão por trás do desenvolvimento de competências sociais que vêm incluir a ética. (p.111)

A base emocional da aprendizagem revela-se a mais complexa e importante pois através das relações com pais e educadores as crianças interagem com o mundo e aprendem a aprender.

1.4. A Criança um Ser Social

O processo de socialização realiza-se no quotidiano e na interacção com os outros. Quase todas as outras actividades e experiencias significativas e importantes, tais como a vida em família, trabalho e passatempos, incluem ou dependem das relações com os outros. Ladd citado por Katz (2003) diz que, as relações interpessoais são a maior fonte de gratificação, companheirismo e prazer para a maioria das pessoas de todas as idades, e a incapacidade para iniciar e manter relações é uma causa de angústia e solidão mesmo na infância.

A competência social na infância envolve quase sempre a capacidade de iniciar e manter relações sociais com os colegas de forma recíproca. Esta capacidade depende de muitas competências de compreensão social e de *skills* (capacidade) de interação (Katz idem ib).

Para o autor existem diferentes componentes de competência social:

- *a compreensão social e as skills de interação* – as quais são necessárias para relações recíprocas. As capacidades crescentes das crianças para comunicar, discutir, negociar, dar a vez, cooperar, exprimir preferências e razões, que estão por trás das suas acções, aceitar compromissos e criar empatia com os outros, desempenham um papel na interação social.

- *as dificuldades sociais* - apresentam vários tipos de dificuldades sociais que as crianças em idade de jardim de infância experimentam, que por sua vez tem uma causa subjacente associada.

O autor refere que as principais dificuldades sociais encontradas na infância em crianças que ainda não atingiram o controlo dos seus impulsos, crianças que lhes falta o conhecimento e a experiência para dar e receber na interacção com os pares; crianças que dependem dos adultos, sendo a s suas brincadeiras com os pares, interrompida com pedidos de ajuda; crianças que não sabem expressar com clareza os seus sentimentos e desejos, ou que não sabem exprimir a razão que as leva a insistir nas suas preferências ou direitos; crianças tímidas que se afastam ou se isolam.

- *A timidez* - é referida enquanto competência social, revelada pelos estudos efectuados a maioria das crianças ultrapassa a sua timidez e relaciona-se com as outros crianças de forma espontânea. Contudo, se a timidez prevalecer e conseqüente afastamento e isolamento, a mesma pode ter implicações no desenvolvimento da criança.

Pode ser natural a timidez numa criança de dois ou três anos, mas torna-se menos habitual numa criança de quatro e cinco anos. Existe uma diferença significativa entre as crianças no pré-escolar que brincam sozinhas a maior parte do tempo mas que são construtivas nas suas brincadeiras e aquelas que brincam sozinhas de maneira negativa ou para quem a brincadeira é um escape. Rubben e Everett, citado por Katz (2003) chamam a estas diferenças *jogos solitários imaturos*, e *jogos solitários maturos*.

Os autores alertam para a necessidade de intervenção do adulto quando a criança brinca ou trabalha sozinha, porque lhes falta os skills necessários ao estabelecimento de interacções satisfatórias com outras crianças ou sobretudo se são rejeitadas por os seus pares.

- *A sociabilidade versus intimidade* - é uma competência social que se baseia mais na qualidade do que na quantidade das relações.

Com base em estudos actuais sobre o desenvolvimento Katz (idem ib) refere que não há razões para preocupações se as crianças optarem por desenvolver actividades ou brincarem sozinhas, desde que sejam capazes de uma interacção eficaz com os seus pares. Apesar de os estudos não falarem acerca das causas e consequências das dificuldades sociais dos primeiros anos, sugerem no entanto que este tempo seja o tempo ideal para ajudar as crianças que têm dificuldades nas relações com os outros.

De acordo com o autor, os adultos envolvidos com crianças pequenas em idade pré-escolar têm um papel fundamental nas aquisições das competências sociais. Estes podem ser um modelo de comportamentos sociais, adequados a regras e normas da sociedade envolvente, ou ser um modelo de comportamentos sociais pouco claros para as crianças e até contraditórios. Deste modo pais e educadores ou outros adultos devem alargar socialmente os seus estilos de interacção para que possam ser utilizados como um instrumento útil na aprendizagem.

1.5. A Criança um Ser Espiritual

A dimensão espiritual é frequentemente associada e limitada à dimensão moral ou religiosa do ser humano. Para Beck (1984, p.303), “a espiritualidade é o coração da existência do indivíduo, integra e transcende as dimensões físicas, emocionais, intelectuais e sociais”.

Gameiro (2004) refere que a espiritualidade contém os princípios religiosos, morais e éticos que guiam a existência, nela têm lugar as primeiras motivações e regras que regem e guiam as escolhas existenciais, que nos ajudam a reconhecer a nossa verdade natural e o que é bom para nós.

A dimensão espiritual contém as respostas existenciais, que nos dão, de uma maneira mais ou menos consciente, o sentido que nos concede a vida, a morte, a solidão e o nosso desejo de assumir de maneira responsável a nossa liberdade.

Mais concretamente, esta dimensão manifesta-se nas escolhas que nós fazemos, de modo a satisfazer as nossas necessidades ligando-as ao ambiente.

A esta dimensão espiritual está também ligada as expressões das meta-necessidades e das experiências limite, que Maslow (1972) fala e que têm por origem a motivação a satisfação e a realização dos primeiros valores, ou “valores do eu”.

O autor identificou catorze valores, a saber: a integridade, a perfeição, a justiça, a vida, a riqueza, a simplicidade, a beleza, a bondade, a unidade, a facilidade, o jogo, a verdade e a autonomia.

Sintetizando algumas ideias do autor, enfatizamos o pensamento

(...) Para a humanidade em geral, a natureza superior, do homem é inconcebível sem a base de uma natureza inferior satisfeita. A melhor maneira de desenvolver esta natureza superior é, primeiro combater a satisfazer a natureza inferior. Uma vez que, a natureza superior do homem descansa na existência de um bom ou muito bom ambiente.

(p.96)

2. Necessidades Globais da Criança

2.1. Conceito de Necessidade

Da literatura consultada, várias foram as definições encontradas para a palavra necessidade. Verificámos que a palavra tem na sua origem latina, *necessitas*, que significa; aquilo que é absolutamente necessário (Dicionário de Língua Portuguesa, 1989).

O conceito técnico de necessidade corresponde a “um estado psicológico de insatisfação acompanhado do conhecimento de existência e de acessibilidade de um meio adequado a fazer cessar aquele estado e do desejo de possuir esse meio” (Enciclopédia Luso Brasileira da Cultura, P. 1778).

Contudo, ao falarmos de necessidade, temos que considerar aquilo que lhe é inerente, ou seja, a motivação, que tal como refere Rodrigues (1998) é: “uma grandeza vectorial” porque efectivamente tem uma direcção (necessidade, incentivo, finalidade) e uma intensidade (pulsão ou impulso).

Para Chalifour (1998), necessidade é definida como um processo de carência que se manifesta no organismo (recente ou não) de uma condição interna necessária ao seu bom funcionamento, que desencadeia processos psicológicos e fisiológicos que se traduzem em comportamentos particulares, com vista a estabelecer o contacto com o ambiente para assim tirar de maneira simbólica ou real, a energia, a informação ou o material capaz de combater a deficiência.

Barbosa (1997) desenvolve uma concepção de necessidade muito próxima de Chalifour e define o conceito como o seguimento de um tratamento afectivo da informação, a manifestação provocada pelos mecanismos de auto-regulação do eu, que é traduzida por comportamentos particulares da relação do organismo com o meio, indiciando disfunções de natureza educativa, institucional ou culturalmente e resultando registos motivacionais.

2.2. As Categorias das Necessidades

Para esta temática tomámos como referência, Maslow (1972) que concebeu as necessidades como fonte de motivação, agrupando-as em categorias. O autor apresentou na sua *Teoria de Motivação* as necessidades humanas organizadas em níveis, numa hierarquia de necessidades visualizada como uma pirâmide, encontrando-se na sua base as necessidades mais baixas, necessidades fisiológicas, e no topo, as necessidades mais elevadas, necessidade de auto realização:

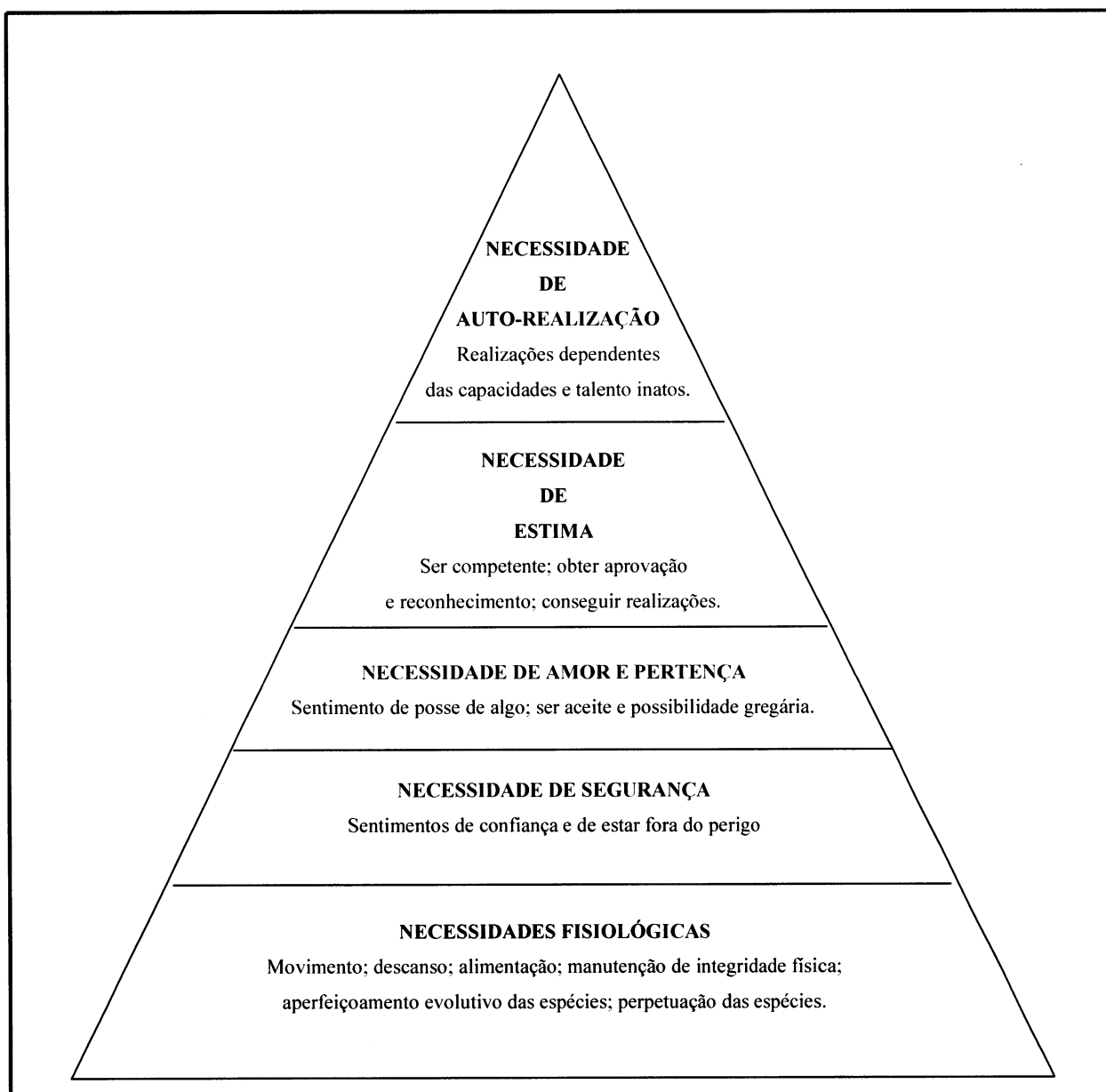


Figura 4 - Pirâmide das Necessidades de Maslow

Fonte: Maslow, A.H. (Motivation and Personality. New York. Harper and Row. 1972)

A teoria das necessidades hierárquicas de Maslow tornou-se um conceito básico de motivação humana, sendo a mesma uma teoria dinâmica que encara o indivíduo na sua totalidade, com necessidade de crescer e de se desenvolver.

De modo mais detalhado, podemos ver o que caracteriza cada uma destas necessidades no ponto seguinte.

2.2.1. Níveis de Necessidades

Necessidades fisiológicas – apresentam-se no primeiro nível da hierarquia e consistem essencialmente, nas funções biológicas fundamentais ao organismo humano. São fundamentais, uma vez que estão directamente ligadas à sobrevivência do indivíduo e com a preservação da espécie (necessidades de alimentação-fome; de sono; de repouso; de abrigo; frio ou calor; desejo sexual etc.). Domina a direcção do comportamento humano, sempre que algumas das outras necessidades estão insatisfeitas;

Necessidades de segurança e protecção - neste nível a motivação procura conjugarem o comportamento nas suas reacções psicológicas e fisiológicas, no sentido de afastar toda a situação de insegurança e perigo. As necessidades de segurança e protecção derivam essencialmente do desejo de um ambiente pacífico e estável;

Nas crianças esta necessidade manifesta-se na exigência de uma rotina constante, nos adultos manifesta-se na procura de melhores condições de vida;

Necessidades de amor e de pertença – surge no terceiro nível onde estão as necessidades sociais que dizem respeito à necessidade de estar ligado a alguém e ao amor. Considera o autor que a frustração das necessidades sociais pode conduzir a reacções de inadaptação social e provocar comportamentos derivados. A necessidade de receber e dar afecto são importantes forças motivadoras do comportamento humano;

Necessidades de estima - são aquelas que se relacionam com o respeito de terceiros e com as capacidades reais de realização pessoal que contribuem para a auto estima, para o fortalecimento do amor-próprio, auto confiança, poder e prestígio. A sua frustração pode gerar sentimentos contrários de inferioridade, de desânimo, de desamparo e apatia com graves consequências;

Necessidades de auto realização – relacionam-se com a potenciação das capacidades do indivíduo. O autor define-a como a necessidade que o indivíduo sente de ser o que quer, de realizar os seus objectivos na vida e de realizar o potencial do seu *eu*

ou da sua personalidade. Estas necessidades variam de pessoa para pessoa e a sua intensidade está ligada às diferenças individuais de cada um.

É um facto que, nem todas as pessoas conseguem chegar ao topo da pirâmide das necessidades, pois dependem das circunstâncias da vida e de um grande número de variáveis, correlacionadas. Algumas ficam só pelas necessidades sociais, mas uma grande maioria fica preocupada exclusivamente com as necessidades de segurança e fisiológicas e muitas das vezes nem essas conseguem satisfazer adequadamente.

2.3. Necessidades Fundamentais das Crianças

Neste enquadramento teórico, relativamente às necessidades fundamentais das crianças, parece-nos pertinente trazer à colação Zabalza (1998), quando nos fala da criança enquanto projecto, no sentido de a considerar como um conjunto de necessidades de todo o tipo. Não quer com isto dizer que a criança seja carente a todos os níveis, embora seja uma ideia educativa com bastante implementação. Isto significa no dizer do autor que a criança possui condições e características que lhe permitem desenvolver capacidades e potencialidades em determinado grau.

Zabalza cita Shirley (1998), ao dizer que as necessidades fundamentais no desenvolvimento da personalidade infantil se situam ao nível dos factores intrínsecos (sistema de necessidades) e ao nível dos factores extrínsecos (fundamentalmente a família).

Os factores intrínsecos estão constituídos por três sistemas de necessidades:

1 - Sistemas de necessidades intelectuais: (p. 51),

- *necessidades somáticas relacionadas com homeostase física-química, regulada pelo sistema nervoso, endócrino, imunológico.*
- *necessidade de auto –afirmação e agressividade;*
- *necessidade emotivas e sociais da criança na 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 sentimentos de autonomia;*
- *necessidade de ser limitado;*

- *necessidade de autoridade;*
- *necessidade de disciplina;*
- *necessidade de um jogo actividade de triunfo;*
- *necessidade de modelos adequados*

2 - *Sistemas do conhecimento, do controlo e da adaptação no confronto com a realidade:*

- *mecanismos de defesas;*
- *Impor a atenção;*
- *identificação analítica com o agressor:*
- *projectão;*
- *supressão, degeneração, repressão.*
- *racionalização;*
- *fantasia;*
- *espontaneidade;*
- *conversão;*
- *criatividade;*
- *regressão.*

3 - *Sistemas de valores ou consciência.*

Tem-se tornado preocupação crescente, as diferentes questões apresentadas nas necessidades globais da criança, que carecem de respostas adequadas, operacionalizadas pela escola e pela família.

O grande desafio será aquele que se impõe a educadores e pais a fim de conseguirem o desenvolvimento da criança de forma integral o mesmo será dizer feliz e saudável.

3. As Novas Necessidades Básicas no Século XXI e a Organização das Famílias

Ao longo deste capítulo temos vindo a visitar autores que fizeram uma reflexão consciente sobre a importância de satisfazer as necessidades básicas das crianças e a implicação que isso tem para o seu desenvolvimento.

Trazemos agora para este enquadramento teórico uma nova e mais recente preocupação dos autores que se apresenta como um novo desafio do século XXI e que se assume como a urgência de ter uma noção clara das necessidades básicas das crianças e ao mesmo tempo saber como é que as famílias se podem organizar em torno delas.

De acordo com este objectivo, Brazelton e Greenspan (2004), identificaram sete necessidades reais da infância e as suas implicações na vida familiar, nos cuidados prestados às crianças na educação, nos sistemas de serviços e assistências sociais, no sistema de justiça criminal e nos sistemas de saúde.

- Necessidades de Relações Afectivas Contínuas

De acordo com os autores os estudos mais recentes concluem que os padrões familiares que subestimam os afectos comprometem significativamente as capacidades cognitivas e emocionais. Verificam que quando existem relações sólidas, empáticas e afectivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias e acabam por expressar os seus sentimentos, reflectir os seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com outras crianças e com os adultos.

Brazelton e Greenspan (idem b) referem que para que as interacções sejam integralmente concretizadas, o adulto que cuida da criança e referimo-nos em especial a pais educadores têm que dispor de tempo para lhes dedicar, com uma disponibilidade descontraída que não deixe as crianças entregues a si próprias, promovendo-lhes um relacionamento continuado. Só desta forma o relacionamento afectivo se pode verificar.

- Necessidade de Protecção Física, de Segurança e de Disciplina

Parece ser uma evidencia esta necessidade, contudo, em todo o mundo, devido a guerras, fome ou pobreza, muitas crianças são privadas desta necessidade básica. A este nível os autores fazem algumas recomendações, tais como:

- *Criar um sentido de responsabilidade mundial pelas crianças* - no sentido de ser feito um esforço a nível mundial, de forma a proteger da fome, da doença e da violência as crianças e as famílias de todo o mundo;

- *Evitar a exposição a substâncias tóxicas* – muitas são as crianças que mesmo antes do nascimento estão sujeitas à exposição destas substâncias, tais como o álcool, drogas, entre outras. Este problema grave é uma questão de direitos da criança e merece a atenção imediata. A vulnerabilidade a que muitas crianças estão exposta afecta sobretudo o sistema nervoso por isso merece regulamentação sobre alimentos e segurança ambiental;

- *Campanha para a consciencialização pública* - com o objectivo de promover cuidados com os produtos tóxicos, alertando para os efeitos dessas substâncias ilegais e legais, no sistema nervoso e nos comportamentos, e ensinar os pais a reduzir o seu uso.

- *Segurança básica* – é da responsabilidade dos pais, dar às crianças uma orientação adaptada à sua capacidade, relativamente a situações de risco e abusos sexuais e outros;

- *Apoio ao parto* – uma recomendação que abrange o apoio psicológico consistente durante o processo do parto e não só os cuidados médicos;

- *Assistência pediátrica precoce* – Em que se dê ênfase à orientação no sentido de promover um desenvolvimento saudável porque inclui essencialmente uma identificação precoce de riscos ou doenças;

- *Apoio às famílias com múltiplos problemas e em alto risco* – feito através de programas exaustivos a desenvolver, quer pontualmente, quer num âmbito mais alargado, que fomentem uma maior ambição a nível social e maior apoio psicológico pós-natal e familiar;

- *Educação pública e ensino de noções sobre o desenvolvimento humano* – Relacionada com a necessidade da criação de uma disciplina temática sobre o desenvolvimento humano, onde devem ser tidos em conta os factores físicos, psicológicos e sociais.

- *Necessidade de Experiências Adaptadas às Diferenças Individuais*

Tendo em conta que nenhuma criança é igual, sabemos que cada uma delas exige uma atenção individualizada por parte dos adultos que deve ir ao encontro das suas tendências e necessidades específicas, para desenvolver as suas naturais potencialidades.

Brazelton e Greenspan (idem b) mencionaram seis pressupostos básicos que asseguram toda a aprendizagem, a saber:

1.A individualidade de cada criança, que se reflecte na diferença do domínio das suas capacidades e do seu desenvolvimento. Os padrões familiares, culturais e comunitários são também únicos, sendo que, a sua compreensão deve permitir a construção de programas educacionais baseados nas diferenças individuais tanto da criança, como da família e da comunidade.

2.Pais e educadores trabalhando em conjunto, para implementarem uma metodologia facilitadora de aprendizagens em que os pais devem ser parceiros na gestão da escola e esta deve estar integrada na comunidade.

3.Aprendizagem através de interações emocionais dinâmicas, implica o próprio ambiente físico e social e a capacidade para reflectir sobre ele.

4.A ausência de insucesso, adquire-se quanto mais individualizarmos e quanto mais ajudarmos a criança a trabalhar com métodos inovadores, mais rapidamente ela alcança um alto grau de sucesso educacional e auto estima.

5. Grupos pequenos, são uma exigência para que as crianças desenvolvam com eficácia o seu potencial.

6. Tempo de estruturação diário, que está relacionado com a sensibilização que os pais têm relativamente às diferenças individuais dos filhos, o que só desta forma lhes permitem ajudar a integrar e a ensinar a aprender de forma positiva.

- Necessidade de Experiencias Adequadas ao Desenvolvimento

À medida que vão crescendo, as crianças passam por vários estádios de desenvolvimento que dão à criança os fundamentos da inteligência, da moral, da saúde emocional e das competências académicas. Os autores que temos vindo a referir mencionam-nos progressivamente da seguinte forma: *segurança e a capacidade de olhar, escutar e estar calmo; relacionamento, a capacidade de sentir carinho e proximidade com os outros; comunicação intencional de duplo sentido sem verbalização; resolver problemas e formar uma noção de si própria; ideias emocionais, pensamento emocional; pensamento triangular, a idade da fantasia e da onnipotência; a idade da camaradagem e da politica; uma noção interior do Eu.*

- Necessidade de Estabelecer Limites de Organização e de expectativas

Os limites e a organização começam com o afecto, porque da tarefa de ensinar as crianças a interiorizarem os limites baseia-se o desejo de ela agradar aos outros, para além de que as expectativas se encontram no âmago de qualquer abordagem da disciplina.

O princípio chave é que as crianças aprendem através das relações que estabelecem com os adultos e que desenvolvem expectativas a partir dessas relações. Devem contudo aprender não apenas por aquilo que o adulto diz, mas pela forma como o diz e pela maneira como este se relaciona com ela.

- Necessidade de Comunidades de Apoio Estáveis e de Continuidade Cultural

Esta necessidade permite dizer que os esforços em favor das crianças serão tão mais fortes quanto as famílias, as comunidades e as estruturas de apoio cultural forem e dentro das quais as crianças se desenvolvem.

Coloca-se neste século um novo desafio às escolas e às comunidades em geral, o qual tem a ver com a forma de equilibrar o respeito pelos padrões culturais e a adaptação das famílias a uma sociedade complexa, à interacção com outros grupos culturais e à satisfação das exigências da própria escola.

- Necessidade de Proteger o Futuro

A reflexão sobre as necessidades reais das crianças não fica completa, sem questionar a atenção dispensada pelas nações ricas e desenvolvidas às crianças que vivem em zonas conflituosas e de guerra e menos desenvolvidas. Ao analisar as políticas globais para as crianças, toma-se consciência que a privação emocional pode provocar tantos danos como a privação física e a subnutrição. Por isso, o cuidar das crianças implica não separar as necessidades físicas das necessidades emocionais.

Os autores alertam para os seguintes princípios básicos relativamente ao crescimento humano e que podem melhorar a colaboração entre os povos:

- *a segurança de ver satisfeitas as necessidades básicas* – numa diligência para que a população mundial tenha comida, habitação e cuidados médicos, é uma exigência primária;

- *uma filosofia e ética mundiais* – que promovam relações humanas contínuas que preservem e apoiem as famílias e as comunidades;

- *O afecto é a base de colaboração necessária à sobrevivência – porque só os indivíduos seguros e bem amados estão disponíveis para se juntar e abraçar numa ética comum de humanidade;*

- *famílias, ambientes educacionais e comunidades que ajudam as crianças a tornarem-se membros da sociedade comunicativos e conscientes.*

(p.228)

Tudo o que atrás ficou explicitado enquadra-se no sentido de prover as necessidades reais das crianças e das suas famílias, o que se assume como o primeiro passo para a formação de cidadãos do mundo, que tenham um sentido de humanidade suficientemente alargado para englobar todos os outros.

Capítulo III – A Família Enquanto Contexto da Acção Educativa

Única instituição a ter sobrevivido na história dos tempos, a família continuará a desempenhar o seu papel de célula de base da sociedade tanto e enquanto souber transmitir aos seus membros os valores que lhe permitiram adaptar-se às transformações sociais mais profundas.

(Conseil de la Famillie, 1995)

1. Composição e Funções Básicas da Família

1.1. Conceito de Família

Da revisão da literatura é consensual que à família não lhe é atribuído um único conceito, uma vez que para culturas e épocas distintas se verificam substanciais diferenças de papéis e funções atribuídos aos seus membros.

Na nossa sociedade ocidental, sobretudo a partir da revolução industrial, houve um maior alargamento de limites, as responsabilidades associadas a cada progenitor, equipararam-se, e as funções básicas começaram a recair cada vez mais no sentido de protecção dos filhos.

Os modelos familiares alteraram-se e parecem favorecer mais as diferenças, valorizando a diversidade e a tolerância.

Burgess, citado em Gimeno (2001), define a família como uma “unidade de pessoas em interacção”. Ao termo unidade, a autora dá um significado que extrapola individualidades e laços biológicos ou legais, constituindo-se como um contexto interactivo onde o indivíduo se desenvolve. Nesta explicitação de conceitos, trazemos à colação a definição de família que Sampaio (1985) nos apresenta como sendo

um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações em continua relação com o exterior, que mantém o equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados.

(p.20)

Encarando “as famílias como sistema abertos, afectados por acontecimentos externos” Shauffer (1999, p.247) refere, que as famílias para além das suas influências internas entre membros, são elas um campo de integração de tudo aquilo que acontece

em termos sociais, políticos, económicos, na sociedade onde estão inseridas, o que lhes permite transformações ao longo da vida.

Alarcão (2000) considera que neste modelo de relações, o sistema familiar se organiza em subsistemas sendo os mais importantes os seguintes:

O subsistema individual, composto pelo individuo que tem outras funções e outros papeis noutros sistemas, adquirindo um dinamismo que se repercute no seu desenvolvimento e nos diferentes contextos onde se está inserido;

O subsistema conjugal, do qual faz parte o marido e a mulher, importante para o crescimento dos filhos pois serve-lhes de modelo relacional, relativamente a futuras relações;

O subsistema parental, constituído pelos mesmos adultos mas com funções executivas e tem como objectivo a educação e a protecção dos filhos. Neste subsistema podem entrar os avós, interessando aqui ficar definido quais os papeis que cada um representa;

O subsistema fraternal, constituído pelos irmãos revela-se pouco importante ao nível da socialização e ao nível da experimentação de outros papéis, como é o caso da escola, do grupo de amigos ou do grupo de trabalho. Desenvolvem-se neste subsistema capacidades relacionais com o grupo de iguais.

É da relação e da interacção entre uns e outros que à família é reconhecida uma identidade, ou seja, uma especificidade única, interna e externa. A delimitação dos sistemas (família, escola...) e dos subsistemas é dada pela definição dos papéis e funções, normas e estatutos de cada um dos indivíduos, o que permite que cada um saiba o que esperar do outro e qual o seu espaço de acção.

Esta teoria dos sistemas aplicada ao desenvolvimento da criança implica que todos os aspectos da criança e do contexto em que ocorre o desenvolvimento sejam muito importantes e necessitem de ser analisados na sua integralidade (Shauffer, 1999). É a partir desta perspectiva de sistemas que a família é entendida como um todo, integrado e dinâmico, composta por membros individuais e pelo relacionamento entre eles. Segundo Vayer (1988) o grupo familiar, ou seja, o conjunto das pessoas que estabelece entre si “relações de natureza afectiva, em que se apoiam as diversas interacções” (p.42) leva a considerar a família como uma entidade única e especial, que se organiza a partir de relações entre as pessoas que apresentam estatutos e papeis diferentes mas que são complementares.

1.2. Diferentes Tipos de Famílias

Actualmente, a família vista na sua estrutura social, está a ser bastante questionada, devido à alteração de valores que se vão modificando à medida que a própria sociedade se transforma.

Segundo Flores, (1994) estas profundas modificações sociais não são acompanhadas pelas famílias. Dificilmente se encara a possibilidade de extinção da célula familiar enquanto tal, num período curto de tempo, no entanto, coexistem ainda três tipos de famílias: a tradicional, a industrial e a pós industrial:

- *Família Tradicional* – assenta nos princípios da “autoridade” representada pelo marido, e a predeterminação dos papéis, em que cada um dos elementos do agregado familiar o desempenha de acordo com as expectativas pré – estabelecidas;

- *Família Industrial* – em traços gerais é parecida com a industrial, mas com alicerces na família burguesa do século XIV que aspira à riqueza. Esta família deixa de ser extensa reduzindo o número de elementos do seu agregado pelas necessidades surgidas da vida proletária, baixos salários e casas reduzidas, em meios urbanos.

- *Família Pós Industrial* – ainda que com algumas características da família tradicional, revela-se inovadora. Não existe a rigidez dos papéis familiares, o que advém do facto de a mulher adquirir “autonomia e liberdade” e de aceder ao mundo profissional, possibilitando maior igualdade nos sexos, o que desencadeou uma revolução no conceito de família. Assiste-se agora a novas formas de famílias: a família de educador único; as famílias reconstituídas; famílias de casal homossexual; novas formas de parentalidade.

Para Gimeno (2001) os laços biológicos diferenciam os tipos de família, sendo os termos utilizados mais frequentes, a família nuclear, família alargada, família de origem, família de procriação... Contudo, se ligarmos aos vínculos familiares psicossociológicos, diferenciamos entre família adoptiva e família educadora, podendo a sua estrutura ser nuclear intacta, monoparental ou reconstruída. O modelo dominante na cultura ocidental pós-industrial é a família nuclear com limites definidos onde se incluem pais e filhos.

2. A família Agente de Socialização

A criança é tanto condicionada pelos pais quanto é condicionante do comportamento dos pais.

(Pereira, 1985, p.20)

A socialização é o processo de modelação pela qual a sociedade “limita os comportamentos dos seus membros, favorece certas respostas reforçando-as e desencoraja outras retirando recompensas ou distribuindo punições” (Kendler, 1974, p.1135). Falando de uma forma mais técnica, a socialização recai sobre os “ métodos” através dos quais se ensinam os indivíduos a adquirir o conhecimento, as habilidades e as motivações que os tornam membros aptos de uma sociedade (idem ib, p.1135) e orientam a criança para comportamentos, valores, objectivos, e motivos que a cultura considera apropriados socialização e aprendizagem caminha lado a lado, sendo que a socialização é mais gradual e durante um espaço de tempo mais longo é o resultado de muitas experiencias específicas da aprendizagem em diferentes situações ao longo da vida.

A socialização ocorre em primeiro lugar no seio da família através do papel dos seus progenitores. Segundo Pereira (1985), num processo de socialização o indivíduo exerce acção sobre outros indivíduos, dentro de um sistema social, modificando-os e modificando-se através de “ práticas iniciáticas” ou “ modelação social “ do indivíduo em desenvolvimento.

Considera o referido autor que socialização é “como um processo de trocas interpessoais que actualizam os aspectos do sistema cultural e afectam o sistema social em que se verificam” (p.16), e que se inicia antes do ser gerado e vai além da sua morte.

Assiste-lhe uma lógica sistemática de causalidade circular em que não só o indivíduo está em causa mas também a própria comunidade, que se vai actualizando, à medida do desenvolvimento dos seus membros (indivíduos). Esta perspectiva dá-nos a visão de um processo dinâmico, interactivo e modificável entre meio e individuo, em que este afecta o contexto social em que se desenvolve.

Desta forma, a socialização é parte integrante do crescimento da criança, e não podemos isolá-la das práticas educativas, preventivas e terapêuticas que tem sobre o processo.

Segundo Shauffer (1999), o objectivo da socialização é adaptar a criança às características e aos padrões aceitáveis da sua sociedade. Cabe aos pais, primeiro que outros, actuar como agentes de transmissão de normas culturais a partir das regras da vida familiar que espelham a própria sociedade de que faz parte, o que quer dizer que estas regras são aplicadas à vida noutros grupos sociais. Mas, de acordo com o autor, a socialização ajuda a criança a lidar com as emoções, sentimentos e permite que se transforme em um “ser de sucesso”.

Dentro das práticas de socialização queremos referir o papel do “motivo de sucesso”, estudado por McGelland, John Atkinson e referenciados por Pereira (1985), dada a sua importância neste processo. O motivo de sucesso pode ser considerado como algumas “recomendações” às pessoas para que estas não fracassassem e sejam bem sucedidas.

Segundo o autor a criança poderá seguir determinados padrões de excelência pelos quais deve orientar os seus comportamentos para que assim obtenha êxito escolar. Poderá fazer-se uma distinção entre o “sucesso autónomo”, derivado de padrões de excelência internos e o “sucesso social” que advém de factores externos. Quer um quer outro desenvolvem-se por estádios ao longo da vida, sendo que os primeiros seis anos são fundamentais e determinantes para o motivo de sucesso. Se as condições familiares ou outras forem adversas, o motivo futuro poderá não vir a acontecer.

Pereira (1985) entende que, o comportamento dos pais, nas práticas de socialização, é o que mais contribui para o desenvolvimento do motivo de sucesso. Neste comportamento está incluída a independência, os padrões de sucesso e a motivação, relacionando-se estes com o tamanho da família, o estrato social a que pertencem e a ordem de nascimento. O motivo de sucesso está também ele dependente do treino para a independência para o qual pais e mães contribuem de maneira diferente. Também se verifica diferença entre sexos quando no referimos ao factor de envolvimento e de encorajamento.

Ponto assente é o resultado a que chegaram os investigadores, de que os pais que mais precocemente encorajam os seus filhos, maiores são os motivos de sucesso. Partilhando das ideias de Pereira (1985), existem práticas parentais que favorecem o motivo de sucesso e que pela sua importância as deixamos expressas:

- Proporcionar oportunidades para desenvolver capacidades;
- Tornar as actividades com a realização compensadoras;
- Estabelecer objectivos estimulantes, nem muito fáceis nem muito difíceis;

- Possibilitar sentimentos de confiança na criança;
- Ter em atenção os interesses da criança e não a utilizar como instrumento de auto-estima dos pais.

Como podemos constatar na nossa sociedade contemporânea a família ainda continua a ser um poderoso agente de socialização, sobretudo no que respeita aos papéis “primários” e à grande parte do conhecimento de actividades de rotina que inconscientemente passam de geração em geração. De acordo com Musgrave (1979) o principal método de socialização da criança “parece ser a presença regular do modelo de papel a imitar, que se comporta persistentemente de forma coerente”. A incoerência de papéis é a causa de alguns problemas na criança, nomeadamente a insegurança. Qualquer facto que modifique ou influencie os papéis familiares influencia a educação da criança.

3. Dimensões da interacção familiar

3.1 Interacções de aproximação

Pelo exposto no ponto anterior, parece-nos pertinente no mesmo alinhamento de ideias trazer as dimensões de interacção familiar que Gimeno (2001) nos apresenta. A autora divide-as em duas partes: interacções de aproximação e interacções de distanciamento.

Menciona como interacções de aproximação:

- **Afecto:** é das interacções mais importante e mais valorizada, e que tem uma relação directa com a satisfação pessoal e com o desenvolvimento da família. Apresenta-se como um conjunto de sentimentos positivos, carinho, ternura, amor, apreço, confiança, lealdade, apoio, empatia... emoções dominantes nas famílias funcionais.

- **Apego:** é uma relação de afecto em que uma das pessoas mantém aproximação a outras, de quem recebe apoio, protecção, cuidados e que considera mais forte e mais sábia (p.82). A ausência desta relação provoca condutas disfuncionais e desajustadas. A proximidade física entre os elementos da família é necessária e recomendável, pois torna-se facilitador do desenvolvimento e do bem-estar pessoal, não só na infância mas também durante todas as etapas evolutivas.

- **Intimidade:** é definida como a capacidade de estar estreitamente unido a outra pessoa, mas delimitando de forma clara as fronteiras do *self*. Alguns autores denominam-na de “fusão voluntária”, com as componentes fundamentais de confiança, amor/carinho e franqueza/compromisso.

- **Fusão:** representa uma relação de vinculação e interdependência de tal forma intensa que pode não só impedir o desenvolvimento pessoal, como pode tocar mesmo o patológico. Quando a proximidade é em demasia torna-se asfíxiante.

- **Mutualidade:** pode ser considerada a relação entre um casal que conduz a um compromisso tácito e mútuo de delinear a relação à medida que surgem acontecimentos ou novos interesses. As pessoas envolvidas têm papéis bem definidos e respeitam-se mutuamente.

3.2 Interações de distanciamento

- **Emoções negativas,** são sentidas nas famílias que muitas vezes tem relacionamentos cordiais, mas cujas interações entre os seus membros são superficiais, com pouco afecto e sem intenção explícita de comunicar. Podem existir emoções negativas tais como o ciúme, a inveja, a raiva, o ódio, extremamente destrutivas e que senão forem reconhecidas e ultrapassadas por um clima de empatia e tolerância, podem deflagrar com muita intensidade, e em situações altamente destrutivas.

- **Rejeição a vários níveis,** é um tipo de interacção que se caracteriza pelo desejo de afastamento de outra pessoa, pela qual deixou de sentir-se afecto. Este tipo de interacção negativa leva a condutas de negligência ou abandono de responsabilidades e compromissos em relação ao outro.

- **Relações conflituosas,** dizem respeito aos conflitos que pressupõem confronto e geram rupturas. Podem ser de ordem pontual generalizado, momentâneo, ou prolongar-se pelo tempo. Este tipo de problemas detecta-se em vinculações denominadas mistas, em famílias com problemas de comunicação.

- **Relação de vínculo duplo,** é uma relação que contém duas mensagens contraditórias, uma explícita verbal e outra não verbal. A mensagem explícita verbal está de acordo com as normas e valores da cultura e de família. A mensagem implícita está associada a emoções vividas e aceites inconscientemente. São exemplos disso, as relações no meio familiar de aproximação/distância/admiração/decepção.

4. A comunicação familiar como instrumento de desenvolvimento

A comunicação é uma das dimensões fundamentais de qualquer sistema, sendo especialmente relevante para o sistema familiar, quer pela proximidade e grande interacção do processo quer pelo seu impacto no desenvolvimento infantil.

A qualidade da comunicação dentro da família é determinante para o comportamento e desenvolvimento saudável da criança. A qualidade da comunicação depende da forma como cada elemento compreende e desempenha o seu papel e das condições – funcionalidade – materiais que permitem que as relações aconteçam. Esta definição de meio social, entendido como um sistema de natureza social, permite-nos compreender os problemas que assistem uma criança na construção do seu “Eu” e do conhecimento do mundo. A família pode funcionar como um sistema fechado sobre si mesmo ou aberto. O sistema aberto permite trocas entre os seus membros e destes em relação ao ambiente, preservando no entanto a sua originalidade, o que sem dúvida é mais enriquecedor para a criança.

Todas as trocas interpessoais no contexto da família são muito complexas porque os interlocutores se encontram em níveis diferentes de acção e em “diferentes níveis de ser”. Estamos-nos a referir à relação mãe – criança. No entanto, a criança desenvolve as suas trocas comunicativas também com outras pessoas do seu círculo familiar o que lhe permite alargar as suas experiências e interacções. O pai e outros irmãos vão ser associados a outras actividades, quer seja de proibição quer seja de projectos novos, e é através da linguagem verbal que a criança alarga o seu campo social e simultaneamente a própria capacidade comunicativa. É através destas interacções meio/pessoas que a criança se vai conhecendo a si própria e tomando consciência do seu papel dentro da família.

Por volta dos quatro/cinco anos a criança liberta-se da figura materna e identifica-se com o sexo masculino (pai). No entanto são os irmãos da sua idade que lhe permitem uma identificação plena, pois estes são os que verdadeiramente percebem os seus desejos e entendem a sua linguagem, e é com eles que a criança desenvolve mais interacções, independentemente dos factos sociais adversos.

A família é o espaço para satisfação de necessidades afectivas, onde a criança é conhecida como ser único e especial, e fornece à criança materiais que lhe permitem a descoberta do mundo. Esta descoberta depende da autonomia da criança – resultante do que pode ou não fazer – e da qualidade das estruturas materiais e dos objectos da acção.

Partilhando das ideias de Vayer (1998), falamos de algo que é fornecido pelos pais em estreita ligação com a sua personalidade e maneira de compreender o seu papel. Logo, qualquer que seja a actividade da criança, ela não é inata, depende da interacção sujeita/objecto e “dos modelos que a criança tem à sua volta” (p.41), e em sintonia com o contexto que lhe dá sentido e valor social. É neste contexto relacional que a criança se pode situar em relação ao seu ambiente próximo e reconhecer os limites do seu “Eu”.

5. A Família Enquanto Suporte Principal do Processo Educativo/Pedagógico

Juntamos às ideias anteriores, a convicção de Barbosa (2004) que entende a família enquanto suporte principal do processo educativo da criança, alicerçando a sua participação a um dever social acrescido, como atrás foi mencionado.

Contudo, damos conta hoje em dia que existe uma desestruturação e desarticulação das famílias ao nível da educação da própria criança que recai conseqüentemente na prática educativa dos agentes de ensino. Importa por isso, segundo Barbosa (2004), ajudar os pais a (re) descobrirem os seus próprios filhos, já que essa desarticulação da família provoca o desconhecimento da criança por parte dos familiares, no que respeita ao desenvolvimento ou ao crescimento.

Compete aos agentes educativos organizar a articulação, relação educativa/relação pedagógica, em função da descoberta da própria criança. Para tal refere o autor, à que ter em conta duas ideias vitais que surgiram de reflexões anteriores:

- a família ainda é considerada uma estrutura de suporte no desenvolvimento da criança e por isso deve-se valorizar. A sua desagregação provoca danos irreparáveis ao nível do desenvolvimento e da sua aprendizagem;
- ao agente educativo é pedido que saiba inferir acerca da influência dessa desagregação e organize o seu trabalho em função disso.

Um facto constatado hoje em dia é a ideia de que a escola pode substituir a família. Desta forma a escola é vista como uma acção compensatória que consegue melhores aprendizagens e conseqüentemente melhores resultados das crianças.

Um processo ambíguo este da escola e da família, pois numa altura em que é pedido aos pais um verdadeiro acompanhamento das crianças, apercebemo-nos que cada vez mais aumenta a permanência da criança no próprio sistema educativo.

O fenómeno social vivido por estes dois sistemas manifesta-se por efeitos múltiplos:

A instalação de uma enorme pressão que se exerce sobre a escola no sentido de a transformar em espaços de substituição das famílias e a existência de uma considerável tendência de certos agentes de ensino em exercer pressão sobre as famílias no sentido de as transformar em estruturas de continuidade do trabalho escolar. (p.34)

Deste fenómeno resulta uma permanência alargada das crianças no próprio sistema educativo, ou seja, a criança entra para a instituição creche, aos quatro meses e sai da instituição universitária por volta dos vinte cinco anos.

Também se percebe ser consequência indirecta deste fenómeno, um pré-escolar assustadoramente escolarizado e a formação de educadores ser concebida à imagem da formação dos professores do primeiro ciclo.

A complexidade da situação agrava-se se tivermos em atenção o que nos diz a Biologia, a Psicologia e a Sociologia, sobre desenvolvimento e maturação. Referenciando o autor numa análise de André Isambert, sobre os métodos educativos liberais ou autoritários onde enfatiza que:

É entendimento generalizado que o desenvolvimento do ser humano só se realiza adequadamente numa atmosfera de segurança, fundamentalmente criada pelos progenitores directos e sustentada pela atitude de tomada de consciência das determinantes dessa natural e necessária dependência.
(Barbosa 2004, p.34)

É convicção do autor, que o contexto familiar pode e deve ser suporte da intervenção educativa. A autoridade dos pais surge como a primeira necessidade da criança, necessidade essa que para ser satisfeita precisa da acção familiar. Deve ser transmitida a ideia de que a relação educativa de natureza familiar antecede a relação educativa de tipo pedagógico, não podendo a relação pedagógica sozinha ser determinante do desenvolvimento da criança.

Começam assim a surgirem algumas ideias que devem ser analisadas e tidas em conta:

- a redução do tempo nas instituições;
- os agentes de ensino serem capazes de correlacionar as vivências familiares das crianças e as suas aprendizagens escolares;
- conseguirem os agentes de ensino, através das verdadeiras necessidades das crianças organizarem as escolas.

A escola deve ser sensível a essas necessidades educativas para poder organizar as suas estratégias em sua função. Uma vez que falta sempre diagnosticar as reais necessidades educativas da criança, as verdadeiras dificuldades por que ela passa na relação consigo mesma e na relação com os outros.

Capítulo IV – Uma organização Educativa para o Futuro

1. A Escola Sensível e Transformacionista

Trazemos a este enquadramento teórico, uma nova perspectiva de organização e gestão da escola desenvolvida por Barbosa (2004), o modelo de Escola Sensível e Transformacionista¹, o qual é inspirado nos princípios da sociopedagogia das organizações e da sociotécnica, ajustado às ciências da Educação de forma a tentar responder aos problemas da escola actual.

O autor incorpora a partir desta temática aquilo que vem designando por “Transversalidade educativa”, complementada pela formativa e cultural e que por ele é definida como um

Conceito novo introduzido nos programas de formação de educadores e de professores com o qual pretendemos trabalhar a ideia de que o sistema Educativo tem de ser pensado como um longo processo em que a influencia da acção educativa sobre os seres humanos começa quando estes, ainda de tenra idade, entram na creche e deixa de ser exercida sobre muitos deles quando obtêm um curso superior. (p.27)

Esta noção fortalece a ligação das instituições escolares como um processo contínuo de desenvolvimento e de crescimento, o mesmo é dizer, de educação do ser humano, numa conjugação que se quer perfeita entre o cognitivo e o afectivo. Este ciclo de vida do indivíduo é sustentado em três tipos de relação:

- A relação de apego – creche/bebé;
- A relação educativa/pedagógica – criança/jardim-de-infância;
- A relação pedagógica/educativa – aluno/escola;

Desta transversalidade educativa emerge a preparação do novo agente educativo que deve ter em conta os seus actores e os contextos em que está inserido.

1. Barbosa, teórico e seguidor de uma linha filosófica baseada na Escola Empirista Lógica (valoriza a prática em simbiose com a razão), suportado por uma perspectiva fenomenológica (valoriza os fenómenos, o mundo e a ligação das coisas – o que um fenómeno implica o outro, as simbioses a partilha, a relação) Barbosa tenta ver os fenómenos emergentes numa perspectiva de transcendência – ir para além daquilo que acontece – que nos dá a noção de futuro – ser capaz de fazer noutra situação o que já fiz nesta - ir para lá daquilo que se visualiza (Guerreiro, 2006).

O autor reconhece ainda que, na prática docente há uma patologia identificada com o facto de que os agentes educativos não têm por prática efectuar diagnósticos de necessidades, ou seja, não caracterizam os contextos educativos, nem tem em conta as necessidades das crianças, pais e outros, logo, não organizam os objectivos e as estratégias adequadas em consonância com as necessidades diagnosticadas, com base da sua acção, perspectivadas para o sucesso.

Tendo em conta esta análise, importa desencadear motivações e incentivar a descoberta nos agentes educativos para reconfigurarem a acção de forma sustentada e melhorarem a sua auto estima, ajudando-os a percepcionarem o seu desempenho como prática profissional de relevo técnico e científico (Barbosa 2004).

Passamos a desenvolver nos pontos seguintes, os princípios estruturantes que sustentam a Escola Sensível e Transformacionais indispensáveis à análise dos contextos educativos.

1.1. Princípio da Diversidade Contextual

Em conformidade com o autor (idem ib) este princípio baseia-se na adequação que os agentes educativos devem fazer dos diferentes contextos, o mesmo será dizer, que não é possível actuar de forma igual de uma escola para a outra. A exigência pedida é que os agentes educativos adequem actos e factos pedagógicos, para que a prática pedagógica não seja pensada apenas em função dos conteúdos didácticos, mas que tenha uma intervenção sustentada por uma diversidade de referentes, bastante complexos no entender do autor.

Perspectivando as preocupações dos movimentos actuais, face à escola e referenciada na actualidade pela diferenciação pedagógica e a inclusão, vários são os contextos onde o agente de ensino tem de actuar.

Assim, o autor defende uma caracterização organizacional, de rigor científico que permita pesquisar e analisar o contexto educativo da organização onde cada agente educativo pretende intervir.

Para além de um perfil adequado, onde os modos de agir se construam num pensamento sistémico face à dinâmica de acção educativa, impõem-se, que o agente

educativo tenha “elevado nível de especialização” que lhe dê a capacidade de generalização e onde a procura de consenso se faça na multireferencialidade.

1.2. Princípio da Reorientação Preceptiva

Em decurso do anterior e tendo em conta o perfil desejável do actual agente educativo em todas as suas dimensões, pressupõe-se que o mesmo trabalhe com base em adequadas caracterizações da realidade e que organize os actos e factos educativos de forma eficaz. Contudo, Barbosa (2004) afirma que o que a realidade nos mostra é que este agente educativo não existe na sua plenitude, pelo que desta forma importa promover nos docentes, formação que lhes proporciona o acesso a métodos e técnicas de investigação, utilizados em educação de forma a capacitá-los para:

- Caracterizar as organizações educativas, a sua dinâmica e o seu meio, não como exercício de arrolamento de informações mas para que uma forma de pensar estratégias dos alunos seja minimamente organizada na sala de aula;
- Providenciar a descrição e organização dos processos e produtos educativos e pedagógicos no sentido de que os mesmos se constituam verdadeiros dados interactivos;
- Organizar a caracterização do processo de ensino/aprendizagem para que nas instituições se vá instalando a formação permanente de educadores e professores em contexto como instrumentos de transformação organizacional;
- Arquitectar o diagnóstico de necessidades educativas, formativas e culturais dos actores educativos como suporte do desenvolvimento sustentado das organizações educativas onde trabalharem;
- Realizar a tipificação das variáveis emergentes nos actos e factos educativos e pedagógicos como acção clarificadora da especificidade da relação pedagógica;
- Efectuar a categorização de indicadores pertinentes estruturantes da relação pedagógica como prática de interpretação científica da relação pedagógica;
- Realizar o diagnóstico das patologias instaladas na intervenção do ensino e nos domínios da aprendizagem como instrumento de avaliação sistémica do sistema educativo, dos seus processos e produtos. (p.169)

O autor enfatiza ainda a necessidade de investigar, para além dos saberes já formalmente construídos e evitar “seguidismos exasperados que inibam a descoberta da verdadeira dimensão do paradigma científico” (idem ib, p.138) a fim de que a escola não caia na rotina superficial para dar lugar a uma escola viva, vocacionada para a investigação e para a reflexão contextualizada.

Defende ainda o autor e almejando a qualidade e excelência, que a emergência de um novo agente educativo se ultrapasse na partilha, no respeito e no diálogo permanente com o outro “ Num dar-se do seu Eu com o Nós que o grupo de trabalho constitui” (idem ib, p.139), contemplando sempre as necessidades educativas das crianças e as formativas dos agentes, numa dinâmica metacognitiva.

1.3. Princípio da Multireferencialidade partilhada

Este terceiro princípio, fundante da Escola Sensível e Transformacionista, descreve-nos um profissional que deve possuir sólidas competências transversais que lhe permitam organizar

prognósticos de suporte às estratégias de intervenção na sala de actividades, quer estas sejam preventivas de inêxitos, curativas de disfuncionamentos múltiplos, ou simplesmente remediativas sabendo, em decorrência dessa acção, organizar a creche, o jardim de infância ou a escola como banco de dados interactivos. (p.171)

Está latente o incentivo ao profissional que deve desenvolver a sua formação nos seus contextos de trabalho e de forma interactiva sustentados por uma verdadeira atitude de pesquisa. Neste sentido o autor preconiza que os profissionais devam

providenciar para que, no interior das organizações educativas, apareçam agentes de ensino que, suportados por práticas de investigação, ultrapassem as dimensões da sua tradicional formação e se afirmem êmbolos de uma formação para a profissionalidade, estabelecendo múltiplas parcerias e adquirindo competências transversais. (p.172)

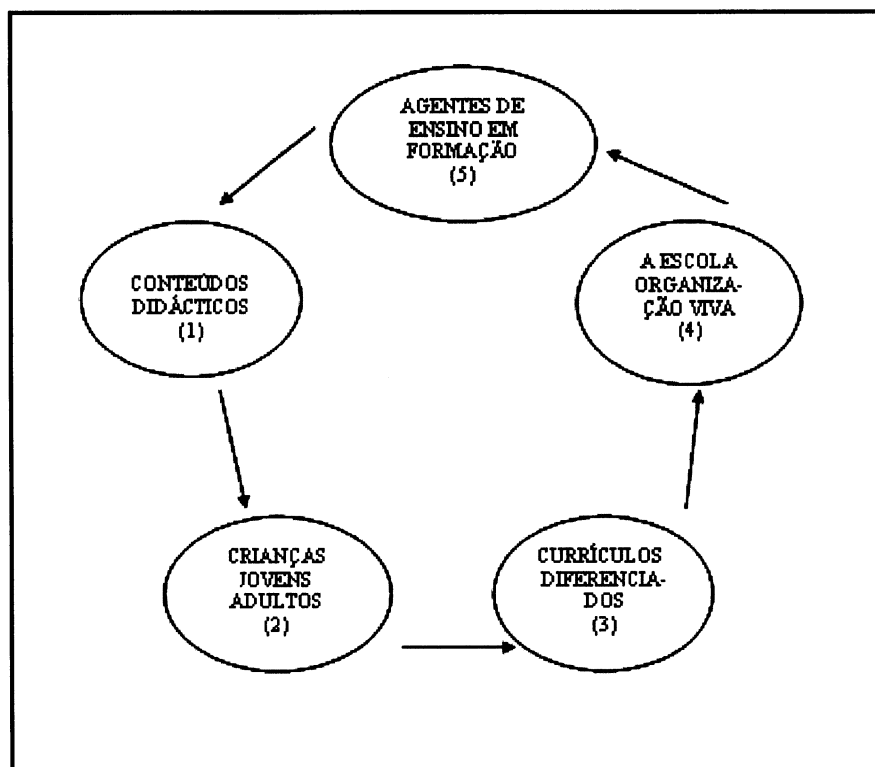
1.4. Princípio da Multireferencialidade Pedagógica Sustentada, Orientada para uma Pedagogia de Ajuda

Neste alinhamento de ideias Barbosa (2004), entende que o trabalho dentro das organizações educativas mudou completamente. À escola foram atribuídas novas competências e novas funções sociais, por via disso:

tem-se imposto aos agentes que trabalhem sabendo harmonizar diversos contextos educativos vários objectos de trabalho e ainda, que tendo obrigação de os estudar façam deles pólos essenciais da sua própria formação. (p.173)

É seu entendimento que a escola deva ser vista como uma organização sistémica e a ausência desse pensamento sistémico leva a que os diferentes universos que fazem

parte da escola sejam abordados isoladamente. Contudo Barbosa refere, cinco objectos dinâmicos, que tende embora cada um o seu regime de funcionamento ligam-se numa rede interactiva. Desta forma apresenta as organizações educativas enquanto estruturas vivas no esquema da figura 5 que a seguir apresentamos:



Legenda:

- (1) Primeiro e mais tradicional objecto de estudo do professor;
- (2) Objectos de estudo muito recentes;
- (3) Ideias ainda mais recentes;
- (4) Descoberta ainda mal importada da teoria organizacional;
- (5) Objecto de estudo ainda pouco orientado para os anteriores.

Figura 5 – A Escola Moderna enquanto estrutura viva: interação dos elementos do sistema.

Fonte: Barbosa 2004, p.174

Considera o autor ser necessário montar uma organização educativa, em que os elementos que a compõem actualizem permanentemente as suas capacidades servindo-se do meio ambiente e procurando os recursos necessários nesse meio para o seu próprio desenvolvimento. É também sua convicção que desta forma se pode contrariar a dinâmica da organização actual da escola e pô-la a funcionar em função da criança, esquematizando a ideia da seguinte forma:

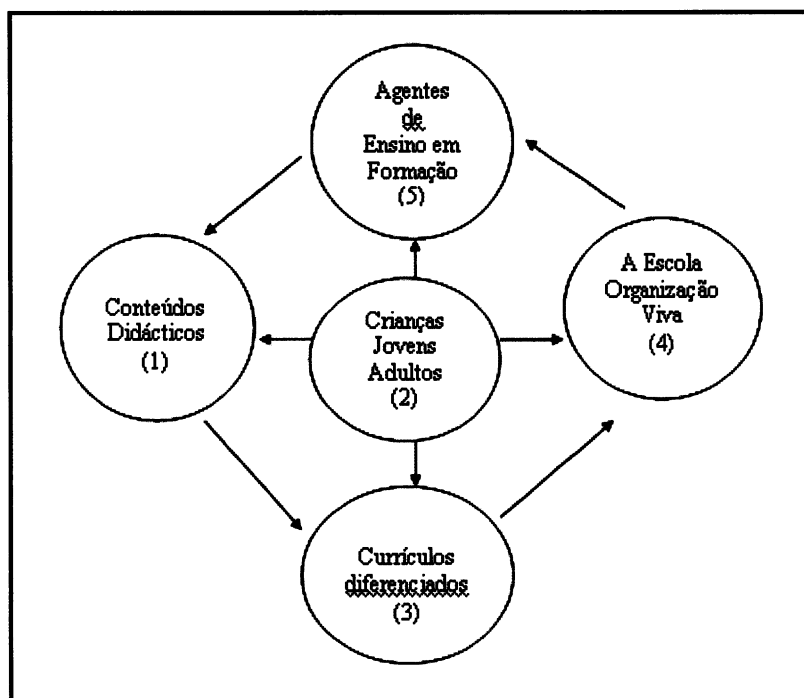


Figura 6 – A nova escola em função do aluno.

Fonte: Barbosa 2004 p.176.

Nesta linha de pensamento Barbosa (2004) acredita que a prática pedagógica deve ser entendida como uma intervenção sustentada e pensada como sistema,

(...) onde se interligam partes distintas através de estímulos transversais que a todas percorre provocando momentos de entradas e saídas de informação de modo a manter nesse universo um regime de estabilidade permanente (p.193).

Da mesma maneira também a criança e a escola se devem compaginar na perspectiva complexa de “sistema”, a primeira como ser holístico e a segunda enquanto estrutura viva onde interagem várias forças sendo que numa delas coexistem os diferentes agentes educativos em formação. A este propósito assim se refere o autor:

A criança enquanto “personna”, pensada como um sistema aberto determinado por componentes hereditárias, por factores de desenvolvimento fortemente influenciadas por determinantes biológicas, cognitivas, afectivas e espirituais, que sente porque tem emoções, que se motiva ou desmotiva porque é influenciada por valores, gostos, intenções, que manifesta comportamentos adaptando-se ao meio e actualizando as suas formas de estar, mas que em função dessas mesmas aprendizagens vive permanentemente em stress e ansiedade (p.177), (...) pensa porque é capaz de construir significados. (p.188)

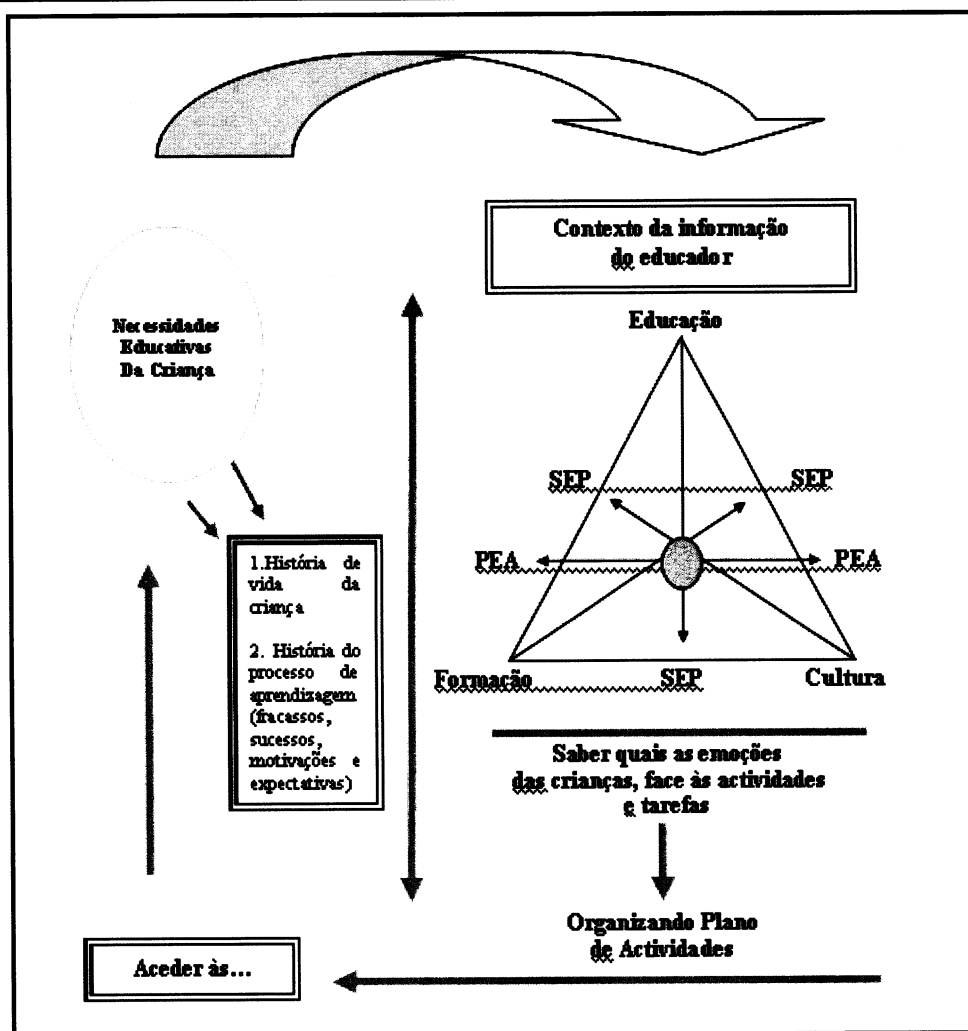
A escola ...organização onde os seus órgãos se organizem no respeito pela natural tendência que os seres humanos têm de actualizar permanentemente as suas capacidades servindo-se do meio ambiente e procurando nas situações em que vive, os recursos essenciais para teleologicamente irem percorrendo o caminho do seu próprio desenvolvimento. (p.176)

Estes princípios que se enquadram na estrutura da Escola Sensível e Transformacionista, onde os pares se ajudam mutuamente, naquilo a que o autor denomina de Pedagogia Orientada pelo Sentido de Ajuda, ajuda esta que afasta a visão especializada e restrita do ensino especial mas ao invés incorpora-a no seu sentido mais abrangente determinada a poder acontecer em qualquer contexto educativo.

Pensada para sustentar o trabalho educativo e pedagógico e suportar as práticas de todos os agentes de ensino e as interacções que os diferentes actores desenvolvem no contexto das exigências dos processos de ensino/aprendizagem (...), sustentando as alterações que as mundividências dos actores, enquanto aprendentes, vão vivendo (p.178).

Acredita o autor, como já antes o tínhamos dito, que deve ser aplicada em qualquer situação, justificando, pelo simples facto de que toda a aprendizagem gera stress e ansiedade, pelo que a “ajuda” deve acontecer sempre que o outro é colocado na situação de aprendente. Ajudar o outro é ser capaz de “distender-se” face às aprendizagens e possibilitar que o agente educativo seja capaz de tomar consciência desta dupla problemática. Na Pedagogia de Ajuda, a ênfase é dada ao “Saber Estar Com”, não ao lado de, comungando com o outro os seus sucessos, mas sobretudo os seus insucessos. As raízes deste entendimento fundem-se numa escola sensível ao mundo das Emoções e das Sensações.

Orientada para os afectos e que, valorizando a história de vida dos aprendentes, tenha em conta os seus fracassos e sucessos nas aprendizagens, não para os constranger sistematicamente mas para que deles se retire informação pertinente orientada para a compreensão das motivações e expectativas que marcam as realizações das actividades e tarefas escolares. É montar uma organização educativa onde a informação que sustenta todas as aprendizagens se arquitecte segundo a matriz que a seguir se explicita: (p.180)



Legenda:

PEA – Processo Ensino/Aprendizagem

SEP – Situação Educativa/Pedagógica da Criança

● – Situação onde se desenvolve a relação educativa e pedagógica de ajuda à criança e aos pais.

Figura 7 – Matriz de sustentação das aprendizagens, segundo os princípios da Escola Sensível e Transformacionista.

Fonte: Barbosa (2004), p.181. A Escola Sensível e Transformacionista, uma Organização Educativa para o Futuro. Chamusca: Edições Cosmos.

A partir da figura apresentada recuperamos aqui algumas ideias de Phaneuf (2005) sobre a relação de ajuda, as quais nos parecem ser importantes para este enquadramento teórico, pois tocam as ideias defendidas por Barbosa relativamente à pedagogia de ajuda fundante da nova organização educativa que preconiza.

Sabendo que a técnica do espelho e a relação de ajuda estão ancoradas na observação como técnica fundamental e na competência de “ouvir o outro”, a relação de

ajuda pode ser formal ou informal, “assenta num diálogo, numa aceitação de trocas, de partilha, de emoções, de opiniões e de confidencias” (p.327), aportadas num clima de confiança, esperança e sucesso. Depende das seguintes atitudes:

Quadro 2 – Atitudes e Habilidades numa relação de Ajuda

Atitudes	Habilidades
- Centração na pessoa a ajudar;	- Aceitação incondicional;
- Escuta;	- Respeito caloroso;
- Presença	- Empatia;
- Disponibilidade física e afectiva;	- Autenticidade;
- Consideração positiva;	Confrontação;
- Atitude de não julgar valores;	- Imediatismo;
- A não directividade.	- Revelação de si;
	- Humor;
	- Comunicação da esperança.

Fonte: Adaptado de Phaneuf in Canelas (2009)

Relação de ajuda é a troca verbal e não verbal que deixa passar o superficial e permite criar o clima, levar o “sentimento” do qual a pessoa precisa e que é necessário. Permite-lhe melhor aceitar, de acordo com cada caso, abrir-se às trocas e à evolução pessoal. Esta relação ajuda a pessoa a descobrir a sua coragem, e a “tomar em mão” encontrar um pouco de esperança. (Phaneuf 2005, p.328)

É convicção da autora que é a partir da relação de ajuda e o “olhar o outro” que vamos construindo as nossas imagens dos pais, dos professores, dos amigos, e procuramos assim a nossa identidade, numa reciprocidade que é dinâmica e que se alimenta daquilo que cada um de nós dá ao outro.

Retomando aqui o dizer de Barbosa (2004), o essencial é que o outro seja capaz de:

- Descobrir por si;
- Aprender por si;
- Educar-se a si próprio.

A relação de ajuda, no quadro do espelhamento, serve para:

- Aumentar e alimentar a comunicação que se estabelece entre os pares dialogantes, logo a organização destes diálogos requerem medidas de excelência em que o “encontro” entre os pares é o instrumento essencial;
- O encontro entre os pares e a comunicação progride ao seu ritmo, de acordo com as interacções estabelecidas e a forma como se desenrola a partilha de necessidades mútuas.

Aqui é ainda relevante o papel do “Pivot” como elo de ligação entre os pares, também designado de “observador enquadrador” de acordo com Leandro (2004). A ele cabe, para além de outras funções, o de se aperceber de que as necessidades educativas têm duas dimensões,

As explicitadas porque enunciadas pelos seus possuidores e as latentes porque, embora presentes nos actos, actividades e tarefas a realizar, quem as transporta ainda não se dispôs a torná-las exuberantes aos olhos dos seus pares.

(p.190)

Logo, é urgente e indispensável formar quem ensine, segundo novas e diferentes perspectivas, o que de acordo com Barbosa (idem ib) é urgente um novo perfil para um novo agente educativo.

Entende o autor que devam ser suas competências:

- 1 - Organizar o espaço educativo partindo das necessidades do “Outro”;
- 2 - Construir “Cartas de Sinais” indicativos das mesmas;
- 3 - Ter uma intervenção estratégica, abrangendo os níveis:

Curativo – para solucionar problemas urgentes

Remediativo – “Porque nos encontros se identificam sempre necessidades latentes que a todo o momento podem emergir causando turbulências nas situações educativas e pedagógicas”

Preventivo – “Porque o equilíbrio dos processos de ensino/aprendizagem é tanto maior quanto menos factores de instabilidade nele se introduzirem”.

- 4 - Ter boas práticas de Observação, e aí perceber:

4.1. A maneira de estar do outro;

4.2. Como é o desenrolar de actividades, tarefas e operações conducentes a aquisições de conhecimentos;

4.3. Entender o espaço de “encontro” entre os pares

- 5 - Servir de espelho com grande implicação afectiva;
- 6 - Ter uma concepção holística do ser;
- 7 - Ter disponibilidade mental para o outro;
- 8 - Ter bom conhecimento da história do outro, respeito pelos seus valores morais e experiências vividas;
- 9 - Ser um bom construtor de paisagens de aprendizagem;
- 10 - Ajudar o outro a encontrar-se na relação/diálogo consigo próprio/como o seu EU;
- 11 - Ser solidário nos sucessos mas sobretudo nos insucessos;
- 12 - Ter disponibilidade para partilhar as emoções desencadeadas por momentos “radicais”;
- 13 - Colocar-se como Pivot das relações no interior dos grupos,
- 14 - Ser capaz de fazer com que o afecto seja a aura fundamental na ajuda a quem aprende;
- 15 - Encaminhar o outro na descoberta dos significados arquitectados na linha passada/presente/futuro, numa atmosfera de prazer pelo mesmo;
- 16 - Percepcionar a forma como o outro sente cada momento do aprender. Trazer para o presente os seus saberes/experiências e através da imaginação recriar no agora situações que no futuro possam ser reais.

As aprendizagens humanas pouco dependem das metodologias, fundem-se sobretudo na qualidade das relações que o organismo estabelece com o meio ambiente. Sendo assim, o sucesso da aprendizagem vai depender antes do mais, das suas próprias capacidades de acolher o outro como pessoa diferente, observando-o com intencionalidade sem reservas mentais, escutando-o implicantemente e dispondo-se a compreender o que o outro diz e faz, sendo capaz de se colocar, não no seu lugar, mas imaginando como o outro sente e vive os momentos delicados de exploração das suas capacidades enquanto dependente (Barbosa 2004).

1.5.O Princípio do Espelhamento Mediatizado

O princípio do espelhamento é, de acordo com Barbosa (2004), uma técnica fundamental na reconfiguração das experiências, provocando a mudança nos espelhados, o que lhes permite uma nova atitude no pensar e abordar das questões, uma visão mais empática e abrangente, ajudando “à redução fenomenológica já que de análise em análise, de síntese em síntese, se vai descrevendo com mais rigor o que é imanente e, ao mesmo tempo desvendando o que é transcendente” (p.77);

A propósito, Leandro (2006 p.30) refere:

O jogo de interacções que se estabelece entre professores e alunos por meio da comunicação interpessoal não se desenvolve somente ao nível cognitivo, mas também ao nível afectivo e do inconsciente de cada actor, ou seja, nas representações mentais que são construídas com base nas impressões condicionadas à primeira imagem , ao primeiro impacto e que cada um interpreta de acordo com o seu mundo

Considera Barbosa (2004) que o espelhamento é uma técnica que se faz pela ascese ao reaprender e a re-ensinar tal como refere Leandro (2006, p.51):

É pelo diálogo interactivo que aumenta a reflexão do par no sentido de compreender a lógica dos procedimentos mútuos na execução das acções, cujo real se torna mais transparente, fazendo com que aumente a segurança entre os sujeitos que dialogam. Neste jogo de reconhecimento (de si como individuo no mundo, depois do outro como aalteridade), funda-se que humildade que conduz o par à harmonia.

Para Barbosa (2004) o espelhamento produz efeitos, os quais o autor enquadra na seguinte matriz:

Quadro 3 - Efeitos do Espelhamento

<p style="text-align: center;"><u>O que o espelhamento faz aumentar</u></p> <p style="text-align: center;">A autonomia face ao individuo e à técnica As intenções de co-responsabilização O espírito critico O desenvolvimento relacional entre os pares O relacionamento entre os intervenientes no processo dialéctico A coesão da parceria por obrigar à vivência mutua de momentos de sucesso e insucesso O nível de determinação da reflexão após as execuções</p> <p style="text-align: center;"><u>O que o espelhamento faz diminuir</u></p> <p style="text-align: center;">O stress dos actores ao longo da execução das actividades O distanciamento de estatutos Os preconceitos sociais O distanciamento calculado entre pares O medo de reflectir conjuntamente A fuga às análises O desinteresse em realçar os pontos fracos As dificuldades de auto consciencialização O cansaço nas aprendizagens As dificuldades de observação As dificuldades de caracterização do real As dificuldades de descrever os objectos do conhecimento A ausência de responsabilização (p.312, p.313)</p>
--

Fonte: Barbosa (2004, p.312, p.313) – A Escola Sensível e Transformacionista – uma organização para o futuro. Chamusca: Edições Cosmos.

Enquadrando, neste contexto e querendo compreender mais e melhor a prática educativa e pedagógica suportada pela técnica do espelhamento o autor explicita:

Espelhando e levando os outros a fazê-lo, permita-se então ao educador ou professor que aumente o nível de autonomização da sua própria auto formação em contexto, sendo responsável por ela, levando-o a criar a ideia de que a avaliação, sua e dos outros se deve desempenhar numa perspectiva pró-activa e não reactiva. (Barbosa 2004, p.206)

O autor considera o espelhamento, uma prática de transcendência, a consciência total no caminho para a “Universalidade do Ser”, actuando ao nível do conhecimento, numa postura humilde e sem juízos de valor.

2. O Diagnóstico de Necessidades em Educação

2.1. O Diagnóstico em Educação

O diagnóstico em educação começa a ser um conceito já mais difundido nas recentes políticas educativas, contudo a ideia não é recente, mas tem havido alguma dificuldade em se operacionalizar, pois muitos autores aproximam o conceito do diagnóstico educativo ao de diagnóstico clínico.

Apesar de Winnicott (1975) também sustentar esta ideia, ele foi um pouco mais longe e tentou mostrar “ que o ensino deveria ser oficialmente baseado no diagnóstico, tão bom quanto a prática médica, e que a compreensão intuitiva, por parte de professores especialmente talentosos, não é bastante boa para a profissão como um todo” (p. 237). Também para Winnicott (idem ib) a aprendizagem de cada criança muda consoante o ritmo e a personalidade de cada uma. A relação que estabelece com o professor é variável, o que pressupõe que a escola deveria adaptar-se às necessidades de cada uma delas. O autor avança mesmo para a

Necessidade de uma vida escolar organizada, com apropriadas disposição de pessoal docente (...)os professores deveriam ser escolhidos pela sua estabilidade de carácter ou pela sua própria vida privada satisfatória, em vez da habilidade para o ensino da aritmética. Isto não pode senão conseguir-se em pequenos grupos; se houver demasiadas crianças ao cuidado de um professor, como poderá cada criança ser conhecida pessoalmente. (Winnicott 1975, p.235)

Fernandes (2001) insere o diagnóstico em educação no âmbito das Ciências de Educação e caracteriza-o como sendo “ um processo sistemático de recolha constante de informação, avaliação e tomada de decisões em relação a uma pessoa ou a um agrupamento de pessoas, atendendo a factores pessoais, sócio profissionais e

curriculares em inter-relação recíproca” (p.9). Designa o diagnóstico em educação como disciplina científica, apresentando esta, características de objectividade, precisão, rigor e exigência de conhecimentos científicos.

De acordo com as suas ideias, importa sublinhar as “Funções, Objectivos, Dimensões e Áreas” que constituem os conteúdos do diagnóstico em educação e que se apresentam como mais pertinentes para o nosso enquadramento teórico.

2.2. Funções e Objectivos do Diagnóstico

O autor parte do pressuposto que em qualquer âmbito de actuação as funções pretendem alcançar objectivos específicos e representam referências teóricas vinculadas à identificação do problema.

É talvez a mesma linha que Herrero (1987), assinala como funções do diagnóstico em educação, atitudes compreensivas para com as crianças, conhecimento do seu comportamento, análise da natureza e da profundidade das inadaptações, consciencialização da estrutura da personalidade da criança, para além da análise dos factores que influenciam a realidade educativa.

Juste e Ramos (1989) mencionam igualmente, como funções do diagnóstico o conhecimento do aluno nas suas potencialidades e limitações. Já para Fernandez (2006) a finalidade do diagnóstico é orientadora e sublinha três funções essenciais:

- Situar o estudante no início do seu percurso escolar no grupo adequado, enfatizando-lhe as funções de classificação e selecção;
- Descobrir as dificuldades de aprendizagem como objectivo de adoptar decisões que levem à modificação do comportamento do indivíduo;
- Avaliar o grau de adaptação do estudante ou do grupo aos níveis fixados no sistema escolar. (p.207).

Fernandez (2006) menciona que as funções têm em vista os objectivos e nesta linha o autor cita Brueckner e Bond que consideram que o diagnóstico deve alcançar *funções – objectivos*, a saber:

- *Apreciar o progresso do aluno até às metas educativas fixadas;*
- *Identificar dos actores da situação didáctica do ensino - aprendizagem que podem criar obstáculos ao desenvolvimento do aluno;*
- *Adaptar os aspectos da situação didáctica às necessidades e características do estudante, de forma a garantir o seu desenvolvimento contínuo. (p.209)*

É também entendimento do autor que as funções e objectivos do diagnóstico na educação consistem na descrição, classificação e explicação de um facto ou situação educativa em função da análise e interpretação dos dados recolhidos sobre ela, com a finalidade de tomar decisões ajustadas que favoreçam a planificação e desenvolvimento da intervenção em questão.

2.3. Dimensões e Áreas do Diagnóstico

Relativamente às áreas e dimensões do diagnóstico, Herrero (1987) demarca que para realizar um diagnóstico em educação se deve efectuar um reconhecimento de todos os níveis e áreas que se encontram integrados no processo de aprendizagem e de um modo mais geral, na situação educativa. É convicção do autor que um diagnóstico de orientação pluridimensional deve ter em conta os aspectos biológicos, psicológicos, familiares e sociais baseando-se na adaptação e maturidade do sujeito. Assinala como possíveis áreas de diagnóstico, a física-sensorial, psicomotora, dificuldades de aprendizagem, detecção do fracasso e de falta de maturidade pedagógica, inteligência, personalidade e sociabilidade (p.211).

Na mesma linha de pensamento Fernadez (2006) aponta as seguintes dimensões e áreas de acção do diagnóstico em educação: a dimensão pessoal, a dimensão académica, a dimensão ambiental, não se podendo ter em conta só a projecção individual mas também a contextual, no sentido de interpretar a interacção do próprio sujeito, seja, com o seu envolvimento institucional, familiar ou comunidade.

2.4. A importância do diagnóstico de necessidades em educação

Tendo em conta o exposto nos pontos anteriores, relativamente às funções, objectivos, dimensões e áreas do diagnóstico, trazemos com mais convicção a ideia de que é indispensável que a prática pedagógica deva ir mais além dos conteúdos didácticos e que se deva cada vez mais ancorar em diagnósticos de necessidades de carácter educativo para as crianças e formativos para os agentes de ensino, de acordo com Barbosa (2004).

O autor defende o conceito, dizendo que é a forma como a criança se manifesta perante situações de desconforto que indicam determinadas necessidades, desencadeadas pelo seu próprio desenvolvimento, ou contextos educativos adversos. Desta forma é convicção do autor que só através da prática de diagnóstico de

necessidades educativas, é possível intervir nos diferentes contextos construindo “cartas de sinais” adequadas às necessidades detectadas nas crianças. Estes comportamentos nada têm a ver com patologias, são comportamentos perfeitamente normais para a criança que os toma como atitudes de defesa.

Enquadram-se estes princípios numa estrutura de escola Sensível e Transformacionista cuja dimensão praxiológica, se prende ao grande objectivo de construir uma teoria emergente da prática, suportada na prática e numa análise contextualizada onde se produza o conhecimento e utilizando a investigação como instrumento de trabalho. De tal facto, damos conta no ponto seguinte.

3. Educação e Formação ao Longo da Vida

3.1. Um Novo Paradigma Educacional

Este novo paradigma, *educação e formação ao longo da vida*, pertence aos dias de hoje e insere-se no plano europeu que se pretende forte nos valores e nos princípios (Ambrósio 1999). Nesta linha de pensamento o autor fala-nos de cidadania, participação, responsabilidade, justiça, e solidariedade, como valores que se desenvolvem e incorporam na vida individual e colectiva através da educação. Desta forma a formação humana do educador é fundamental como diz Martinez (1994, p.20), “ a forma de proceder do professor está intimamente ligada, no âmbito dos valores, atitudes e normas, com a forma de ser e de pensar de cada um.”

No caminho a percorrer, importa porventura, dar particular atenção à formação dos docentes na linha dos objectivos definidos a nível da União Europeia, nomeadamente, através da identificação das competências a desenvolver pelos educadores de infância, tendo em conta a evolução do seu papel na sociedade do conhecimento e uma perspectiva de educação ao longo da vida (C.N.E. 2002).

Contudo, a formação de uma identidade profissional não é uma simples aprendizagem de conhecimento e competências mas é fundamentalmente um trabalho do sujeito sobre si próprio. Neste trabalho convergem a dimensão pessoal, a dimensão específica do trabalho docente, a dimensão simbólica e a interacção social (Lipiansky, 1990).

Também para Nóvoa (1991) a liberdade do educador e a capacidade de autonomia dentro de um quadro rígido, como é o sistema educativo no seu conjunto,

encontram-se balizados por questões políticas e históricas que condicionam o diálogo entre a teoria e a prática, apelando a um profissional exigente e responsável.

Desta forma, a formação do profissional de educação enquanto cidadão exige uma sólida formação humana, a qual está directamente relacionada com a sua emancipação como indivíduo social, sujeito histórico, numa dada sociedade, como nos diz Correia (1998).

A autora citada fala-nos de um universo onde a informação se intersecta em múltiplos pontos provenientes de várias direcções, tornando inoperante e deixando de fazer sentido um modelo de organização sequencial a que estávamos habituados.

Neste enquadramento, o conhecimento constitui algo em contínua construção, é partindo deste cenário que a autora apresenta alguns atributos emergentes para uma formação ao longo d vida:

a) – Aprender a aprender

Porque é crucial aproveitar a explorar todas as ocasiões de actualizar aprofundar e enriquecer conhecimentos já adquiridos.

A este propósito a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI , defende que a educação se deve organizar à volta de quatro aprendizagens fundamentais, que ao longo de toda a vida constituirão para cada indivíduo os pilares do conhecimento, são eles:

Aprender a conhecer, dotando os aprendentes com instrumentos de compreensão de forma a utilizá-los em qualquer situação de aprendizagem;

Aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente;

Aprender a viver juntos a fim de cooperar e participar com os outros em todas as actividades humanas;

Aprender a ser, via integradora das três precedentes. (Dellors et al, 1996).

b) – Capacidade para resolver problemas

O desenvolvimento desta capacidade torna-se cada vez mais indispensável, uma vez que, no entender de Correia (idem ib), torna os docentes capazes de lidar com situações/problemas, e para cada uma delas delinear estratégias específicas, recorrendo muitas vezes não só a conceitos fundamentais mas também ao seu próprio conhecimento.

c) – Desenvolvimento de novos saberes e novas competências

Relaciona-se com a necessidade imperiosa, de todos nós de viver e de aprender numa sociedade de informação

d) – Colaboração estreita entre todos os agentes educativos

A colaboração estreita entre professores, alunos, pais e demais agentes educativos constitui um outro atributo da educação para o século XXI.

Ainda segundo a mesma autora, assiste-se neste momento a uma redefinição de papéis e a uma alteração das interações entre eles, resultante do facto de se estar a verificar uma reformulação do espaço e do tempo, possibilitada pela introdução das tecnologias de informação e da comunicação, tanto nas nossas casas como nas escolas.

e) – O carácter interdisciplinar do curriculum

Aparece como o último atributo da educação para o século XXI, e baseia-se na abordagem holística do curriculum quando as várias disciplinas se combinam em projectos temáticos comuns, transformando-se numa estratégia de aprendizagem eficaz, numa sociedade tendencialmente global.

A este propósito, o autor acima citado também refere que a necessidade de compreender um mundo global e as transformações que ele atravessa só serão possíveis, se o saber se entrecruzar em redes flexíveis que abarquem todas as áreas de conhecimento.

A ênfase dada à educação e formação ao longo da vida dos educadores e professores faz Cró (1999) levantar a questão: será que educadores e professores não devem desenvolver competências especiais para o exercício da sua profissão? Já que a informação não é conhecimento, mas tão somente a matéria base e a este se ascende pelo ensino e, sobretudo pelo desejo de saber mais, pela atitude de querer aprender para fazer diferente, para ser e estar de outro modo, consigo e com os outros. Importa aqui trazer novamente à reflexão os pilares da educação e da formação para o século XXI, o Saber, Saber fazer, saber ser, e saber estar com os outros, apresentado no relatório da Unesco.

3.2. O Novo Perfil do Educador de Infância

Tendo em conta os pressupostos anteriores, múltiplas são as exigências relacionadas com o perfil do educador de infância enquanto pessoa e técnico/educativo, que nas palavras de Zabalza (1998) é um profissional que sabe “fazer aquilo que é próprio da sua profissão: profissão vinculada a potencializar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento equilibrado de cada criança” (p. 40) e não mais “aquele” que substitui os pais enquanto estes trabalham e “tomam conta” das crianças.

Tal como define o Perfil Geral de Desempenho (decreto Lei nº240/2001) o educador de infância como todo o professor, deverá ter um domínio excelente de cientificidade do seu campo de ensino, daí necessitar de formação específica para que domine em pormenor como a criança aprende, “quais os mecanismos e processos de aprendizagem que possui, a fim de se conceberem programas de actividades que respeitem as suas necessidades educativas” (Gameiro 2004, p.158).

Neste âmbito remetemo-nos para um perfil de educador multireferencial que se reinventa na sua acção, um profissional especialista cuja acção “exige aquisição e treino sistemático de competências muito específicas, exigentes, requerendo elevado nível de conhecimentos metodológicos, técnicos, científicos, estéticos, filosóficos, morais, éticos e como não pode deixar de ser humanos” (Barbosa 1997, p15).

Tomando como referência este leque de competências técnicas e saberes que um educador deve desenvolver, importa talvez clarificar o conceito de “competência”, que sem querermos defini-lo, entendemo-lo antes como Sunderber et al (1978), um conjunto de características pessoais que implicam conhecimentos, capacidades e atitudes que correspondem a desempenhos na prática profissional.

Nesta linha de pensamento Cró (1999, p.109) defende na formação de educadores, a construção de competências baseadas nos seguintes princípios:

- “credibilidade científica do educador” o mesmo será dizer, uma prática esclarecida pela ciência;
- “um clima emotivo” que caracteriza a relação comunicacional entre todos os agentes educativos implicados no processo ensino/aprendizagem;
- “uma aprendizagem de autonomia” profissional e pessoal, a qual implica aprender a observar-se a si próprio, a decidir por si próprio, a avaliar-se fazendo a sua auto – formação.

Tendo em conta a necessidade de desenvolver estas competências no educador, a autora citada refere que é essencial haver espaço na sua formação para: a interiorização de conhecimentos; desenvolvimento de capacidades e competências e desenvolvimento de qualidades pessoais. O mesmo será dizer, que a sua formação deve imbricar com a saber, o saber fazer e o ser pessoal, pilares da educação para o século XXI, os quais já tivemos oportunidade de referir.

À luz do saber moderno é dado adquirido que a acção educativa tem que ser concebida como um todo. Retomamos aqui novamente Barbosa (2004), que nos diz que ser educador de infância deve actuar num quadro de uma triangulação partilhada conforme referenciámos na figura 3 atrás mencionada, o autor chama a atenção para a exigência destas novas competências e dificuldades dos agentes educativos, do seu ponto de vista todo o educador deve ser:

- *Um bom caracterizador da realidade educativa;*
- *Um bom descritor de actos e factos desenvolvidos;*
- *Um bom tipificador de variáveis emergentes;*
- *Um bom identificador de variáveis emergentes;*
- *Um bom diagnosticador de necessidades educativas;*
- *Um bom integrador de vivências;*
- *Um bom condutor de aprendizagens;*
- *Um bom orientador de execuções;*
- *Um bom acompanhante de acções;*
- *Um bom ajudante de separações de limites de execução.*

(Barbosa 2004, p.61)

Não menos importante que todas estas competências que o educador deve procurar desenvolver, Barbosa menciona a componente afectiva enquanto lastro das novas competências do educador, não por não ter sido tida em conta anteriormente, mas porque ganham agora mais relevo as capacidades sensoriais da criança, tal como, a sua capacidade de sentir. Adquirindo o educador competências no sentido de bem responder a tarefas de apoio e ajuda tão necessárias à criança na relação consigo própria e com os objectos que a rodeiam.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Pesquisar é um modo de estar no Mundo
que visa passar do entendimento desfocado do
Universo, à compreensão profunda do mesmo

(Barbosa 2002, p.35)

Capítulo V – Metodologia

1. Considerações Metodológicas

O presente capítulo pretende desenvolver um estudo empírico acerca das percepções que educadores e famílias fazem da mesma criança num contexto de jardim-de-infância. Conscientes da complexidade da temática abordada e da existência de poucas referências quanto ao estudo desta natureza, tomamos a nossa prática como um quadro referencial e concordamos com Rosa (1994) quando diz que:

A racionalidade da investigação consiste, por conseguinte, na humildade de não saber, na docilidade em aceitar a manifestação dos vestígios, na honestidade intelectual de enfrentar essa manifestação sem a perverter, na consciência e na diligência em prosseguir, de vestígio em vestígio, mesmo quando não se vislumbra um sentido final de percurso.
(p.7)

Desta forma determinamos proceder a um processo introspectivo, apoiados em leituras sobre questões epistemológicas e metodológicas, que nos possibilitassem tomar as decisões mais adequadas pelo presente estudo, tanto para o objectivo a investigar, como para o nosso processo de desenvolvimento pessoal enquanto profissionais.

Com o propósito de alinhar ideias, temos que relembrar as influências escolásticas que condicionaram ao longo dos tempos a educação como ciência autónoma, possuidora de uma metodologia própria para investigar, Sousa (2005) refere autores como Mialaret, Bartolomeis, Garcia Hòz e Estrela, que entendem as Ciências da Educação concebida nos limites da acção educativa exercida pelos professores ou por uma instituição educacional, tornando-se a “ classe – escolar” como centro referencial pedagógico.

Estrela (1986) alerta também, para a necessidade de reformular as ciências de educação e ao invés de se estudar o aluno, passar-se a estudar o indivíduo, numa situação específica de ensino aprendizagem.

Ainda na mesma linha de pensamento Sousa (2005) acentua que “*a investigação em pedagogia tem por objectivo promover a educação ajudando-a na realização do seu fim, que é o desenvolvimento holístico da pessoa*” (p.29).

Enquadrar o estudo nos pressupostos epistemológicos leva-nos também a reconhecer as alterações profundas que nos últimos anos se têm vindo a verificar nos quadros conceptuais e nas formas de abordagem do pensamento humano. Acentuamos o entendimento de Cohen e Manion (1990) relativamente a estas alterações, as quais foram determinantes numa ruptura epistemológica com o pensamento positivista que valorizavam o quantificável, a objectividade e a produção de conhecimento através de processos experimentais e explicativos. O pensamento positivista passou a aceitar os processos hermenêuticos que de forma subjectiva, levavam à compreensão e interpretação dos fenómenos estudados.

Este novo pensamento epistemológico acentua contudo a postura teórico-metodológica de cariz fenomenológico, que no dizer de Cohen e Manion (1990), valoriza o sujeito investigado como um “todo” levando a um novo “humanismo” investigativo o qual viria a mudar também as investigações no campo específico das Ciências da Educação.

2. Investigação-Accção

Pela pesquisa efectuada, podemos ressaltar que a investigação-acção tem sido o quadro referencial metodológico para as investigações educativas, o qual visa estudar a fenomenologia da situação pedagógica como “um procedimento *in loco* lidando com um problema concreto localizado num contexto imediato” como refere Cohen e Manion (1990).

Para estes autores existem sete áreas em que a investigação-acção se mostra como uma metodologia apropriada da investigação:

1. *Métodos de aprendizagem* – A procura de métodos inovadores que substituam os tradicionais.
2. *Estratégias de aprendizagem* – Ter como estratégia aproximações integradas em vez de transmissão de conhecimentos.
3. *Procedimento de avaliação* – Experienciando novos métodos de avaliação continua.
4. *Atitudes e valores* – Encorajamento de atitudes positivas.

5. *Formação continua de professores* – Que permita o desenvolvimento de novas capacidades tais como: novos métodos de aprendizagem, poder de análise e auto-avaliação.
6. *Treino de controlo* – Novas técnicas de mudança de comportamento.
7. *Administração* – Desenvolvimento e aspectos administrativos.

No entendimento de Sousa (2005) a metodologia investigação-acção apresenta-se como um *estudo situacional* ligada num dado contexto específico. É eminentemente participativa no que se refere tanto a professores como alunos, na medida que existe uma constante avaliação das situações e se torna auto-avaliativa.

A investigação-acção não segue uma sequência de procedimentos, é uma metodologia fiel ao seu *Objectivo*, ou seja, ao *Problema* que pretende estudar, atitude inalterável até ao final da investigação.

3. Investigação-Acção/Formação

O nosso estudo não minimiza o referenciado em investigação-acção mas está sustentado num novo paradigma de investigação preconizado por Barbosa (2004) e denominado de investigação-acção/formação o qual se fundamenta em cinco problemáticas particulares, a saber:

- *A escola enquanto instrumento de análise da relação entre objectivos macro, meso e micro sistémicos de acção educativa.*
 - *A organização da escola como banco de dados interactivo.*
 - *A construção de “Cartas de Sinais” indicadora de necessidades educativas e formativas.*
 - *A formação permanente de professores e educadores, em contexto.*
 - *A organização de oficinas de reconfiguração do conhecimento, para que os agentes de ensino se assumam como mediadores do conhecimento.*
- (p.258-259)

Para o autor esta metodologia emerge porque a “*experiência nos levou a poder alicerçar a própria investigação nos processos formativos dos actores em presença*” (p.257) e conjectura uma nova concepção de escola, como uma Organização Sensível e Transformacionista, onde a sua função social visa ser um observatório de análise de acção educativa proporcionadora de adequados diagnósticos de necessidades educativas e formativas.

Barbosa (2004) evidencia a necessidade de fazer entrar a investigação no interior da escola pois esta tem por intenção:

- Que o agente educativo crie uma verdadeira atitude de pesquisa;
- Que se constitua instrumento de utilização permanente de todos os que intervêm dentro da organização;
- Que os agentes educativos se organizem como mediadores de conhecimento com um perfil tecnico-crítico.

O autor reafirma que:

Desenvolvemos esta linha de investigação na perspectiva de que o seu processo metodológico tem de ser concebido como um sistema. Tal significa que o plano de actividades de pesquisa tem de ser pensado de acordo com os seguintes pressupostos: ligação estreita entre todas as suas fases, influência directa de cada uma delas sobre a que lhe segue e a existência de um processo de gestão de sinergias de maneira a que o próprio sistema possa alimentar, em simultâneo, todas as suas fases da investigação. (p.261)

3.1. Processologia da Investigação-acção / formação

O esquema que a seguir se representa concretiza as intenções atrás referidas e manifesta a processologia da própria investigação-acção/formação.

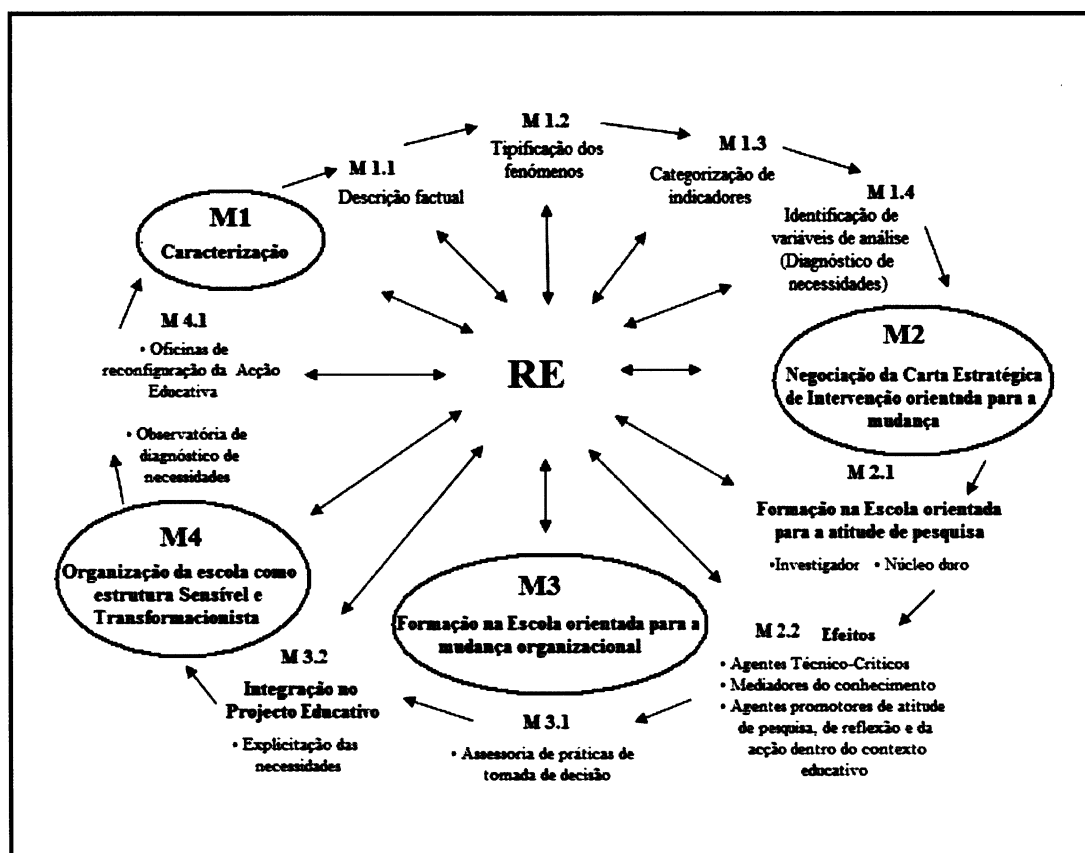


Figura 8 – Esquema do transfer instrumental da investigação para os contextos educativos.

Fonte: Barbosa, L. (2004), p.260. A Escola Sensível e Transformacionista. Uma Organização para o Futuro. Chamusca: Edições Cosmos.

Este esquema exige reflexão, tanto pela sua complexidade como pela sua compreensão. Entendemos, contudo, que os processos de desenvolvimento humano e os processos organizacionais, influenciados pela dinâmica da investigação, são complementares.

Ao interpretarmos a figura atrás referida, verificamos que M1, M2, M3 e M4 são pontos de chegada e partida simultaneamente, uma vez que o investigador acede a eles após tarefas diversas e parte deles para novas fases da pesquisa.

M1 é a primeira fase da intervenção do investigador, cuja actuação é determinada pelas seguintes actividades de caracterização: *a descrição de factos*

(M1.1); a *tipificação de fenómenos* (M1.2); a *categorização de indicadores* (M1.3); e a *identificação de variáveis de análise* (M1.4) estes indicadores apresentam pontos fortes e fracos tanto nos desempenhos dos agentes educativos como, também, na própria dinâmica institucional. Sendo estas as primeiras actividades que definem o eixo da pesquisa, levam à organização da Carta de Variáveis, no dizer do autor.

A apresentação desta carta, visa não só tornar mais compreensíveis as formas de actuar e as dinâmicas de funcionamento, como também provocar um primeiro espelhamento nos actores educativos, confrontando-os com fenómenos quer conhecidos, quer desconhecidos, levando-os a reflectir e a ter de assumir sobre os mesmos uma atitude crítica.

Em **M2** o investigador apresenta as actividades de pesquisa, que permitem negociar a *carta de intervenção estratégica* numa intervenção orientada para a mudança. As estratégias a implementar podem ser de três tipos, a saber: *curativa* que visam sarar o que está mal; *remediativas* para situações problemáticas que só se podem corrigir a médio e longo prazo, e *preventivas* para que as dinâmicas de funcionamento da instituição continuem a sua actuação positiva e sem desadequações.

A partir deste momento o investigador passa a contar com a opinião de outros agentes educativos que trabalham na organização institucional, formando assim o que o autor chama de *núcleo duro*, tornando-os seus parceiros nas actividades de investigação e propondo-lhes um *plano de Formação*, assumido por esse grupo, como o primeiro impulsionador para a mudança.

No seguimento desta processologia, o autor referido afirma “que um dos objectivos da linha de investigação é conseguir três desideratos: que a investigação seja pensada e utilizada como um sistema, que designa por (Si); que a organização onde a mesma decorre seja entendida de forma sistémica, que vai designar por (Sc); e que o investigador consiga que (Sc) se aceite cliente de (Si)” (p.266).

Em **M3**, o investigador pauta a sua intervenção, partindo sempre da prática para a teoria e deixando perpassar essa teoria que emerge da prática. Neste patamar da investigação são ancorados e implementadas as renomeações de experiências e o espelhamento mediatizado e é também nesta fase que mapear e pilotar as investigações é trabalho tanto do próprio investigador como dos elementos que fazem parte do núcleo duro que com ele trabalha. Construtores da carta de intervenção estratégica, passam a actuar com a preocupação de se assumirem como mediadores do conhecimento.

Ao caminhar para **M4** é enfatizado o facto que o investigador é o directo dinamizador dos grupos de análise, induzindo nos actores não só as práticas de caracterização, mas também, os princípios da sociopedagogia e da sociotécnia de Alain Meignant que defende que o êmbolo fundamental da mudança organizacional é o recurso às práticas rigorosas de explicitação a fim de se evitar enquistamentos e formação de tabus.

Orientar a investigação no sentido de estruturar a escola como Observatórios de Diagnóstico e Oficinas de Reconfiguração da Acção Educativa é propósito do autor, movido sempre pela intenção de uma Escola Sensível e Transformacionista que privilegia os afectos e aceita em permanência as mudanças.

Em síntese, poderemos salientar que a transição da Investigação-Acção à Investigação-Acção/Formação é marcada fundamentalmente por uma atitude formativa promovida em grupo e surge com uma tripla função; o treino de novas competências, a instalação autónoma da formação e o fortalecimento dos laços do sistema de investigação com o sistema de organização. Pretende o autor citado que à luz dos princípios da Escola Sensível e Transformacionista, os professores se transformem de actores reflexivos em agentes técnicos críticos com competências de mediação de conhecimento. Enfatiza a análise de situações educativo/pedagógicas em contexto educativo concreto, procurando diagnosticar as necessidades educativas das crianças e formativas dos docentes, de modo a desenvolver práticas de acção e estratégias de intervenção, educacional susceptíveis de valorizarem a aderência aos princípios do que designa por *pedagogia de ajuda*, tendo sempre como finalidade a melhoria das suas práticas e o aumento do auto-conhecimento e a compreensão de fenómenos humanos.

É alicerçado nestes princípios que o nosso estudo se orienta no sentido de uma investigação qualitativa.

4. Investigação Qualitativa

Em termos etimológicos “investigação” deriva da palavra latina “investigatio” (in+vestigium), in significa uma acção de entrar e “vestigium” corresponde a vestígio. “Investigar é entrar nos vestígios” no dizer de Rosa (1994, p.6) e pelo que foi expostos anteriormente podemos constatar que investigação é um processo de construção de conhecimento, tendo como objectivo compreender a essência dos problemas identificando-os para depois definir estratégias de acção.

Para melhor acentuar o entendimento referimos que a investigação qualitativa proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjectividade que estará sempre presente, pela conjugação do rigor e da objectividade na recolha, análise e interpretação de dados. Porque é tão diversa, a investigação qualitativa significa coisas diferentes (Tesch 1990). E neste sentido a interpretação é a “chave” que nos conduz ao âmago das questões essenciais de um estudo qualitativo, Bogdam e Bilken (1994) citam Geetz quando diz que “uma boa interpretação do que quer que seja, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – conduz-nos ao coração, daquilo que se pretende interpretar” (p.48).

4.1 Características da investigação qualitativa

São cinco as características comuns na investigação qualitativa, no dizer de Bogdam e Bilken (1994)

1. *Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, em que o investigador é o principal instrumento.* Ou seja, os investigadores realizam uma recolha directa de dados perante situações reais processos e fenómenos contextualizados. Cabe ao investigador recolher e organizar os dados e tomar a decisão daquilo que quer e deve registar. É responsável também pelas interacções estabelecidas e ainda procede à revisão dos dados, categorização e respectiva análise.
2. *A investigação qualitativa é descritiva.* Esta abordagem exige uma descrição pormenorizada do “mundo” e onde tudo deverá ser potencial de análise. Desta forma permite-nos estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.

3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que pelos produtos.* O investigador dá ênfase à dinâmica estabelecida nas interacções sociais em situação real, procurando compreender os seus significados e os porquês das transformações que ocorrem em contexto.
4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.* Que no entender de Glaser e Strauss, citado em Bogdam e Bilken (1994) a designa por *teoria fundamentada*. Baseia-se em estratégias de raciocínio indutivo, partindo da análise de dados para atingir a formulação de hipótese ou mesmo a definição de teorias.
5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* Para os investigadores qualitativos esta característica manifesta a importância atribuída ao significado que os participantes dão aos processos investigados. Reflectindo ao mesmo tempo uma dinâmica interna das situações, que de outra forma, seria invisível aos olhos do investigador.

Neste contexto, somos levados a dizer que a investigação qualitativa, está inscrita no paradigma da investigação de tipo interpretativo em que o estudo não se preocupa em confirmar hipóteses. Não deixa contudo de ser possível, levantar múltiplas questões e interessar à investigação os inúmeros problemas detectados e pistas para estudos posteriores.

Dentro do paradigma da investigação qualitativa do tipo interpretativo o método do *estudo de caso* parece-nos ser o mais pertinente para a nossa investigação, uma vez que não procura princípios universais, mas sim o conhecimento particular e único dos fenómenos.

5. Estudo de caso

Vários são os autores que definem o conceito de estudo de caso no âmbito de uma investigação qualitativa, dos quais destacamos:

É a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber “como” e o “porquê” de acontecimentos actuais (contemporary) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo.

(Yin 1994, p.9)

O estudo de caso é a explicação de um “sistema limitado”, no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto.

(Creswell 1994, p.61)

Mais importante que o conceito são as cinco características chave desta abordagem metodológica desenvolvidas por Coutinho e Chaves (2003):

1. O caso é um “sistema limitado”. É tarefa do investigador definir estratégias do “seu” caso de forma clara e precisa.
2. É um caso sobre “algo”, que é necessário identifica para conferir direcção à investigação.
3. Tem que haver sempre a preocupação de preservar o carácter “ único específico, diferente, complexo do caso “ (Mertens, 1998, citado em Coutinho e Chaves, 2003). A palavra holística é muitas vezes usada nesse sentido.
4. Quando a investigação decorre em ambiente natural.
5. O investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados: observações, entrevistas, questionários, registos áudio e vídeo, diários, documentos etc.

Interessante é também a proposta de Bogdam e Bilken, (1994) que nos refere que 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. Ou seja, à medida que o investigador vai conhecendo melhor o tema, os planos poderão ser alterados e as estratégias seleccionadas.

Concordamos da mesma forma com Merrion (1990), quando nos diz que o estudo de caso fornece uma descrição analítica de uma realidade particular. Ou quando Conhen e Manion (1990) referem que o estudo de caso se aplica sempre que o investigador não pode manipular variáveis para determinar a sua relação causal.

O estudo de caso pode também ser considerado um método didáctico, activo, que tenta conciliar o que se aprende com o que se vive, o saber teórico com a experiência quotidiana como é referido em Guerreiro (2006), conduzindo à valorização

e revitalização da pessoa do professor, dos métodos e das relações que se estabelecem com o grupo ou equipa de trabalho.

O estudo de caso inclui-se também no tipo de investigação fenomenológica¹, que apresenta ter uma grande tradição em educação, (Serrano, 1994, citado em Guerreiro (2006), reporta-nos à Idade Média onde já então eram mencionados “o caso” e “exercício prático” para resolução de problemas morais e religiosos.

A fenomenologia tenta compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares (Boldan e Bilken, 1994).

Desta forma a investigação fenomenológica defende que podemos ter um conhecimento geral do mundo mas somente ter um conhecimento aprofundado de um fenómeno. Não se analisa do particular para o geral e as conclusões podem fornecer pistas para outras situações, embora não possam ser consideradas generalizadas.

Posto isto, interessa-nos definir critérios para aferir a credibilidade do estudo de caso, critérios esses que se aplicam não apenas ao estudo de caso mas a toda a investigação qualitativa.

5.1 Questões e critérios

Ao acreditarmos no potencial do *estudo de caso* não equivale a ignorar as críticas que lhe são feitas, como acontece quando o estudo de caso é conduzido de forma isolada, puramente descritivo, sem se integrar com outras abordagens ao mesmo assunto, ou ainda quando pretende extrapolar para além do que os dados recolhidos revelam e sustentam (Yin 1994, Stake 1995). As críticas apontadas ao estudo de caso convergem no sentido de apontar “insuficiente precisão (isto é, quantificação), objectividade, e rigor” (Yin 1994).

1. O movimento anti-positivista está representado em sociologia por três escolas de pensamento: fenomenológica, etnometodológica, e interaccionismo simbólico. A linha comum às três escolas é a preocupação pelos fenómenos, isto é o que recebemos directamente através dos nossos sentidos no decorrer das nossas vidas diárias, ou, na denominação aristotélica, o que podemos conhecer pela percepção sensível.

O movimento anti-positivista, defende que a investigação sobre um indivíduo só pode ser entendida se as suas manifestações vierem de dentro para fora e não o contrário, ou seja, a investigação será realizada a partir da experiência directa do indivíduo dentro do seu contexto específico. Isto implicou que se visse a ciência social como um compromisso mais subjectivo. Argumentam ainda que nos devemos usar a nós próprios como chave para o conhecimento dos outros e, inversamente, o conhecimento dos outros como meio de nos encontrarmos a nós próprios (Cohen e Manion 1990, p55-56).

Ainda para este autor a credibilidade é um conceito genérico muito divulgado na literatura do estudo de caso e a da investigação qualitativa em geral, e reúne em si três critérios:

- Validade externa ou possibilidade de generalização de resultados.
- Fiabilidade, do processo de recolha e análise de dados.
- Validade interna das conclusões a que conduz (Estudo de caso de tipo explicativo).

5.2. Validade externa ou generalização

Ao falarmos de generalização de resultados num *estudo de caso*, não nos referimos o conceito clássico de generalização da metodologia quantitativa.

No *estudo de caso* podem-se sugerir pistas para investigações futuras.

Para Gomes, Flores e Jimenez (1996) o *estudo de caso* está justificado pelo seu *carácter crítico*, ou seja, o grau com que permite confirmar, modificar ou ampliar o conhecimento sobre o objecto que estuda, contribuir para a construção do respectivo domínio do conhecimento.

5.3. Fiabilidade

De acordo com Vieira (1999), a fiabilidade está relacionada com a replicabilidade das conclusões a que se chega, ou seja, diferentes investigadores, utilizando os mesmos instrumentos podem chegar a resultados idênticos sobre o mesmo fenómeno.

Enquanto que na investigação quantitativa se pode verificar se os dados recolhidos na investigação são estáveis no tempo e se têm consistência interna e sobretudo se provieram de fonte múltiplas, Coutinho e Chaves (2003), num *estudo de caso* diz que a situação é distinta, porque o investigador muitas vezes é o principal e o único “instrumento”, por outro lado, porque o “caso” em si não pode ser replicado ou reconstruído.

Para que o *estudo de caso* tenha pertinência e valor o mesmo autor propõe ao investigador fazer uma descrição tão pormenorizada quanto possível *de todos os passos*

operacionais do estudo, possibilitando que “outros autores independentes possam repetir os mesmos procedimentos em contextos comparáveis” (Shimahara, citado em Vieira 1999, p. 96).

5.4. Validade interna

A questão do rigor ou a validade interna refere a precisão dos dados obtidos, ou seja, as conclusões obtidas representam/explicam a realidade estudada (Coutinho e Chaves 2003).

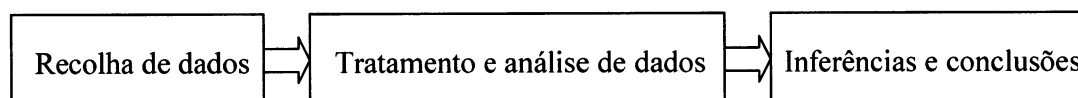
Esta questão é colocada quando é objectivo do investigador apresentar relações ou explicar fenómenos – estudo de caso explicativo, causal ou *explanatory case studies* (Yin 1994).

No entender de Stake (1995), deve-se insistir numa “descrição compacta” de inferências utilizadas pelo investigador, contudo há que ter em conta que as descrições compactas devem ter aquilo que é essencial para o foco da questão “é fundamental perder o melhor tempo na análise dos melhores dados” (p.84).

Ainda para o autor a “arte” do *estudo de caso* está em o investigador obter confirmações necessárias para aumentar a credibilidade das interpretações e para isso deverá recorrer à triangulação de dados onde os mesmos se confrontam oriundos de diferentes fontes.

6. Etapas e procedimentos da investigação em metodologias qualitativas

Os procedimentos de um estudo de caso segundo Sousa (2005) incidem sobre três níveis ou momentos fundamentais.



Existindo uma sequência lógica e ao mesmo tempo uma interação entre eles, justificada pela flexibilidade do próprio estudo. A recolha de dados deve ser exaustiva no contexto em que o estudo está inserido e a análise deverá procurar afinidades e discrepâncias, frequências e elementos de valor significativo. Cabendo ao investigador inferir e analisar os dados para extrair conclusões (Sousa, 2005). Segundo Lessard (1994), existem três grupos de técnicas ou recolhas de dados que apesar de serem das ciências sociais foram extrapolados para as ciências humanas, são eles: os inquéritos – esta técnica de recolha de dados pode ser feita através de entrevistas e questionários; observações; e análise documental.

6.1. Entrevistas semi-estruturadas

Brigham Moore citado por Ghiglione e Matalon (1985) refere que a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas em investigação qualitativa, os mesmos autores também entendem a “entrevista como uma conversa com um objectivo” (p.247), definindo-a como “um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinadas”.

Não se pretende com a entrevista submeter os entrevistados a uma série de perguntas curtas e directivas, mas sim estabelecer uma conversa amena e agradável que proporcione ao entrevistador as informações que espera.

Vários são os tipos de entrevista que Sousa (2005) nos refere: a entrevista dirigida, ou estruturada; a entrevista semi-estruturada ou semi-dirigida; a entrevista não dirigida ou não estruturada e a entrevista painel.

No entender do mesmo autor importa referenciar algumas das vantagens das entrevistas, tais como: o envolvimento pessoal que se estabelece; a sua aplicação a elementos que não saibam ler (por exemplo crianças); o facto de ser flexível e adaptável a diferentes situações; a possibilidade do entrevistador repetir e esclarecer perguntas; o poder haver um questionamento directo para o sujeito poder explicar melhor as respostas; o proporcionar ao entrevistador oportunidade de avaliar atitudes, opiniões e condutas do próprio entrevistado; os dados recolhidos desfrutam de consistência qualitativa, ou seja são relevantes e significativos; as informações são precisas, sabendo-se de imediato discordâncias e causas e como são recolhidas pelo entrevistador transparecem uma boa uniformização dos dados.

Ao abordarmos a temática da entrevista a que ter em linha de conta outros aspectos também importantes para o sucesso da mesma, os quais se prendem com a sua *preparação* sendo uma das suas etapas fundamentais.

Para Ghiglione e Matalon (1985) existem sete medidas imprescindíveis: planeamento da entrevista; conhecimento prévio do entrevistado; oportunidade da entrevista com marcação prévia e confirmação da mesma; confidencialidade; autorizações; conhecimento prévio do campo e preparação específica da organização do guião. Desta forma a *condução* da entrevista, outra etapa fundamental, depende quase que exclusivamente do entrevistador, sendo da sua responsabilidade o “guião” das questões e o modo de registar as respostas para que a recolha dos dados seja feita com o máximo de eficiência e o mínimo de trabalho (Sousa 2005).

6.2. Questionários

Os questionários são utilizados em investigação com o intuito da obtenção de informação directamente dos sujeitos, para ser convertida em dados passíveis de análise.

A sua concepção e administração exigem alguns padrões de actuação no que diz respeito à construção das perguntas, assim como à sua apresentação (Carmo 1998). No dizer do autor a construção das perguntas e o seu número deve ser de grande equilíbrio, pois se forem questões em número excessivo podem se tornar de análise impraticável para o investigador e de efeito dissuasor para os inquiridos. Se pelo contrário as questões forem em número reduzido podem não abranger a problemática que se pretende inquirir.

As perguntas devem ser tanto quanto possível fechadas para não induzirem a ambiguidades, devem ser compreensivas para os respondentes, devem evitar indiscrições, devem confirmar-se mutuamente e serem relevantes para os inquiridos.

Cohen e Manion (1990) definem os pré-requisitos de um questionário tendo em conta a finalidade da investigação, a população a que se destina e os recursos disponíveis para a sua aplicação.

Sousa (2005) relativamente à mesma temática, refere que relativamente às finalidades, os questionários objectivam-se mais para as opiniões, interesses, desejos, pensamentos ou atitudes, devendo existir sempre um objectivo central específico que seja principalmente operacional.

A definição da população que se pretende estudar é fundamental para que o investigador proceda à organização de uma amostra representativa, os recursos disponíveis aliados aos financeiros também são factor de ponderação, assim como a fiabilidade dos questionários, que não pode ser posta em causa se o investigador cumprir todos os procedimentos metodológicos.

Tal como outros instrumentos de recolha de dados, os questionários manifestam prós e contras na sua aplicação, Carmo (1998), apresenta enquanto prós, mais sistematização, maior simplicidade de análise, maior rapidez na recolha e análise de dados. Em contrapartida os contras apresentam-se como, uma maior dificuldade na sua concepção, o não poder ser aplicável a toda a população e poder apresentar uma elevada taxa de não respostas.

6.3. Observações Naturalistas

A observação permite efectuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes no seu contexto próprio sem alterar a sua espontaneidade, no dizer de Sousa (2005).

A observação como método de estudo tem desempenhado um papel fulcral e teve nas últimas décadas um grande desenvolvimento.

Bailey (1978) identifica algumas vantagens da metodologia da observação tais como:

- A observação é superior às experiências, questionários e entrevistas, uma vez que se trata de recolha de dados comportamentais;
- Na observação constata-se directamente o comportamento tomando-se as notas que se acharem mais pertinentes;
- Na observação, pode-se estabelecer boa relação com quem se observa, de um modo natural;
- Na observação limitamo-nos a constatar o que decorre normalmente.

A observação enquanto instrumento de investigação é um desiderato bem conhecido dos investigadores. Observar o quê? quem? onde? como? e quando? São exigências de qualquer projecto de investigação. Eis a razão porque Estrela (1987) formula a pergunta inicial “Observar para quê?”

A partir daqui, o autor mencionado define aquilo a que denomina um *projecto de observação* cujos objectivos gerais e específicos são definidos necessariamente pela delimitação do campo de observação; a definição de unidades de observação e o estabelecimento de sequências comportamentais.

O autor também refere as formas e os meios de observação que podem alterar consoante as circunstâncias e os contextos. Atendendo a esta situação, Estrela (1987, p.30) estabelece uma classificação que possibilita a descrição de conceitos.

Desse modo apresenta:

- Na perspectiva da situação ou na atitude do observador
 - a) observação participante e não participante;
 - b) distanciada e participada;
 - c) intencional (ou orientada) e espontânea.
- Se considerarmos o processo de observação
 - a) observação sistemática e ocasional;
 - b) armada (ou instrumental) e desarmada;
 - c) contínua e intermitente;
 - d) directa ou indirecta.
- Se tivermos em consideração as características do campo de observação
 - a) observação molar ou molecular;
 - b) verbal e gestual;
 - c) individual e grupal.

Na sequência desta descrição de conceitos, Sousa (2005) menciona a necessidade de definir critérios gerais e específicos adequados a cada tipo de observação, desta forma clarifica que:

- Observar não é “julgar”. O observador deve “olhar” factos e não “juízos”;
- Deve ter uma atitude neutra, isenta e sem tomar partido;
- Ser objectivo e sem especulações;
- Ser susceptível de Universalidade, para que outros observem o mesmo nas mesmas condições;
- E a observação ser um registo factual através de vídeo ou áudio dos comportamentos observados.



Dentro das linhas de orientação que temos imprimido ao nosso estudo, referimo-nos à observação naturalista como sendo o processo de observação adoptado. Esta técnica define-se em quatro grandes linhas segundo Estrela (1987), a saber:

Não é uma observação selectiva, o objectivo é *a acumulação de dados* passíveis de análise rigorosa; *a precisão da situação* é uma preocupação, afim de reduzir ao mínimo as dúvidas relativas à sua interpretação; pretende também estabelecer biografias compostas por um *grande número de unidades de comportamento*. E a *continuidade* enquanto principio de base possibilitando uma observação correcta.

Ainda na mesma linha de orientação, acentuamos o entendimento, quando Barbosa (2004) corrobora das perspectivas de Wittrock quando afirma que

a investigação interpretativa e a teoria que a fundamenta surgem como grande suporte da vida humana e do desempenho das pessoas enquanto actores em múltiplas situações concretas. (p.519)

Evidencia que a observação deve ser vista enquanto fenómeno multifacetado e suporte de reinterpretção do real, tornando-se para isso necessário passar do entendimento à compreensão e concebe-la como: método científico; sistema interactivo; técnica de registo de dados; técnica de quantificação e de qualificação de dados e também instrumento de organização de inferências, no dizer de Barbosa (2004).

O processo da inferência capacita a quem investiga, a capacidade de mergulhar no entendimento sendo a inferência uma actividade de desvendamento, de desocultação de relações complexas para que melhor se entenda o significado das coisas. (p.90)

6.4. A Caracterização como Prática de Análise

Para Barbosa, (2002) a caracterização é um processo científico com uma dinâmica faseada, em que cada passo é negociado entre si, implica uma dinâmica de interpretação e reinterpretção da realidade dos contextos e dos individuos, onde se vai intervir.

A caracterização serve para ajudar o investigador a inferir melhor o real, e como diz o autor citado é “um sistema de passagem do entendimento à compreensão que, utilizando as capacidades de análise e síntese, permite interpretar primeiro para reinterpretar depois os dados do real” (p.42).

Esta reinterpretação do real facilita a caracterização, de forma adequada, da realidade educativa, permitindo a identificação de situações típicas de trabalho diário (actos e factos pedagógicos) e situações profissionais.

Enquanto processo, organiza-se em torno de vários procedimentos que induzem a quem caracteriza, a passagem do entendimento à compreensão dos fenómenos, sustentando-se nas capacidades de análise e síntese:

- *descrição* – dos fenómenos;
- *tipificação* – pô-los numa determinada ordem;
- *identificação* – de indicadores de análise;
- *construção* de variáveis de análise;
- *categorização* – colocá-los no seu lugar;
- *organização de diagnósticos* - rigorosos de necessidades educativas ;
- *construção de cartas de variáveis de análise*;
- *construção de cartas de intervenção estratégica*.

A acção educativa, tendo a caracterização como cenário, passa a ser marcada por uma atitude de pesquisa orientada para a busca pelo próprio sentido de acção, fazendo emergir uma teoria própria transformando os agentes educativos em agentes técnicos (mas não limitados á técnica) e analistas – *agentes técnico-criticos* – e sobretudo com a capacidade de ser mentalmente disponíveis para ouvir o Mundo (Barbosa 2002).

Para o autor citado, esta disponibilidade e a procura sistemática do significado das acções, transformam o agente educativo em mediador do conhecimento.

Por estes motivos, confere-se à caracterização a capacidade de provocar efeitos de mudança nos próprios investigadores pois, “ao ser cada vez mais objectivo na linguagem com que caracteriza o Mundo e descreve os fenómenos, vai vendo sabiamente que afinal as suas pesquisas, estão em estreita sintonia como seu projecto de vida” (Barbosa 2002, p.86). Sendo este fenómeno emergente da prática pode ter efeito de ricochete dinâmico, atingindo investigadores e investigados.

7. Opções Metodológicas

A metodologia escolhida para desenvolver a presente investigação é de natureza qualitativa como já foi referido anteriormente e pareceu-nos ser esta a que melhor se adequa ao nosso estudo, pois permite uma descrição pormenorizada e aprofundada dos fenómenos, e ainda uma contextualização, de forma a encontrar o verdadeiro significado dos actos efectivos emergentes.

Dentro deste âmbito qualitativo ancoramos a nossa investigação nas ideias de Barbosa (2002), que defende uma teoria emergente da prática e que segundo autor:

não se trata de construir uma teoria a fim de ancorar na prática; ao invés, há que reconhecer os contextos do agir para planejar as situações de estudo e, a partir do viver nelas, deixar que emerja uma teoria de acção. (p.92)

A sua natureza interactiva obriga a uma processologia não linear, uma vez que os pontos de referência informam-se uns aos outros de forma sequencial, num constante processo recursivo.

7.1. O desenho da investigação

7.1.1. Questões de pesquisa

Os fenómenos evidenciados pela prática que vivenciamos, trazem-nos memórias e emoções que nos motivam e estimulam o estudo desta relação jardim-de-infância/família colocando-nos a interrogação sobre as percepções que educadores e pais tem da mesma criança.

temos que ter em conta a ideia de que a família ainda é considerada uma estrutura de suporte no desenvolvimento da criança e por isso devemos valorizá-la, temos que ter em conta que o impacto provocado pela desestruturação e desarticulação das famílias ao nível da educação da própria criança, recai conseqüentemente na prática educativa dos educadores. Daí a importância de ajudar os pais a (re)descobrirem os filhos, já que esta desarticulação provoca neles um desconhecimento no que respeita ao desenvolvimento e ao crescimento do seu próprio filho.

(Barbosa 2004, p.42)

Constatamos que os fenómenos emergentes do jardim-de-infância passaram a ser nossa preocupação enquanto profissionais de educação, trazendo-nos dúvidas e interrogações com as quais temos dificuldades muitas vezes em lidar.

Tal como Ambrósio (1999), interrogamo-nos até que ponto as nossas práticas educativas na educação de infância e as intervenções assistenciais, terapêuticas, de intervenção social e cultural tem como objectivo acompanhar, cuidar, assegurar e sustentar o processo de desenvolvimento emocional afectivo e de construção do mundo interno da criança? E não terão somente em conta o desenvolvimento físico, cognitivo e comportamental, de aprendizagens e de saberes? As nossas práticas educativas muitas vezes escamoteiam as dimensões e contornos de todo um processo de conquista da individualidade, de construção da autonomia, de integração de todas as experiências do seu mundo interior.

As práticas educativas não tem muitas vezes em conta o desenvolvimento simbólico da criança e da sua integração nas vivências familiares, de linguagem, do seu choro, dos objectos de relação primária com que chegam ao jardim-de-infância das suas angustias, dos seus medos ou do desconhecido.

Como profissionais, como educadores, perguntamo-nos se sabemos olhar para todo este mundo interior infantil? Saberemos detectar todo este sofrimento? Pronuncio de graves problemas no futuro. Que bom seria estarmos suficientemente sensibilizados e termos conhecimento suficiente para entender todo este processo de desenvolvimento integrado (físico, emocional, afectivo, cognitivo, ético e estético) e termos capacidade para o compreender. Termos espaço de escuta (independentemente da nossa competência na relação educativa), termos disponibilidade (física de recursos e de tempo). E conseguirmos acolher cada criança, olhá-la nos olhos e devolver-lhe amor incondicional, aceitação, confiança, segurança, auto estima e o caminho de compreensão do mundo.

7.1.2. Questão de partida

Os educadores e as famílias têm percepções diferentes da mesma criança.

7.1.3. Objecto de estudo

As percepções que educadores e famílias fazem da mesma criança.

7.1.4. Objectivos

Objectivo Geral

Diagnosticar a diferenciação das percepções que pais e educadores fazem da criança.

Objectivos Específicos

- Elaboração de uma carta de intervenção estratégica que permita organizar o jardim-de-infância numa dupla valência.
- Promover no educador competências de análise reflexivas e críticas do contexto educativo onde trabalha.
- Fazer com que o educador seja capaz de caracterizar as percepções que educadores e famílias tem sobre as crianças.
- Possibilitar a recolha de indicadores que permitam ajudar os educadores e as famílias a reflectir sobre o seu papel na construção de percursos facilitadores para o desenvolvimento da criança.

Objectivos da metodologia

Promover no educador competências de análise reflexivas e críticas do contexto educativo onde trabalha.

Fazer com que o educador seja capaz de caracterizar as percepções que educadores e famílias têm sobre as crianças.

Possibilitar a recolha de indicadores que permitam ajudar os educadores e as famílias a reflectir sobre o seu papel na construção de percursos facilitadores para o desenvolvimento da criança.

7.1.5. Estrutura Conceptual

De acordo com o explicitado anteriormente, desenhámos em esquema a conceptualização do estudo.

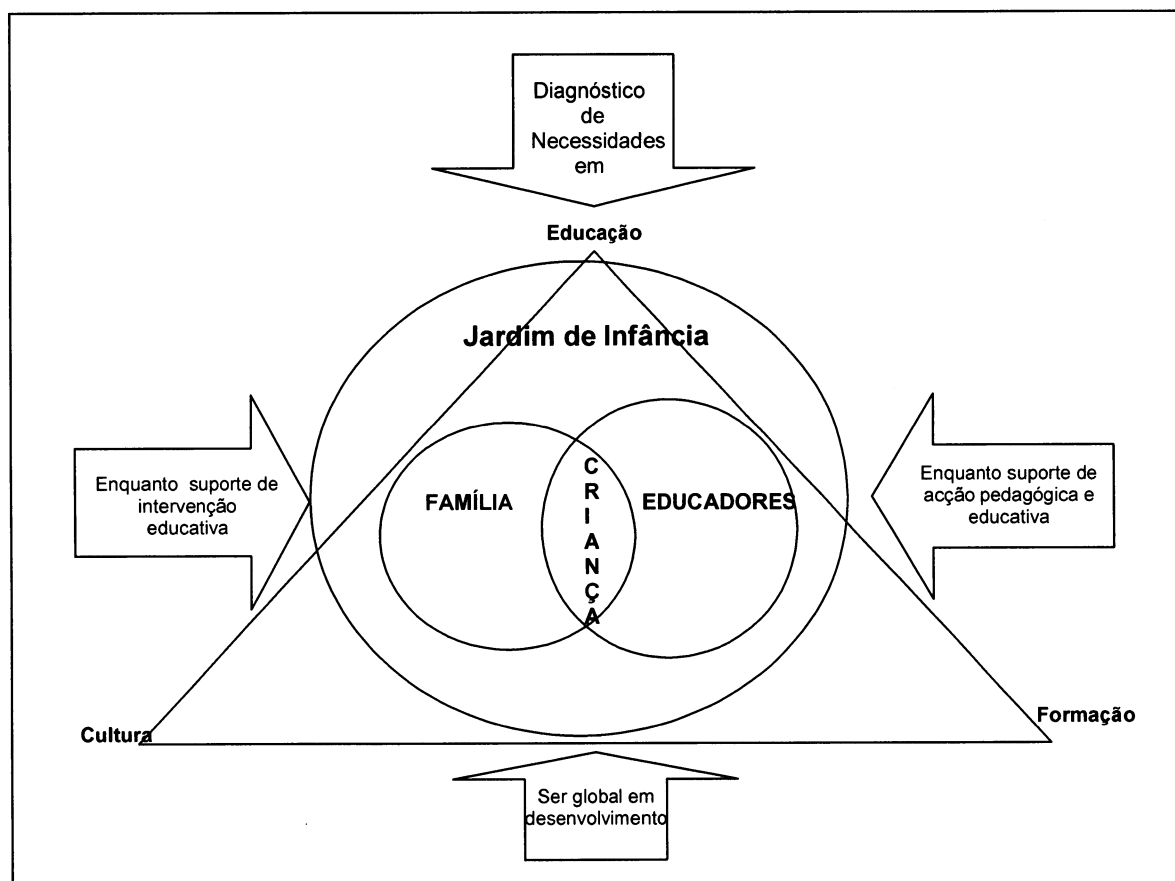


Figura 9 – Esquema conceptual da investigação.

8. Descrição dos Procedimentos

8.1. Caracterização do contexto de intervenção

8.1.1. Caracterização do Jardim de Infância

O Jardim de Infância onde se desenvolveu o estudo de caso é um estabelecimento da rede pública, sobre a tutela do Ministério da Educação e faz parte de um Agrupamento de Escolas da cidade. Situa-se num edifício construído para o efeito e é constituído por quatro salas de actividades cada uma com respectiva casa de banho para crianças e arrecadação, uma sala polivalente onde são servidas as refeições, uma outra sala onde as crianças dormem a sesta e onde estão os audiovisuais, uma cozinha,

um gabinete, uma casa de banho para adultos e uma arrecadação. Tem um espaço exterior com equipamentos, escorrega e caixa de areia e uma piscina.

O Jardim de Infância funciona com o seguinte horário: das 7h45min às 18h30min (o que quer dizer que algumas crianças podem permanecer no Jardim de Infância durante todo este período de tempo).

O Jardim de Infância promove a componente de apoio à família, prestando o fornecimento de almoços e lanches, assim como o prolongamento de horário, tanto no período da manhã (7h45min às 9h) como no período da tarde (15h30min às 18h30min). Esta componente é apoiada por uma animadora sócio-educativa, colocada ao abrigo do despacho 942/99.

O espaço está organizado por áreas a que as educadoras denominam de “cantinhos”.

As salas de actividades têm boa iluminação natural e estão equipadas com lavatório, estantes divisórias, mesas e cadeiras e outros equipamentos adaptados para as actividades que ali se desenvolvem.

As salas são basicamente iguais

a) Cantinho das almofadas, onde o grupo se reúne para conversar, contar histórias, e onde se encontram estantes com livros.

b) Casinha das bonecas, que está equipada para o jogo simbólico.

c) Cantinho dos jogos e construções.

d) Zona da pintura e da expressão plástica, situada perto do lavatório com armários onde se guardam os materiais.

8.1.2. Caracterização das Educadoras de Infância

A caracterização das Educadoras de Infância que se disponibilizaram para o nosso estudo foi feita individualmente, sendo-lhes colocadas algumas questões sobre o grupo de crianças em geral e sobre a sua situação em particular. Foram recolhidas como notas de campo que passamos a apresentar no seguinte quadro.

Para garantir o anonimato às educadoras, optámos por esta designação: educadora E, educadora M, educador R e educadora C.

Quadro 4 – Caracterização dos docentes

Docente	Idade	Escola de Formação	Formação Complementar	Situação Profissional	Tempo de Serviço	Tempo neste Jardim de Infância
Educadora M	49	Escola Maria Ulrich	Complemento de Formação Pedagógica Piaget em Educação de Infância	Educadora do Q.E. (1)	29	3
Educadora C	49	Magistério Primário de Évora	Mestrado em Ciências de Educação (Supervisão Pedagógica)	Educadora do Q.E. (1) – Educadora Titular	26	3
Educadora R	48	Magistério de Évora	Licenciatura em Sociologia	Educadora do Q.E. (1)	26	3
Educadora E	37	Universidade de Évora	Complemento de Formação Científica	Q.Z.P. (2)	16	1

(1) - Quadro de Escola

(2) - Quadro de Zona Pedagógica

Da leitura do quadro podemos inferir que as docentes são profissionais experientes, contudo não se encontram em actividades lectivas neste Jardim de Infância há muito tempo. Uma das educadoras (a educadora C) para além de titular e responsável de sala é coordenadora do estabelecimento.

Educadora E

Em notas de campo apurámos, junto desta educadora, que está pela primeira vez neste jardim-de-infância, o que significa que também acompanha o grupo pela primeira vez.

Alguns elementos do grupo também estavam a frequentar pela primeira vez o Jardim-de-infância, mas a grande maioria já o frequentava há dois anos. Caracterizou o grupo no geral como sendo muito falador, activo e conflituoso. Alguns elementos eram muito “briguentos” e “faziam queixinhas”. Relativamente aos pais, a educadora referiu que raramente os via e alguns deles, nunca os chegou a conhecer, alegando que os horários eram incompatíveis como seu, ficando por isso à responsabilidade da animadora toda a informação e “troca de recados” que fosse necessária.

Educadora R

Existe uma particularidade neste grupo que é o facto de tanto a educadora como as crianças estarem no jardim-de-infância pela primeira vez. Apesar de a educadora ter 26 anos de experiência noutros estabelecimentos.

O grupo é essencialmente homogéneo, formado por crianças de três anos, existe somente uma criança de 5 anos.

Estes factos são referidos pela educadora como adversos à sua actividade, sente-se dispersa e insegura. Caracteriza o grupo como sendo também ele muito disperso, instável irrequieto e com pouca concentração, não apresentavam qualquer tipo de regras no início do ano.

A educadora referiu que as crianças observadas nesta sala estavam no Jardim de Infância durante todo o horário de funcionamento do mesmo (10 horas).

Mencionou que o relacionamento com os pais era bom e que deixava os pais permanecerem na sala durante alguns momentos da manhã para uma melhor integração dos filhos, também mencionou que tinha muitos casos de famílias desestruturadas.

Educadora M

Está com o grupo já à três anos, diz conhece-los bem e caracteriza-os como sendo um grupo muito “ desgastante”, que substituiu logo por ser um grupo muito exigente que requer muito a atenção do adulto, apresentam pouco tempo de concentração e tem casos muito complicados de comportamentos, arriscando a dizer que tinham comportamentos hiper activos. Também referiu que faziam as actividades muito rapidamente e que tinha sempre que estar a preparar “coisas para os manter ocupados”.

A relação com as famílias era pouco frequente, a articulação era quase toda feita através da animadora pois os horários dos pais não eram combatíveis com o seu, nas reuniões de pais que faz trimestralmente nem sempre dá para conversar com todos, são muito gerais.

Educadora C

Em conversa informal a educadora C apresentou a falta de tempo para preparação das actividades, como um grande problema a enfrentar diariamente, uma vez

que tem acumulação de serviço administrativo enquanto coordenadora de estabelecimento.

Menciona que o trabalho com o grupo, por si só, devia ocupá-la a tempo inteiro pois caracteriza-o como sendo um grupo muito “trabalhoso”, falador, que exige muita atenção, e com comportamentos muito desequilibrados, contudo refere que são ao mesmo tempo muito meigos e autónomos.

A relação com a família caracteriza-a por normal, acrescentando que há pais que nunca os vê, por questões de horários incompatíveis, e que pouco sabe dos núcleos familiares das crianças, o que sabe é-lhe transmitido pela animadora.

9. Organização dos dados

Optámos por utilizar várias técnicas de recolha de dados que passaram por diversas fases e/ou procedimentos, coincidindo cada uma com um instrumento específico. As técnicas utilizadas foram as seguintes:

- A Observação Naturalista, em contexto de sala de Jardim de Infância, que nos permitiu um levantamento de sinais (*Carta de Sinais*) com os quais nos foi possível retratar, atitudes e comportamentos das crianças observadas.
- A entrevista semi-estruturada às educadoras viabilizou uma recolha de dados de opinião que facilitaram a caracterização do processo.
- Os questionários aos pais que nos facultaram da mesma forma, dados de opinião, interesses e desejos susceptíveis de serem analisados.

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, nomeadamente a dualidade nas respostas tanto dos pais como das educadoras. Recorremos sempre que possível à triangulação dos dados de forma a garantir a validade interna dos mesmos.

Os procedimentos e os instrumentos utilizados na recolha e análise dos dados encontram-se descritos no capítulo seguinte.

9.1. Contactos para a realização de recolha de dados

9.1.1. Com as educadoras

Para a exequibilidade do nosso estudo, iniciamos contactos com as educadoras no sentido de lhes explicar as nossas intenções, facultar-lhes informação sobre os objectivos do estudo, instrumentos a utilizar para a recolha de dados e ainda quais os critérios de selecção garantindo-lhes o anonimato e a confidencialidade das informações recolhidas, tanto no que se refere às observações naturalistas das crianças, como às entrevistas semi-estruturadas a que iriam ser sujeitos. Organizámos uma calendarização detalhada dos dias e hora em que a investigadora poderia ir às salas fazer as observações e delimitou-se o tempo no segundo período do ano lectivo 2007/2008 entre os meses de Janeiro e Fevereiro. Todas as educadoras mostraram receptividade à proposta apresentada.

Contactámos também o Conselho Executivo na pessoa da Senhora Presidente, à qual foi facultado objectivos, temática e metodologias do estudo. O Conselho Executivo apreciou a proposta a qual mereceu parecer favorável sem qualquer impedimento.

9.1.2. Com os pais

Contactámos os pais no sentido de lhes explicar os objectivos do estudo e a metodologia a utilizar e requeremos autorização para efectuar as observações, e ao mesmo tempo sabermos da sua disponibilidade para responderem ao questionário aplicado pelo investigador, sendo-lhes garantido à prior confidencialidade e anonimato acerca dos dados recolhidos. Também houve necessidade de calendarizar os encontros com os pais para responderem ao questionário.

9.1.3. Critérios da selecção da amostra

Tivemos em conta alguns critérios de selecção da amostra ao iniciarmos este estudo. Entendemos tal como Merrion que “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” (Merrion 1990, p.77). Da mesma forma que Boldgar e Bilken (1994) afirmam que “dado o detalhe pretendido a maioria dos estudos são conduzidos com pequenas amostras” (p.17). A amostra dos

participantes do nosso estudo baseou-se em critérios justificados que passamos a explicar:

- No que diz respeito ao Jardim de Infância, foi escolhido o que tinha maior número de salas para melhor operacionalidade da recolha de dados e tendo em linha de conta a disponibilidade por parte das educadoras.

- No que respeita às crianças observadas, foram seleccionadas as que na primeira análise do protocolo de observação a todo o grupo, mostraram maior número de frequência de indicadores, relevantes de comportamentos e atitudes.

- A partir do momento que estão seleccionadas as crianças, simultaneamente e sem dúvidas estão seleccionados os pais e respectivas educadoras. Uma vez que é objectivo geral do estudo conhecer as representações sociais que pais e educadores têm sobre a mesma criança.

10. Fases da recolha de dados

10.1. Observações naturalistas às crianças

1ª fase:

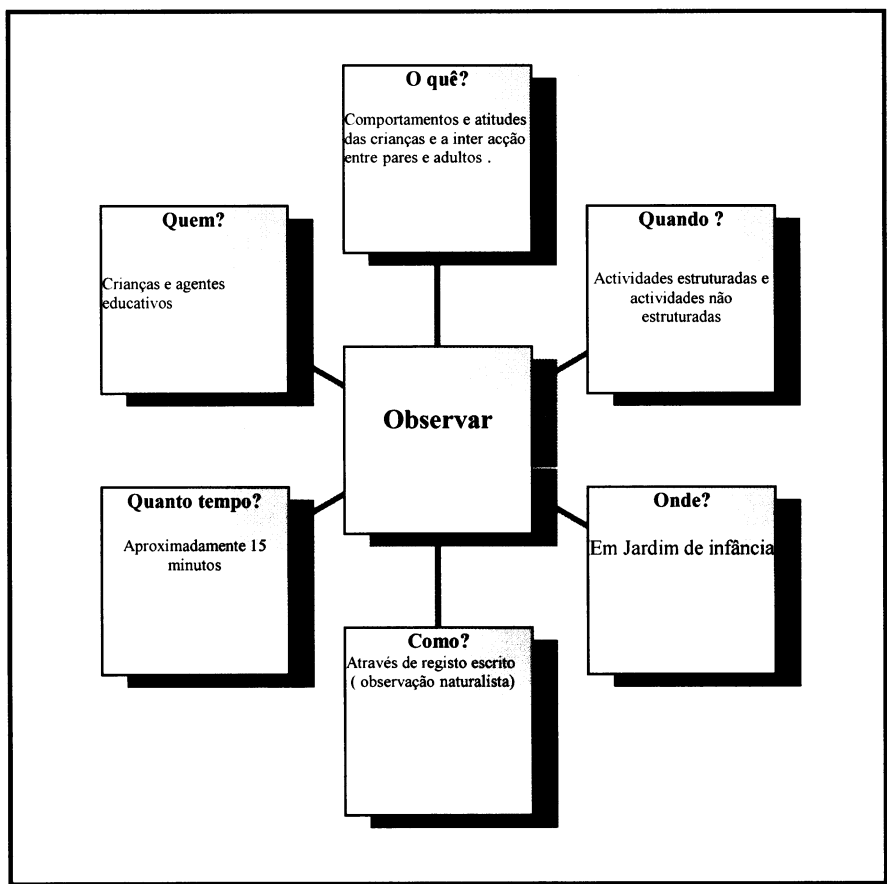
- a) Observações naturalistas aproximadamente de 45 minutos, realizados nas quatro salas a todo o grupo, das quais resultaram a escolha da amostra, ou seja, emergiram desta observação três crianças por sala, seleccionadas para serem alvo de observação naturalista, com a devida autorização dos pais.
- b) Observações naturalistas às doze crianças (3 crianças x 4 salas), feitas em diferentes momentos do dia, o que perfaz seis observações por sala, num total de 24 observações (6 observações x 4 salas).

Para garantir o anonimato às crianças, optámos pela designação M7, R12, C7... correspondente à designação da educadora.

Quadro 5 – Organização das Observações Naturalistas às Crianças

<p>Objectivo: Diagnóstico de necessidades educativas resultante dos sinais emitidos pelas crianças durante o dia, nas diferentes actividades, principalmente sinais de partilha ou quebra de partilha, desconforto/ conforto e enquistamento.</p>	
<p>Aspectos a observar</p>	<p>Na sala de Jardim-de-infância</p> <p>Acolhimento das crianças: Quem faz? Onde é feito?</p> <p>Actividade estruturada: Se existe partilha e interacção? Se existe quebra de partilha ou enquistamento.</p> <p>Actividade não estruturada: Como se relacionam as crianças? Que tipo de actividades escolhem? Se estão confortadas com a situação, ou não.</p>

Figura 10 – Esquema da Observação Naturalista para Diagnóstico de Necessidades Educativas das Crianças.



10.2. Entrevistas semi-estruturados às educadoras.

2ª fase:

Considerando os pressupostos anteriormente apresentados relativamente às entrevistas como instrumento de recolha de dados, e tendo como linha orientadora os princípios estabelecidos por Estrela (1986) no que respeita a aspectos estruturais e organizativos, optámos pela entrevista semi-estruturada, por nos parecer a técnica mais apropriada para a recolha de dados pretendidos.

Construímos para o efeito, um guião (Anexo 1) orientador em cuja elaboração foi tido em linha de conta a maleabilidade estrutural suposta pela natureza da entrevista, de modo a permitir, por um lado, o aprofundamento das questões levantadas e por outro, dar total liberdade de palavras às educadoras, que deveriam responder livremente sem que o discurso lhes fosse cortado a fim de se atingir os objectivos pretendidos.

O guião utilizado tinha como objectivo geral, obter dados referentes às representações que os educadores têm das crianças que foram observadas em contexto de Jardim-de-infância assim como, o conhecimento que as educadoras tinham relativamente às suas famílias.

Organizámos cinco blocos, cada um dos quais, e por referência ao objectivo geral já enunciado, visou a prossecução de determinados objectivos específicos, através da colocação de questões que possibilitassem a recolha dos dados pretendidos.

Os blocos foram estruturados do seguinte modo:

BLOCO A – Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas

Pretendemos, com este bloco legitimar a entrevista e motivar as entrevistadas, informando-as da natureza e objectivos do trabalho em curso e da importância e imprescindibilidade da sua colaboração para a realização do mesmo, assegurando-lhes, igualmente, a confidencialidade das declarações prestadas e o sigilo sobre a sua origem.

Foi também pedido a autorização ao entrevistado para a áudio gravação da entrevista.

BLOCO B – Características da Personalidade da Criança

Procuramos com este bloco, conhecer de forma genérica quais as representações que cada entrevistada tinha acerca da personalidade das crianças e como definia o seu perfil relacional e comportamental.

BLOCO C – Caracterização da Relação Criança/Educadora

Este bloco visou saber se o educador está consciente do desenvolvimento emocional da criança.

Como privilegia a relação criança/educador e criança/criança, na dinâmica da sala.

BLOCO D – Caracterização da Criança/Grupo

Procurámos neste bloco saber se o educador identifica e como, alguns indicadores de necessidades educativas na criança. Como identifica no grupo factores de desajuste e de desenvolvimento de cada criança

Bem como, sobre as suas preocupações subjacentes à elaboração do projecto curricular de sala.

BLOCO E – Características da Criança com a Família

A finalizar a entrevista, este bloco foi concebido com o objectivo de saber se as educadoras têm alguns conhecimentos da criança no meio familiar.

A cada educadora foram feitas três entrevistas, uma por cada criança da amostra, alternadamente. As entrevistas foram realizadas de acordo com a sua disponibilidade de tempo e horário, num clima de à vontade e simpatia mútua que facilitou a compreensão dos seus pontos de vista.

10.3. Questionários aos pais

3ª fase:

A aplicação dos questionários (Anexo 2) aos pais foi precedido de contacto prévio com cada um deles, tendo-lhes sido solicitado a sua colaboração para o trabalho a desenvolver. Após concordância e disponibilidade para o efeito agendou-se dia e hora que mais lhes convinha.

Os pais responderam presencialmente às questões dos questionários, após breve esclarecimento respeitante ao seu preenchimento.

Foi utilizado o gabinete do Jardim de Infância disponibilizado pela educadora coordenadora, com esta aplicação de forma directa pensamos ser condição para nos assegurar de uma maior fiabilidade do dados a recolher.

Capítulo VI – Análise e Triangulação dos Dados

1. Análise de Dados

1.1. Das Observações Naturalistas às Crianças

Através das observações naturalistas feitas às crianças foi possível fazer um levantamento das necessidades educativas, emergentes dos sinais emitidos nas várias situações observadas.

Sensibilizados para a questão do diagnóstico de necessidades educativas, que defendemos e partilhamos com Barbosa (1997) autor pioneiro na defesa do conceito, partimos para a confirmação das respostas às seguintes questões:

- Será que os educadores de infância planificam a sua acção educativa e pedagógica tendo em conta as necessidades educativas intrínsecas a cada criança em particular?
- Será que o educador de infância sabe caracterizar com rigor, as necessidades educativas das crianças tendo em conta os vários níveis etários e aceitando a ideia de que não existem duas crianças iguais?

Assim sendo partimos para o terreno com o objectivo de observar comportamentos e atitudes reveladoras de sinais de desconforto, conforto, partilha e enquistamento emitidos pelas crianças durante os actos educativos.

Usámos para o efeito a técnica da observação naturalista, que registámos através de protocolos (Anexo 3). De seguida elaborámos grelhas de identificação de indicadores que correspondem às necessidades educativas das crianças, que nos permitiu elaborar cartas de sinais onde se categorizou e tipificou as variáveis de análise (Anexo 4).

Baseados nos pressupostos teóricos defendidos por Zabalza (1992), tal com Gameiro (2004), Maximino (2004), e Guerreiro (2006), agrupando as necessidades educativas em quatro níveis do desenvolvimento infantil categorizados por intelectual-cognitivo, sócio-relacional, sensorial-psicomotor e afectivo-emocional, sabendo que na perspectiva do autor estes níveis se diluem nas diferentes actividades do dia mas encontram-se sempre presentes com maior ou menor persistência (Zabalza, 1992).

Quadro 6 – Categoria Afectivo-Emocional

Necessidades Educativas	Frequência dos indicadores											Totais	
	M7	M8	M16	E2	E7	E1	C1	C7	C14	R4	R5		R12
Necessidade de segurança / confiança						7					7		14
Necessidade de carinho						4	2						6
Necessidade de chamar a atenção	5	7		3		7							22
Necessidade de auto-afirmação / agressividade		1	1							4			6
Necessidade de expressar descontentamento							1						1
Necessidade de expressão musical	1	1											2
Necessidade de actividades simbólicas ou de descarga		4						6					10
Necessidade de controlar a actividade pulsional										5		1	6
Necessidade de fantasia							2			3	3		8
Totais	6	13	1	3	0	18	5	6	0	12	10	1	75

Quadro 7 – Categoria Sócio-Relacional

Necessidades Educativas	Frequência dos indicadores											Totais	
	M7	M8	M16	E2	E7	E1	C1	C7	C14	R4	R5		R12
Necessidade de envolvimento	3	4	7	5	2	2	10	10	3	4		5	55
Necessidade de enfrentar a situação					1								1
Necessidade de estar sozinho/não se envolver	3		2		2	5	2		2				16
Necessidade de cumprir regras/ rotinas	1	5	2	2			5		7	3	4	6	35
Necessidade de quebra de envolvimento							2			4			6
Necessidade de satisfazer curiosidade							1	1	1				3
Necessidade de partilhar a actividade								3			2		5
Necessidade de apoiar os colegas											2		2
Necessidade de intervenção da educadora	4	5	3	2	3	1	3		2	2	5	3	33
Totais	11	14	14	9	8	8	23	14	15	13	13	14	156

Quadro 8 – Categoria Intelectual-Cognitiva

Necessidades Educativas	Frequência dos indicadores												Totais
	M7	M8	M16	E2	E7	E1	C1	C7	C14	R4	R5	R12	
Necessidade de se exprimir graficamente	4		3	7		2		4	3	6	7	3	39
Necessidade de construir e manipular objectos	6		6		2	1			1			5	21
Necessidade de se exprimir oralmente			9					1	3	2			15
Necessidade de um modelo expressivo-atitudinal	1										4		5
Totais	11	0	18	7	2	3	0	5	7	8	11	8	80

Quadro 9 – Categoria Sensorial-Psicomotor

Necessidades Educativas	Frequência dos indicadores												Totais
	M7	M8	M16	E2	E7	E1	C1	C7	C14	R4	R5	R12	
Necessidade de escape à situação	3	6	0	6	10	5	5	1	4	8	0	14	62
Totais	3	6	0	6	10	5	5	1	4	8	0	14	62

Cada categoria subdivide-se em subcategorias, das quais Gameiro (2004) inferiu necessidades correspondentes relacionadas com o desenvolvimento da criança.

Convém mencionar, também, para além deste pressupostos teóricos dos autores atrás referidos, aproximámo-nos dos pressupostos defendidos por Barbosa (2004) relativamente à tipificação das variáveis de análise apresentadas em sinais de desconforto/conforto, partilha e enquistamento. Sinais esses emitidos pelas crianças, que de uma forma evidente são manifestações do seu mundo interior enquanto ser holístico em desenvolvimento.

Quadro nº 10 – Frequência das variáveis de análise das crianças observadas

Tipificação	Frequência das variáveis de análise												Totais
	M7	M8	M16	E2	E7	E1	C1	C7	C14	R4	R5	R12	
Conforto	12	4	28	9	7	3	8	5	14	9	15	6	120
Desconforto	16	20	0	16	11	24	14	10	7	27	12	15	172
Enquistamento	3	0	0	0	2	5	9	10	5	0	0	16	50
Partilha	0	9	5	0	0	2	2	1	0	5	7	0	31
Totais	31	33	33	25	20	34	33	26	26	41	34	37	373

1.1.1. Categorização geral de dados

Categoria Afectivo-Emocional

Segundo Zabalza (1992), o desenvolvimento afectivo-emocional é um dos conteúdos de nível orético-expressivo. Estes conteúdos estão expressos nas manifestações e comportamentos da própria criança, nomeadamente, o *mundo dos desejos infantis*, forma pela qual a criança traduz as suas necessidades e expressa as suas pulsões; as *manifestações de segurança/insegurança*, comportamentos de auto-identificação-imitação; o *mundo da fantasia*, com todos os seus temores e crenças; e todo um *conjunto de emoções, de alegria, tristeza, zanga, agressividade, carinho, etc.*

Todos estes aspectos são imprescindíveis para o normal desenvolvimento da personalidade da criança e podem ser observados nos diferentes contextos educativos.

A criança tem condutas e manifestações expressivas que se traduzem em emoções, anseios e atitudes de fácil despiste e codificação e presentes nas diferentes actividades.

Da categoria afectivo-emocional emergem um conjunto de subcategorias como podemos observar no quadro 11.

Quadro 11 – Análise da Categoria Afectivo-Emocional

Necessidades educativas/inferidas	Subcategoria	Tipificação de variáveis de análise				
		Conforto	Desconforto	Partilha	Enquistamento	Totais
Necessidade de segurança/confiança	Optimizar a confiança e a segurança	0	14	0	0	14
-Necessidade de carinho -Necessidade de chamar a atenção	Optimizar a relação dos afectos	2	26	0	0	28
-Necessidade de auto-afirmação / agressividade. - Necessidade de actividades simbólicas ou de descarga. - Necessidade de controlar as actividades – pulsionais. - Necessidade de expressar descontentamento.	Controlar a actividade pulsional	5	18	0	0	23
-Necessidade de expressão musical	Expressar e criar livremente os seus próprios ritmos	1	1	0	0	2
- Necessidade de fantasia	Interligar o real e o simbólico	3	0	5	0	8
Totais		11	59	5	0	75

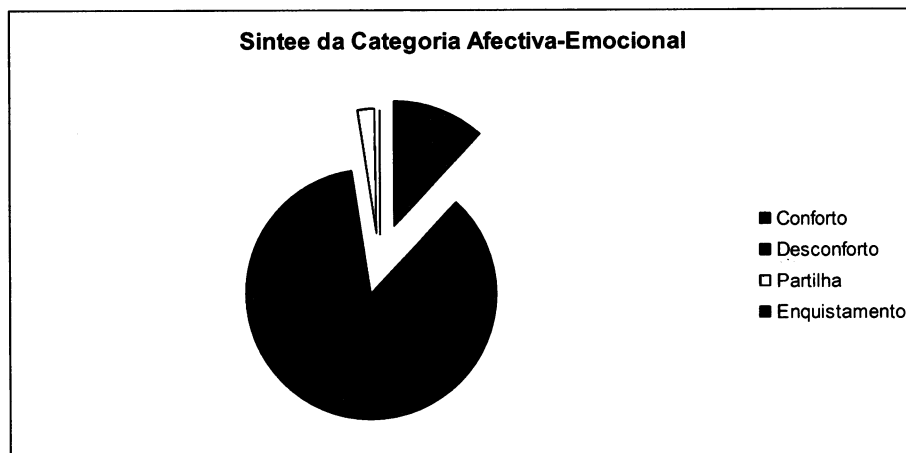


Gráfico 1 – Síntese da categoria afectivo-emocional

Optimizar a confiança/segurança

As manifestações de insegurança e ausência de confiança em si mesmo assumem especial relevância, sobretudo nesta faixa etária. Esta necessidade, segundo Maslow, insere-se no segundo nível da pirâmide das motivações, cujas necessidades variam entre sentimentos de confiança e de estar fora de perigo (Rodrigues, 1998, p.136).

Segurança implica que a criança se sinta aceite pelos outros, o que lhe confere ao mesmo tempo um sentimento de não rejeição, capacitando-a para enfrentar os sentimentos de ansiedade, temores, desejos e necessidades.

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). Este sentimento está intimamente ligado ao vínculo materno que a criança vivenciou, ou seja, tudo depende da forma como foram satisfeitas as necessidades básicas da criança, como o comer, o estar acompanhado, o diálogo, etc. Com efeito as primeiras experiências da criança são peremptórias na forma como esta vai construindo a sua própria identidade e auto estima, eixos fundamentais na estruturação da sua personalidade.

Ainda na leitura do quadro 11 identificamos uma frequência de 14 indicadores que inferimos como sinais de desconforto, num quadro de tipificação das variáveis de análise segundo Barbosa (2004).

Optimizar a relação dos afectos

Compartimos da ideia que Barbosa (2004) fundamenta, relativamente à dimensão afectiva quando nos refere que:

o mundo moderno terá que ser dos afectos, uma vez que afinal o aprender tem que ter em linha de conta as emoções e as sensações, porque não é do cognitivo que se parte para o afectivo mas ao invés. (p.30)

Desta forma para que a criança cresça e se desenvolva de uma forma harmoniosa e equilibrada tem necessidade de afecto e de atenção.

Cabe ao educador otimizar esta relação dos afectos e estar atenta aos sinais emitidos pela criança ao longo do dia, pois a dinâmica pessoal de cada criança depende da resposta que o educador lhe der e da sistematização que conseguir fazer dos fenómenos e do prazer que essa sistematização lhe proporcionar (Barbosa, 1997).

Nesta subcategoria de referir a identificação de 28 indicadores, sendo dois inferidos como sinais de conforto e 26 como sinais de desconforto.

Controlar as actividades pulsionais

Inserimos a necessidade de auto-afirmação/agressividade, necessidade de actividades simbólicas de descarga, necessidades de expressar descontentamento e necessidades de controlo das actividades pulsionais na subcategoria de controlar a actividade pulsional

Estas necessidades permitem à criança manifestar as suas pulsões negativas ou positivas que tal como refere Gameiro (2004), são a base onde se organiza a vida emocional e afectiva da criança pelo que se deve permitir que esta se manifeste.

Zabalza (1992) refere a importância de actividades físicas, simbólicas e catárticas cuja dinâmica seja dirigida no sentido de estruturar e reestruturar o estado de homeostase, provocado pelo aparecimento da pulsão. Desta forma a criança vai aprendendo a controlar a sua actividade pulsional, o objectivo fundamental no desenvolvimento infantil e na educação pré-escolar como defende o autor.

O controlo e a repressão destas manifestações podem causar inibição à verdadeira expressão, provocando desta forma manifestações de estados de ânimo variáveis, regressões ou explosões emocionais, que não serão de forma alguma a melhor dinâmica para restabelecer o controlo e o equilíbrio da criança.

No quadro 11 podemos constatar que é a subcategoria que tem o segundo maior número de frequências (23), constatamos também que na tipificação das variáveis de análise os sinais de desconforto são os que ressaltam de todos os outros com 18 indicadores.

Exprimir e criar livremente os seus próprios ritmos

É uma subcategoria, com pouca relevância, onde são registados somente a frequência de dois indicadores, como representa o quadro 11, os quais emergiram de uma necessidade de expressão musical.

De uma forma espontânea as crianças manifestaram interesse em se expressar musicalmente cantando e dançando a pares. Estas actividades permitem à criança que se exprima livremente, substituindo desta forma actividades de violência física.

No entender de Zabalza (1992), têm uma função expressiva e libertadora, aliada à capacidade de construção temática interna dos sujeitos. A experiência desta actividade não deve ficar tão somente sobre as bases da memorização e processamento cognitivo, mas também sobre as bases de um processamento emocional dos conteúdos, ainda segundo o mesmo autor.

De referir que os dois indicadores se fixam na variável de conforto, inferimos ser um sinal em que a criança se encontra bem consigo própria.

Interligar o real e o simbólico

A fantasia é dominada pela ambiguidade, sua principal característica, só através dela se consegue alcançar as estruturas subjectivas do sujeito que são abordáveis pela via directa das coisas “como são” para podermos relacionar o mundo intersubjectivo de cultura, com o mundo interior, intra-subjectivo (...) (Zabalza, 1992). Só desta forma a criança consegue fazer parte dos seus fantasmas interiores e libertar-se dos seus medos e receios e de tudo aquilo que não objectiva nem compreende.

Através do mundo da fantasia a criança alcança respostas sobre si própria, sobre a realidade que a rodeia sobre a cultura e o outro. E desta forma vai adquirindo capacidade para melhor entendimento do Mundo (Guerreiro, 2006).

Nesta subcategoria, são 8 os indicadores que emitem sinais manifestados pelas crianças, apresentam-se como variáveis de partilha (5) e de conforto (3).

Categoria Sócio-Relacional

O nível sócio-relacional integrador do desenvolvimento infantil, estabelece padrões da personalidade da criança enquanto “ser individual” e “ser do mundo”. Segundo Zabalza (1992) o jardim-de-infância aparece como um espaço mais aberto mas em contrapartida menos seguro. Mais dirigido para as actividades e menos centrado na afectividade, mais sujeito a normas e critérios e menos auto-regulado. No jardim-de-infância a criança depara-se com o facto de a aceitação pelo grupo não ser garantida tal como era na família.

Esta dimensão relacional e as aprendizagens sociais são cruciais na vida das crianças nesta faixa etária.

O desenvolvimento social e em parte o desenvolvimento intelectual da criança, vai depender em grande parte, do educador, pela forma como aborda os conteúdos e as estratégias da *educação social*, como nos refere Zabalza (1992), ou seja, é função do educador criar ambiente e oportunidades adequadas capazes de possibilitar e facilitar esse crescimento sócio-pessoal da criança.

As interacções feitas entre as crianças são promotoras de desenvolvimento cognitivo como destacou Vygotsky (1973), o qual se activa e potencia nos sujeitos a partir da interacção social.

Fazem parte desta categoria, como podemos observar no quadro 12, 156 indicadores distribuídos por quatro subcategorias.

Quadro 12 – Análise da Categoria Sócio-Relacional

Necessidades Educativas	Subcategorias	Tipificação de variáveis de análise				
		Conforto	Desconforto	Partilha	Enquistamento	Totais
-Necessidade de envolvimento. -Necessidade de satisfazer a curiosidade -Necessidade de partilhar a actividade com o adulto e com os seus pares -Necessidade de apoiar os colegas	Reforçar o seu mundo das relações (nós)	14	25	9	17	65
-Necessidade de enfrentar a situação - Necessidade de quebra de envolvimento -Necessidade de estar sozinho	Controlar e experienciar padrões relacionais inadequados	4	5	0	14	23
-Necessidade de intervenção da educadora	Recriar condutas de disciplina	8	22	0	3	33
-Necessidade de cumprir regras e rotinas	Aprender normas/ disciplina/regras	22	3	10	0	35
	Totais	48	55	19	34	156

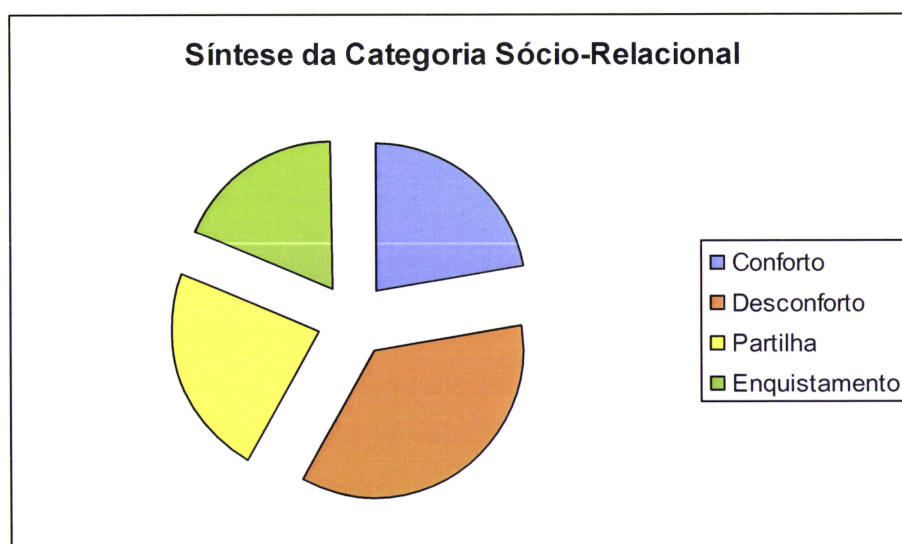


Gráfico 2 – Síntese da Categoria Sócio-Relacional

Reforçar o seu mundo das relações (nós)

As necessidades educativas inferidas nesta subcategoria assentam numa dimensão relacional. O jardim-de-infância é o local, por excelência, para a brincadeira a pares e a interação espontânea. Essa vivência grupal feita pela criança pode significar os primeiros passos para a sua integração social.

Por vezes a criança tem que enfrentar algumas dificuldades nesta integração feita a pares como é o caso de dependência, exclusividade, abandono ou outras.

Salientamos aqui o papel importante que deve ser desempenhado pelo educador como promotor de estratégias, no sentido de transmitir verdadeiros conteúdos sociais à criança e capacitá-la para que aprenda a viver consigo própria dotada de autonomia (princípio de individualidade pessoal), mas simultaneamente estar atenta ao grupo do qual faz parte, aceitando interesse e opiniões diferentes das suas e aprender a gerir a emergência dos aspectos sócio - relacionais (Guerreiro, 2006).

Nesta subcategoria a variável de desconforto revela a maior frequência de indicadores (55), seguida da variável de conforto (48) e da variável de enquistamento (34).

Controlar e modificar novos padrões relacionais

As crianças que tem assentes as bases do seu desenvolvimento social, não encontram quaisquer dificuldades na sua adaptação quando entram para o jardim-de-infância, este é um local onde podem ampliar as suas experiências, proporcionando-lhes oportunidades diversas de actuação. Também no dizer de Zabalza (1992), é função do jardim-de-infância proporcionar novos espaços de experiência relacional,

(...) Dotar a criança de situações modelo, instrumentos etc, que lhe permitam ampliar aprendizagens prévias. E obviamente, estabelecer também aquelas estratégias que tornem possível controlar e modificar os padrões relacionais inadequados. (p. 227)

Identificamos 23 indicadores nesta subcategoria manifestados por atitudes de enquistamento e desconforto, o que parece significar que as crianças quando entram para o jardim-de-infância não têm efectivamente as suas bases de desenvolvimento bem definidas e organizadas.

Recriar condutas de disciplina

Esta subcategoria recai unicamente numa só necessidade a de intervenção do educador, esta intervenção tantas vezes necessária justifica-se pela resolução de conflitos. Esta dependência como modalidade relacional com o educador deve ser ultrapassada gradualmente, uma vez que a conquista de autonomia é uma etapa fundamental e necessária no desenvolvimento de segurança/confiança como referiu Erikson, citado em Zabalza (1992).

O educador deve manifestar uma atitude calma e de domínio das situações, não tomando atitudes punitivas, mas antes, tentar clarificar as situações justificando e assinalando os comportamentos assertivos e disruptivos.

Zabalza, (1992) considera que a criança não pode nunca se sentir rejeitada, contudo isso não invalida que não seja chamada a atenção pelos actos que pratica e que podem por em perigo ela própria e os outros.

Destacamos 33 indicadores nesta subcategoria, manifestados por sinais de desconforto com o maior número (22).

Aprender normas/disciplinas/regras

É uma das subcategorias com maior relevância no quadro 12 apresentado.

Cumprir regras e rotinas apresenta-se como uma necessidade neste período de vida da criança, altura em que esta começa a dar os primeiros passos para viver em sociedade.

É nesta fase que começa a assimilar os modos de comportamentos habituais ao seu meio. Essa assimilação, muitas vezes feita pela imitação e pelo reforço do adulto. É uma fase em que a criança também gosta de “testar” o adulto como forma de se “descobrir”, os adultos são postos à prova com os comportamentos desafiadores da criança.

Surge aqui a necessidade de impor limites e definir regras, as quais irão dar à criança segurança.

Ao educador compete apoiar a conduta da criança, seja ela adequada ou inadequada, (que não seja conforme as regras), para Zabalza, (1992), ambas as condutas são importantes para o desenvolvimento social da criança, a primeira porque existe um esforço para se integrar em grupo, a segunda porque a criança tem necessidade de auto afirmar-se e de por à prova o ambiente.

Apresenta esta subcategoria 35 indicadores, a maioria manifestados por sinais de conforto, o que demonstra a necessidade da criança ter regras que lhe provoquem segurança e bem-estar.

Categoria Sensorial-Psicomotor

O nível sensorial-psicomotor é “um conjunto de destrezas a adquirir... e uma estrutura de conexão entre os diversos níveis, tipos e processos de aprendizagem” (Zabalza, 1992, p.188). O autor refere que o nível sensorial-psicomotor é caracterizado por três áreas que se inter-relacionam: o crescimento e a saúde da criança, os seus recursos sensoriais e o desenvolvimento motor e psicomotor.

O desenvolvimento infantil exige um bom desenvolvimento sensorial e uma boa psicomotricidade o que implica referir que a totalidade do sujeito se funde entre mente e corpo, entre psíquico e físico, única forma de levar a um bom desenvolvimento global e integrador da criança.

Quadro 13 – Análise da Categoria Sensorial-Psicomotor

Necessidades Educativas	Subcategorias	Tipificação de variáveis de análise				
		Conforto	Desconforto	Partilha	Enquistamento	Totais
-Necessidade de escape à situação/evasão	Optimizar a psicodinâmica da motricidade	0	57	0	5	62
	Totais	0	57	0	5	62

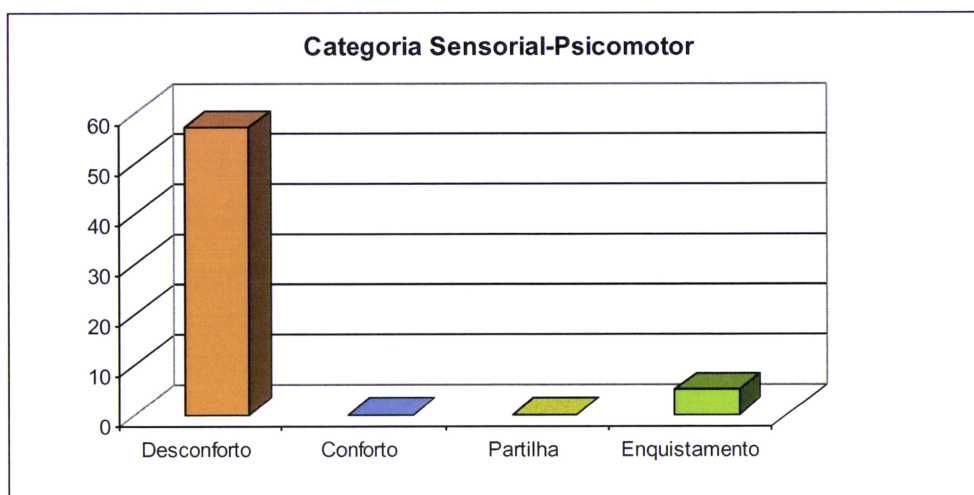


Gráfico 3 – Síntese da Categoria Sensorial-Psicomotor

Optimizar a psicodinâmica da motricidade

Pela leitura do quadro 13 verificamos que esta subcategoria emerge evidenciando um elevado número de desconforto e correspondente à necessidade de escape à situação/evasão, enquistamento também surge, mas só com 5 indicadores.

Analizamos este fenómeno, ao procurarmos explicação na necessidade de segurança afectiva da criança. Esta necessidade pode exprimir-se de diferentes maneiras, nomeadamente com falta de atenção (ausência de recepção), inibição, oposição sistemática, diferentes atitudes compensatórias, palhaçadas, agitação exagerada e outras.

Zabalza (1992) refere que a psicomotricidade relacional,

centra-se nos processos psíquicos subjacentes ao desenvolvimento motor dos sujeitos: relações entre motricidade 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, etc. O ponto de partida situa-se na constatação de que muitas dificuldades na aprendizagem se devem a uma deficiente harmonia corpo/mente ou afectividade/inteligência. (p.192)

Ajudado pelo educador a criança avançará de uma maneira segura a nível afectivo, sendo-lhe posto à disposição espaço e recursos onde a criança pode veicular uma dinâmica interna, sentimentos de posse de abandono, agressividade, solidão, revivendo o seu mundo interior consciencializando-se dele.

Os escapes à situação/evasão são exemplos desta visão psicodinâmica da motricidade, são actividades que a criança domina, relativamente às que lhe propõem, contudo representativas de falta de segurança afectiva manifestadas por sinais de desconforto.

Categoria Intelectual-Cognitiva

Destacamos na categoria intelectual-cognitiva alguns aspectos com maior relevância nas actividades desenvolvidas nas salas de jardim-de-infância.

Em linhas gerais, podemos falar de dois tipos de estruturas intelectuais no desenvolvimento: a capacidade prática da criança, fazer coisas, e a capacidade simbólica, de pensar e falar.

Caracterizada a primeira por uma saturação de componentes sensoriais e motores, a criança opera sobre o meio/acção através da inteligência prática.

A segunda caracteriza-se por componentes representacionais, imagens e linguísticas, incide sobre uma orientação discursiva, a criança refere-se ao meio partindo de si própria (Zabalza, 1992).

Nesta categoria emergem 4 subcategorias conforme está registado no quadro 14, as quais passamos a analisar:

Quadro 14 – Análise da Categoria Intelectual-Cognitiva

Necessidades Educativas	Subcategorias	Tipificação de variáveis em análise				
		Conforto	Desconforto	Partilha	Enquistamento	Totais
-Necessidade de se exprimir graficamente	Desenvolver a inteligência figurativa.	31	0	5	3	39
- Necessidade de construir e manipular objectos	Desenvolver a inteligência prática	15	1	0	5	21
- Necessidade de se exprimir oralmente	Desenvolver aprendizagens discursivas	10	0	2	3	15
- Necessidade de um modelo expressivo-atitudinal	Desenvolver inteligência imitativa	5	0	0	0	5
	Totais	61	10	7	11	80

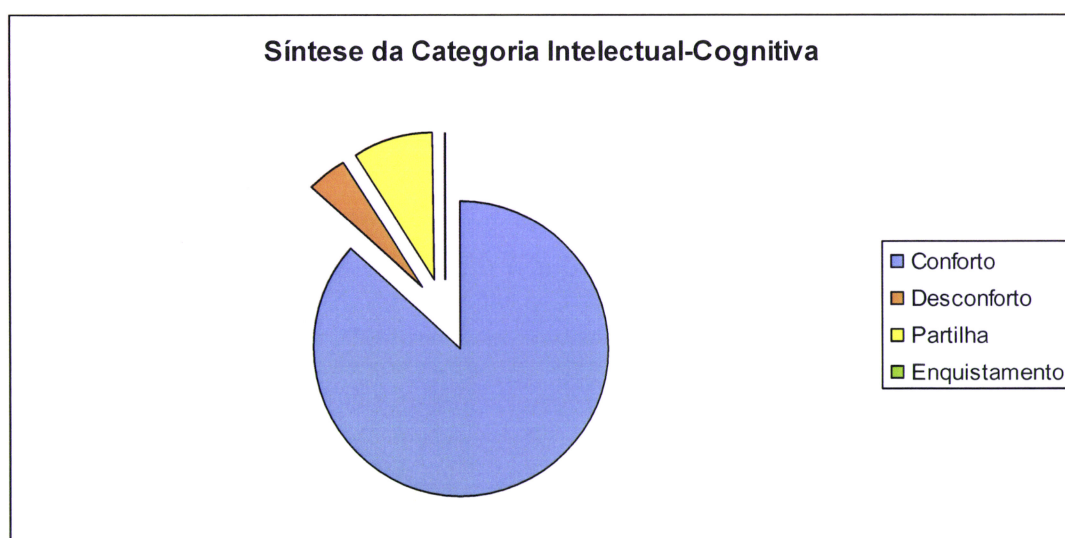


Gráfico 4 – Síntese da Categoria Intelectual-Cognitiva

Desenvolver a inteligência figurativa

Nesta subcategoria integramos a necessidade de se exprimir graficamente. Esta necessidade refere-se ao desejo que a criança tem de representar graficamente as imagens processadas mentalmente para as produzir em ideogramas - desenhos ou sinais que exprimem directamente ideias.

Esta necessidade está directamente relacionada com o desenvolvimento intelectual figurativo na criança e na sua capacidade de elaborar a realidade, que vai sendo cada vez mais abstracta.

Estas manifestações são feitas através de sinais de conforto os quais apresentam o maior número de indicadores (31).

Desenvolver a inteligência prática

Desta subcategoria faz parte a necessidade de construir e manipular objectos, a qual se manifesta em sinais de conforto com 15 indicadores de frequência.

Desenvolver a inteligência prática, vem na continuação do processo de orientação objectiva da etapa sensorio-motora. A criança vai conseguindo aumentar gradualmente uma estrutura mental cada vez mais organizada, daí a necessidade de manipular jogos e brinquedos de construção (embutir, encaixar, sobrepor), a necessidade de representação funcional (com carros e outros objectos que se movimentem) e a necessidade de criar espaços (montagem de quintas, castelos e outros), a realização destas necessidades desempenham um papel importante no desenvolvimento das funções cognitivas da criança (Zabalza, 1992). Ainda segundo o autor,

as actividades e experiências desenvolvidas durante este processo, referem-se, principalmente ao processamento mental da informação simbólica e armazenamento, simbólica, codificação de conhecimentos e experiências. (p.280)

Desenvolver aprendizagens discursivas

Esta subcategoria emerge da necessidade de se exprimir oralmente, apresentando 15 indicadores, os quais abrangem, tanto sinais de conforto, como de desconforto, enquistamento e partilha.

Quando referimos aprendizagens discursivas falamos de processos de interiorização, descodificação e elaboração que a criança faz da realidade.

No jardim-de-infância é importante que a criança aprenda a elaborar um discurso sobre aquilo que faz manifestando-se através da expressão linguística, (discurso verbal da própria acção) este exercício permite avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento cognitivo.

Desenvolver a inteligência imitativa

A necessidade de um modelo expressivo-atitudeal integra a subcategoria inteligência imitativa, manifestando sinais de conforto (5) como podemos observar no quadro.

A criança aprende a reproduzir esta estrutura de conduta - a imitação, construindo a sua acção através de imagens mentais que reproduz.

A imitação é um grande contributo para o desenvolvimento cognitivo pois é constituída por acções muito complexas que tem que ter em linha de conta capacidades muito diferenciadas nomeadamente: a observação, a expressividade, a organização da acção imitativa a nível sintáctico pragmático e semântico.

A família e o jardim-de-infância podem proporcionar à criança importantes aprendizagens básicas tais como comer, vestir-se, lavar-se, entre outras, promotoras de desenvolvimento da inteligência imitativa (Zabalza, 1992).

1.1.2. Síntese parcelar das Observações às Crianças

Após a identificação, categorização e tipificação de variáveis de análise inferidas, procedemos à apresentação do quadro 15 onde sintetizamos um conjunto de sinais indicadores de necessidades educativas manifestadas pelas crianças ao longo das observações efectuadas, manifestações, tantas vezes ignoradas pelas educadoras, tanto na acção como na planificação.

A criança nesta faixa etária apresenta um conjunto de necessidades a nível pessoal que são inerentes ao próprio desenvolvimento, no entender de Zabalza (1992) 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).

Urge a necessidade de o educador saber diagnosticar os múltiplos fenómenos que coexistem nos contextos.

Ainda no quadro 15 de referir a categoria sócio relacional com maior número de indicadores (156), pelo facto de o jardim-de-infância representar o primeiro agente de

socialização e ser o local onde a criança inicia a suas trocas sociais com múltiplas influencias e onde as suas necessidades se manifestam de forma evidente. Nesta fase a criança enfrenta a etapa da autonomia, da auto-afirmação e da independência, a criança começa a adotar decisões próprias e a arriscar-se fora do seu meio familiar.

Ainda nesta análise podemos identificar de forma clara que as crianças observadas emitiram mais sinais de desconforto do que de conforto e mais sinais de enquistamento do que partilha.

Quadro 15 – Tipificação das variáveis de análise

Categorias	Tipificação das variáveis de análise				
	Conforto	Desconforto	Partilha	Enquistamento	Totais
Afectivo-emocional	11	59	5	0	75
Sensorial-psicomotor	0	57	0	5	62
Sócio-relacinal	48	55	19	34	156
Intelectual-cognitivo	61	1	7	11	80
Totais	120	172	31	50	373

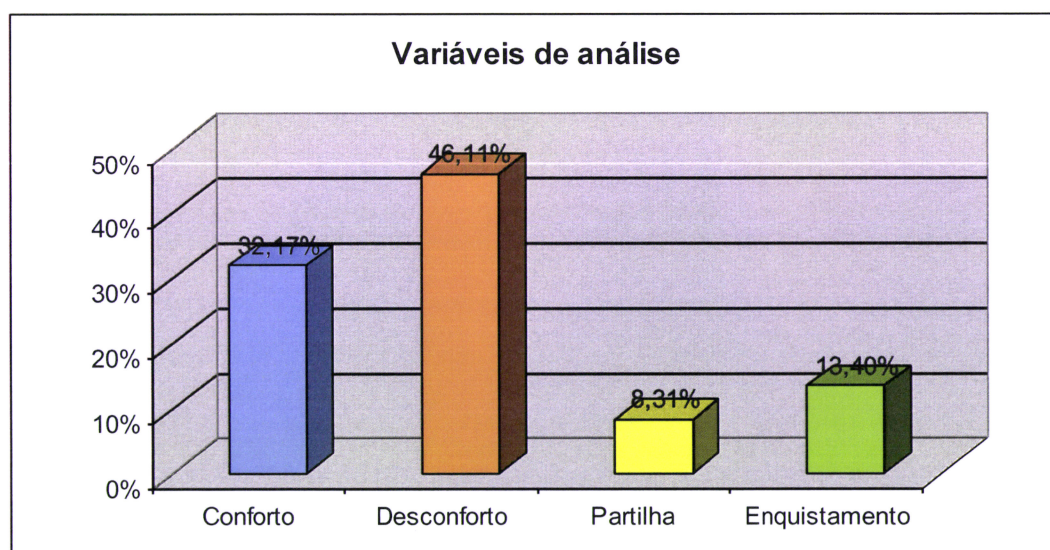


Gráfico 5 – Síntese das Variáveis de Análise

O gráfico 5 é representativo das variáveis de análise referentes às observações, identificamos:

Sinais de Desconforto, com 46,11% que se manifestam em situações de desprazer, comportamentos instáveis, agressividade, desânimo como temos registado nos protocolos de observação (Anexo 3).

De referir que estes sinais se encontram mais evidentes na categoria sensorial-psicomotor com 64 indicadores. Como refere Zabalza (1992), é nesta categoria que se centra os processos psíquicos subjacentes ao desenvolvimento das crianças e muitas vezes a aprendizagem fica comprometida pela constatação de uma deficiente harmonia entre corpo/mente e a afectividade/inteligência de difícil gestão para as crianças. Estes factores são evidentes na subcategoria *escape à situação/evasão* das quais exemplificamos com alguns indicadores:

“I.8-... R12 vai com R4 a correr buscar um livro...”

I.10-... R12 vai buscar outro livro deixa-o cair, mas apanha-o logo de seguida...

Corre...

I.10.1-... R12 encosta-se à mesa e folheia o livro

I.10.2-... Vai novamente à estante dos livros e trás mais dois ...

I.10.3-... R12 fica sentado junto do grupo que está a fazer desenho...

I.11-... Outras crianças acusam R12 de ter posto jogos no chão...

I.11.2-... R12 arruma os jogos com força...

I.12-... R12 junta-se a um grupo de crianças e correm pela sala...”...

Manifestam-se com diferentes atitudes compensatórias, agitação exagerada, fazer palhaçadas.

Na categoria afectiva-emocional com 74 indicadores as crianças manifestam sinais de desconforto, essencialmente com atitudes de insegurança, consequência de não serem aceites pelos seus pares. E atitudes de falta de confiança em si mesmos, traduzida por uma necessidade de chamar a atenção, revelando-se desta forma crianças com dificuldades em estruturarem a sua personalidade e de construírem a sua própria identidade.

Apresentamos alguns indicadores exemplo do que atrás foi exposto:

“I.6-... El agarra o balde e despeja as peças todas para cima da mesa... com barulho...

I.6.1-... El ri muito alto... I.6.2-... El deixa cair as peças no chão e não as apanha...”

Sinais de Conforto, apresentam 32,17% e são essencialmente manifestações de bem-estar e comodidade as que as crianças exprimem.

A categoria intelectual-cognitiva evidencia-se pela frequência de 59 indicadores sendo a sua maioria referente à necessidade de se exprimirem graficamente. Nesta actividade a criança pode representar aquilo que sente mentalmente e essa acção provoca-lhe bem-estar e alegria ao fazê-lo, muitas vezes a criança partilha com os colegas esta sensação. Também observamos a criança com um nível de envolvimento muito forte, elaborando uma actividade contínua e intensa, provocando sempre manifestações de prazer e felicidade.

Identificamos alguns indicadores que apresentamos como exemplo:

“11-... C7 mostra a actividade que está a fazer à educadora... I.11.2-... C7 continua em silêncio a fazer a actividade... I.11.3-... C7 faz a actividade com cuidado até ao final da observação...”

Sinais de enquistamento, com 13,40% que se manifestam através de atitudes e de isolamento, onde a criança abandona o grupo ou a actividade adoptando posturas inactivas. A criança manifesta estes sinais com comportamentos de solidão, verbalizando consigo própria enquanto realiza as actividades ou mesmo sem estar a ter qualquer ocupação.

Estes sinais são por vezes sentidos por falta de proximidade física e ocular com o educador e com os seus pares e ao mesmo tempo por falta de encorajamento.

De referir que os sinais de enquistamento se revelam mais na categoria sócio-relacional onde a criança se afirma como ser social

Ao educador compete ir desenvolvendo a individualidade de cada criança tendo em atenção as dimensões interiorizadas.

Partilha, identificamos 8,3% de indicadores, a percentagem mais baixa, sendo essas manifestações integradas na categoria sócio-relacional.

A criança manifesta interesse em participar nas actividades a interagir com os seus pares ou com o educador.

De referir que estes sinais de partilha não são abrangentes a todas as crianças observadas, como podemos verificar no quadro 16 cinco das crianças observadas não emitiram qualquer sinal de partilha.

A síntese das observações reporta-nos às evidências inferidas nos protocolos, das quais ressaltam alguns pontos:

- As crianças são alvo de situações stressantes reveladores de inadaptações, como resultado da não satisfação das suas necessidades.
- As crianças ficam muito tempo sozinhas entregues a si próprias, sem se registar sinais de interação, nem de comunicação com o educador.
- Foram equacionados poucos momentos de relações e de afectos com o educador.
- Ausência de observação registada e conseqüentemente pouca planificação com base na observação das crianças.
- As crianças são pouco apoiadas pelos adultos.
- Nas actividades são privilegiados aspectos mais didácticos.

Estes factores levam-nos cada vez mais a acreditar que em educação de infância é fundamental que se façam

diagnósticos de necessidades educativas a partir dos sinais emitidos pelas crianças e registados em *cartas de sinais* pelos agentes educativos, mas também, se promova a organização de *cartas de intervenção estratégica* a partir de informação registada nas anteriores.

(Barbosa 2004, p.18)

1.2. Das entrevistas semi-estruturadas às educadoras

Na presente investigação foram realizadas entrevistas com o objectivo de obter dados referentes às percepções que os educadores têm relativamente às crianças que foram observadas na sua sala de actividades, assim como verificar se optimizam estratégias de intervenção.

1.2.1. Categorização geral dos dados

Da análise de conteúdo feita às entrevistas, emergiram quatro categorias e nove subcategorias.

Passaremos a descrever e interpretar estes dados sistematizados, que permitirão cruzar com os dados obtidos nas observações naturalistas feitas na sala de actividades e com os dados obtidos a partir dos questionários feitos aos pais.

Categoria: **Caracterização da criança.**

Esta categoria abrange uma única subcategoria: Como define o perfil da criança?

Quadro 16 – Caracterização da criança

Categoria	Subcategorias	Frequência por subcategorias												Totais
		Educadora M			Educadora E			Educadora C			Educadora R			
		M7	M8	M16	E2	E7	E1	C1	C7	C14	R4	R5	R12	
Caracterização da Criança	Como descreve o perfil da criança?													
	Necessita de atenção	3	2		3			1		2		1	1	13
	Necessita de mimo	1												1
	Extrovertida		2		1			4			1	4	1	13
	Isola-se	2				2								4
	Triste	2		1										3
	Alegre	3	3	2				2						10
	Infeliz	1												1
	Criou defesas			1										1
	Brigão / agressivo					1	1							2
	Meigo		1							1				2
	Pouca concentração		2									1	2	5
	Feliz		1	1	1	1	2	3	1	2	2	2	1	17
	Calma			1					1					2
	Introversa			3		1								4
	Activa				7							1	1	9
	Dificuldade em obedecer				1									1
	Personalidade forte					1	1		1			1		4
	Expressa-se bem / comunicativo					2		2						4
	Reage mal à frustração						2							2
	Provoca colegas e adultos						2					1		3
	Distraído						3							3
	Interrompe os outros						1							1
	Tímido						1		5					6
	Teimoso e persistente							4						4
	Muita concentração									1				1
	Inteligente									1				1
Instável											1	3	2	6
	Subtotais	12	11	9	13	8	13	16	8	7	8	12	6	

O indicador com maior número de frequência, (17) refere-se a Feliz, apresentada por todas as educadoras para todas as crianças à exceção de uma criança (M7).

A frequência do indicador Extrovertida é de 13, contudo 5 crianças ficaram sem ser referenciadas, nomeadamente; M7, M16, E7, E1, C7, e C14.

Cinco das crianças não são referidas no indicador Necessitam de atenção o qual apresenta uma frequência de 13.

Apresenta uma frequência total de 10 o indicador de Alegre, no entanto só 4 crianças são descritas como alegres para duas das educadoras.

As restantes frequências dos 23 indicadores apontados pelas educadoras entrevistadas revelam números pouco significativos, oscilando entre frequências de 1 e 4, conforme se pode verificar no quadro 16.

Inferimos destes totais que as educadoras parecem ter um conhecimento pouco profundo das crianças, por um lado apresentam uma panóplia de indicadores extremamente abrangentes tentando situá-las em todos eles, independentemente de apresentarem descrições contraditórias e por outro lado limitam-se ao facilitismo de caracterizá-las como Felizes, Extrovertidas e que Necessitam de atenção que são, a maior parte das vezes indicadores padrão.

Categoria: **Caracterização da relação criança/educador**

Esta categoria subdivide-se em cinco subcategorias e é a que apresenta o maior número de frequência de indicadores, como podemos observar no quadro 18.

Quadro 17 – Caracterização da relação criança/educadora

Categoria	Subcategorias	Frequência por subcategorias												Totais			
		Educadora M			Educadora E			Educadora C			Educadora R						
		M7	M8	M16	E2	E7	E1	C1	C7	C14	R4	R5	R12				
Caracterização da relação Criança /Educadora	Recebe e corresponde a troca de afectos																
	Gosta de receber e dar mimos/ meiguinho	1	1	1	2	1	1	4	2	4	1	2	1				21
	Gosta de estar perto do adulto.	1			1	1											3
	Gosta de atenção	1	1			1											3
	Gosta de colo							1		1							2
	Gosta de dar beijos				2					1		2		1			6
	Gosta de ser elogiado												2				2
	Autonomia / Segurança																
	Autónoma	4		1			1	1		1							8
	Não é autónomo/ é dependente				1				1			1	1	1			5
	Segura	1					1	1		1				1			5
	Insegura			1	1	1			1			1	1				6
	Sabe aquilo que quer														1		1
	Muito dependente											1					1
	Às vezes precisa de ajuda					1					1						2
	Grande protecção por parte dos pais									1							1
	Autónomo nas actividades					1		2									3
	Carente	1															1
	Não pede ajuda						1										1
	Atitudes de imaturidade																
	Birras											3		1			4
	Ciúmes	1			1							3	1	1			7
	Maturidade / não pede ajuda	2		1				1	1	1							6
	Imaturidade		1			2						1		1			5
	Força de vontade nas actividades																
	Força de vontade	1				2				3				1			7
	Fracos resultados	1															1
	Precisa de estímulo		1									2					3
	Pouca força de vontade		1	1								2	2				6
	Conclui as actividades com sucesso				3									1			4
	Manifesta interesse/ empenho					2			4					1			7
	Nunca demonstra interesse						3										3
Depende do interesse que tiver pela actividade							2									2	
Trabalha por objectivos.									2							2	
Totais	14	5	5	11	12	7	12	10	15	17	7	13					

Subcategoria: **Recebe e corresponde a troca de afectos**

Nesta subcategoria destaca-se o número elevado de frequências (21) onde todas as educadoras referiram várias vezes que as crianças são meiguinhas, gostam de receber e dar mimos, contrastando com a frequência dos outros indicadores (6,3 e 2) respectivamente gosta de dar beijos, gosta de atenção e gosta de colo. Fica a dúvida também de como é possível que os educadores considerem que as crianças gostem de receber e corresponder a troca de afectos quando a frequência do indicador gosta de estar perto do adulto é de 3, somente referido por duas educadoras em 3 crianças.

Outro factor a apontar é o facto de os educadores só referirem que 4 crianças gostam de dar beijos.

Subcategoria: Autonomia/Segurança

A análise desta subcategoria demonstra que as educadoras consideram as crianças inseguras num total de 6, não sendo impeditivo que a frequência do indicador de autónoma seja de 8, somente referido para 5 crianças. Atribuem também a descrição de dependente e seguro a cinco crianças respectivamente.

Subcategoria: Atitudes de Imaturidade

A respectiva categoria apresenta a maior frequência de indicadores (7) para ciúmes, recaindo somente em cinco crianças.

Maturidade e imaturidade são indicadores referidos pelas educadoras para 5 e 4 crianças respectivamente sendo as suas frequências ligeiramente diferentes (6 e 5).

Subcategoria: Força de vontade

Nesta subcategoria verifica-se que o maior número de frequência (7) vai para o indicador força de vontade a frequência (6) vai para o indicador pouca força de vontade, e ambos são coincidentes no número de crianças (4) como podemos observar no quadro 18. Todas as educadoras responderam que pelo menos uma das crianças do seu grupo tinha força de vontade e duas das educadoras responderam que somente duas das crianças do seu grupo tinham pouca força de vontade.

Inferimos desta análise alguma controvérsia por parte dos educadores, ou seja, apesar de as crianças apresentarem interesse e empenho os educadores não considerarem isso como força de vontade, tão pouco considerarem que as crianças que manifestam pouca força de vontade, sejam descritas como crianças com necessidade de precisarem de estímulo

Categoria: Caracterização da Relação Criança/Grupo

Esta terceira categoria apresenta duas subcategorias Prefere actividades de grupo ou individuais e Prioridades na elaboração do projecto curricular, como podemos observar no quadro 19.

Quadro 18 – Caracterização da Relação criança/grupo

Categoria	Subcategorias	Frequência por subcategorias																					
		Educadora M			Educadora E			Educadora C		Educadora R			Totais										
		M7	M8	M16	E2	E7	E1	C1	C7	C14	R4	R5		R12									
Caracterização da Relação Criança/Grupo	Prefere actividades de grupo ou individuais																						
	Isola-se do grupo						1															1	
	Gosta de brincar sozinha	1									2			2								5	
	Gosta de brincar com o grupo		2	1	1		4	3		3			2									16	
	Gosta de conversar com os outros		1						1													2	
	Entra em conflito com o grupo					1	2	2														5	
	Afasta-se da confusão									1												1	
	Prefere brincar com um grupo pequeno									1												1	
	Gosta das duas coisas/estar em grupo e sozinho																			2		2	
	Prioridades na elaboração do Projecto Curricular																						
	Desenvolver o espírito crítico	1	1	1																			3
	Criar competências de crítica e auto crítica	1	1	1																			3
	Actividades que exijam mais concentração		1																				1
	Aquisições que favoreçam a entrada na escola	1	1	1																			3
	Desenvolvimento da linguagem					1	1	1															3
	Relação entre criança/criança					1	1	1															3
	Relação afectiva					1	1	1															3
	Nada em especial									1	1	1											3
	Atenção ao grupo no geral									1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6
	Aprenderem a estar na sala em grupo																		1	1	1	1	3
	Aprenderem a brincar																		1	1	1	1	3
	Aprenderem a respeitarem-se																		1	1	1	1	3
	Aprenderem a não estragarem os materiais																		1	1	1	1	3
Totais	4	7	4	5	6	9	6	6	5	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	

Subcategoria: Prefere actividades de grupo ou individuais

Nesta subcategoria o destaque vai para o indicador: Gosta de brincar em grupo com 15 de frequência, abrangendo sete crianças. Sendo de referir também que os indicadores gosta de brincar sozinha e entra em conflito com o grupo está em igual numero de frequência (5) e igual numero de crianças abrangidas (3).

Subcategoria: Prioridades na elaboração do projecto curricular

Apesar de esta subcategoria apresentar treze indicadores podemos observar pelo quadro 19, que estão como que agrupados por educadores e respectivas crianças. À excepção de duas educadoras (educadora E e educadora R) que responderam igualmente, atenção ao grupo em geral, todos os outros indicadores são correspondentes ao grupo de criança e respectiva educadora.

Passamos a descrever;

Desenvolver o espírito crítico, criar competências de crítica e auto crítica, aquisições que favoreçam a leitura e a escrita, são indicadores apresentados pela educadora M para todas as crianças.

Desenvolvimento da linguagem, relação da criança/crianças e relação afectiva, são indicadores apresentados pela educadora E referentes a todas as crianças das quais estava a ser inquirida.

A educadora C refere que nada em especial e atenção ao grupo em geral são as prioridades para a elaboração do seu currículo.

E a educadora R apresenta os seguintes indicadores; aprenderem a estar em grupo, aprenderem a brincar, aprender a respeitarem-se, aprenderem a não estragarem os materiais.

Desta forma, e tendo em conta o teor das respostas, somos levados a inferir que nenhuma das educadoras tem em conta necessidades individuais das crianças, tão pouco as prioridades no currículo são uma preocupação nas suas estratégias de intervenção.

Categoria: Caracterização da Relação Criança/ Família

Esta categoria apresenta duas subcategorias como demonstra o quadro 19.

Quadro 19 – Caracterização da Relação Criança/Família

Categoria	Subcategorias	Frequência por subcategorias												Totais
		Educadora M			Educadora E			Educadora C			Educadora R			
		M7	M8	M16	E2	E7	E1	C1	C7	C14	R4	R5	R12	
Caracterização da Relação Criança/Família	Que atitudes demonstra ao despedir-se da mãe quando fica no jardim de infância.													
	Normal, não chora, fica bem	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
	Entra com alegria e bem disposta		1	1				1						3
	Nunca vi a entrada dele.				1	1	1							3
	Vem sempre cumprimentar-nos							1						1
	Entra timidamente								1					1
	Vai logo brincar com os amigos									1				1
	Conhecimento da relação da criança com a família													
	Mais próxima do pai do que da mãe	1										1		2
	A irmã é protectora	1												1
	A mãe delega responsabilidades na irmã mais velha	1												1
	Não tem qualquer conhecimento		1			1	1							3
	Relação instável		1											1
	Relação próxima com a mãe			1					1			2		4
	Relação próxima com os avós			1					1			2		4
	Boa relação com os irmãos			1							1			2
	O ambiente não é muito bom				2			1						3
	Boa relação com os pais							1					1	2
	Criança muito amada							1						1
	Ambiente familiar equilibrado								1				1	2
Pais preocupados e presentes na educação									2				2	
Totais														

Subcategoria: Que atitude demonstra ao despedir-se da mãe quando fica no jardim de infância

Nesta subcategoria as educadoras referiram de forma unânime que as crianças entram de forma normal, não choram e ficam bem, com uma frequência de 12 indicadores Contrastando também com o indicador entra com alegria e bem-disposta apenas referido para três crianças.

Entendemos ser também significativo, uma das educadoras mencionar que nunca ter visto a entrada das crianças.

Subcategoria: Conhecimento da relação da criança com a família

Nesta subcategoria as educadoras referem os indicadores relação próxima com a mãe e relação próxima com os avós com o mesmo número de frequência (4).

Referir ainda com alguma estranheza o aparecimento do indicador com uma frequência de (3) não ter qualquer conhecimento da relação da criança com a família.

1.2.2. Síntese Parcelar das Entrevistas às Educadoras

Parece-nos importante fazer uma síntese, tendo em conta a complexidade da análise das entrevistas.

Assim sendo, constatámos logo numa primeira abordagem com as educadoras, a sua apreensão relativamente às perguntas e o seu pouco à vontade para falar das crianças.

O conhecimento que aparentam ter das crianças não se revela um conhecimento profundo, muito menos que tenha algum rigor científico. Todas sem excepção referem a caracterização feita num todo englobando o grupo em geral. As educadoras quando confrontadas com a pergunta *Como descreve o perfil da criança?* Ficavam extremamente evasivas, pronunciando adjectivos muitas vezes contraditórios para as descreverem. Apresentamos alguns exemplos retirados aleatoriamente das entrevistas:

Educadora M:

“...temos um caso complicado (...) não se deixa dar a conhecer (...) é uma criança que necessita de atenção. “

Educadora R:

“Ele não tem problemas nenhuns, mas parece que tem falta de concentração e estabilidade, dispersa-se muito e anda de um lado para o outro. É assim.”

Educadora E:

“É uma criança muito mexida dá os seus sopapos aos outros quando as coisas não lhe correm bem (...) ou chora (...) tenho que estar sempre a chamar a atenção por causa do comportamento.”

Sabemos à partida que Sousa (1997) defende que a caracterização ao grupo/turma a realizar num primeiro momento no início do ano, deverá englobar as crianças 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 rigorosa.

Para além desta caracterização inicial identificada como avaliação inicial pelo autor. Entendemos a caracterização tal como Barbosa (2004) refere, como sendo um processo científico, sequencial, faseado e negociado entre si. Reforça que é essencial que os docentes saibam caracterizar com rigor actos e factos educativos, vivenciados no desenrolar das situações pedagógicas procedendo à identificação de sinais emitidos pelas crianças.

Poderemos inferir a partir desta análise que as educadoras para além de não conseguirem fazer uma caracterização rigorosa das crianças e ficarem cheias de dúvidas e interrogações ao tentarem fazê-la, tão pouco sabem caracterizar a relação criança/criança e criança/educadora.

Tendo em conta a caracterização como processo, como atrás já referimos, o qual se organiza em torno de vários procedimentos que induzem, em quem caracteriza, a passagem do entendimento à compreensão dos fenómenos. Inferimos desta análise estar muito longe deste facto.

Uma vez que as educadoras manifestam opiniões contraditórias revelando não entenderem as relações que caracterizam crianças, muito menos chegam a uma compreensão das mesmas.

Destacamos ainda nesta síntese o desconhecimento quase total que as educadoras têm da relação da criança junta da família.

A relação com as famílias passa na maioria das vezes por conversas informais na hora da entrada e reuniões gerais que pouco contribuem para o enriquecimento destas relações.

Podemos constatar pelas entrevistas que uma das educadoras, a Educadora E, não conhece nenhum dos familiares das crianças observadas uma vez que as horas de entrada e de saídas não são coincidentes e as restantes o pouco conhecimento que têm feito através das animadoras que são os elementos que recebem e entregam as crianças às famílias.

Tal facto parece-nos bastante preocupante e muito significativo quando pensamos na dupla valência do Jardim-de-infância, criança/família., ou seja, trabalho com a criança e trabalho com a família.

De referir também que Silva (1997) promove nas Orientações Curriculares esta valência

já não se procura compensar o meio familiar mas partir dele e ter em conta a(s) cultura(s) de que as crianças são oriundas, para que a educação pré-escolar se possa tornar mediadora entre as culturas de origem das crianças e a cultura de que terão de se apropriar para terem uma aprendizagem com sucesso. (p.22)

Constatámos através da entrevista que tal facto não se verifica nem provoca grande preocupação nas educadoras.

Contudo importa trazer à colação o que Barbosa (2004) nos diz: “transformar a relação com os pais num momento de aconselhamento para que em casa se reorganizem as relações com essa criança torna-se indispensável...” (p.46).

No entanto temos consciência que as educadoras parecem não estar preparadas para esta dupla valência do Jardim-de-infância, intuímos daqui que esta seja uma das muitas necessidades formativas que as educadoras emergem da sua prática.

1.3. Dos questionários aos pais

O questionário teve por principal objectivo obter dados referentes às percepções que os pais têm dos filhos. O questionário utilizado foi elaborado por Gameiro (2004), pré testado na Universidade de Évora e adaptado para o nosso estudo por ter o mesmo objectivo geral e também porque tal como nós, Gameiro defende e partilha da mesma convicção, ou seja, da necessidade e pertinência de um diagnóstico educativo para as crianças em jardim-de-infância.

O questionário subdivide-se em dois grandes blocos:

- I bloco relativo ao *contexto de vida das crianças* abrange três categorias, nomeadamente: a) criança; b) contexto familiar; c) contexto estrutural

- II bloco referente às *perspectivas de desenvolvimento* abrange; a Saúde, o Emocional e Sentimental, a Vontade, o Temperamento, Linguagem/Articulação Verbal, Linguagem/Desenvolvimento da Fala, Linguagem/Expressão e Comunicação, Atenção, a Sexualidade, Relação, Cooperação, Sociabilidade/Dificuldades, Sono, Alimentação, Higiene, Vestir-se, Autonomia e a pergunta aberta: Descreva o perfil do seu filho.

O tipo de resposta aberta feita no questionário proporciona algumas quantificações e elementos qualitativos que levaram à interpretação e inferências relevantes.

Começamos por analisar o:

1.3.1. Contexto de Vida das Crianças

No âmbito deste contexto, utilizámos as perguntas que melhor correspondiam aos nossos objectivos, foram quase todas perguntas abertas as quais suscitam respostas livres, e requerem uma análise não directamente numérica mas sim uma análise de conteúdo.

Segundo Sousa (2005) as análises de conteúdo levam a interpretações e inferências relevantes.

O grupo heterogéneo das doze crianças que faz parte do nosso estudo distribuiu-se da seguinte forma:

	3anos	4 anos	5 anos
Feminino		2	2
Masculino	3	1	4

Qual o seu desejo em relação ao sexo do bebé?

A preferência recai para o sexo masculino com 6 respostas e só 3 respostas para o sexo feminino. Quando os pais respondem ao porquê desta preferência, a maioria refere que é pelo facto de já ter um filho do sexo oposto.

Quem escolheu o nome?

A grande maioria diz ter sido o pai com 9 respostas e o porquê, é somente porque gostava do nome, sem ter havido nenhuma motivação com 5 respostas.

O seu filho manifesta problemas ou dificuldades?

Surge com 11 respostas negativas e só 1 positiva. Significativa do conhecimento que os pais pensam ter dos filhos.

Têm preocupações em relação ao filho?

Está dividida em partes iguais com 5 respostas positivas e 5 respostas negativas. Quando os pais são interrogados sobre quais as suas preocupações, o maior numero com 3 respostas, referem ser preocupações de saúde.

Ainda no âmbito desta pergunta, o porquê, dessa preocupação, são dadas respostas um pouco evasivas nomeadamente; “*inerente a ser mãe... devido ao que acontece no mundo...ou porque ama os filhos.*”

O que faz para compreender e ajudar o seu filho?

Apresenta uma série de respostas muito defensivas e socialmente aceites, tais como, *diálogo* aparece com maior número de respostas, 4, seguido de; *acompanhá-las no crescimento e nas brincadeiras; e o afecto*; com 3 respostas cada, todas as outras estão em número inferior.

Como define o comportamento do seu filho?

A maioria dos pais respondeu que os filhos em primeiro lugar são *teimosos*, depois *bons e espertos* nomeadamente, com 7, 6 e 4 respostas, como podemos verificar no gráfico 6.

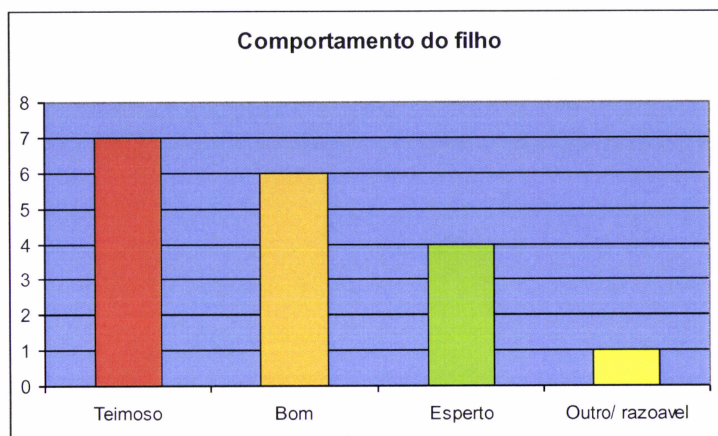


Gráfico 6 – Comportamentos dos filhos

Quais os seus desejos para o seu filho?

A esta pergunta os pais responderam que seja *saudável, feliz e que consiga os seus objectivos* com 6 respostas. Também responderam que *cresça feliz* com 2 respostas.

Descreva o perfil do seu filho?

Os pais apresentaram uma panóplia de respostas, sendo todas elas resumidas a uma listagem de adjetivos, em que os mais votados foram *teimoso* com 4 respostas e *extrovertido e meigo* com 3.

Também descrevem os filhos como *calmos, carinhosos, simpáticos, inteligentes, tímidos, engraçados, gulosos, ciumentos, activos, curiosos, hipersensíveis e alegres*.

O número de respostas é de 1 para cada adjetivo, pouco relevante enquanto frequência, mas de alguma forma relevante enquanto análise de conteúdo, uma vez que os pais parecem esconder-se atrás de respostas socialmente aceites e estereotipadas, encobrindo a sua verdadeira posição acerca da questão, ou o mesmo quer dizer, o seu desconhecimento perante o filho.

1.3.2. Contexto Familiar

Os agregados familiares são constituídos pelo casal e filhos sendo a média de 1 filho por casal.

Os inquiridos mencionam que o relacionamento entre irmãos é bom, com 4 respostas, e assim a assim com 2 respostas e apontam como razão o facto de se encontrarem numa fase egocêntrica e não saberem partilhar.

Na sua quase totalidade, foram as mães que responderam aos questionários sendo a sua média de idades de 37 anos. A média de idade dos pais era de 40 anos, como podemos verificar no gráfico 7.

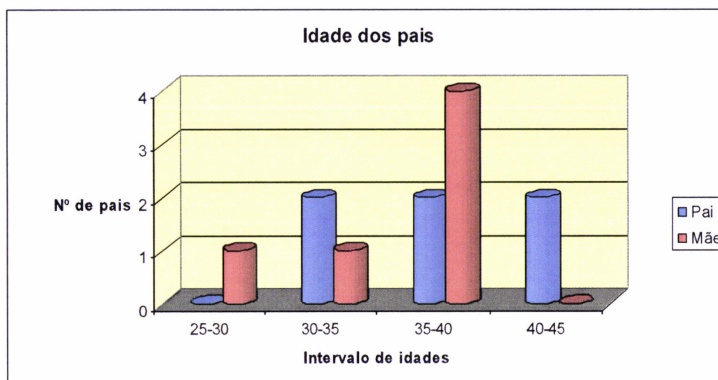


Gráfico 7 – Idade dos pais

No que respeita ao nível de instrução dos dois elementos do casal, temos a maioria das mães com licenciatura, logo seguida das mães com o 12º ano; e a maioria dos pais com 6º/7º ano, logo seguida de 9º ano e licenciatura (gráfico 8).

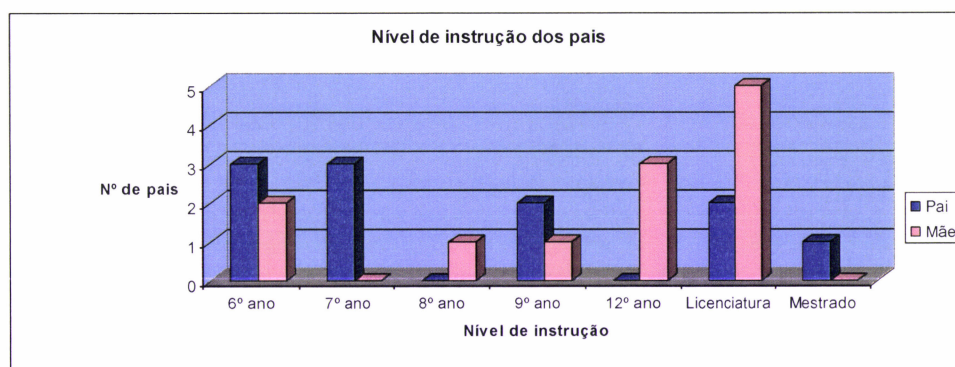


Gráfico 8 – Nível de instrução dos pais.

No que respeita às profissões a maioria das mães pertencem a quadros técnicos qualificados enquanto que os pais a maioria são trabalhadores não qualificados, como podemos verificar no quadro 20.

Quadro 20 – Profissões dos pais

Pai		Mãe	
Vendedor	3	Enfermeira	2
Pintor	2	Professora	2
Professor	1	Administrativa	2
Enfermeiro	1	Emp. publica	2
Motorista	1	Emp.fabril	1
Operador	1	Arquitecto	1
Vigilante	1	Desempregada	1
Arquitecto	1	---	--

1.3.3. Contexto Estrutural

Através da análise do questionário, constatamos que as crianças vivem quase todas com os pais, enquanto casal, à excepção de duas crianças, em que uma vive só com a mãe e a outra vive com o pai por motivo de divórcio.

Vivem em moradias, à excepção de uma mãe que vive em quarto alugado. Quanto às características da habitação, indicam ter as condições básicas, como água canalizada, luz, esgotos, casa de banho com chuveiro e à excepção de uma criança todos os outros referem que o filho tem quarto e cama individual.

Os inquiridos mencionam o quarto e a sala como os locais onde os filhos brincam diariamente.

Relativamente aos objectos que o agregado familiar dispõe todos responderam ter; televisão, frigorífico, esquentador, aquecimento, telefone, livros e brinquedos, cinco responderam não ter computador, dois também responderam não disporem de jornais em casa nem Playstation. E um respondeu não ter carro, nem máquina de lavar roupa nem máquina da louça.

1.3.4. Perspectivas de desenvolvimento da criança

No bloco II foram apresentadas perguntas fechadas, divididas por diferentes categorias, debruçemo-nos em pormenor à sua análise, nomeadamente:

Na saúde

Normalmente saudável, apenas contraindo constipações, gripes e as doenças infantis habituais, é o mais votado com o total de 9 respostas.

No Emocional e Sentimental

Responderam 11 pais que os filhos gostam de receber e de corresponderem a trocas afectivas.

Na vontade

Aparecem duas respostas quase com o mesmo número de registo.

Grande força de vontade, quando começa um trabalho esforça-se por o levar até ao fim e força de vontade média, escolhido por 6 e 5 pais respectivamente.

No temperamento

A indicação feita para: *extrovertido, comunicativo, alegre e barulhento* aparece com o maior registo de 9 respostas.

Na linguagem/articulação verbal

Os pais referem que os filhos *articulam correctamente todos os sons verbais*, com 5 respostas, seguido de 4 respostas quando referem que *articulam correctamente mas sopra alguns sons, ciciando*

Na linguagem/desenvolvimento da fala

A maioria dos pais (9), referem que os filhos *falam muito fluentemente*.

Na linguagem/expressão e comunicação

Foram referidas 10 respostas relativamente que os filhos são capazes de *contar histórias coerentes, embora misturando temas e a realidade com ficção*. Também dez pais referem que os *filhos expressam os seus sentimentos verbalmente*.

Na atenção

As respostas são muito variadas, contudo, a maioria dos pais (7) responderam que *os filhos quando estão concentrados numa tarefa não gostam que a interrompam*, seguida de 5 respostas para *concentração média*.

Na sexualidade

Os pais responderam que os *filhos sabem relacionar pipi com menina e pilinha com meninos e empregar bem a palavra menina e menino sem se enganarem*, com 9 respostas para cada.

Na relação

As crianças são consideradas pelos pais como *extrovertidas, alegres, vivas, comunicativas e exuberantes*, com 8 respostas dadas.

Contudo 6 pais responderam que são reservadas nos primeiros contactos, o que quer dizer que três responderam às 2 perguntas.

Na cooperação

A maioria dos pais (8) responderam que os filhos gostam de actividades de grupo-cooperação mas por vezes surgem atritos egocêntricos.

Na sociabilidade / dificuldade

A maioria dos pais responderam que os filhos *fazem birras* seguidas de atitudes *imaturas nas relações sociais* tal como os *ciúmes* com 4 respostas.

No sono

Os pais referem que as crianças se mostram tranquilas enquanto dormem e que dormem seguido (com 9 respostas). Com 8 respostas os pais respondem que os filhos tentam evitar ir para a cama e que oferecem resistência.

Na alimentação

Dez pais referem que *os filhos comem sozinhos utilizando o garfo e conseguem beber segurando o copo apenas com uma mão*.

Na higiene

A maioria das respostas (9), dizem que *as crianças vão à casa de banho e arranjam-se sozinhas com facilidade*.

No vestuário

São 3 os pais que responderam que *as crianças se despem e vestem cuidadosamente*. E 11 pais responderam que os filhos *são capazes de calçar-se e descalçar-se correctamente*.

Na autonomia

Os pais responderam que os filhos são *capazes de efectuar recados simples deslocando-se a outros pontos da casa e também que são capazes de brincar sozinha* com 10 respostas. Logo seguido de 8 respostas quando referem que *os filhos ao entrar no Jardim-de-infância, despedem-se da mãe sem chorar*.

1.3.5. Síntese Parcelar dos Questionários aos Pais

Depois de analisarmos os dados dos questionários de forma a termos uma perspectiva global da percepção das famílias, iniciámos de bloco a bloco uma síntese dos dados mais relevantes para o nosso estudo.

No I bloco relativamente ao contexto de vida das crianças e apesar de não ser do interesse prioritário à temática, constatámos que a preferência dos filhos masculinos está em vantagem à dos filhos no feminino. Preferência talvez relacionada com uma herança cultural marcada pelo estereótipo sexual e todas as consequências que daí advêm. Certo é, que os pais continuam consciente ou inconscientemente a preferir o homem à mulher para o género dos filhos.

Evidenciamos também o facto de os pais referirem que os filhos não manifestam problemas ou dificuldades, considerarem sempre os filhos como crianças felizes faz parte de um mito do próprio sistema familiar sem terem em conta a realidade da criança (Gimeno 2001).

Aparentemente os pais também parecem crer demonstrar que as maiores preocupações com os filhos são as relacionadas com a saúde, sendo difícil expressarem outras preocupações. Poder-se-á inferir que esta dificuldade esteja associada à falta de conhecimento das necessidades do filho e por tal facto não o preocupar.

Os pais, na sua maioria referem-se aos filhos como *teimosos e bons*, para caracterizar o seu comportamento, revelador de um misto de diferentes emoções. Classificam-nos de teimosos por muitas das vezes não lhes conseguirem impor limites e regras prevalecendo quase sempre a vontade da criança, e por outro lado surge o mito do *“bom filho”* que facilmente faz esquecer condutas desajustadas.

Nesta linha de pensamento, os pais responderam que os seus desejos para os filhos se restringem à felicidade, saúde e um bom futuro.

No II bloco e relativamente às perspectivas de desenvolvimento, os pais parecem ter um conhecimento mais profundo sobre os filhos, verificámos uma frequência de 8 – 10 respostas para cada pergunta.

Este conhecimento dos filhos prende-se essencialmente ao desenvolvimento físico, nomeadamente; se os filhos são saudáveis ou têm problemas de saúde, se têm problemas de linguagem ao nível da articulação de palavras, se descansam bem de noite, se sabem cumprir regras de higiene e de alimentação, se são afectuosos e sociáveis, se sabem partilhar e se são cooperantes.

A frequência mais baixa vai para a vontade das crianças e a falta de atenção das mesmas, que parece ser, onde as mães têm menos certezas de como os filhos são, muitas delas responderam a quase todas as hipóteses que lhes eram apresentadas, o que se torna significativo pois parece demonstrar que o conhecimento dos filhos é muito vago e respondem a todas as alternativas para omitir esse mesmo desconhecimento.

2. Apresentação e Análise Interpretativa dos Resultados

De acordo com a leitura dos quadros individuais que a seguir apresentamos, das notas de campo que fomos retirando na observação feita às crianças, dos dados conseguidos através das entrevistas às educadoras e questionários aos pais, emerge um cruzamento de dados relativamente a cada criança, a partir do qual procederemos à sua análise.

Esta análise de conjunto elaborada a partir dos dados obtidos dos três instrumentos utilizados é feita no sentido de se triangular resultados para uma compreensão mais profunda da percepção que pais e educadores têm sobre a mesma criança.

2.1. Traços Caracterizadores das Crianças

Caracterização da Criança M7

Quadro 21.a – Caracterização de M7.

Observação Naturalista da Criança	
Variáveis de análise	Nº de Frequência
Desconforto	16
Conforto	12
Enquistamento	3
Partilha	0

Quadro 21.b – Caracterização de M7, feita pela educadora e pais.

Educador	Pais
1. Caracterização da criança: Necessita de atenção Necessita de mimo Triste Infeliz	1. Caracterização do filho: Calmo. Meigo. Extrovertido Teimoso. Grande força de vontade para fazer os trabalhos. Concentração média
2. Caracterização da relação Criança/Educador/Grupo Gosta de receber e dar mimos Autónomo Tem ciúmes Revela maturidade Tem força de vontade nas actividades Tem fracos resultados Gosta de brincar sozinha	2. Caracterização da relação Criança/Pais Gosta de receber e de corresponder a trocas afectivas
3. Prioridades no Currículo Desenvolver o espírito crítico Aquisições que favoreçam a entrada na escola	3. Preocupações e desejos em relação ao filho: Não têm preocupações Deseja que tenha tudo o que ela não teve.

M7 está a frequentar o Jardim de Infância pelo terceiro ano consecutivo com a educadora M, têm cinco anos, vive com os pais, um irmão mais velho e uma avó. É uma criança do sexo feminino mas o desejo dos pais era ter sido um rapaz porque (...) *o seu sonho era ter tido um filho homem.*

Enquanto observada, esta criança demonstrou pouco interesse pelas actividades da sala e pelos colegas. A actividade que fez durante a observação parece ser feita mecanicamente, como por exemplo desenho e picotagem de contornos de um molde,

não aparentando grande motivação. Recorremos ao descrito no protocolo “...*pega no pico e vira o molde ao contrário e diz...vou picotar ao contrário...a educadora interfere: - não vais nada, faz isso como deve ser!*

...distrai-se, olha à sua volta, a educadora torna a chamar a sua atenção ...ó menina! M7, então isso é para fazer ou quê? A educadora insiste e diz: puxa a cadeira para a frente e põe o corpo direito... M 7 brinca com o pico, distraída e continua com esta atitude até terminar a actividade...”

Na sua relação com os colegas, M7 aparenta alguma passividade nas actividades livres em que participa. A relação com a educadora parece também ser um pouco distante, não havendo em nenhum momento das observações algum contacto físico. A educadora apresenta maiores preocupações com as aprendizagens técnicas da criança relativamente às actividades em curso.

Esta criança apresenta na sua carta de sinais, os indicadores mais elevados para a *necessidade de chamar a atenção* e a *necessidade de construir e manipular objectos*, causando-lhe sobretudo momentos de desconforto, observados em situações de desânimo, desalento e algum cansaço.

Efectivamente M7 é caracterizada pela educadora como uma criança que necessita de atenção e de mimo, dizendo mesmo que a acha infeliz e triste, o que contrasta com a caracterização da mãe que a descreve como calma, meiga e extrovertida. Ambas as partes também revelam que M7 é uma criança que apresenta grande força de vontade ao elaborar as actividades, contudo a educadora não encontra justificação para os fracos resultados por ela obtidos, a mãe refere muitas vezes que a filha é bastante teimosa.

Também foram concordantes, mãe e educadora, quando dizem que a criança gostava de receber e corresponder a trocas afectivas, situação que nunca foi registada nas observações. A educadora refere que M7 é autónoma e gosta de brincar sozinha. Enquanto a mãe afirma que a filha é extrovertida com os “outros” e brinca muito com o irmão.

Ressalta desta análise a percepção coincidente da educadora e da mãe relativamente às necessidades da criança. Em entrevista à educadora sobre as prioridades que tinha no seu currículo, em particular para esta criança, a educadora respondeu: “... *desenvolver o espírito crítico ...e aquisições que favoreçam a entrada na escola...*” acrescentado que não tinha planificado nada em especial para M7.

A ausência de perspectiva relativamente ao desenvolvimento da criança parece-nos aqui evidente, uma vez que desenvolvimento emocional e desenvolvimento intelectual estão dinamicamente interligados ao longo do desenvolvimento da criança, completando-se.

De registo também as preocupações e desejos que a mãe apresenta para o filho, sendo que as preocupações são “...nenhumas ...” e os desejos para o filho “... *que ela tenha tudo o que eu nunca tive ...*”. Querer dar aos filhos os privilégios que os pais não tiveram, para satisfação das suas necessidades frustradas incorre em algumas consequências negativas. Gimeno, (2001) diz-nos que aos filhos deve-se dar aquilo que eles necessitam e não aquilo que os pais necessitavam, pressupondo-se logo aí que os pais gostam de decidir pelos filhos não lhes dando espaço para delinearem eles próprios o seu projecto de vida. Para além de que, este desejo pode basear-se no princípio de formar um *filho ideal* que talvez nunca alcance as expectativas dos pais.

Esta mãe também demonstra necessidade de referir que para compreender o filho, escuta-o e tenta resolver os seus problemas, mas não os identifica.

Caracterização da Criança M8

Quadro 22.a – Caracterização de M8.

Observação Naturalista à Criança	
Variáveis de análise	Nº de Frequência
Desconforto	20
Conforto	4
Enquistamento	0
Partilha	9

Quadro 22.b – Caracterização de M8, feita pela educadora e pais

Educador	Pais
<p>1. Caracterização da criança: Necessita de atenção Extrovertida Alegre Feliz Meigo Pouca concentração</p>	<p>1. Caracterização do filho: Extrovertido. Simpático. Egocêntrico Muito afectiva (gosta muito de mimo)</p>
<p>2. Caracterização da relação Criança/Educador/Grupo Gosta de receber e dar mimos. Gosta de atenção. Imaturo. Precisa de estímulo. Pouca força de vontade Gosta de brincar com o grupo. Gosta de conversar com os colegas.</p>	<p>2. Caracterização da relação Criança/Pais Teimoso. Grande força de vontade para fazer os trabalhos. Inconstante Gosta de receber e de corresponder a trocas afectivas</p>
<p>3. Prioridades no Currículo Desenvolver o espírito crítico Aquisições que favoreçam a entrada na escola</p>	<p>3. Preocupações e desejos em relação ao filho: Saúde, educação e comportamentos sociais. Que seja saudável, feliz e consiga os seus objectivos.</p>

A frequentar o jardim-de-infância pelo segundo ano consecutivo com a mesma educadora, M8 é uma criança de cinco anos do sexo masculino que vive com os pais e uma irmã mais nova. O desejo da mãe era ter tido um filho homem, o que justifica pelo facto de ter sido filha única e sempre desejar ter tido um irmão. Reportamo-nos aos momentos de observação em que M8 manifestou sempre atitudes de grande euforia e agitação, fazia “palhaçadas”, constantemente e requeria a atenção só para ele como referia a educadora, estes comportamentos e atitudes da criança eram um factor, que pareciam aborrecê-la.

Os indicadores de sinais mais elevados recaem na *necessidade de chamar a atenção, necessidade de escape à situação e necessidade de intervenção da educadora*, estes sinais emitidos pela criança, provocam-lhe situações de desconforto nomeadamente rejeição e incómodo, algumas vezes provocadas pela educadora que o chama a atenção em grupo referindo-se a ele como “palhaço” “*então M8 quem veio hoje ao Jardim de infância hoje foste tu ou o palhaço?*” aquando de um jogo, a educadora também refere em grupo “*...oh, palerma não foi isso que me disseste ao ouvido...*”

Na entrevista, a educadora deixa transparecer sentimentos de empatia relativos à criança, refere-se a M8 como o “saltitão”, comentando” *é uma criança muito alegre, tem o palhaço dentro dele como costume dizer... vem o M8 e deixa o palhaço em casa. É conhecido pelo saltitão...*”

Caracteriza-o como extrovertido, alegre feliz e meigo, caracterização coincidente com a caracterização feita pela mãe, que também o acha extrovertido e simpático. Esta caracterização, contudo, não coincide com o estado de espírito e necessidades que a criança observada apresentou.

Verifica-se ainda que a educadora entende que ele precisa de uma atenção individualizada, pois demonstra muito pouco tempo de concentração o que lhe traz consequências no seu desenvolvimento. A mãe também menciona que o filho é inconstante e teimoso.

De registo é o facto de a educadora salientar a pouca força de vontade e a necessidade de estímulo para fazer as actividades, contrariamente ao que a mãe diz, referindo esta que o filho têm “*...uma grande força de vontade para fazer os trabalhos...*”

Na relação com os seus pares a educadora diz que M8 gosta de brincar com os colegas o que efectivamente se registou na observação. No entanto, a mãe diz que o filho é egocêntrico e não sabe partilhar brinquedos.

Educadora e mãe parecem de acordo relativamente a que a criança gosta de receber e corresponder a trocas afectivas, o que mais uma vez não se verificou nas observações.

No que respeita às prioridades no currículo, para esta criança em particular, a educadora menciona as mesmas que para as outras crianças do grupo, ou seja ... “*aquisições que favoreçam a entrada na escola ... e desenvolver o espírito crítico*” contudo fala de actividades que exijam mais concentração mas não refere quais.

A mãe aponta como preocupações e desejos em relação ao filho ... “*A sua felicidade ...e que alcance todos os seus objetivos...*”. Estes desejos dos pais emergem do chamado *sonho familiar*, carregado tantas vezes de utopias, mas ao mesmo tempo capaz de se ajustar à realidade, através da reflexão e da consciência das coisas, como nos diz Gimeno (2001), ajustes esses que devem ser feitos com o apoio dos familiares, através da observação, sensibilização e consciência das necessidades das crianças para concretização e alcance dessa felicidade tão almejada.

Caracterização da Criança M16

Quadro 23.a – Caracterização de M16.

Observação Naturalista à Criança	
Variáveis de análise	Nº de Frequência
Desconforto	0
Conforto	28
Enquistamento	0
Partilha	5

Quadro 23.b – Caracterização de M16, feita pela educadora e pais.

Educador	Pais
<p>1. Caracterização da criança: Alegre Feliz. Calma. Introversa. Autónomo. Criou defesas.</p>	<p>1. Caracterização do filho: Meigo. Calmo. Inteligente, tímido e gosta de brincar acompanhado. Bom e esperto.</p>
<p>2. Caracterização da relação Criança/Educador/Grupo Gosta de receber e dar mimos. Maturo. Pouca força de vontade. Gosta de brincar com o grupo.</p>	<p>2. Caracterização da relação Criança/Pais Acompanha-o nas brincadeiras e no crescimento Gosta de receber e de corresponder a trocas afectivas Equilibrado. Expansivo, contido nas devidas alturas. Grande força de vontade quando começa um trabalho esforça-se para o levar até ao fim.</p>
<p>3. Prioridades no Currículo Desenvolver o espírito crítico. Aquisições que favoreçam a entrada na escola.</p>	<p>3. Preocupações e desejos em relação ao filho: Não tem preocupações. Deseja que tenha um bom desenvolvimento como até agora.</p>

A criança identificada por M16 é do sexo feminino e era esse o desejo da mãe quando estava grávida, “*porque já tinha um menino*”. Tem cinco anos e anda no jardim-de-infância há três anos com a educadora M

Nas observações, revelou-se uma criança envolvida nas actividades e comunicativa com os colegas. Aparenta-se calma e compreende o significado da expressão, “saber esperar pela sua vez”, exemplificamos um desses momentos registados no protocolo.

“(...) sentada à mesa M16 não faz qualquer actividade observa o que a educadora está a fazer (...)” (...)a educadora diz-lhe: M16 vai buscar um jogo enquanto esperas para fazer a tua máscara (...) M16

Faz o jogo várias vezes e passa-o à colega ao lado para que esta também o possa fazer (...) repete este gesto várias vezes”

Durante as observações M16 emitiu sinais de bem-estar e de equilíbrio, os quais assinalamos como níveis de conforto.

Dos resultados obtidos, da leitura do quadro acima apresentado, verificamos que tanto a educadora como a mãe estão de acordo relativamente à caracterização da criança descrevendo-a como calma, alegre, feliz e inteligente. Também ambas são concordantes, ao reconhecerem que a criança gosta de receber e de corresponder a trocas afectivas, situação que se registou em observação feita em contexto de sala.

A mãe acrescenta que a filha é boa e esperta, fazendo parte do mesmo mito familiar apontado por Gimeno (idem ib) e que nos referimos atrás.

Ambas a caracterizam socialmente, como uma criança inserida nos contextos e amiga de partilhar e de brincar com os colegas.

Não concordam contudo, relativamente à força de vontade e empenho ao fazer as actividades. Enquanto a mãe diz que a filha demonstra muita força de vontade, a educadora fala de pouca força de vontade e insegurança.

Nas prioridades do currículo, a educadora continua a apresentar as mesmas que foram referidas para as outras crianças, *“(...) desenvolver o espírito crítico ... criar competências de crítica e auto crítica... e... aquisições que favoreçam a entrada na escola”* esta atitude, demonstra um trabalho estendido a todo o grupo de forma igual, estando ausente a relação individual e o atendimento personalizado.

A mãe também revela não ter preocupações com a filha, uma vez que a considera com um bom desenvolvimento, sendo seu desejo que continue assim.

Diz gostar de acompanhar a filha nas brincadeiras e crescimento, a visão desta mãe é indicadora de uma consciencialização acerca do papel da família no desenvolvimento dos filhos, tal como refere o autor atrás citado a família é de facto o meio onde ocorre o desenvolvimento da personalidade individual e portanto deve exercer necessariamente uma função facilitadora desse desenvolvimento.

Caracterização da Criança E2

Quadro 24.a – Caracterização de E2.

Observações Naturalistas à Criança	
Variáveis de análise	Nº de Frequência
Desconforto	16
Conforto	9
Partilha	0
Enquistamento	0

Quadro 24.b – Caracterização de E2, feita pela educadora e pais.

Educador	Pais
<p>1. Caracterização da criança: Activa. Dificuldade em obedecer. Extrovertida. Feliz. Necessita de atenção.</p>	<p>1. Caracterização do filho: Simpático. Engraçado, esperto e teimoso. Alegre e barulhento.</p>
<p>2. Caracterização da relação Criança/Educador/Grupo Gosta de dar e receber mimos. Gosta de estar perto do adulto. É dependente, insegura. Faz birras. Conclui as actividades com sucesso Gosta de brincar com o grupo, mas entra em conflito com ele.</p>	<p>2. Caracterização da relação Criança/Pais Gosta de receber e corresponder a trocas afectivas. Grande força de vontade quando começa um trabalho esforça-se para o levar até ao fim. Temperamento extrovertido. Comunicativo.</p>
<p>3. Prioridades no Currículo Relação afectiva Desenvolvimento da linguagem</p>	<p>3. Preocupações e desejos em relação ao filho: Não tem preocupações. Gostava que fosse inteligente, esperta e não fosse teimosa.</p>

A criança identificada por E2 é do sexo feminino, têm quatro anos e está com a educadora E só este ano lectivo, apesar de frequentar o Jardim-de-infância pelo 2º ano consecutivo.

Ser do sexo feminino foi factor de agrado da mãe uma vez que “já tinha um menino”. Vive com os pais e dois irmãos; a mãe é doméstica e refere que nos seus tempos livres gosta de passear e brincar com os filhos. Também refere que o relacionamento entre os irmãos “é mau” só com o irmão bebé é que se dá bem.

Na observação feita a E2 verificámos que esteve quase todo o tempo entregue a si própria, como que “perdida” no meio do grupo, revelando grande instabilidade, sem

grandes referências por parte do adulto e com poucos momentos de partilha por parte dos seus pares. Retirámos do protocolo alguns exemplos disso:

“... E2 fica sozinho a pintar ...de vez em quando olha para as outras crianças que estão nas outras áreas da sala... (parece querer ouvir as conversas) ...”

A observação demonstra uma fraca interacção entre a educadora e E2, parecendo não apresentar uma atitude motivadora, nem valorizar as actividades que a criança concretiza:

(...) “ E2 pinta as palmas das mãos com os pincéis depois vai para a casa de banho lavar as mãos e a educadora, que está sentada na mesa do desenho com outras crianças apercebe-se que E2 está na casa de banho e pergunta-lhe: - E2 que estás a fazer? (...) E2 não responde e a educadora também não lhe diz mais nada (...)”

E2 acaba de lavar as mãos e quando acaba volta para junto da pintura que estava a fazer, escreve o nome num canto da folha, tira a pintura e coloca-a a secar. E2 traz outra folha para fazer nova pintura (...) suja novamente as mãos e torna a ir para a casa de banho lavá-las ...”

Apesar de E2 apresentar o indicador mais elevado para a *necessidade de se exprimir graficamente*, o que proporciona na criança momentos de conforto e bem-estar, regista-se logo de seguida os indicadores mais significativos para *escape à situação e de necessidade de envolvimento*, traduzindo-se em desconforto, apatia e alguma falta de energia e entusiasmo.

Correlacionando as características observadas na criança, com as características que a educadora e mãe percebem, pode-se dizer que se assemelham, uma vez que a educadora refere-se a E2 como uma criança activa, com dificuldades em obedecer e extrovertida e a mãe identifica-a em primeiro lugar como simpática, logo seguida de teimosa, esperta e engraçada.

Tanto a educadora como a mãe acham a criança bastante afectiva, gostando de receber e dar mimos, atitude nunca presenciada por nós em momentos de observação.

Na interacção com os seus pares a criança entra em conflito tanto no jardim-de-infância como em casa com os irmãos.

Para a mãe a criança apresenta grande força de vontade para os trabalhos, de acordo está também a educadora que refere que E2 conclui as actividades com sucesso.

Relativamente às preocupações e desejos para com a filha a mãe refere não ter preocupações, desejando somente que a filha fosse inteligente, esperta e não fosse teimosa. Para a compreender, a mãe diz “dar-lhe afecto” e Gimeno (2001) fala-nos desta

ambiguidade e utilização do termo, amor, extensiva às relações paterno-filiais. Amor materno justifica sobre protecções, fugas, recusas, laços duplos e filhos sintomáticos. Para o autor mencionado, mais importante que os pais darem a vida inteira aos filhos, é terem coragem de colaborarem e apoiarem para que os filhos construam a sua própria vida.

Para a educadora as prioridades no currículo estão sustentadas na relação afectiva e desenvolvimento da linguagem. Esta ultima prioridade, prende-se com o facto de as crianças transitarem para o 1º ciclo.

Estas prioridades são extensivas a todo o grupo parecem-nos ser reveladoras de ausência de estratégias e de diversidade pedagógica, contudo, reconhece-se a sensibilidade desta educadora pois aponta a necessidade dos afectos como preponderante, no desenvolvimento da criança e ao seu bem-estar emocional.

Caracterização da Criança E1

Quadro 25.a – Caracterização de E1.

Observações Naturalistas à Criança	
Variáveis de análise	Nº de Frequência
Desconforto	24
Conforto	3
Partilha	2
Enquistamento	5

Quadro 25.b – Caracterização de E1, feita pela educadora e pais.

Educador	Pais
1. Caracterização da criança: Brigão e agressivo. Feliz. Personalidade forte. Reage mal à frustração. Provoca os colegas e os adultos. Distraído. Interrompe os outros e é mais tímido que extrovertido.	1. Caracterização do filho: Magro, estatura normal, cabelos loiros, gosta de vestir bem. Teimoso e esperto. Extrovertido, comunicativo, alegre, barulhento.
2. Caracterização da relação Criança / Educador Gosta de dar e receber mimos. Autónomo. Segura. Não pede ajuda. Não demonstra interesse. Gosta de brincar com o grupo mas entra em conflito com ele.	2. Caracterização da relação Criança / Pais Gosta de receber e corresponder a trocas afectivas. Às vezes rejeita os carinhos que lhe fazem. Força de vontade média. Pouca força de vontade, desiste ao primeiro obstáculo.
3. Prioridades no Currículo Relação afectiva Desenvolvimento da linguagem	3. Preocupações e desejos em relação ao filho: Que seja saudável, feliz e consiga os seus objectivos

E1 frequenta o jardim-de-infância há dois anos, mas está com a educadora E só este ano lectivo. Tem cinco anos e é do sexo masculino, sendo esse o desejo da mãe “*por já ter uma menina*”. Vive com os pais e uma irmã mais velha, de doze anos, com a qual mantêm um bom relacionamento, segundo a opinião da mãe.

Reportando-nos aos registos obtidos nas observações e às notas de campo de E1, esta revelou-se quase sempre uma criança instável em contexto de sala e só demonstrou maior envolvimento na actividade de desenho, parecendo-nos que essa atitude se justificava pela pressa em concluir aquilo que estava a fazer.

Verificámos nas grelhas de categorização e tipificação de sinais apresentados pela criança que os indicadores mais elevados vão para *a necessidade de chamar atenção*

(...) E1 levanta-se e com o desenho na mão dirige-se à educadora que está noutra mesa (...) coloca a folha do desenho mesmo em frente aos olhos da educadora e diz: vê! (...)

A educadora chamava a atenção da criança várias vezes, pois a instabilidade que apresentava na sala e a pouca concentração nas actividades parecia destabilizar o grupo e a educadora parecia querer superar esta atitude da criança mantendo-a ocupada ao seu lado *(...) a educadora pergunta-lhe: Queres vir ajudar-me? (...) olha vai ali buscar tinta vermelha (...) vem me ajudar a colar estas palavras (...) não guardas-te a cola? (...)*

Em reunião de grupo, E1 escolheu o lugar ao lado da educadora e estava constantemente a mexer na sua roupa, levantando a blusa mostrando a barriga, mexendo nas meias e nos sapatos, chamando a atenção dos colegas para estas pequenas actividades que fazia, não prestando atenção aquilo que estava a acontecer à sua volta, nem à conversa que a educadora estava a ter com o grupo.

Numa das observações E1 agarrou-se mesmo à perna da educadora encostando o seu rosto. Estas situações, demonstram *a necessidade de segurança/confiança* que também se regista nos sinais emitidos pela criança e que são reveladores de alguma insegurança e desconforto por parte de E1.

Conforme podemos constatar no quadro acima apresentado, educadora e pais não estão de acordo relativamente às características da criança. A educadora tem, por assim dizer, uma visão mais próxima da criança observada que se manifestou quase sempre em situação de desconforto e enquistamento. Refere-se a ele, como uma criança

que reage mal à frustração, provoca os colegas, é distraído, mas paralelamente, também o considera autónomo e seguro.

A mãe acha-o extrovertido, comunicativo, alegre e deu prioridade à descrição física do filho (...) “ *magro, estatura normal, loiro* ”.

Relativamente às relações entre a criança e os seus pares ou com os adultos, ambas as partes dizem que El não se mostra uma criança muito afectiva, a mãe chega mesmo a dizer que (...) *por vezes rejeita os carinhos que lhe fazemos (...)*.

São também coincidentes as respostas da educadora e da mãe ao afirmarem que se trata de uma criança conflituosa com os colegas e até agressiva. Evidenciam-lhe pouca força de vontade, não demonstrando grande empenhamento nas actividades e desiste ao primeiro obstáculo.

Estas descrições da educadora e da mãe, são de alguma forma controversas, pois, reconhecendo nesta criança atitudes e comportamentos tão pouco assertivos, mesmo assim entendem que é uma criança feliz.

A mãe também refere que para compreender o filho utiliza o diálogo, atitude defendida pelos especialistas, tanto nesta fase da vida da criança, assim como em todas as outras fases da sua vida. O diálogo entre pais e filhos deve-se iniciar como nos diz Greenspan (2009), pelo debate, segundo o autor, pais e filhos devem fazer longas conversas, pois as crianças devem ser ouvidas até que a lógica, das suas respostas faça sentido. O papel dos pais deve ser sempre encorajador e de ouvinte encaminhando o filho para a auto reflexão.

No último ponto da triangulação relativamente às prioridades do currículo, esta educadora demonstra ter uma grande preocupação baseada na relação dos afectos. Ter esta intencionalidade educativa, baseada na afectividade, é concordar com Brazelton (2004), quando diz que subestimar os afectos pode comprometer significativamente as capacidades cognitivas e emocionais, demonstrando ser uma educadora conhecedora do que é actual em desenvolvimento infantil.

Estas prioridades do currículo da educadora assemelham-se um pouco às preocupações da mãe que é o querer que “ *o filho alcance a felicidade e os seus objectivos* ” aliás é o desejo da maioria dos pais, contudo essa criança feliz que habita nas expectativas das mães, deve ser uma criança que tem consciência de si própria, têm equilíbrio emocional e disciplina, características essenciais, no dizer de Greenspan

(2009) para atingir esses objectivos os pais são marcos importantes para a construção desse caminho.

Caracterização da Criança E7

Quadro 26.a – Caracterização de E7.

Observações Naturalistas à Criança	
Variáveis de análise	Nº de Frequência
Desconforto	11
Conforto	7
Partilha	0
Enquistamento	2

Quadro 26.b – Caracterização de E7, feita pela educadora e pais.

Educador	Pais
<p>1. Caracterização da criança: Expressa-se bem, é comunicativo. Personalidade forte. Brigão e agressivo.</p>	<p>1. Caracterização do filho: Teimoso, guloso, traquinas e amoroso Extrovertido, comunicativo, alegre e barulhento. Bom.</p>
<p>2. Caracterização da relação Criança/Educador/Grupo Isola-se e entra em conflito com o grupo. Introvertido. Gosta de dar e receber mimos. Gosta de estar perto do adulto. Gosta de atenção do adulto. Insegura mas não precisa de ajuda nas actividades. Imaturo. Força de vontade nas actividades Manifesta interesse e empenho</p>	<p>2. Caracterização da relação Criança/Pais Gosta de receber e corresponder a trocas afectivas. Força de vontade média. Inconstante, começa um trabalho para logo o largar e dar atenção a outra coisa.</p>
<p>3. Prioridades no Currículo Relação afectiva e desenvolvimento da linguagem</p>	<p>3. Preocupações e desejos em relação ao filho: Sim, devido ao que acontece no mundo. Que seja saudável, feliz e consiga os seus objectivos.</p>

E7 está pela primeira vez com a educadora E, apesar de frequentar o jardim-de-infância pelo terceiro ano consecutivo. É do sexo masculino e era esse o desejo dos pais uma vez que só havia meninas na família, (referem-se aos sobrinhos). Vive com os pais, é filho único e habitualmente brinca na sala.

Em contexto de jardim-de-infância, E7 não se relacionava com facilidade com os colegas e quando isso acontecia gerava-se quase sempre conflito. Do protocolo de observação retiramos esta situação (...) *E7 mais três colegas brincam com um jogo de construções na mesa (...) E7 não quer repartir as peças do jogo com os colegas ... um do colega tira-lhe uma peça, E7 reclama, empurra-o, fala alto (...) acaba por se afastar e faz a construção sozinho num outro canto da mesa, parecia não querer partilhar os seus objectos.*

Também são relevantes as situações de isolamento em que observamos a criança. (...) *E7 fica sozinho a arrumar o jogo, e parece querer prolongar essa arrumação, enquanto as outras crianças estão todas à volta da educadora a ouvir a história.*

Ao analisarmos mais atentamente o protocolo, verificamos que a criança manifestava ausência de concentração, destabilizando quem estava à sua volta, falava e ria alto, fazia palhaçadas. Estas atitudes foram registadas como indicadores de *escape à situação* as quais apresentam o número mais elevado no quadro de categorização e tipificação das necessidades educativas da criança.

Foi relevante, no registo, a relação que a criança mantinha com a educadora, parecendo subentender-se alguma cumplicidade e preferência relativamente às outras crianças.

A educadora era a referência para E7 que recorria a ela várias vezes, quase que a pedir protecção. A educadora por sua vez resolvia-lhe os problemas sem grandes questionamentos, sendo exemplo disso a situação observada: (...) *um dos colegas tira uma peça a E7, este pede-lhe a peça, mas o colega recusa dar-lha, a educadora que estava perto e observou a situação chega próximo deles e tira a peça para a dar a E7, sem qualquer explicação (...)*

A educadora menciona que E7 é uma criança sem problemas em se exprimir e comunicar com os outros e descreve-o como tendo uma personalidade muito forte, ao mesmo tempo que diz ser uma criança pouco segura.

Refere em entrevista, várias vezes, que E7 se isola muito dos colegas para brincar sozinho, e acha que ele gosta desse isolamento e se isso não lhe é permitido entra em conflito com os outros. Estas afirmações da educadora contrastam com a opinião da mãe que diz constantemente que filho é muito extrovertido e muito comunicativo.

Segundo Greenspan (2009),

O relacionamento com os outros é a capacidade básica para o desenvolvimento da criança, dela nasce a capacidade de formar relações de confiança, através das relações, a criança aprende a construir não apenas um sentimento do eu mas também da realidade do mundo. (p.21)

As opiniões da mãe e da educadora também são divergentes relativamente à atitude da criança perante as actividades que a criança realiza. A educadora caracteriza E7 como uma criança empenhada e com força de vontade, por sua vez a mãe refere que o filho é uma criança com *força de vontade média, inconstante, começa um trabalho para logo dar atenção a outra coisa*. Em situação de observação registámos em protocolo, uma criança com alguma ausência de concentração e instabilidade como atrás foi referido aparentemente desconfortada nas actividades que concretizava.

Relativamente às prioridades no currículo a educadora mantém as mesmas para todas as crianças, referindo sempre a afectividade em primeiro plano como suporte do desenvolvimento educativo com vista ao sucesso futuro escolar.

De registo também a resposta da mãe quanto às suas preocupações e desejos para o seu filho, ao qual ela responde – “*Dá tudo!*”, esta forma tão generosa que os pais tem de compensar os filhos, pode ter consequências negativas, segundo Gimeno (2001), dar tudo esconde a outra face da moeda, esperar tudo, algo que dificilmente o filho poderá corresponder, ou satisfazer e caso isso aconteça os pais sentem-se defraudados podendo ser considerado um fracasso este modelo educativo ao qual os filhos sucumbem.

Caracterização da Criança C1

Quadro 27.a – Caracterização de C1.

Observações Naturalistas à Criança	
Variáveis de análise	Nº de Frequência
Desconforto	14
Conforto	8
Partilha	2
Enquistamento	9

Quadro 27.b – Caracterização da Criança C1, feita pela educadora e pais.

Educador	Pais
<p>1. Caracterização da criança: Extrovertida. Alegre. Feliz. Expressa-se bem é comunicativa. Teimoso e persistente. Autónomo. Seguro.</p>	<p>1. Caracterização do filho: Bom. Extrovertido, comunicativo, alegre, barulhento.</p>
<p>2. Caracterização da relação Criança/Educador/Grupo Gosta de dar e receber mimos. Gosta de colo. Matura, não pede ajuda. A força de vontade varia consoante o interesse que tiver pela actividade. Gosta de brincar com o grupo e gosta de brincar com os outros colegas. Necessita de atenção.</p>	<p>2. Caracterização da relação Criança/Pais Gosta de receber e corresponder a trocas afectivas. Força de vontade média. Precisa de ser chamado a atenção.</p>
<p>3. Prioridades no Currículo Nada em especial, atenção ao grupo em geral</p>	<p>3. Preocupações e desejos em relação ao filho: Têm preocupações, com a saúde e o desenvolvimento. E deseja que cresça feliz.</p>

C1 frequenta o jardim-de-infância, há três anos consecutivos, sendo sempre C a sua educadora. É uma criança do sexo masculino, com cinco anos de idade. Em notas de campo registámos que foi uma criança adoptada e veio para esta família com cinco dias de vida, talvez tenha sido o motivo pelo qual os pais não responderam no questionário acerca da sua preferência relativamente ao sexo do bebé.

Estes pais também foram os únicos que demonstraram alguma relutância em responder ao questionário e fizeram muitas perguntas de esclarecimento do mesmo.

Em observação, C1 aparenta ser uma criança muito activa e descuidada no cumprimento de regras. Corre pela sala, provoca os colegas empurrando-os, passa por baixo das mesas, ri e fala muito alto. Não atende à primeira chamada do seu nome e

parece distraído do contexto onde se encontra, tal como registámos em protocolo (...) *C1 anda vários minutos de baloiço...sai do baloiço e dirige-se ao escorrega, sobe e desce uma só vez, depois anda sozinho às voltas no recreio (...).*

Em contexto de sala e reunido com o grupo C1 procura a companhia da educadora, com a qual parece haver uma empatia recíproca e alguma protecção por parte do adulto (...) *C1 está sentado ao lado da educadora e encosta a cabeça no seu colo. A educadora faz-lhe festas e lê a história olhando-os nos olhos...*

C1 apresenta 10 indicadores para a *necessidade de envolvimento*, os quais tipificam situações de desconforto e de desalento, seguido de *necessidade de escape à situação*, com 9 indicadores, que revelam uma criança *enquistada* e alheada com o que se passa ao seu redor.

A análise dos dados obtidos na entrevista à educadora e do questionário aos pais, revelam que ambas as partes têm sensivelmente as mesmas opiniões acerca da criança, caracterizando-a como extrovertida, feliz, alegre, comunicativa, força de vontade média e que gosta de mimos.

Estas características apresentam uma criança que pouco ou nada se identifica com a criança observada que se evidencia pouco empática com os pares, parecendo que a sua aprendizagem é feita um pouco sem limites e de forma desorganizada, sendo isso reconhecido com alguma permissividade por parte dos adultos que a rodeiam. Segundo Brazelton (2004), é importante estabelecer limites de organização e de expectativas, pois dessa forma a disciplina é estabelecida como aprendizagem e se for reforçada com muita empatia e carinho, as crianças sentem-se bem em seguir as regras.

Quando analisamos o ponto três do quadro acima referido, verificamos de novo que à semelhança das outras educadoras, também esta educadora não apresenta nenhuma prioridade no currículo, indicando *atenção ao grupo em geral*. Mais uma vez não existe uma clara explicitação dos conteúdos de aprendizagem e o desenvolvimento das práticas educativas parece ser essencialmente centrado na iniciativa do educador dando pouco relevo às necessidades que as crianças apresentam individualmente.

No que diz respeito às preocupações e desejos em relação ao filho, esta mãe deseja o que a maioria dos pais deseja para os filhos, como afirma Greenspan (2009): “os pais querem que os filhos tenham uma vida feliz e realizada, criem famílias saudáveis e contribuam para a sociedade de forma significativa”. (p.18)

Contudo, ainda no dizer do autor para que isso seja alcançado os pais deverão acompanhar os filhos no trajecto da infância até ao início da idade adulta, pois à medida que crescem, as crianças passam por diferentes leques de emoções; alegria, tristeza, ira, amor, perda e outros, e a família deve ajudá-los a fazer esta viagem para que mantenham sempre o equilíbrio emocional, tão importante, para o sentido que elas escolhem dar à sua vida.

Caracterização da Criança C7

Quadro 28.a – Caracterização de C7.

Observações Naturalistas à Criança	
Variáveis de análise	Nº de Frequência
Desconforto	10
Conforto	5
Partilha	1
Enquistamento	10

Quadro 28.b – Caracterização de C7, feita pela educadora e pais.

Educador	Pais
<p>1. Caracterização da criança: Feliz, calma. Personalidade forte, tímido</p>	<p>1. Caracterização do filho: Inteligente, teimoso, ciumento e desperto para o mundo. Bom. Expansivo.</p>
<p>2. Caracterização da relação Criança/Educador/Grupo Gosta de dar e receber mimos. Dependente. Insegura. Tem grande protecção dos pais. Matura nas actividades não pede ajuda. Manifesta interesse e empenho. Gosta de brincar sozinha, afasta-se da confusão. Prefere brincar com um pequeno grupo.</p>	<p>2. Caracterização da relação Criança/Pais. Gosta de receber e corresponder a trocas afectivas. Grande força de vontade quando começa um trabalho esforça-se para o levar até ao fim. Equilibrado, contido nas devidas alturas.</p>
<p>3. Prioridades no Currículo Nada em especial atenção ao grupo em geral</p>	<p>3. Preocupações e desejos em relação ao filho: Não têm preocupações. Só deseja que seja saudável, feliz e consiga os seus objectivos Acompanha-o no crescimento e nas brincadeiras.</p>

A criança representada por C7 têm quatro anos de idade frequenta o jardim-de-infância há dois anos sempre na sala da educadora C. É do sexo feminino e era essa a vontade da mãe porque *era a primeira filha (...) queria mimá-la o mais possível e tratá-la como uma boneca (...)*

Foram os pais que escolheram o nome porque achavam que eles é que tinham esse direito e escolheram-no por ser “*suave e pouco frequente*” e é muito bonito na sua opinião.

Do protocolo de observação de C7 registámos os indicadores mais elevados para *desconforto e enquistamento* com uma frequência de 10 para ambos. Estes sinais que se evidenciaram têm a ver com o facto de a criança nunca se ter relacionado com outras crianças nem com adultos, estando sempre sozinha sem qualquer interacção.

Nunca falou com ninguém nem pareceu demonstrar qualquer vontade, durante as observações. A criança manteve-se ocupada com uma actividade, olhava em redor, mas nada lhe parecia suscitar interesse ou vontade para se envolver com o grupo.

Na entrevista a educadora caracteriza a criança como calma e feliz e de personalidade muito forte. Na relação com os outros, refere que gosta de brincar sozinha e que se afasta da confusão. Brazelton (2004), chama a atenção para os perigos que podem advir de uma criança passar tempo demais sozinha, dizendo que há crianças muito dóceis, que de certo modo, ficam prejudicadas porque se entretêm muito facilmente sozinhas, pois as interacções directas com pares e adultos,

facilitam a capacidade de atenção e concentração, a profundidade do empenho que colocam nas actividades praticadas, a interpretação de sinais pré verbais e a resolução de problemas, e, a nível pré escolar, o uso das ideias de forma criativa e até lógica. (p.72)

Nesta triangulação dos dados de C7, ressalta também na entrevista o facto de a educadora repetir que é uma criança com grande protecção dos pais o que a torna muito dependente e insegura, indo ao encontro do que nos diz a mãe quando refere que gosta é de “*a mimar o mais possível e tratá-la como uma boneca*”, esta protecção da família, confunde-se com uma intenção mais ou menos subtil de posse sobre os outros, e com uma tentativa de alterá-los e modelá-los segundo o seu critério, no dizer de Gimeno (2001).

Relativamente às prioridades no currículo são as mesmas que foram referenciadas para as outras crianças da sala, desta educadora. E apesar das

preocupações desta mãe também se repetirem e de se reduzirem a problemas de saúde e felicidade, menciona um facto indispensável para o desenvolvimento das crianças *“esclarece dúvidas e curiosidades e acompanha a filha no crescimento e nas brincadeiras”*, esta afirmação por parte desta mãe integra-se nas ideias de Greenspan (2009) que diz ser vital o relacionamento dos pais com os filhos, pois encorajar as crianças na infância vai criar uma maior intimidade nas suas relações, tornando-as mais fortes e fazendo com que as crianças não recuem quando existirem situações emocionais difíceis na sua vida.

Caracterização da Criança C14

Quadro 29.a – Caracterização de C14.

Observações Naturalistas à Criança	
Variáveis de análise	Nº de Frequência
Desconforto	7
Conforto	14
Partilha	0
Enquistamento	5

Quadro 29.b – Caracterização de C14, feita pela educadora e pais.

Educador	Pais
1. Caracterização da criança: Necessita d atenção. Meigo. Feliz. Muita concentração e inteligente.	1. Caracterização do filho: Extrovertido, comunicativo, barulhento, activo, curioso, alegre e esperto.
2. Caracterização da relação Criança/Educador/Grupo Gosta de dar e receber mimos. Gosta de colo e gosta de dar beijos. É autónomo. Seguro, às vezes precisa de ajuda. Maturo e não pede ajuda. Força de vontade nas actividades trabalha por objectivos. Gosta de brincar com o grupo.	2. Caracterização da relação Criança/Pais. Gosta de receber e corresponder a trocas afectivas. Grande força de vontade quando começa um trabalho esforça-se para o levar até ao fim.
Prioridades no Currículo Nada em especial, atenção ao grupo em geral	Preocupações e desejos em relação ao filho: Que seja saudável, feliz e consiga os seus objectivos

C14 é uma criança do sexo masculino com cinco anos de idade, filho do meio de uma fratria de três irmãos, frequenta o jardim-de-infância há três anos consecutivos e está por igual período com a educadora C.

Destaca-se nesta criança os indicadores de conforto elevados com uma frequência de 14. Em observação, revela-se uma criança atenta às actividades, comunicativa, mantendo uma interação com as outras crianças equilibrada e com uma atitude muito assertiva perante as situações que enfrenta.

Também se destacam nesta análise, as caracterizações da mãe e da educadora por serem coincidentes e semelhantes, ambas falando de uma criança alegre e feliz, extrovertida, com grande capacidade de concentração e inteligente. A relação com a educadora parece ser bastante empática, no protocolo registámos:

“C14 pede à educadora para tomar conta das outras crianças enquanto se estão a reunir para conversarem (...) a educadora responde-lhe (...) ah! Eu já tinha dito a outro menino ... mas está bem tu também podes... a criança sorri com agrado e vai para junto do grupo...”

A afectividade parece ser uma característica, muito forte na criança, dizendo os pais que ela *não consegue viver sem um clima de grandes trocas afectivas* e a educadora também menciona que ele *gosta de dar e receber mimos, gosta de colo e de beijos*.

Em observação também pareceu demonstrar uma atitude afectuosa para com as outras crianças.

No ponto três do quadro acima referido, continuamos a ter invariavelmente o mesmo registo da educadora C relativamente às prioridades no currículo, ou seja, nada *em especial, atenção ao grupo em geral*, assim como as preocupações apresentadas pela mãe serem as mesmas que as referidas pelas mães dos casos anteriores.

Desta triangulação de resultados de C14, ressaltam as percepções coincidentes que os pais e a educadora têm acerca da criança, e também o conhecimento que a educadora tem relativamente à família.

Segundo os resultados obtidos, pareceu-nos estar perante uma família emocionalmente estável e equilibrada onde o relacionamento com os outros, a tomada de consciência de si própria, a comunicação e a linguagem são características cruciais que assumem grande importância na saúde mental e intelectual da criança (Greenspan 2009).

Caracterização da Criança R4

Quadro 30.a – Caracterização de R4.

Observações Naturalistas à Criança	
Variáveis de análise	Nº de Frequência
Desconforto	27
Conforto	9
Partilha	5
Enquistamento	0

Quadro 30.b – Caracterização de R4, feita pela educadora e pais.

Educador	Pais
<p>1. Caracterização da criança: Extrovertida, Feliz. Activa Pouca concentração, Personalidade forte, provoca colegas e adultos. Instável</p>	<p>1. Caracterização do filho: Extrovertido, comunicativo, alegre e barulhento. Bom teimoso e esperto.</p>
<p>2. Caracterização da relação Criança/Educador/Grupo Gosta de dar e receber mimos. Gosta de dar beijos. É muito dependente. Insegura. Faz birras, tem ciúmes e é imatura. Precisa de estímulo e tem pouca força de vontade. Gosta de brincar sozinha</p>	<p>2. Caracterização da relação Criança/Pais Gosta de receber e corresponder a trocas afectivas. Inconstante, começa um trabalho para logo o largar e dar atenção a outra coisa. Não consegue ficar quieto mesmo quando se esforça para isso.</p>
<p>3. Prioridades no Currículo Atenção ao grupo em geral. Aprenderem a estar na sala em grupo, aprenderem a brincar, aprenderem a respeitarem-se, aprenderem a não estragarem os materiais.</p>	<p>3. Preocupações e desejos em relação ao filho: Que cresça feliz Acompanha-o no crescimento e nas brincadeiras. Dialogar.</p>

R4 frequenta o jardim-de-infância pela primeira vez, têm três anos é do sexo masculino e foi esse o desejo da mãe quando estava grávida, “ *para que o filho mais velho tivesse um companheiro*” justificação pouco consistente, uma vez que os irmãos não vivem juntos, o filho mais velho vive noutra país com os avós, e os pais estão separados e são emigrantes.

No protocolo de observação, registámos várias situações onde revelam R4 como uma criança instável, com poucos momentos de atenção (...) *R4 estava sentado à mesa a fazer um jogo, de repente levanta-se e deixa o jogo por arrumar e vai juntar-se a outra criança que faz uma actividade no quadro magnético (...) R4 pega nalgumas*

peças e coloca-as também no quadro (...) sai daquela zona e dirige-se a uma mesa onde um grupo faz picotagem (...) diz à educadora que também quer fazer (...)

Também são de registo as situações de conflito que R4 provoca (...) *R4 tira uma peça de um jogo a um colega, este reage e tenta agarrá-lo R4 foge e corre pela sala (...)*

R4 chega-se perto do colega e dá-lhe uma bofetada (...) a educadora teve que intervir e leva-o para outra área da sala para fazer outra actividade perto dela.

Ao observarmos o protocolo de observação de R4, verificamos que têm uma frequência de 27 indicadores de desconforto, que se manifestam em situações diversas como as que exemplificámos anteriormente.

Também a mãe e a educadora o caracterizaram como uma criança extrovertida, activa, instável, que provoca os colegas e adultos mas consideram-na *uma criança feliz à sua maneira.*

Ainda se encontra numa fase egocêntrica não querendo nem sabendo partilhar objectos ou brincadeiras, fazendo birras e demonstrações de ciúmes quando não lhe são feitas as vontades e quando quer que a atenção recaia sobre si.

Brazelton e Sparrow (2004), alertam os pais para este tipo de comportamentos pois à medida que os filhos crescem mais frustrações vão sentir e estes devem ir ao encontro das suas expectativas. Os autores referem que a frustração é uma força saudável para a aprendizagem, desde que sejam dadas oportunidades à criança para as dominar. Os pais devem estar preparados para retrocessos e progressos lentos, contudo o resultado final a auto-disciplina.

E como dizem os autores citados “uma birra não é o fim do mundo”, o importante será pais e filhos aprenderem com ela.

Os resultados de triangulação de R4 levam-nos a concluir que tanto a educadora como a mãe têm representações coincidentes sobre a criança o que nos dá uma indicação positiva relativamente ao conhecimento e às necessidades da mesma. Talvez, por isso, nas prioridades do currículo esta educadora para além de (...) *dar atenção ao grupo em geral*, preocupa-se com regras e atitudes cívicas, nomeadamente, respeito pelos outros e pelos materiais, para esta criança em particular. Tal como a mãe que apesar de querer que o filho cresça feliz como todas as mães, (...) *procura tentar acompanhá-lo no crescimento, através do diálogo (...)*

Caracterização da Criança R5

Quadro 31.a – Caracterização de R5.

Observações Naturalistas à Criança	
Variáveis de análise	Nº de Frequência
Desconforto	12
Conforto	15
Partilha	7
Enquistamento	0

Quadro 31.b – Caracterização de R5, feita pela educadora e pais.

Educador	Pais
1. Caracterização da criança: Necessita de atenção. Extrovertida. Pouca concentração. Feliz. Instável.	1. Caracterização do filho Teimoso. Traquina. Desperto para o mundo. Extrovertida, comunicativa, alegre, barulhento.
2. Caracterização da relação Criança/Educador/Grupo Gosta de receber e dar mimos. Dependente. Insegura. Ciúmes. Pouca força de vontade. Gosta de brincar com o grupo	2. Caracterização da relação Criança/Pais Gosta de receber e corresponder a trocas afectivas. Força de vontade média.
3. Prioridades no Currículo Atenção ao grupo em geral. Aprenderem a estar na sala em grupo, aprenderem a brincar, aprenderem a respeitarem-se, aprenderem a não estragarem os materiais.	3. Preocupações e desejos em relação ao filho: Saúde. Que seja saudável, feliz e consiga os seus objectivos. Dou-lhe afecto.

R5 é uma criança de três anos do sexo masculino que está pela primeira vez no Jardim de Infância. Os pais estão separados e no dizer do pai “ a mãe abandonou-o aos três meses”, vive sozinho com o pai e tem o apoio da avó. É uma criança extrovertida e parece feliz. Nas observações registámos momentos de muita inter-acção com os pares em brincadeiras livres, onde apresenta indicadores de conforto e partilha com uma frequência de 15 e 7 respectivamente. Recorremos ao protocolo onde se evidenciam esses comportamentos de bem-estar de R5:

(...) “R5 brinca livremente na casinha das bonecas com mais três crianças, faz de filho, ... deita-se e finge que dorme... depois diz à outra criança que já não quer dormir mais... a outra criança quer obrigá-lo e diz que o vai pôr de castigo... ele pede

para ela não fazer isso e pede para telefonar ao pai, que depois dorme mais... a outra criança aceita o pedido de R5 faz de conta que telefona ao pai com um rosto muito sorridente (...)

As brincadeiras são uma oportunidade para a construção da auto - estima e uma forma segura de expressar sentimentos confusos ou dolorosos Brazelton (et al).

(...) R5 está a fazer uma pintura com muita atenção, não se distrai com os colegas do lado, utiliza correctamente os materiais quando acaba a pintura chama a educadora para ver, diz-lhe “já acabei R5” a educadora respondeu-lhe “muito bem! E fizeste o quê?” R5 respondeu: “ uma piscina para o meu pai!”, “Muito bem”, diz-lhe a educadora “Agora vai lavar as mãos e não te molhes!” A educadora puxa-lhe as mangas para cima e R5 vai para a casa de banho a saltitar e a sorrir (...)

Durante as observações foi relevante a atitude meiga com que a educadora tratou esta criança e por sua vez a empatia que a criança revelava para com os adultos e com as outras crianças.

No dizer da educadora, *R5 é uma criança feliz*, mas dá conta de alguma instabilidade emocional, contudo atribui estes comportamentos ao facto de não ser educado numa família dita “normal”, apesar disso, não acha necessário adaptar nada em especial para esta criança, afirmando querer deixar passar mais tempo para ver se ele encontra “*o seu caminho*” e “*organiza a sua cabeça.*”

Continua a achar que as prioridades no currículo, é a *atenção ao grupo em geral.*

O pai demonstra grande preocupação relativamente à felicidade do filho, parecendo ser o seu grande e principal objectivo, sendo o afecto e o amor as prioridades para este pai. É neste sentido que Gimeno (2001), refere os que os afectos como um dos valores mais apreciados que existem nos ambientes familiares, constituindo-se como, uma verdadeira amálgama de sentimentos positivos, entre os quais, carinho, ternura, amor, admiração, e lealdade.

Quando este pai responde que para compreender o seu filho dá-lhe afecto está, talvez de forma intuitiva a compreender a relação directa entre o desenvolvimento do filho e a satisfação pessoal que advém desta relação de proximidade, o mesmo será dizer, afectuosa e de apoio. De relevo, mais uma vez, esta educadora tem percepções iguais e coincidentes com o pai da criança.

Caracterização da Criança R12

Quadro 32.a – Caracterização de R12.

Observações Naturalistas à Criança	
Variáveis de análise	Nº de Frequência
Desconforto	15
Conforto	6
Partilha	0
Enquistamento	16

Quadro 32.b – Caracterização de R12, feita pela educadora e pais.

Educador	Pais
<p>1.Caracterização da criança: Extrovertida. Necessita de atenção. Feliz. Activa. Instável</p>	<p>1.Caracterização do filho: Meiga. Extrovertido. Curioso e hipersensível. Bom.</p>
<p>2. Caracterização da relação Criança/Educador/Grupo Gosta de receber e dar mimos. Gosta de dar beijos. Gosta de ser elogiado. Sabe aquilo que quer. Seguro. Faz birras, tem ciúmes é imaturo. Força de vontade. Conclui as actividades com sucesso. Manifesta interesse e empenho Tanto gosta de estar em grupo como estar sozinho</p>	<p>2. Caracterização da relação Criança/Pais Gosta de receber e corresponder a trocas afectivas. Grande força de vontade quando começa um trabalho esforça-se para o levar até ao fim. Extrovertido, comunicativo, alegre, barulhento.</p>
<p>3. Prioridades no Currículo Atenção ao grupo em geral. Aprenderem a estar na sala em grupo, aprenderem a brincar, aprenderem a respeitarem-se, aprenderem a não estragarem os materiais.</p>	<p>3. Preocupações e desejos em relação ao filho: Saúde.</p>

R12 frequenta o jardim-de-infância pela primeira vez, tem três anos, é do sexo masculino, mas a mãe desejava ter uma rapariga quando estava grávida por (...) *as achar mais engraçadas e mais meigas (...)*. Foi ela que escolheu o nome ao filho por ser o nome do seu pai, já falecido.

R12 apresenta ser uma criança sem grande tempo de concentração. No protocolo de observação registámos os seguintes exemplos: *“R12 sai junto da mesa onde se encontrava e com outra criança correm até ao armário dos livros...R12 traz um livro e começam a folheá-lo...rapidamente...fecha o livro e corre novamente a ir buscar outro*

livro...R12 faz que lê a história, fecha-o rapidamente e bate com ele na cabeça do colega ao seu lado...”

“A educadora repara que há jogos no chão desarrumados, pergunta quem os deixou assim, uma criança acusa R12 de não ter arrumado e a educadora manda-o arrumar...R12 deita as peças do jogo para dentro da caixa com muita força...a educadora ralha e manda-o arrumar bem o jogo ...R12 obedece...”

Estas situações de instabilidade, são referidas pela educadora que caracteriza o perfil da criança como *“muito mexida, dá os seus sopapos aos outros quando as coisas não lhe correm a jeito ou então chora.”*

A mãe caracteriza-o como (...) *hipersensível e espontâneo (...)*.

Ambas reconhecem que R12 tem comportamentos irrequietos e que precisa de ser chamado à atenção com regularidade. Segundo Brazelton (2004) devemos ajudar as crianças a suportar a frustração e a lidar com a perda e a desilusão, apresentando-lhe limites adequados combinados com carinho e um verdadeiro sentido de admiração pela sua individualidade. A disciplina, diz-nos o autor citado, é a segunda coisa mais importante que se pode dar a uma criança a seguir ao amor.

As prioridades no currículo que a educadora apresenta, apesar de serem iguais para todo o grupo, inclui nelas a preocupação com as regras e os limites que as crianças devem ter numa relação de respeito uns com os outros. A mãe também se refere ao afecto como uma das suas preocupações.

2.2. Síntese Final da Análise e Tratamento dos Dados

Da leitura articulada das caracterizações evidenciadas pelos educadores e pais, emergentes nos quadros anteriores verificamos a síntese das percepções de ambas as partes, relativamente às crianças.

Quadro 33 – Síntese das Percepções de Pais e Educadores Relativamente à Caracterização da Criança

Crianças	Pais com percepções diferentes da criança	Pais com percepções iguais da criança	Educadores com percepções diferentes da criança	Educadores com percepções iguais da criança	Percepções de pais e educadores coincidentes da criança	Percepções de pais e educadores não coincidentes da criança
M7	X			X		X
M8	X		X			X
M16		X		X	X	
E2	X			X		X
E7	X			X		X
E1	X		X			X
C1	X		X			X
C7	X		X			X
C14		X		X	X	
R4		X		X	X	
R5		X		X	X	
R12	X		X			X
Totais	8	4	5	7	4	8

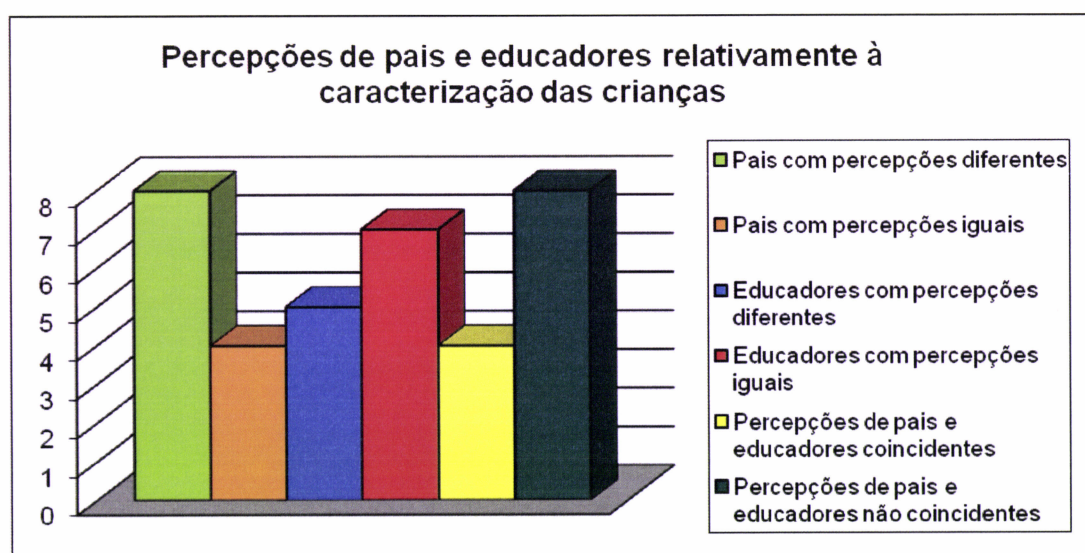


Gráfico 9 – Percepções de pais e educadores

De acordo com Jodelet (1996), as representações sociais expressam “uma maneira de interpretar e de pensar a nossa realidade social, *uma forma de conhecimento social*” (p.360). A autora privilegia a dimensão social das representações referindo-se a elas como uma actividade mental desenvolvida pelos indivíduos, para fixarem as suas posições em relação a outros, em relação a situações, a eventos, a objectos que lhes digam respeito.

Do gráfico anterior podemos evidenciar as seguintes constatações:

- Os pais têm percepções diferentes dos filhos.* O mesmo será dizer, que têm um conhecimento social dos filhos diferente daquilo que os filhos apresentam;
- As percepções dos pais e dos educadores não são coincidentes.* Logo a forma de satisfazer as necessidades das crianças também não são as mesmas;
- Os educadores têm percepções “mais iguais” à criança.* Poderá ter a ver com o facto de as crianças passarem mais tempo com os educadores do que com os pais.

Os factos anteriores levam-nos a trazer à colação os objectivos e a questão de pesquisa por nós traçada no início do estudo e que apresentamos de forma conclusiva no capítulo seguinte, referente às considerações finais.

Capítulo VII – Considerações Finais

Educar não é abrir um caminho
para se viver,
mas suavizar a alma
para as dificuldades da vida

Pitágoras

Nesta fase final da investigação e de acordo com os objectivos gerais da dissertação de mestrado, importa tecermos algumas considerações finais, à volta daquilo que observámos, analisámos e triangulámos.

Como ponto prévio sentimos que respondemos adequadamente ao que nos era solicitado enquadrando assim o nosso estudo nas Ciências da Educação, domínio da Análise da Acção Educativa e na especialidade de Analistas de Contextos Educativos.

Assim os caminhos que percorremos para alcançar os diferentes objectivos, configurados nesta dissertação, nem sempre foram fáceis. Metaforicamente falando, digamos que foi um caminho traçado passo a passo, que nos levou até à meta final.

É uma sensação de “etapa vencida” a que experimentamos neste momento. Contudo paira em nós uma dualidade de sentimentos, que pensamos ser natural quando se elaboram estudos desta natureza. Se por um lado, sentimos a felicidade de concretizarmos um objectivo de alguns anos, aliado à superação de um desafio pessoal e profissional, por outro lado, fica-nos uma grande inquietação provocada pelo emergir de novas dúvidas e pela vontade de encontrar novas respostas, predispondo-nos para o aprofundar de novos conhecimentos.

Pretendemos que as considerações finais, que agora apresentamos, espelhem com fidelidade, todo o processo de realização deste estudo, de forma abrangente e sistematizada. Para tal, estruturámo-las da seguinte forma:

1. Pertinência da temática e motivação pessoal
2. Resultados obtidos
3. Possibilidade de futuras perspectiva investigativas.
4. Contributos do estudo para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

1. Pertinência da temática e motivação pessoal

Procurámos investigar a problemática do jardim-de-infância na sua dupla valência Criança/Família, onde a articulação de educadores e pais é, pela nossa prática recorrente, fundamental.

No dizer de Barbosa, nosso mentor nesta investigação, os educadores são o suporte da acção pedagógica e educativa e a família é o suporte de intervenção educativa para a criança.

Uma vez que partimos deste pressuposto e pela experiência vivida no nosso dia-a-dia, entendemos que esta articulação é limitada e em muitos casos inexistente, desta forma procurámos aprofundar o porquê desta questão.

Para melhor compreensão desta ideia, dos papéis representados pela escola e pela família e as causas do seu disfuncionamento, foi necessário, em nosso entender, e seguindo os princípios da Escola Sensível e Transformacionista, como Barbosa preconiza, ir mais fundo e investigar quais as percepções e expectativas que os pais e educadores têm da criança e o conhecimento que têm dela.

Partimos do pressuposto que em consequência da desarticulação familiar são muitos os pais que manifestam poucas ideias sobre o desenvolvimento e o fenómeno do crescimento dos filhos, tal como as educadoras, que por variadas circunstâncias não têm um conhecimento global da criança, nem tão pouco estão preparadas para diagnosticar as suas verdadeiras necessidades educativas, mas apenas para registar os seus comportamentos desadequados.

É a propósito desta constatação que o rumo do nosso estudo recaiu precisamente nas percepções que pais e educadores têm das crianças, apesar de deixarmos para a Sociologia e Psicologia da Família o aprofundamento da temática nestas áreas.

A nós, coube-nos somente, verificar se as diferentes percepções que pais e educadores têm da mesma criança, influencia a articulação, ou falta dela, destes dois intervenientes educativos, achando assim que o conhecimento destas percepções, possibilitaria a compreensão subjacente desta desarticulação.

Desta forma, compreender as mundivivências da criança, e inferir a partir delas, de forma partilhada com os pais, permite que a actividade pedagógica, se construa com base nas necessidades educativas e ao mesmo tempo ajude os pais a compreender melhor as dificuldades com que os filhos vivem emoções e sensações, num delicado jogo de interações.

O trabalho realizado, como julgamos ter ficado patente, confirma a importância do conhecimento que pais e educadores devem ter da criança. A pertinência do estudo talvez se possa sintetizar nestes dois pontos:

- Os pais têm tendência para não reservar tempo para olharem para os filhos “*como eles são*”, preferindo deter-se “*no que eles fazem*”.
- Os educadores trabalham na perspectiva de conhecer o aluno, ao invés de o conhecer como criança.

Contudo, se cada vez mais é exigido a pais e educadores que “ descubram “ a criança e se esta necessidade é do interesse de ambos, parece-nos que estudámos um problema transversal, comum, tanto à família como à escola.

Enquanto educadores, sempre nos interessámos por esta temática, nomeadamente, através da constatação quotidiana de quão importante, e até determinantes, podem ser as relações interpessoais entre educadores e pais, no sentido de se posicionarem como pedagogos de ajuda alargada na descoberta da criança, promotores de um desenvolvimento equilibrado.

2. Resultados obtidos

Os resultados do estudo permitem destacar os seguintes aspectos que no seu conjunto, configuram as percepções que os educadores e os pais têm da criança, assim como a criança “real” tal como se apresenta em contexto de sala.

A Criança

- As actividades, ao dispor das crianças na sala, são feitas com pouco envolvimento e parecem tornar-se rotinas “ enfadonhas” que ajudam a passar o tempo.

Parece que à criança não é dada a oportunidade de explorar, tão pouco o encorajamento da curiosidade. Contudo, as crianças através da exploração e emocionalmente ligadas às coisas que as interessam tornam-se curiosas, não só quanto ao mundo à sua volta, mas também quanto ao seu universo interior, Greenspan (2009).

Aos educadores e pais deve ser pedido que tenham em mente, ajudar a explorar os prazeres inatos à criança, mas não ditar o que esses prazeres devem ser. Bom será que sugiram actividades que achem que lhes podem interessar, mas devem recuar na chefia e directividade, e não cometerem o erro de organizar a brincadeira. Como nos relembra o autor acima citado: “a curiosidade inata de uma criança desenvolve-se melhor quando os pais a ouvem” (p.67).

- Às crianças é dado pouco tempo de escuta, sendo as mesmas interrompidas constantemente nos seus discursos ficando sempre muito por dizer e explicar. A grande maioria das vezes, a criança é “ouvida” mas não “escutada”, já que a escuta, pressupõe uma qualidade de presença de disponibilidade e de atenção que exige do educador estar intensamente aberto à criança, aquilo que ela exprime ou ao que a sua acção deixa adivinhar.

- As crianças são pouco apoiadas pelas educadoras, ficando muito tempo sozinhas, entregues a si próprias, sem se registarem sinais de interacção, nem de comunicação com o educador, equacionando-se igualmente poucos momentos de relação e de afectos com colegas.

- A instabilidade dos grupos e a pouca concentração, aliada e em consequência disso, o barulho que se regista nas salas é outro factor evidenciado por nós e pelas próprias educadoras. A ausência de um ambiente calmo e pouco ruidoso pode ter algumas implicações na concretização das actividades e nas aprendizagens e desenvolvimento da criança. Para além de que é sintomático de pouco envolvimento e algum desinteresse por parte das mesmas.

As crianças são alvo de situações stressantes, reveladoras de inaptações como resultado da não satisfação das suas necessidades, desta forma, evidenciam – se sinais de desconforto, com 46,11%, anteriormente referidas no gráfico 5.

As Educadoras

Os traços caracterizadores, relativamente às percepções que as educadoras têm das crianças, sugerem-nos a seguinte síntese conclusiva quanto ao conhecimento que têm das mesmas:

- Cada educadora tem da criança uma ideia muito própria, partindo da indubitável verdade que não há duas crianças iguais. Pelo facto, concordamos com Barbosa (2004) quando defende que “temos opções a fazer no modo como construímos a nossa compreensão do que é ser criança, como vemos as crianças enquanto pessoas e quais as características que nelas consideramos importantes” (p.14). Contudo, as educadoras do nosso estudo, mostraram alguma insegurança ao caracterizarem individualmente cada criança, protegendo-se com o uso de muitas “frases padrão” e “clichés” para as descreverem.

- Genericamente, as educadoras consideram as crianças felizes, alegres e extrovertidas, parecendo indiciar um conhecimento profundo sobre as mesmas. Contudo, estas percepções que as educadoras têm das crianças não estão baseadas em diagnósticos de necessidades cimentados num conhecimento técnico e científico, capaz de avaliar as crianças nas suas componentes sensoriais, psicomotoras, cognitivas, afectivas, sociais e comunicativas a fim de as conhecerem adequadamente.

- Em nosso entender, esta superficialidade do conhecimento das crianças prende-se não somente com a ausência de diagnóstico de necessidades educativas das crianças, mas também pelo número excessivo de crianças por grupo. Este facto pode comprometer seriamente a aprendizagem e o desenvolvimento equilibrado da criança.

Com grupos de 25 crianças (como os que observámos) é impossível, no dizer das educadoras, adaptar qualquer estratégia às diferenças individuais das crianças. Em consequência disso, a afectividade fica relegada para segundo plano uma vez que a maioria das crianças precisa de carinho e atenção só para si individualmente, ainda que as educadoras sejam quase unânimes em considerar a afectividade como um primeiro patamar.

- Relativamente às necessidades das relações afectivas no grupo, as educadoras referem-nas como de máxima importância, procurando sempre promoverem um clima de empatia e de afectividade, valorizando assim a ideia de que ao existirem relações

sólidas empáticas e afectivas, as crianças aprendem a serem afectuosas e solidárias acabando por comunicar os seus sentimentos, conseguindo reflectir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com outras crianças e com os adultos.

- Observámos igualmente que as educadoras referem a instabilidade e pouco tempo de concentração presentes na maioria das crianças.

Das leituras que temos vindo a efectuar sobressai a ideia de que, quando a atenção de uma criança é demasiado flutuante e muda a cada momento passando de um extremo ao outro, ou é tão focalizada que se torna difícil penetrar no seu mundo, é crucial que se desmonte este processo, mas não nos parece ser a prioridade das educadoras, que justificam o facto por as crianças terem falta de apoio da família ou então não o justificam.

- Constatamos também que as educadoras afirmam que as crianças gostam de brincar com os colegas mas que ao mesmo tempo entram em conflito umas com as outras. Nestas situações, manifestam ter dificuldade em manter o equilíbrio e a harmonia das interacções entre pares, fruto de alguma falta de organização dos grupos, associado ao excessivo número de crianças por sala como referimos anteriormente. Mostram também dificuldade em compreender as verdadeiras dificuldades por que passa uma criança na relação consigo mesma e na relação com os outros.

- Quanto às prioridades do currículo, as educadoras assumem claramente não possuírem qualquer prioridade, uma vez que entendem não ter crianças com necessidades educativas, no sentido de deficiência mental ou outras. Falam de uma planificação estruturada, centrada nas iniciativas das crianças, mas ao tentarem exemplificarem as suas práticas é evidente não haver uma clara explicitação de conteúdos de aprendizagem e o desenvolvimento dessas práticas educativas parecem ser essencialmente centradas no saber intuitivo das educadoras.

O respeito pelas diferenças individuais de cada criança parece não ser prioridade para as educadoras, pelo que planificam essencialmente em função de um grupo de acordo com o nível etário e o considerado pela norma. Contudo, não nos podemos esquecer que cada criança tem o seu ritmo próprio os seus limites “ a regulação do seu fluxo interactivo no jogo, e em outras formas de comunicação tem de ser o grande objectivo da intervenção dos educadores caso a caso.” Gomes Pedro (2005, p.62).

- Foi evidente também, que as educadoras têm um conhecimento muito reduzido relativamente às famílias das crianças, algumas afirmando mesmo não conhecer as mães, por “ *incompatibilidade de horários*”. Este desconhecimento total da família traz alguma vulnerabilidade ao conhecimento que as educadoras dizem ter sobre as crianças. Não conhecer os intervenientes mais significativos que fazem parte da família das crianças, no meio do qual ela aprende e se ajusta às suas condições sociais, é uma falha substancial para a articulação destes dois contextos em que a criança se desenvolve. Cada educadora deve ser sensível ao sistema de cada família, o que pensamos ser um princípio fundamental para assegurar o equilíbrio entre o sistema familiar e o educativo.

Perante os factos e no que se refere às necessidades formativas das educadoras, de acordo com Barbosa (2004) e Canelas (2009), somos levados a crer, por tudo o que constatámos ao longo do nosso estudo que, as educadoras apresentam algumas dificuldades ao nível das:

- Necessidade de caracterização, descrição e tipificação dos diferentes processos que conduzem ao desenvolvimento da criança;
- Necessidade técnico científica e de pesquisa;
- Necessidade da prática do diagnóstico de necessidades educativas da criança;
- Necessidade de observação/percepção da criança nos seus contextos;
- Necessidade de possuir conhecimentos éticos, humanos e pedagógicos.

Gostaríamos de referir que, ao inferir sobre os dados recolhidos, não foi nossa intenção por em causa a seriedade do trabalho das educadoras ou a sua intencionalidade educativa, tão pouco a das instituições. Relembramos ainda que os dados apresentados não se confinam ao grupo profissional, nem são generalizáveis, uma vez que como já tivemos oportunidade de referir, se tratou de um estudo de caso.

Os Pais

A compreensão e o conhecimento que os pais têm dos filhos, restringe-se quase somente, a caracterizá-los como *teimosos, extrovertidos e alegres*, ao mesmo tempo que os classificam de *bons e meigos*. Esta dualidade de sentimentos constrói-se em cima de mitos, sonhos e realidades familiares de que nos fala Gimeno (2001) como já tivemos oportunidade de referir.

Os pais demonstram ter alguma consciência do desenvolvimento dos filhos, tal facto é relevante na análise expressa no II bloco do questionário. Contudo, este conhecimento está mais relacionado com as necessidades físicas dos filhos do que com as emocionais.

Outra característica que a maioria dos pais destaca para os filhos é o seu comportamento de *teimosos*, como um facto consumado, sem haver solução para tal. Esta *teimosia* revelada pelas crianças está intimamente ligada à falta de limites em que vivem e que se vai reflectir na instabilidade e pouca concentração que os grupos apresentam, também apontada pelas educadoras.

O pouco tempo que têm disponível e as tarefas de casa são razões apontadas pelos pais, para justificarem porque é que os filhos brincam quase sempre sozinhos no quarto ou na sala.

Esta indisponibilidade por parte dos pais para estarem com os filhos pode ser fortemente prejudicial, uma vez que, depois de um dia inteiro separados, pais e filhos deveriam estar centrados numa maior aproximação entre si, para satisfação de “pequenas, grandes” necessidades das crianças. A escuta, a atenção e o carinho dos pais ao fim do dia pode ser a distância entre um filho resistente e equilibrado ou um filho mimado, passivo ou revoltado.

Constatámos que os pais privilegiam a *saúde* e a *felicidade* para os filhos e desejam que *alcancem os seus objectivos*, para além de concluir que aos filhos “*dão tudo*”. O “*dar tudo*” denuncia a insegurança e desconhecimento dos pais perante o crescimento e necessidades dos filhos para se desenvolverem de forma equilibrada. Ao invés, acreditamos, tal como os autores que têm vindo a ser referidos, que os pais não se podem abrigar por detrás de mitos, mas deveriam aprender a reconhecer as próprias emoções e a lidar com a diversidade dos filhos.

Estes desejos e expectativas dos pais vão ao encontro daquilo que são as suas prioridades enquanto pessoa, e enquadram-se nos frequentes mitos familiares já aqui referidos e que é um desejo daquilo “que deve ser” o melhor para os filhos e aquilo que entendem por “a família ideal” e que, podem levar à escolha errada das suas estratégias educativas sem ter em conta as verdadeiras necessidades das crianças.

O conjunto das reflexões finais que apresentamos permite-nos dar voz aos pressupostos da nossa investigação podendo assim dizer-se que:

- Os pais manifestam poucas ideias sobre o desenvolvimento dos filhos, e tão pouco conhecem os fenómenos do seu crescimento;
- As crianças cada vez mais se tornam “estranhas” para as famílias, pelas poucas representações que delas têm;
- As famílias revelam grandes dificuldades em se expressarem verbalmente acerca do conhecimento que têm dos filhos;
- O educador por vezes revela um desconhecimento da criança enquanto ser global, entende-a antes como “objecto” de aprendizagens;
- A ausência de representações “ reais” da criança, por parte do educador faz com que a criança caia no esquecimento;
- O educador trabalha num projecto padrão ao qual as crianças se devem ajustar.
- Pais e educadores parecem desconhecer na íntegra a “sua” Criança.

3. Futuras perspectivas investigativas

No decurso da presente investigação e decorrente das interrogações que em nós se iam gerando, ficou-nos a convicção do muito que há por explorar e conhecer nesta área de investigação e das possibilidades de estudos a realizar num futuro próximo, com vista à constatação de um maior conhecimento a ter da criança enquanto ser global e holístico, para a (re) organização das práticas educativas em jardim-de-infância.

- Se a presente investigação permitiu conhecer as fragilidades dos educadores em planificar consoante as reais necessidades das crianças, em grande parte pelo desconhecimento que delas têm, bom seria então que se investigasse a forma como os educadores organizam a articulação relação educativa/relação pedagógica em função da própria descoberta da criança.
- Se a afectividade foi apontada pelas educadoras, como marco de suma importância para as interacções das crianças, assim como para o seu desenvolvimento, porque não desenvolver um estudo, recorrendo a outros

instrumentos de mediação de empatia, no sentido de descobrir cada criança não como aluno, mas como ser holístico no seu verdadeiro contexto sócio-afectivo.

- Se as famílias têm um desconhecimento dos filhos, no que respeita ao seu desenvolvimento e ou crescimento, implicitamente das suas emoções, sensações e atitudes, talvez que um outro estudo tornasse possível conhecer as principais formas de comunicação e relacionamento, no sentido de ajudar a criança a relacionar-se com os outros tanto em períodos de frustração como em períodos de alegria.
- Se a nossa investigação viabilizou o conhecimento ainda que pouco aprofundado, por não ser este o seu objectivo principal, de um processo ambíguo entre o jardim-de-infância e a família, numa altura em que aos pais é pedido um maior e verdadeiro acompanhamento dos filhos, ao mesmo tempo que cada vez mais as crianças passam mais tempo nas instituições, então seria interessante explorar também esta ambiguidade, circunstâncias da sociedade dos nossos dias, no sentido de minimizar esta problemática transversal à escola e à família e ambos encontrarem formas de a solucionarem juntos.

Carta de Aconselhamento à Acção

Tendo como suporte o novo modelo de escola, com a qual nos identificamos, a “Escola Sensível e Transformacionista” de Barbosa (2004), e apoiados nos seus princípios, ao longo da investigação, construímos a representação gráfica apresentada na figura 11 que pretende assim constituir-se como as bases fundantes para a nossa Carta de aconselhamento à acção.

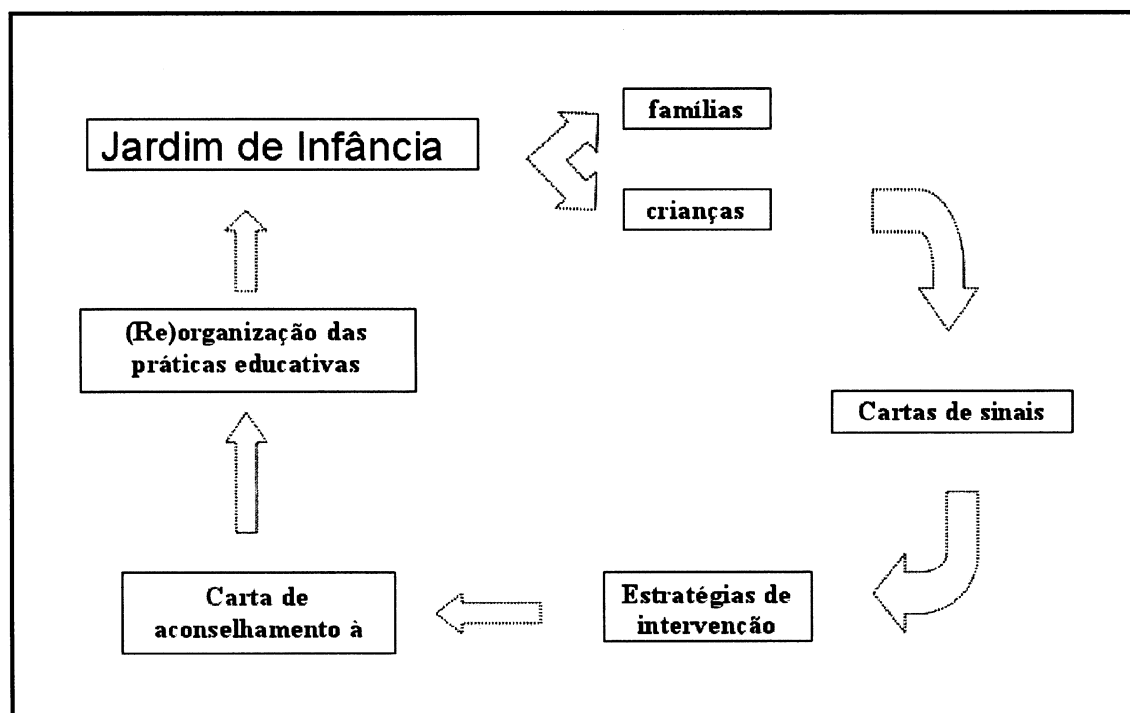


Figura 11 – Esquema da (re) organização das práticas educativas em Jardim de infância

Passando à explicitação do esquema, e para um melhor entendimento daquilo a que chamamos de Carta de Aconselhamento à Acção, que em nosso entender e baseados nos pressupostos de Barbosa (2004), levará a uma reorganização das práticas educativas, com vista, a uma articulação mais profunda e consciente por parte dos educadores e dos pais, baseada nas necessidades educativas das criança e formativas dos agentes educativos. Consideramos deste modo que:

➤ Sendo o Jardim-de-infância um espaço onde as crianças permanecem em média dez horas e trinta minutos diariamente, atendendo à actual conjectura política e sócio-educativa que se vive hoje em dia, como já tivemos oportunidade de referir na I parte do nosso estudo relativamente ao enquadramento teórico, é inevitável que o mesmo, enquanto instituição, deva dar resposta às crianças e às famílias.

Esta dupla valência que lhe está atribuída, traz cada vez mais responsabilidades acrescidas à pessoa do educador, tornando indispensável para isso a elaboração de um diagnóstico de necessidades educativas às crianças, nos seus diferentes contextos, sobretudo no Jardim-de-infância e na família.

É neste sentido que, retomando as fontes que fomos consultando de Barbosa (2004), ao longo do estudo, ao educador é pedido que se torne:

- *Um bom caracterizador da realidade educativa;*
- *Um bom descritor de actos e factos de desenvolvimento;*
- *Um bom tipificador de fenómenos significativos emergentes;*
- *Um bom identificador de variáveis emergentes;*
- *Um bom diagnosticador de necessidades educativas*

➤ Para saber organizar o Jardim-de-infância no sentido de dar uma resposta adequada às crianças e famílias em estreito relacionamento, os dois intervenientes educativos devem partilhar percepções iguais da criança, a partir das quais seja possível organizar uma carta de sinais, em consequência da qual resulte um conjunto de estratégias, preventivas, remediativas e curativas, (Barbosa, 2004) de acordo com as prioridades observadas.

➤ Em sequência pensámos na elaboração de uma carta de aconselhamento à acção, que assente na articulação e coerência entre os principais intervenientes educativos, pais e educadores, achamos que poderá resultar uma (re) organização das práticas educativas adequadas às reais necessidades das crianças.

Como nota final, queremos clarificar que a carta de aconselhamento à acção surgiu nos “seminários doutorais”, espaço de reflexão grupal, o qual integrámos e da qual nos apropriámos, tal como Canelas (2009), em dissertação defendida recentemente.

A mesma, pretende ser um conjunto de pressupostos fundamentais à mudança das práticas, com vista à prática do diagnóstico de necessidades educativas das crianças e formativas dos agentes educativos, mas sobretudo uma base de reflexão, que enfatize o diálogo de aconselhamento aos pais, numa pedagogia de ajuda ao outro, encarada na perspectiva de autores de referência como Barbosa (2004) e Phaneuf (2005).

Referimos ainda a este propósito Brazelton e Greenspan (2004), que apresentam também os chamados *pontos de referência* que contornam pressupostos orientadores, para em conjunto profissionais e família possam descobrir temas recorrentes e estratégias para negociar desafios futuros.

Carta de Aconselhamento à Acção

Quadro 34 – Carta de Aconselhamento aos pais.

Educadores/Famílias
<ul style="list-style-type: none">• Criar fortes relações de empatia entre pais/educadores e crianças.<ul style="list-style-type: none">- a capacidade de dar importância si e aos outros.- nunca minimizar o outro.- promover a mestria parental.- disponibilidade para discussão de assuntos que vão para além do seu papel tradicional.- enfatizar o diálogo de aconselhamento.- concentração na relação entre pais e criança. • Encorajar a interação e o relacionamento com os outros<ul style="list-style-type: none">- através do respeito.- através da confiança.- através da alegria.- através da brincadeira.- utilizar a desorganização e a vulnerabilidade familiar como oportunidade para apoiar. • Possibilitar o poder da curiosidade;<ul style="list-style-type: none">- para um pensamento mais reflexivo- o “<i>porquê</i>” e “<i>o que acontece a seguir</i>”, usados como estímulo ao desenvolvimento lógico das crianças. • Estabelecer limites<ul style="list-style-type: none">- o comportamento das crianças como linguagem comum.- o afecto como base para os limites que se estabelece às crianças.

4. Contributos do estudo para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional

Nesta fase final do trabalho, parece-nos o momento oportuno para explicitar as limitações e os contributos do estudo para o nosso desenvolvimento tanto a nível pessoal como profissional.

Fomos sentindo ao longo do processo algumas limitações que se nos afiguram como desafios que passamos a descrever as que nos pareceram mais evidentes:

- A nossa imaturidade e inexperiência no que diz respeito à técnica de observação naturalista que usámos e que nos deixou algumas dúvidas, relativamente ao seu carácter subjectivo, mais precisamente, a dificuldade que sentimos em aceder através da observação às sensações e emoções das crianças. Procurámos contudo que as inferências delas retiradas não enviesassem os resultados.

- As nossas fragilidades foram postas à prova, quando nos confrontámos com a falta de precisão em conceitos por nós usados, assim como o uso de competências de estudo aprofundado de análise/síntese e de leitura/escrita que se pretendiam de qualidade.

- Uma outra limitação ao estudo, inerente ao próprio método utilizado, “estudo de caso” a que teoricamente já nos referimos, não nos permite generalizar, ou seja, tirar conclusões, para um grupo mais alargado, o que apesar de tudo não se constitui como impeditivo de contribuir como base para futuros trabalhos.

Apesar das limitações referidas, o nosso estudo provocou em nós um fenómeno de mudança que se reflectiu não só a nível profissional como também pessoal:

- Em termos profissionais, no plano da construção do conhecimento teórico, foi deveras importante as leituras e análises feitas, proporcionando-nos um maior conhecimento e aprofundamento da temática que investigámos;

- Fomos também sensibilizados, para a importância de nos lembrarmos todos os dias, de olharmos para a criança como um ser holístico e também como ser único com características específicas e individuais;

- Este estudo permitiu-nos compreender melhor, do ponto de vista científico a realidade da educação de infância e a complexidade da relação educativa e pedagógica vivida pelos seus intervenientes directos, educadores e pais;

- Ajudou-nos também a adoptar uma atitude mais reflexiva e mais crítica, face à nossa prática, o que nos levou a ver a nossa acção educativa com outro olhar;

- Ficámos profundamente sensibilizados para a urgência de um diagnóstico de necessidades educativas das crianças, como uma descoberta das mesmas, não como “aluno” mas como um ser, no seu no seu verdadeiro contexto sócio afectivo;

- Foi possível através desta investigação, mudar algumas concepções nem sempre correctas, que possuíamos e que possibilitou uma mudança na nossa atitude com as

crianças e os pais, nomeadamente, maior centração na pessoa do outro, através de uma atitude de empatia e disponibilidade física e afectiva.

E, se por todos estes aspectos que atrás referimos, sentimos que temos vindo a melhorar profissionalmente, não é menos verdade que a realização do presente trabalho, contribuiu de igual modo para o nosso processo de desenvolvimento pessoal que em nosso entender é indissolúvel da construção do nosso “eu profissional”.

Pensamos que em nós se desenvolveu, passe a imodéstia, um *diálogo de aconselhamento* junto dos pais e das crianças, sustentado pela pedagogia de ajuda da qual já tivemos oportunidade de nos referir no enquadramento teórico, e que nos tornou mais capazes de gerir afectos e emoções, tanto a nível profissional como pessoal.

Acreditamos convictamente que o impacto deste estudo vai ficar em nós, não só por percebermos da importância do diagnóstico de necessidades educativas das crianças, mas também pelo facto de a partir do mesmo determinarmos as nossas próprias necessidades de auto formação.

Acreditamos cada vez mais que o mundo moderno tem que ser o dos afectos e que “o desenvolvimento da criança é potenciado pelo modo como ela gosta de viver na proporção do modo como ela se sente “gostada” (Gomes Pedro, 2005, p.69)

Na escola do afecto parece que tudo se reinventa a cada momento.
E é cheia de problemas que são aqueles simples e complicados
do dia atrás do dia , que a gente sente e às vezes nem sabe resolver
mas arranja sempre uma boa maneira de seguir em frente
porque gosta do que é aquilo.
E o amor é isso: uma criatividade renovada em cada gesto
que parece não se esgotar uma invenção a cada instante,
como se tudo parecesse já vivido e tudo faltasse para chegar ao fim.”

Agostinho da Silva

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, Madalena (2000). *(Des)Equilíbrios familiares*, Coimbra: Quarteto Editora.
- Ambrósio, T. (1999). *Investigar/Formar/Inovar*, in Tavares et al (org). *Investigar e Formar em educação* (1º volume). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Bailey, K. D. (1978). *Methods of Social Research*. London: MacMillan.
- Bairrão, J., Abreu, T., Marques, T. (1986). *Atitudes e representações em educação pré-escolar. Análise Psicológica*, Vol. V, 1, Lisboa: ISPA.
- Bairrão, J., Tietze, W. (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barbosa, L. M. (1997). *Pensar a escola e os seus actores*. Barbosa Mem Martins: Associação de Professores de Sintra.
- Barbosa, L. M. (2000). *Da relação educativa à relação pedagógica*. Lisboa Edição Escola Superior de Educação João de Deus.
- Barbosa, L. M. (2002). *Ensaio sobre o desenvolvimento Humano – De uma teoria emergente da prática ao mundo como implicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Barbosa, L. M. (2004). *A escola sensível e transformacionista – uma organização para o futuro* (1ª ed.). Chamusca: Edições Cosmos.
- Beck, C., Coll (1984). *Mental Health Psychiatric Nursing: Holistic Life-Cycle-Approch*. St. Louis, C.V. Mosby Co.
- Bodgar, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora Lda.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora Lda.
- Brazelton T. (2002). *As necessidades essenciais das crianças*. Brasil: Artmed Editora.
- Brazelton, T. B., Sparrow, J. D. (2004), *O método Brazelton – A criança e a disciplina* (6ª ed.) Barcarena: Editorial Presença.

Bibliografia

- Brazelton, T., Greenspan, S. (2004). *A criança e o seu mundo (4ª ed.)*. Porto: porto Editora, Lda.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano. Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Canelas, O. (2009). *A Relação Diagnóstica em Contextos de Creche e Jardim de Infância*. Dissertação de mestrado não publicada: Universidade de Évora, Évora.
- Cardona, M. J. (1990). *A Organização do Espaço e do Tempo na sala de Jardim de Infância, Cadernos de Educação de Infância, 24*, Lisboa: APEI.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância – Formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Carmo, H., Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação, Guia para Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Chalifour, J. (1989). *La Relation D'Aide en Sions Infirmiers. Une Perspective Holistique-Humaniste*. Paris: Éditions Lamere.
- CNE (Concelho nacional de educação) (2002). *Educação de infância em Portugal, situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*.
- Cohen, L., Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educative*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Correia, L. M., Serrano, A. M. (1998). *Envolvimento parental em intervenção precoce*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Coutinho, C. P., Chaves, J. H. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*, Universidade do Minho: Revista Portuguesa de Educação.
- Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approachs*, Thousands Oaks: Sage Publications.



- Cró, M. L. (1999). Que sentido à formação de professores/educadores, In Tavares et al (org.). *Investigar e formar em educação* (1º volume). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Damásio, A. (2005). *A Compreensão dos Mecanismo para o Desenvolvimento da Mente Humana*, in Gomes-Pedro (org), *MaisCriança*. Lisboa: Fundação Luso-Americana.
- Dellors, J. (1996). *Educação – um tesouro a descobrir*. Porto: Asa Editores, SA.
- Dicionário da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora.
- Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (1991). 1ªedição. Lisboa: S. Paulo Verbo.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica
- Evans, E. D. (1982). *Curriculum models and early childhood education*, in *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fernandes, J. (2001). *Saberes, competências, valores e efector necessários ao bom desempenho profissional do professor*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Fernández, L. S. (2006). *Diagnóstico em educação – Teorias modelos e processos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Flores, José Varela (1994). *Influência da Família na Personalidade da Criança*, Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (1996). *Educação pré-escolar – A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J., Sarmiento, T. (2000). *A escola infantil pública como serviço social – a problemática do prolongamento de horário*, in *Infância e Educação, Investigação e Práticas*. Porto: GEDEI, Porto Editora.
- Formosinho, João (1997). *A primeira etapa no processo de educação ao longo da vida.*, in *Educação Pré-Escolar, Legislação*. Departamento de Educação Básica: Ministério da Educação.

- Formosinho, O. J. (2000). *A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança, Infância e Educação. Investigação e Práticas*. Lisboa: GEDEI.
- Gameiro, F. (2004). *Factores de constrangimento nas práticas educativas no Jardim de Infância*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Giglione, R., Matalon (1985). *O inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gimeno, A. (2001). *A Família, o Desafio da Diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomes-Pedro, J. (1999), *A Criança e a Nova Pediatria*, Lisboa: Serviço de Educação Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes-Pedro, J. (2005). *Para um sentido de coerência na criança*. Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda.
- Gomes-Pedro, J. et al (2005). *Mais criança – as necessidades irredutíveis*. Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria – Faculdade de Medicina de Lisboa.
- Gomes-Pedro, J., Nugent, J., Young, J., Brazelton, T. B. (2005). *A criança e a família no século XXI*. Lisboa: Dinalivro.
- Gomez, G. R., Flores, J., Jimenez, E. (1996). *Metodologia da Investigação Qualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Greenspan, S. I. (2009). *A criança e o seu desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Presença.
- Greenspan, Serena Wieder (2005). *A Base emocional de Aprendizagem*, in Spodek, B. (org), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerreiro, M. C. (2006). *Avaliar em educação de infância – do possível ao ideal*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Évora.
- Herrero, E. (1987). *Diagnóstico Pedagógico*, in J.Garcia Yagüe e Colegas, *Diagnóstico Pedagógico e Técnicas de Orientação*, Madrid. Uned.
- Hohmamm, M., Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jodelet, D. (org.)(1996). *Les représentations sociales* (3ª ed.). Paris: P.U.F..

- Juste, P. R., Garcia, Ramos, J. M. (1989), *Diagnóstico; evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- Katz, L. G. , McLellan, D. E. (2003). *The teacher's role*, in *The Social Development of Young Children*. ERIC, University of Illinois, Urbana.
- Katz, L., Bairrão, R. J., Lopes da Silva, M. I. R., Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Kender, Howard H. (1974), *Introdução à Psicologia II Volume*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leandro, D. I. (2006). *A atitude diagnóstica no ensino profissional e a técnica do espelhamento enquanto instrumento de desenvolvimento humano*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- Léssard-Hérbert, M., Coyette, G., Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa – Fundamentos e práticas* (1ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lezark, M. (1976). *Neuropsychological Assessment*. New York: Oxford University.
- Lipiansky, E. M. (1990). *Introduction à la problématique de l'identité*, in *Camilleri et al* Paris: PUF (Gedei).
- Magalhães, J. P. (1997). *Um contributo para a história da educação de infância em Portugal*, in *Infância e Educação, Investigação e Práticas*. Revista Gedei.
- Martinez, M. (1994). *Rol del educador y de la escuela en el ambito de la education*. Barcelona: Grão editorial.
- Maslow, H. A. (1972). *Motivation and personality*. New York: Harper 8 Row.
- Maximino, M. P. (2004). *O diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação em contexto de supervisão pedagógica. A transversalidade educativa e pedagógica*. Dissertação de mestrado não publicada: Universidade de Évora, Évora.
- Merriam, B. (1990). *Case Study: Research in Education. A Qualitative Approach*. (3ª ed.). San Francisco: Jossey Publisher.

- Ministério da Educação (1994). *Jardim de Infância/Família – Uma abordagem interactiva*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Musgrave, P. W. (1979), *Sociologia da Educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (1991). *Concepções e práticas de formação contínua de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Olds, S. W., Papalia, D. E., Feldman, R. D. (2001), *O Mundo da Criança*. McGraw-Hill Editora, Portugal.
- Papalia, Ods (1983). *Le Développement de la personne* (12^a ed.). Montréal: Les Editions HRW.
- Pereira, O. G., Jesuíno, J. C. (org) (1985), *Psicologia Social do Desenvolvimento*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Phaneuf, M. (2005). *Comunicação, entrevista, relação de ajuda e validação*. Loures: Luso-Ciência.
- Rodrigues, C. (1998). *Manual de Psicologia|2. Motivação*. Porto: Contraponto Edições.
- Rosa, J. C. (1994). *Investigação e educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Sampaio, D., Gameiro, J. (1985). *Terapia familiar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Seifert, K. L. (2002). *O Desenvolvimento Cognitivo e a Educação de Infância*, in Spodek, B. (org), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Shauffer, H. R. (1999). *Famílias, Pais e Socialização*, in *Desenvolvimento Social da Criança*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Shauffer, H. R. (1999). *Famílias, Pais e Socialização*, in *Desenvolvimento Social da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, I. L. (1990). *Controvérsias da educação de infância: evolução em Portugal*. Revista ESES, Santarém: ESES.
- Silva, I. L. (1997). *Orientações curriculares para uma educação pré-escolar* (1^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

- Sousa, A. B. (1997). *Programação e avaliação desenvolvimental na pré-escolaridade e no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spodek, B. (1996). *As origens do currículo na educação pré-escolar*, in *Cadernos de Educação de Infância*.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- UNESCO (1982). *Para uma política da educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vasconcelos (1998). *Qualidade e Projecto na Educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vayer, P., Maigne, A., Coelho, M. (2003). *O jardim-escola*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vayer, P., Rocin, Ch. (1998). *Psicologia actual e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, C. M. (1995). *A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e credibilidade*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII
- Vigotsky, L. S. (1973). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (1975). *A criança e o seu mundo* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ªed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da educação infantil* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 147/97 – Programa de Expansão e do Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de Agosto – Perfis gerais de competências.

Lei 5/97 de 10 de Fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

ANEXOS

ANEXO 1 – GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- Como descreve o perfil da criança?
- Manifesta-se uma criança segura e autónoma?
- Considera-a uma criança feliz?
- Considera que ela gosta de receber e corresponder a trocas de afecto?
- Demonstra força de vontade nas actividades que elabora?
- Ela gosta de actividades em grupo ou prefere brincar sozinha?
- É uma criança extrovertida?
- Têm atitudes de criança imatura fazendo birras ou revelando ciúmes?
- Quando se despede da mãe no jardim-de-infância chora ou tem outras atitudes?
- Tem algum conhecimento da relação da criança na família.
 - Com a mãe, com o pai e irmãos?
- Quais as prioridades quando elabora o projecto curricular de sala para esta criança?

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO

Tendo por objectivo ajudar os pais e educadores a melhorarem as relações com as crianças que frequentam a Educação de Infância, pedimos a sua colaboração, respondendo a este questionário.

Consideramos as suas opiniões muito importantes, por isso solicitamos que responda ao máximo de questões que puder.

Garantimos o sigilo total das suas respostas, pelo que pedimos que não escreva o seu nome no questionário, uma vez que este é anónimo e confidencial.

Bloco I – Vida da criança

a) Dados referentes à criança

(Estes dados são referentes ao seu filho/filha)

1. Data de nascimento: ____/____/____

2. Sexo: Masculino Feminino

3. Quando estava grávida qual era o seu desejo em relação ao sexo do bebê? Masculino Feminino Indiferente

3.1 Porquê? _____

4. Quem escolheu o nome?

Pai Mãe Ambos Outros

4.1 Porquê? _____

4.2 Que motivações estiveram na origem da escolha do nome? _____

5. Que peso tinha a criança ao nascer? _____

6. Qual era o seu APGAR? _____

7. Foi parto normal? Fórceps Ventosa Cesariana

7.1 Teve dificuldades no parto? Sim Não

7.2 Se sim, quais _____

8. O seu(sua) filho(a) manifesta problemas ou dificuldades?

Sim Não

8.1. Se sim, quais? _____

8.2. Na sua opinião, essas dificuldades são devidas a quê? _____

9. Que preocupações tem em relação ao seu filho /filha? _____

9.1 Porquê? _____

10. O que faz para compreender e ajudar o seu filho/filha?

11. Quais são os seus desejos para o seu filho/filha _____

b) Contexto familiar

1. Data de nascimento da mãe: ____/____/____

1.1. Nacionalidade: _____

1.2. Estado Civil: _____

1.3. Habilitações Literárias: _____

1.4. Profissão: _____

1.5. Horário de trabalho: das ____ às ____ e das ____ às ____

1.6. Actividades nos tempos livres: _____

1.7. É saudável? Sim Não

1.7.1 Se a resposta foi não, diga porquê? _____

1.7.2 Em que medida este facto afectou ou afecta a forma como lida com o seu filho/filha? _____

2. Data de Nascimento do pai: ____/____/____

2.1. Nacionalidade: _____

2.2 Estado Civil: _____

2.3 Habilitações Literárias: . _____

2.4. Profissão: _____

2.5. Horário de trabalho: das ____ às ____ e das ____ às ____

2.6 Actividades nos tempos livres: _____

2.7 É saudável? Sim Não

2.7.1 Se a resposta foi não, diga porquê? _____

2.7.2 Em que medida este facto afectou ou afecta a forma como lida com o seu filho/filha? _____

3. Quantos irmãos tem?

3.1 Datas de nascimento:

Sexo:

- ____/____/____ Masculino Feminino
- ____/____/____ Masculino Feminino
- ____/____/____ Masculino Feminino
- ____/____/____ Masculino Feminino

▪ ___/___/___ Masculino Feminino

Observações: _____

4. Constituição do Agregado Familiar

Pessoas com quem o aluno vive (grau de parentesco)	Idade	Grau de escolaridade	Profissão

4.1 Como é a relação entre os irmãos?

4.2 Boa

4.3 Má

4.4 Assim, assim

4.4.1 Porquê? _____

c) Contexto social

1. Habitação

1.2 Vive em Moradia

 Andar

 Quarto Alugado

 Lar

 Outro

Observações: _____

1.3 Características da habitação: N° de Divisões

Água Canalizada	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Esgotos	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Luz	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Casa de banho	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Quarto Individual	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Cama Individual	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>

Local onde brinca habitualmente _____

1.4 Equipamentos/materiais de que dispõe o agregado familiar:

- Rádio/Leitor de CD
- Televisão
- Computador
- Frigorífico
- Esquentador
- Máquina de roupa
- Máquina de loiça
- Aquecimento
- Telefone/telemóvel
- Carro
- Bicicleta
- Playstation ou outro
- Jornais
- Revistas
- Jogos vários
- Livros
- Brinquedos

Outros _____

Em poucas palavras, como descreveria o seu contexto familiar?
(Pode referir aspectos de saúde, económicos, afectivos, segurança, lazer ou outros que considere relevantes)

Bloco II – Perspectivas de Desenvolvimento da Criança

a) Saúde

(Assinale com um **x** a(s) resposta(s) que considere adequada(s))

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Muito saudável, raramente doente | <input type="checkbox"/> |
| 2. Saudável | <input type="checkbox"/> |
| 3. Normalmente saudável, apenas contraindo as doenças infantis habituais | <input type="checkbox"/> |
| 4. Necessita de certos cuidados, pois tem tendência para adoecer facilmente | <input type="checkbox"/> |
| 5. Frequentemente doente | <input type="checkbox"/> |
| 6. Doença crónica | <input type="checkbox"/> |

Em poucas palavras, como descreveria a saúde do seu filho/filha? _____

b) Alimentação

(Assinale com um **x** a(s) resposta(s) que considere adequada(s))

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Come rapidamente | <input type="checkbox"/> |
| 2. Fala bastante enquanto come | <input type="checkbox"/> |
| 3. Come sozinho, utilizando o garfo e a faca | <input type="checkbox"/> |
| 4. Consegue deitar água de um jarro para um copo, sem | |

- entornar
- 5. Necessita de ajuda para comer
- 6. Distrai-se muito enquanto come
- 7. Tem falta de vontade de comer
- 8. Rejeita a alimentação (vomita, oposição)
- 9. Faz birras para comer

Descreva brevemente o comportamento do seu filho/filha relativamente à alimentação:

c) Sono

(Assinale com um x a(s) resposta(s) que considere adequada(s))

- 1. Mostra-se tranquilo enquanto dorme
- 2. Dorme a noite toda seguida
- 3. Deita-se sozinho
- 4. Tenta evitar ir para a cama
- 5. Se acorda a chorar por causa de um sonho é capaz de contar
- 6. Leva para a cama um ursinho ou outro brinquedo
- 7. Dorme pouco
- 8. Tem o sono agitado (chora, salta, sacode-se, grita)
- 9. Anda sempre sonolento durante o dia e adormece em qualquer lado
- 10. É sonâmbulo

Caracterize brevemente o seu filho/filha em termos dos seus hábitos de sono: _____

BLOCO III- Desenvolvimento Humano 1

a) Emocional e Sentimental

(Assinale com um x a(s) resposta(s) que considere adequada(s))

1. Grande sensibilidade emocional e sentimental
2. Não toma a iniciativa, contudo gosta de receber carinhos
3. Rejeita os carinhos e delicadezas que lhe fazem
4. Totalmente indiferente a contactos emocionais e sentimentais
5. Reage com agressividade e repudia sistematicamente todos os contactos emocionais e sentimentais

Defina resumidamente o (a) seu (sua) filho (a) do ponto de vista emocional e sentimental: _____

b) Vontade

(Assinale com um x a(s) respostas(s) que considere adequada(s))

1. Grande força de vontade; quando começa uma tarefa esforça-se por conseguir levá-la até ao fim
2. Pouca força de vontade; desiste ao primeiro obstáculo
3. Inconstante, começa um trabalho para logo o largar e dar atenção a outra coisa
4. Sem vontade para nada; tem que ser constantemente motivado

Fale resumidamente do seu filho/filha relativamente à força de vontade:

c) *Temperamento*

(Assinale com um **x** a(s) resposta(s) que considera adequada(s))

- | | | |
|----|--|--------------------------|
| 1. | Extrovertido, comunicativo, alegre e barulhento | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Expansivo, mas contido nos momentos adequados | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Contido, calmo, com certo receio de se expandir | <input type="checkbox"/> |
| 4. | Violento, agressivo, conflituoso | <input type="checkbox"/> |
| 5. | Introvertido, parado, inibido, fechado em si, com pouca vitalidade | <input type="checkbox"/> |
| 6. | Deprimido, amargo, infeliz, sem vitalidade | <input type="checkbox"/> |

Caracterize o seu filho/filha em termos do seu temperamento:

d) *Sexualidade*

(Assinale com um **x** a(s) resposta(s) que considera adequada(s))

- | | | |
|----|---|--------------------------|
| 1. | Faz perguntas sobre a gravidez e o parto | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Relaciona <i>pipi</i> com meninas e <i>pilinha</i> com meninos | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Conhece o sexo das pessoas do seu agregado familiar e de outras pessoas com quem mantém relações próximas | <input type="checkbox"/> |
| 4. | Reconhece desenhos de menina ou de menino, pelo vestuário e cabelo | <input type="checkbox"/> |
| 5. | Não reconhece ainda as diferenças entre menino e menina ou homem e mulher | <input type="checkbox"/> |
| 6. | Mostra curiosidade exagerada por assuntos de sexo | <input type="checkbox"/> |

Caracterize resumidamente o seu filho/filha em termos do seu desenvolvimento sexual:

Bloco IV – Desenvolvimento Humano 2

a) *Linguagem/articulação verbal*

(Assinale com um **x** a(s) resposta(s) que considere adequada(s))

- | | | |
|----|---|--------------------------|
| 1. | Articula correctamente todos os sons verbais | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Tem dificuldade na articulação de alguns sons | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Tem dificuldade na articulação de algumas palavras | <input type="checkbox"/> |
| 4. | Tem mutismo (não fala ou só fala com algumas pessoas) | <input type="checkbox"/> |
| 5. | Tem gaguez | <input type="checkbox"/> |

Descreva resumidamente as capacidades/dificuldades do seu filho/filha em termos da articulação verbal:

b) *Linguagem/Desenvolvimento da fala*

(Assinale com **x** a(s) resposta(s) que considera adequada(s))

- | | | |
|----|--|--------------------------|
| 1. | Fala muito fluentemente | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Identifica pelo nome imagens e sons | <input type="checkbox"/> |
| 4. | Relata as suas vivências | <input type="checkbox"/> |
| 5. | Descreve imagens | <input type="checkbox"/> |
| 6. | Não verbaliza, recorrendo à linguagem não verbal | <input type="checkbox"/> |
| 7. | Não fala ou não entende nada do que se lhe diz | <input type="checkbox"/> |

Caracterize resumidamente as capacidades /dificuldades do seu filho/filha quanto ao desenvolvimento da fala:

c) *Linguagem/Expressão e Comunicação*

(Assinale com um **x** a(s) resposta(s) que considera adequada(s))

- | | | |
|----|----------------------------|--------------------------|
| 1. | Conta histórias inventadas | <input type="checkbox"/> |
|----|----------------------------|--------------------------|

2. Reconta histórias
3. É capaz de contar histórias coerentes, embora misturando temas e a realidade com ficção
4. Formula perguntas/respostas sobre como funcionam as coisas
5. Consegue manter largas conversas, acertadamente, com outra criança ou adulto
6. Regula a participação nas diferentes situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir, respeitar a fala dos outros, etc)
7. Consegue expressar os seus desejos verbalmente
8. Tem dificuldade em dialogar com os outros
9. É agressiva e violenta na sua fala e nos seus modos
10. Está sempre em oposição, dizendo a tudo que não ou fazendo o contrário do que lhe dizem
11. Fala demais
12. Não escuta o que lhe dizem
13. É tímido nas suas relações com os outros

Descreva brevemente o seu filho/filha relativamente à forma como se expressa e comunica com os outros:

c) Atenção

(Assinale com um x a(s) resposta(s) que considere adequada(s))

1. Quando se concentra, fica completamente embebido, impassível aos ruídos e estímulos exteriores
2. Concentra-se com facilidade, não se deixando distrair
3. Quando está concentrado numa tarefa não gosta que o interrompam
4. Tem concentração média
5. Distrai-se com facilidade; prefere actividades de pouca duração para poder mudar frequentemente de tarefas; não se importa de ser interrompido
6. A sua atenção dispersa-se com a maior facilidade e ao mínimo estímulo exterior
7. Incapacidade total de concentração

Descreva, em poucas palavras, o seu filho/filha quanto às capacidades de atenção

BLOCO V-Desenvolvimento Humano 3

a) Relação social

(Assinale com um x a(s) resposta(s) que considere adequada(s))

- | | | |
|----|---|--------------------------|
| 1. | Extrovertido, alegre, vivo, comunicativo, exuberante | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Franco, cordial, simpático, bom companheiro | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Reservado nos primeiros contactos | <input type="checkbox"/> |
| 4. | Certa frieza nas relações | <input type="checkbox"/> |
| 5. | Introvertido, solitário, fechado em si, evitando contactos com outros | <input type="checkbox"/> |
| 6. | Antipático | <input type="checkbox"/> |
| 7. | Hostil | <input type="checkbox"/> |
| 8. | Mostra agressividade na relação | <input type="checkbox"/> |

Caracterize resumidamente o seu filho/filha em termos do seu relacionamento social:

b) Cooperação

(Assinale com um x a(s) resposta(s) que considera adequada(s))

- | | | |
|----|--|--------------------------|
| 1. | Vive intensamente actividades de grupo, sendo capaz de se integrar sem dificuldade | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Aceita sugestões dos outros elementos do grupo | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Tem amigos preferidos | <input type="checkbox"/> |

4. Gosta de actividades de grupo-cooperação, mas por vezes surgem conflitos egocêntricos
5. Consegue actuar cooperativamente em grupo de 2 ou 3 elementos, mas por pouco tempo
6. Às vezes brinca cooperativamente com um ou outro companheiro
7. Gosta de brincar ao pé de outras crianças mas não é ainda capaz de brincar com outra de modo cooperativo
8. Inibida, isola-se e foge a qualquer contacto com outras crianças
9. Reage agressivamente aos contactos com outras crianças

Fale resumidamente das capacidades de cooperação do seu filho (filha) _____

Sociabilidade/Dificuldades

(Assinale com um x a(s) resposta(s) que considere adequada(s))

1. É imaturo nas relações sociais
2. É agressivo
3. Exige atenção imediata
4. Faz birras
5. Tem comportamentos imprevisíveis
6. Tem comportamentos de oposição sistemática
7. É tímido
8. É ciumento

Descreva resumidamente as características do seu filho/filha em termos do seu comportamento social:

BLOCO VI. Desenvolvimento Humano 4

a) Higiene

(Assinale com um **x** a(s) resposta(s) que considere adequada(s))

1. Desembaraça-se sozinho na casa de banho, incluindo o limpar-se
2. Lava bem a cara, sem ajuda
3. Mantém-se seco toda a noite, sem necessidade de ser levantado
4. Não tem *acidentes molhados* durante o dia
5. Faz chichi na cama
6. Faz chichi na roupa, durante o dia
7. Faz fezes na cama

Descreva resumidamente as competências do seu filho/filha em termos de higiene:

b) Vestir/Despir

(Assinale com um **x** a(s) resposta(s) que considere adequada(s))

1. Despe-se e veste-se cuidadosamente
2. É capaz de atar os sapatos
3. É capaz de abotoar botões da camisa
4. É capaz de desabotoar todos os botões da frente da sua camisa
5. Consegue vestir camisolas e camisas sozinho
6. É capaz de calçar-se correctamente
7. Sabe desatar os sapatos
8. É capaz de se descalçar
9. Consegue tirar as meias
10. Ajuda a vestir as calças, metendo a perna, puxando ou baixando as calças
11. Não consegue despir nem vestir nada, sozinho
12. Incapacidade física para se despir ou vestir sozinho

Fale resumidamente das capacidades do seu filho/filha relativamente ao vestir e despir.

c) Autonomia em casa e no Jardim-de-Infância

(Assinale com um X a(s) resposta(s) que considera adequada(s))

1. É capaz de fazer pequenos recados, deslocando-se a outros pontos da casa
2. Desempenha por vezes o papel de protectora para com os mais novos
3. Na rua, corre à frente do adulto, mas pára e espera para atravessar a rua
4. Não faz birras ao entrar para a escola, durante as actividades ou à saída
5. Tem consciência do que é seu
6. É capaz de brincar sozinho
7. Num passeio, distrai-se, olhando para tudo, sendo necessário o adulto chamá-lo e esperar por ele
11. Chora e faz birras ao entrar para a escola, mas depois pára, adapta-se e colabora em todas as actividades
12. Só chora durante os três primeiros dias
13. Chora e faz birras ao entrar para a escola, mantendo-se este comportamento durante todo o dia e ou durante mais de três semanas

Descreva resumidamente o perfil do seu filho/filha, referindo-se a aspectos da sua autonomia que considere relevantes:

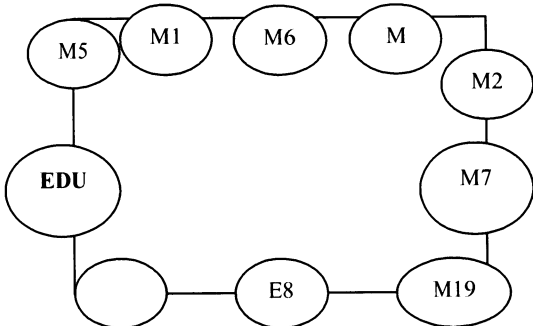
Terminou o preenchimento do questionário.
Obrigada pela sua colaboração.

ANEXO 3 – PROTOCOLOS DE OBSERVAÇÃO

1. Protocolo de Observação Naturalista Realizada em Jardim-de-Infância

Sala da Educadora M

Criança M7

<p>Nível de ensino: Pré-escolar Observador: Arminda Escária. Duração: 10 minutos Data: 05-02-2007</p>	<p>Situação: Período da tarde. Situação estruturada pela educadora. As crianças estão divididas em dois grupos nas mesas.</p> <p>Objectivos: observar atitudes e comportamentos significativos de partilha, quebra de partilha, conforto, desconforto e enquistamento.</p>	
Hora/Contexto	Conteúdos e descrição da situação	Observações e inferências
<p>Das 14h30m até às 14h40m.</p> <p>Em contexto de sala numa actividade estruturada.</p>	<p>O grupo está dividido em dois.</p>  <p>Esta figura representa a mesa onde está M7 que é observada, na outra mesa oposta está um grupo a fazer jogos e no tapete encontram-se mais três crianças a brincarem.</p> <p>A educadora está sentada na mesa onde se encontra M7.</p> <p>M5 e M1 estão a fazer desenhos M6 e M18 estão a brincar com bonecas</p> <p>M7 está encostada à mesa em pé e brinca com bonecos de plástico mais o M19 e a educadora está a fazer a reprodução de um desenho.</p> <p>M7 e M19 brincam com os bonecos e gritam: “ Partida, lagarta fugida “ dizem os dois ao mesmo tempo.</p> <p>A educadora pergunta: “ meninos querem ir fazer chapéus de palhaços? “</p> <p>M7 : “ eu quero !”</p> <p>Edu:” tu já fizeste”</p> <p>M7: “ AH!”</p>	<p>As bonecas são “Barbies” que trouxeram de casa</p> <p>São soldadinhos e plástico e são de M19</p>

	<p>M7 continua encostada à mesa e continua a brincadeira com M19.</p> <p>M19 sai da mesa e leva os bonecos de plástico</p> <p>A educadora pergunta quem quer fazer picotagem. M7 diz quem quer fazer a picotagem e vai até junto da educadora e traz um pequeno pedaço de papel com os contornos de dois olhos desenhados a lápis preto.</p> <p>Senta-se na cadeira e começa a actividade.</p> <p>Pega no pico e fura o papel depois vira o pedaço de papel e diz: “ eu vou picotar ao contrário”</p> <p>Edu: “Ó M7 não vais nada picotar ao contrário.</p> <p>Olha à sua volta a educadora diz-lhe:</p> <p>“ Ò Menino M7 então isso é para fazer ou quê?”</p> <p>M7 volta a picotar desta vez faz tudo de seguida</p> <p>Na mesa dos jogos oposta à mesa onde se encontra M7, as crianças brincam com muito barulho.</p> <p>A educadora continua sentada na mesa a fazer moldes de bonecos.</p> <p>M5 vem para junto de M7 com uma boneca (barbie vestida e calçada). M7 tira-lhe os sapatos M5 reclama e faz queixas à educadora.</p> <p>A educadora não responde.</p> <p>M7 pega no pedaço de papel que estava a picotar e mostra à educadora.</p> <p>Edu:” Ai! Ai! Já rasgaste este bocado “ aponta para um pedaço do papel que estava rasgado.” Eu disse para teres cuidado e só retirares no fim senão fica feio”</p> <p>M7 volta para o lugar na mesa.</p> <p>A educadora diz-lhe:”_ M7 puxa a cadeira para a frente estás mal sentada, senta-te lá bem se faz favor.</p> <p>M7 puxa a cadeira para a frente e põe o corpo direito.</p>	<p>M7 parece não ligar a saída de M19</p> <p>São moldes de olhos de palhaço para as crianças fazerem uma montagem da cara de um palhaço.</p> <p>M7 parece pouco entusiasmada com a actividade.</p> <p>Parece distraída</p> <p>A educadora parece não ter ouvido</p>
--	--	---

	<p>Começa a picotar com muita força.</p> <p>M5 brinca com o pico, distrai-se e continua sempre com esta atitude até terminar a actividade.</p>	<p>Parece distraída novamente.</p>
--	--	------------------------------------

2. Protocolo de Observação Naturalista Realizada em Jardim-de-Infância

Sala da Educadora M

Criança M7

<p>Nível de ensino: Pré-escolar</p> <p>Observador: Arminda Escária.</p> <p>Duração: 10 minutos</p> <p>Data: 0-02-2007</p>	<p>Situação: O grupo está dividido pela sala, nas mesas encontram-se dois grupos e outro grupo de crianças está na zona do tapete. A educadora está sentada com um grupo à mesa.</p> <p>Objectivos: observar atitudes e comportamentos significativos de partilha, quebra de partilha, conforto, desconforto e enquistamento.</p>
---	---

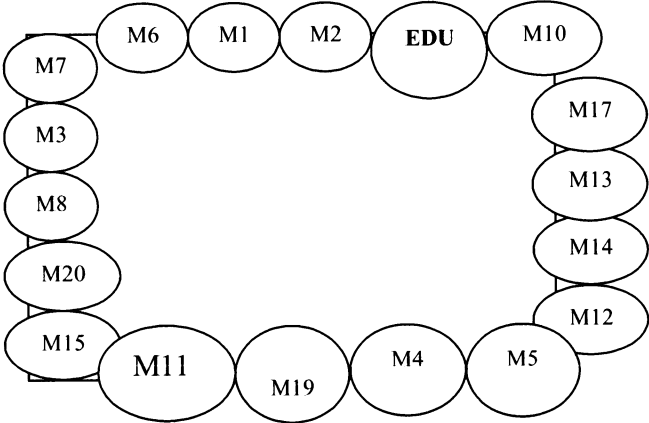
Hora/Contexto	Conteúdos e descrição da situação	Observações e inferências
<p>Das 10h às 10h10m</p> <p>Em contexto de sala actividade livre</p>	<p>O grupo está dividido pela sala.</p> <p>Um grupo está a fazer jogos numa mesa, outro grupo de três crianças está na zona do tapete a fazer construções. No outro grupo está a educadora sentada à mesa onde se encontra a criança a ser observada.</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD Edu((Edu)) --- M12((M12)) Edu --- M13((M13)) M12 --- M17((M17)) M13 --- M7((M7)) M13 --- M11((M11)) M13 --- M20((M20)) M7 --- M11 M11 --- M20 M17 --- M20 </pre> </div> <p>M7 está na mesa a brincar com um jogo conversa com M1,</p>	<p>O grupo está um pouco barulhento. E a educadora de vez em quando mandamos falar mais baixo.</p>

	<p>brincam com uns bonecos de plástico e por vezes imitam vozes de bebé.</p> <p>M7 diz : -" olha a prenda de anos da mamã "</p> <p>M13 : " mas ela não faz anos "</p> <p>M7: " isto é uma zebra "</p> <p>Continuam com esta conversa durante alguns minutos.</p> <p>M13 repara na brincadeira das outras crianças, mas M7 não liga à brincadeira que os outros colegas têm mesmo ao seu lado.</p> <p>Depois M7 diz M13: " vamos cantar os parabéns "</p> <p>As duas crianças M7e M13 cantam a canção com uma voz muito de bebé.</p> <p>À sua volta as outras crianças brincam todas livremente, a educadora mantém-se na mesa de M7 a fazer moldes e responde de vez em quando a alguma pergunta que as crianças lhe fazem.</p> <p>Enquanto M7 e M13 cantam a canção dos parabéns M11 e M20 também cantam mas tapam os ouvidos.</p> <p>Depois de cantarem M7 põe os bonecos na boca e morde-os. Olha para a educadora e pergunta-lhe " O que estás a fazer M.</p> <p>Uma outra criança que está próxima da educadora e que acabou de chegar à mesa responde: " são uns palhacinhos! "</p> <p>M7 sai do lugar onde estava sentada e vai junto de um armário de jogos pega numa caixa e traz a caixa para cima da mesa. A caixa está cheia de carros, mas ela diz para a M13, agora vamos deitar as bonecas aqui. Deitam as bonecas e continuam a brincar.</p>	<p>A conversa é muito fluida e rápida não dá para entenderem o que dizem, fazem um jogo simbólico com os animais.</p> <p>M7 parece estar absorta na sua brincadeira com os bonecos</p> <p>M7 parece estar completamente descontraída.</p>
--	--	---

3. Protocolo de Observação Naturalista Realizada em Jardim-de-Infância

Sala da Educadora M

Criança M8

<p>Nível de ensino: Pré-escolar Observador: Arminda Escária. Duração: 10 minutos Data: 6-02-2007</p>	<p>Situação: Todo o grupo está sentado no tapete com a educadora a conversarem</p> <p>Objectivos: observar atitudes e comportamentos significativos de partilha, quebra de partilha, conforto, desconforto e enquistamento.</p>	
Hora/Contexto	Conteúdos e descrição da situação	Observações e inferências
<p>Das 10h20m às 10h30m</p> <p>Em contexto de sala actividade estruturada</p>	<p>O grupo está sentado no tapete com a educadora e falam das</p>  <p>mascaras do homem aranha.</p> <p>A educadora pergunta: “ Que dia é hoje?”</p> <p>M8 diz: EDu:” vamos cantar a canção do dia”.</p> <p>As crianças cantam a canção.</p> <p>M8 está a cantar mas tem as mãos dentro das meias. Ri com a canção</p> <p>A educadora a ponta para o seu lado esquerdo onde estão a</p>	<p>Quando o observador entrou na sala já as crianças estavam nesta disposição.</p> <p>A canção do dia é uma canção que fala dos dias da semana Parece habitual aquele gesto outras crianças</p>

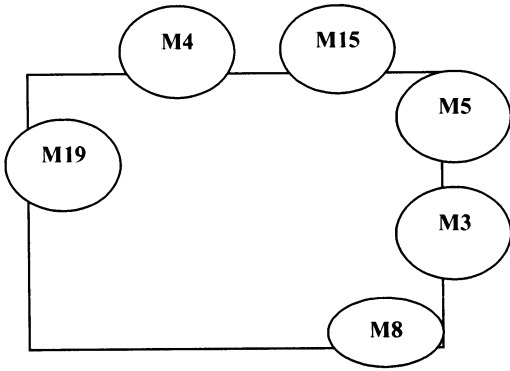
	<p>maioria das meninas sentadas e diz: -“Não ouço nada aqui deste lado!” M5 responde: “ Só sabem dizer mmmmm....” Edu: - “ Quem vem marcar o dia da semana?” As crianças dizem todas em voz alta e em coro “ Eu!” ao mesmo tempo põem o dedo no ar. A educadora diz: “ Hoje vem o M8 “ M8 levanta-se e tira uma caneta que está num suporte na parede. M8 faz uma cruz sobre o dia seis no calendário e a educadora exclama “ Que cruz tão mal feita M8!” M8 ri e volta para o lugar. As crianças cantam novamente a canção do dia, M19 diz em voz alta “ Não grites M18 “ a educadora intervém e diz também:” é verdade não se pode gritar” Depois continua dirigindo-se a M19 “olha lá M19 hoje quando estava a falar com a mãe de M18 tu estavas só a fazer parvoíces e a portares-te mal. Porquê? “ M18 não responde. M8 diz à educadora: “ Ò Edu M ,o M19 no outro dia estava a cantar a canção do dia e depois disse cuco.” Edu:- “Cuco ?” M8 : “ sim era terça feira e ele disse cuco” Edu: “ – ora enganou-se” M8 sugere “ Vamos cantar a canção do cuco” E todos aderem à proposta e começam a cantar a canção.</p> <p>Quando a canção acaba a educadora diz:– “com pózinhos de prilipimpim a história chegou ao fim” M8 continua a cantar a educadora pergunta-lhe “o que estavas a cantar M8 não ouviste que a canção chegou ao fim?” M15 pede à educadora para irem fazer o jogo dos animais. A educadora acena afirmativamente e M15 vai junto dela e diz-lhe qualquer coisa ao ouvido. As crianças começam a fazer perguntas para M15</p>	<p>fazem o mesmo. Parece ser a letra da canção que o diverte.</p> <p>O grupo é muito dinâmico e solicita constantemente jogos à educadora</p> <p>M8 parece muito interessado na canção</p> <p>Neste jogo a</p>
--	---	---

	<p>“ Tem rabo?” “Anda na agua?” Tem penas? Tem tromba?” Ao que M15 responde afirmativamente “É um elefante!” disseram em coro.</p> <p>M8 ri, coça as pernas e dá voltas no tapete. Levanta o dedo para falar. A educadora diz-lhe:” então M8 o palhaço hoje não veio?”</p> <p>O jogo continua M8 pede à educadora para ser ele a dizer o nome ao ouvido ela aceita.</p> <p>M8 vai até junto da educadora e diz-lhe qualquer coisa ao ouvido. Senta-se novamente no sítio onde estava no tapete. M19 pergunta “ anda na água?” M8 responde logo sim é um golfinho. A educadora ralha com ele “ oh palerma então não foi isso que me disseste ao ouvido!”</p> <p>M8 ri e brinca com o M3 que está ao seu lado.</p>	<p>criança vai junto da educadora para dizer o nome de um animal e depois as outras crianças vão fazendo perguntas até acertarem no animal que ele disse ao ouvido da educadora.</p> <p>M8 parece satisfeito com este jogo. Parece querer fazer perguntas</p> <p>A educadora não parece ter uma atitude de zangada é mais uma atitude de tolerância M8 não leva a sério o que a educadora diz parece estar satisfeito</p>
--	---	---

4. Protocolo de Observação Naturalista Realizada em Jardim-de-Infância

Sala da Educadora M

Criança M8

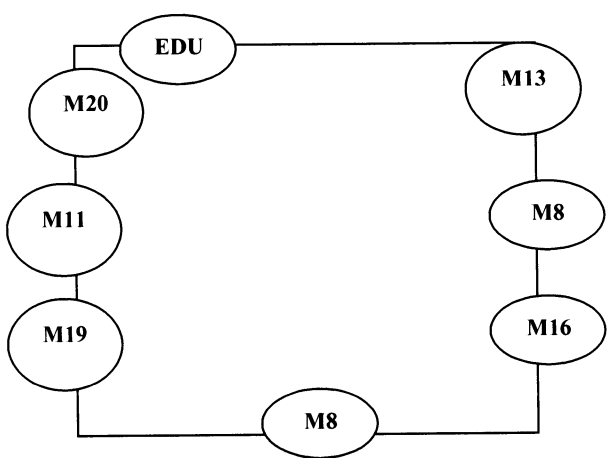
<p>Nível de ensino: Pré-escolar</p> <p>Observador: Arminda Escária.</p> <p>Duração: 10 minutos</p> <p>Data: 6-02-2007</p>	<p>Situação:</p> <hr/> <p>Objectivos: observar atitudes e comportamentos significativos de partilha, quebra de partilha, conforto, desconforto e enquistamento.</p>	
Hora/Contexto	Conteúdos e descrição da situação	Observações e inferências
<p>Das 10h 20m às 10h 30m</p> <p>Actividade livre em contexto de sala</p>	<p>M8 está sentado à mesa a fazer jogos. O grupo é formado por seis crianças como a imagem indica.</p>  <p>M8 está a fazer um jogo igual a M3 e ambos fazem o jogo muito rapidamente.</p> <p>Cada criança tem um quadro magnético à sua frente e tiram peças de uma caixa, as peças tem formas geométricas</p> <p>O jogo consiste em colocarem por ordem horizontal uma fila de peças no quadro magnético.</p> <p>Assim que terminam de colocar as peças na primeira fila começam logo a dizer que está pronto. O quadro leva cerca de quatro filas.</p> <p>Gritam ao mesmo tempo M8 e M3 : “ já acabei!”</p>	<p>Não estão a utilizar o jogo conforme é para ser utilizado.</p> <p>Inventaram uma forma mais prática de o fazer e os dois disputam para ver quem o faz mais rápido</p> <p>Fazem este jogo</p>

	<p>Tornam a desmanchar e repetem.</p> <p>“Acabei, acabei!”</p> <p>M3 numa das vezes acaba primeiro que M8</p> <p>M8 diz muito exaltado:” Isso foi batota! Isso foi batota!”</p> <p>A educadora que estava sentada na mesa ao lado a ajudar um grupo a colar uma s máscaras chega-se perto deles e diz:</p> <p>” Oh, meninos vamos a arrumar estou à espera de vocês!”</p> <p>M3 diz para M8 “ arruma, vá, arruma, que quem joga tem que arrumar”</p> <p>M8 arruma as peças do jogo dentro de uma caixa e leva-a para o armário onde as crianças arrumam os jogos.</p> <p>Depois de tudo arrumado M8 dirige-se para a zona do tapete onde topos se estão a reunir com a educadora.</p>	<p>todo o tempo da observação</p> <p>Parecem bastante entusiasmados a fazer esta repetição da brincadeira.</p> <p>Compete um com o outro.</p>
--	---	---

5. Protocolo de Observação Naturalista Realizada em Jardim-de-Infância

Sala da Educadora M

Criança M16

<p>Nível de ensino: Pré-escolar Observador: Arminda Escária. Duração: 10 minutos Data: 13-02-2007</p>	<p>Situação: O grupo está dividido pela sala em actividades livres a educadora ajuda uma criança a fazer uma máscara de Carnaval</p> <p>Objectivos: observar atitudes e comportamentos significativos de partilha, quebra de partilha, conforto, desconforto e enquistamento.</p>	
Hora/Contexto	Conteúdos e descrição da situação	Observações e inferências
<p>Das 11h20m às 11h30m Actividade livre em contexto de sala</p>	<p>O grupo encontra-se à mesa.</p>  <p>M16 está sentado à mesa onde se encontra a educadora. Algumas crianças brincam livremente na sala, um grupo está sentado à mesa com a animadora a decorarem um painel com a figura de um palhaço. O grupo onde está M16, fazem diferentes actividades; M19 e M8 brincam os dois com um jogo de encaixar peças, M11 e M20 fazem as máscaras para o Carnaval. M13, M8 e M16 estão sentadas à mesa, não estão a fazer nenhuma actividade.</p> <p>A educadora diz:” M16 vai buscar um jogo enquanto esperas para fazer a máscara.</p>	<p>E M13, M8 e M16, parecem esperar que</p>

	<p>M13, M8 e M16 levantam-se as três crianças ao mesmo tempo e dirigem-se para o armário dos jogos e tiram um jogo. Voltam para a mesa com um puzzle.</p> <p>M8 dividiu as peças por as outras crianças, M16 faz o puzzle e torna a dar o jogo a M8.</p> <p>M8 pergunta-lhe se ela quer fazer de novo o jogo, M16 responde que sim. M8 dá-lhe novamente as peças do jogo M16 faz novamente o jogo.</p> <p>M8 dá as peças do jogo, uma a uma a M16, esta faz o jogo com rapidez.</p> <p>M16 termina o jogo e fica a observar os colegas à sua volta, e a educadora que ajuda o M20 a fazer a máscara.</p> <p>Mantém-se assim até terminar a observação.</p>	<p>chegue a sua vez para irem também fazer as máscaras com a educadora.</p> <p>O puzzle que M16 faz representa a figura humana.</p>
--	--	---

6. Protocolo de Observação Naturalista Realizada em Jardim-de-Infância

Sala da Educadora M

Criança M16

<p>Nível de ensino: Pré-escolar</p> <p>Observador: Arminda Escária.</p> <p>Duração: 10 minutos</p> <p>Data: 8-02-2007</p>	<p>Situação: Criança sentada à mesa a fazer um desenho, em pequeno grupo.</p> <p>Objectivos: observar atitudes e comportamentos significativos de partilha, quebra de partilha, conforto, desconforto e enquistamento.</p>	
Hora/Contexto	Conteúdos e descrição da situação	Observações e inferências
<p>Das 11h20m às 11h 30m.</p> <p>Situação estruturada pela educadora em contexto de sala.</p>	<p>M16 está a lavar as mãos, na casa de banho contígua à sala de actividades. Quando volta da casa de banho, a educadora pergunta-lhe se quer ir fazer um desenho.</p> <p>M16 responde que sim e vai buscar uma folha com outra criança a M8.</p> <p>M16 começa por desenhar com a cor verde a parte inferior da folha e diz que está a pintar a relva, enquanto pinta vai dizendo para M8 o que está a pintar.</p> <p>As outras crianças estão a fazer várias actividades; um grupo está a fazer máscaras com a ajuda da educadora, na mesa onde está M16, outras crianças modelam plasticina, um grupo está na casinha das bonecas e outro grupo está no tapete a fazer construções.</p> <p>O grupo que está a fazer as máscaras fala alto e mudam de lugar com frequência.</p> <p>M16 diz para M8: "ontem fiz um desenho para a minha mãe. Não fiz nenhum para a edu M nem para a animadora"</p> <p>M8 não responde.</p> <p>M8 começa a cantar baixinho, mas M16 não canta com a colega.</p> <p>A educadora levanta-se da mesa onde estava com o grupo das</p>	<p>As crianças parecem não se aperceberem do barulho e da agitação à sua volta, parece ser um ambiente normal.</p>

	<p>mascaras e vem para a mesa onde está M16 e começa a limpá-la com um pano. A mesa estava suja da plasticina.</p> <p>M8 e M3 vão para a mesa limpa e juntam-se a M16 e a M3 a fazerem também um desenho. Não conversam entre si.</p> <p>A educadora diz que as máscaras já estão acabadas.</p> <p>M16 diz a M8:” são duas gatas e cinco zebras Refere-se às máscaras.</p> <p>A educadora responde que sim.</p> <p>M16 continua muito absorvida com o seu desenho, vai ao armário buscar mais lápis, senta-se à mesa e diz:” vou fazer uma flor!”</p> <p>A educadora pergunta da outra mesa:” De quem é esta boneca que anda aqui?”</p> <p>M16 responde:” é da M5 “e continua a fazer o desenho. Pinta com cores suaves e não carrega muito nos lápis.</p> <p>Depois M16 diz: “Agora preciso de vermelho!”</p> <p>Vermelho é o lápis de cor que tem M8</p> <p>M8 dá-lhe o lápis vermelho, depois M8 repara nuns palhaços que estão pendurados no placar e começa a contá-los. M16 conta também os palhaços, um, dois, três, quatro, termina de contar e vira-se novamente para o desenho e diz em voz alta: “ agora vou fazer a data e o meu nome”</p> <p>Escreve o nome e a data e diz para M8:” tas a ver fi-lo pequenino.”</p> <p>Depois diz à colega que já acabou o desenho mas M8 aponta para um espaço em branco na folha e diz-lhe:” ainda falta aqui!”</p> <p>M16 pega num lápis de cor azul e desenha um boneco, e diz “esta sou eu!”</p> <p>Depois começa a encher a folha de letras Ms e diz são pássaros que eu fiz a voar e conta-os 1,2,3,4,5,</p> <p>Termina o desenho e vai guardá-lo.</p>	<p>M16 parece não dar atenção à colega. Quase que a ignora.</p> <p>A animadora faz a pergunta para quase todos</p> <p>Refere-se a escreve-lo com letras pequenas mas não são minúsculas.</p>
--	---	--

**ANEXO 4 – GRELHAS DE IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES
DE SINAIS E DE NECESSIDADES EDUCATIVAS**

Grelha de Identificação de Indicadores de Sinais e de Necessidades Educativas

Protocolo nº1

Situação e Contexto – M7 em actividade estruturada e em actividade livre na sala de jardim de infância

Duração – 30 minutos

Indicadores de Sinais	Necessidades Educativas	Inferências
I.1 – ...M7 está em grupo, junto a uma mesa sem fazer qualquer actividade...	Necessidade de não se envolver/ou estar sozinho	As crianças parecem estar à espera de fazerem actividades.
I.1.1 – M6 e M18 brincam com bonecas...M7 não participa na brincadeira...	Necessidade de não se envolver/ou estar sozinho	
I.2 – M7 e M19 brincam com bonecos...	Necessidade de manipular objectos	Esta situação dura alguns minutos
I.2.1 – M7 e M19 continuam a brincar com os bonecos...	Necessidade de manipular objectos	
I.3 – M7 responde à educadora que quer fazer a actividade proposta...	Necessidade de se exprimir graficamente	A educadora perguntou-lhe se queriam ir fazer picotagem
I.4 – M7 continua encostada à mesa com M19 a brincarem com os bonecos...	Necessidade de manipular objectos	
I.4.1 –M7 fica sozinho...	Necessidade de não se envolver/ou estar sozinho	M7 parece não se importar por a colega se ter ido embora... não reage
I.5 – M7 quer fazer a actividade de picotagem...	Necessidade de se exprimir graficamente	A educadora perguntou-lhe se queriam ir fazer picotagem.
I.5.1 – ...M7 vai perto da educadora e traz o molde para picotar...	Necessidade de se exprimir graficamente	
I.5.2 ... M7 senta-se à mesa quando começa a fazer a actividade diz que a vai fazer ao contrário...	Necessidade de chamar a atenção	A actividade parece não despertar grande interesse a M7
I.5.3 – A educadora repreende M7 e diz-lhe que tem que fazer bem feito...	Necessidade de intervenção da educadora	
I.5.4 – A educadora diz a M7 que tem que fazer a actividade...	Necessidade de intervenção da educadora	
I.5.5 – M7 começa a fazer a picotagem seguida...	Necessidade de se exprimir graficamente	O barulho parece não incomodar M7
I.6 - ...M7 junta-se a M5 a qual tem uma boneca...	Necessidade de envolvimento	

Indicadores de Sinais	Necessidades Educativas	Inferências
I.6.1 – ...M7 começa a despir a boneca e M5 queixa-se à educadora...	Necessidade de intervenção da educadora	
I.7 – M7 vai mostrar á educadora a actividade que estava a fazer...	Necessidade de atenção	– A educadora ralha com M7 porque o trabalho estava rasgado
I.7.1 – A educadora chama a atenção a M7 porque está mal sentada...	Necessidade de intervenção da educadora	
I.7.2 – M7 obedece e senta-se direita na cadeira...	Necessidade de cumprir regras	
I.8 – M7 brinca com o pico da actividade...distrai-se...até terminar	Necessidade de escape à situação/ evasão	
I.9 – M7 está sentada à mesa com um grupo de crianças e com a educadora...	Necessidade de envolvimento	O grupo está a fazer barulho e a educadora manda-os calar de vez em quando.
I.10 – M7 brinca e conversa com M1 3que está próximo...	Necessidade de envolvimento	A conversa entre M7 e m13 dura cinco minutos.
I.11 – M7 diz a M13 brincam um jogo simbólico com animais de plástico...	Necessidade de um modelo expressivo-atitudinal	Conversam muito rapidamente não dá para perceber o que dizem.
I.12 – ... M7 não repara na brincadeira das outras crianças.	Necessidade de escape à situação/evasão	
I.13 – M7 pede a M13 para cantarem...	Necessidade de se exprimir musicalmente	As duas crianças parecem querer chamar a atenção.
I.13.1 – M7 e M13 cantam com voz muito de bebé...	Necessidade de chamar a atenção	M7 parece descontraída e um pouco ausente
I.14 – M7 continua na mesa onde está a educadora mas sem interagirem directamente...	Necessidade de envolvimento	A educadora não responde a M7
I.15 – M7 e M13 continuam a cantar...os outros colegas que estão ao lado tapam os ouvidos...	Necessidade de chamar a atenção	
I.16 – M7 descontraída morde os bonecos ...	Necessidade de escape à situação	
I.17 – M7 pergunta à educadora o que está a fazer ...	Necessidade de atenção do educador	
I.18 – M7 levanta-se e vai buscar uma caixa de jogos...	Necessidade de construir e manipular objectos	A brincadeira mantém –se até ao final da observação.
I.18.1 – M7 diz a M13 para irem brincar com as bonecas...	Necessidade de manipular objectos	
I.18.2 – M7 e M13 brincam com as bonecas...	Necessidade de manipular objectos	

Categorização e Tipificação de Necessidades Educativas a partir das Observações Naturalistas a M7

Indicadores	Necessidades Educativas	Categorias	Tipificação de Variáveis de Análise
I.1; I.11; I.4.1	Necessidade de não se envolver/ ou estar sozinho	Sócio-relacional	Enquistamento
I.3; I.5; I.5.1; I.5.5	Necessidade de se exprimir graficamente	Intelectual-cognitivo	Conforto
I.5.2-I.7-I.13.1-I.15-I.17	Necessidade de chamar a atenção	Afectivo-emocional	Desconforto
I.5.3-I.5.4-I.6.1-I.7.1	Necessidade de intervenção do educador	Sócio-relacional	Desconforto
I.6; I.9; I.10	Necessidade de envolvimento	Sócio-relacional	Desconforto
I.8; I.16; I.12;	Necessidade de escape à situação/evasão	Sensorial-psicomotor	Desconforto
I.2; I.2.1; I.4; I.18; I.18.1; I.18.2	Necessidade de construir e manipular objectos	Intelectual-cognitivo	Conforto
I.11	Necessidade de um modelo expressivo-atitudeal	Intelectual-cognitivo	Conforto
I.7.2	Necessidade de cumprir regras	Sócio-relacional	Desconforto
I.13	Necessidade de expressão musical	Afectivo-Emocional	Conforto

Carta de Sinais de M7		
Necessidades Educativas	Indicadores de Sinais	Frequência
Necessidade de não se envolver/ou estar sozinho	I.1; I.11; I.4.1	3
Necessidade de se exprimir graficamente	I.3; I.5; I.5.1; I.5.5	4
Necessidade de chamar a atenção	I.5.2-I.7-I.13.1-I.15-I.17	5
Necessidade de intervenção do educador	I.5.3-I.5.4-I.6.1-I.7.1	4
Necessidade de envolvimento	I.6; I.9; I.10	4
Necessidade de escape à situação/evasão	I.8; I.16; I.12;	3
Necessidade de construir e manipular objectos	I.2; I.2.1; I.4; I.18; I.18.1; I.18.2	6
Necessidade de um modelo expressivo-atitudinal	I.11	1
Necessidade de cumprir regras	I.7.2	1
Necessidade de expressão musical	I.13	1

Grelha de Identificação de Indicadores e de Necessidades Educativas

Protocolo nº2

Situação e Contexto – Na 1ª observação, M8 está sentado com o grupo na zona do tapete, em actividade estruturada na sala.
Na 2ª observação está em actividade livre, sentado à mesa a fazer jogos.

Duração – 30 minutos

Indicadores	Necessidades Educativas	Inferências
I.1 – ... A educadora pergunta ao grupo em geral, em que dia estão...	Necessidade de cumprir rotinas	As crianças estão em roda sentadas no tapete (zona de acolhimento)
I.1.1 – ...M8 responde à educadora com uma resposta diferente daquilo que ela perguntou...	Necessidade de chamar a atenção	A educadora pergunta em que dia está. E M8 diz para cantarem a canção do dia, (que é uma rotina) ...
I.2 – ...M8 brinca com as mãos e ri enquanto canta...	Necessidade de escape à situação/evasão	M8 parece estar bastante divertido
I.3 – ...A educadora pede a M8 para marcar o dia da semana no quadro...	Necessidade de envolvimento	Rotina da manhã
I.3.1 – ...M8 marca o dia no quadro com uma cruz sobre o numero...	Necessidade de cumprir regras e rotinas	
I.3.2 – ...A educadora diz a M8 que a cruz esta mal feita...	Necessidade de intervenção da educadora	
I.3.3 -M8 ri e volta par o lugar...	Necessidade de escape à situação/evasão	
I.4 – ...A educadora diz para o grupo não falar tão alto e M8 interfere...	Necessidade de escape à situação/evasão	O grupo parece um pouco agitado e pedem jogos constantemente à educadora.
I.4.1 – ...M8 faz queixas de outro colega à educadora...	Necessidade de chamar a atenção	M8 disse que o outro colega se tinha enganado na canção
I.4.2 – A educadora não deu importância ao que M8 disse ...	Necessidade de intervenção da educadora	
I.5 – M8 pede à educadora para cantar uma canção...	Necessidade de se expressar musicalmente	
I.6 – A canção termina mas M8 continua sozinho a cantar...	Necessidade de chamar a atenção	
I.7 – A educadora chama a atenção a M8 por continuar a cantar...	Necessidade de intervenção da educadora	A educadora parece ficar aborrecida com a atitude de M8
I.8 – As outras crianças pedem à educadora para jogar às adivinhas, M8 ri-se para os outros colegas...	Necessidade de chamar atenção	M8 parece estar distraído.

I.9 – M8, ri, mexe nos sapatos....	Necessidade de escape à situação/ evasão	
I.10 – A educadora pergunta a M8 se o palhaço veio hoje...	Necessidade de ser chamar a atenção	A educadora refere-se a M8 como sendo ele o palhaço.
I.10.1 – M8 não responde à educadora...	Necessidade de escape à situação	
I.11 – M8 pede à educadora para fazer ele o jogo das adivinhas...	Necessidade de atenção	
I.11.1 –M8 faz o jogo...	Necessidade de envolvimento	
I.11.2 – M8 vai junto da educadora e diz-lhe a resposta da adivinha ao ouvido...	Necessidade de envolvimento	A criança tinha que ir em segredo dizer a resposta ao ouvido da educadora
I.11.3 – Outra criança pergunta a M8 se anda na água... M8 dá logo uma resposta ...	Necessidade de chamar a atenção	
I.11.4 – A educadora ralha com M8 por ter dado a resposta errada...	Necessidade de intervenção da educadora	
I.12 – M8 ri e brinca com M13 que está ao seu lado...	Necessidade de escape à situação/escape	
I.13 – M8 faz um jogo igual ao de M3 jogam próximos ...	Necessidade de envolvimento	
I. 14 – M8 e M3 jogam de forma competitiva...	Necessidade de actividades simbólicas de descarga	Parecem não utilizarem o jogo da forma como é para ser jogado.
I.14.1 – M8 e M3 gritam de cada vez que terminam de jogar...	Necessidade de actividades simbólicas de descarga (tensão acumulada)	Parece que desta forma se auto proclamam de vencedores.
I.15 – M8 e M3 repetem muitas vezes esta situação.	Necessidade de actividades simbólicas de descarga	M3 e M8 ficam cinco minutos a repetir este jogo
I.16 – M3 acaba de fazer o jogo primeiro que M8 ...	Necessidade de actividades simbólicas de descarga	
I.16.1 – M8 fica muito exaltado com M3 e grita que foi batota...	Necessidade de auto afirmação e agressividade	M8 parece muito irritado com o colega.
I.17 – A educadora interfere e manda M3 e M8 arrumarem o jogo...	Necessidade de intervenção da educadora	A educadora não se refere ao jogo
I.18 –M8 arruma o jogo como mandou o colega ...	Necessidade de cumprir regras	
I.19 – M8 arruma sozinho o jogo e coloca-o no lugar...	Necessidade de cumprir regras	
I.20 – M8 junta-se ao grupo que está reunido na zona do tapete...	Necessidade de cumprir regras	

Carta de Sinais de M8

Necessidades Educativas	Indicadores de Sinais	Frequência
Necessidade de cumprir regras e rotinas	I.1; I.3.1; I.18; I.19; I.20	5
Necessidade de chamar a atenção	I.1.1; I.10; I.11; I.11.3; I.4.1; I.6; I.8	7
Necessidade de escape à situação	I.2; I.3.3; I.4; I.9; I.12; I.10.1	6
Necessidade de envolvimento	I.3; I.11.1; I.11.2; I.13	4
Necessidade de intervenção da educadora	I.3.2; I.17; I.11.4; I.4.2; I.7	5
Necessidade de se expressar musicalmente	I.5	1
Necessidade de actividades simbólicas de descarga.	14; I.14.1; I.15; I.16	4
Necessidade de auto afirmação e agressividade	I.16.1	1

Categorização e Tipificação de Necessidades Educativas a partir das Observações Naturalistas a M8

Indicadores	Necessidades Educativas	Categorias	Tipificação de Variáveis de Análise
I.1; I.3.1; I.18; I.19; I.20	Necessidade de cumprir regras e rotinas	Sócio-relacional	Partilha
I.1.1; I.10; I.11; I.11.3; I.4.1; I.6; I.8	Necessidade de chamar a atenção	Afectivo-emocional	Desconforto
I.2; I.3.3; I.4; I.9; I.12; I.10.1	Necessidade de escape à situação	Sensorial - psicomotor	Desconforto
I.3; I.11.1; I.11.2; I.13	Necessidade de envolvimento	Sócio-relacional	Partilha
I.3.2; I.17; I.11.4; I.4.2; I.7	Necessidade de intervenção da educadora	Sócio-relacional	Desconforto
I.5	Necessidade de se expressar musicalmente	Afectivo-emocional	Desconforto
14; I.14.1; I.15; I.16	Necessidade de actividades simbólicas de descarga.	Afectivo-emocional	Conforto
I.16.1	Necessidade de auto afirmação e agressividade	Afectivo-emocional	Desconforto

Grelha de Identificação de Indicadores e de Necessidades Educativas

Protocolo nº 3

Situação e Contexto – M16 em actividade livre. Está sentado à mesa onde se encontra a educadora, a qual está a fazer máscaras de Carnaval com outras crianças.

– **Actividade estruturada.** Em pequeno grupo M16 está sentado à mesa a fazer um desenho

Duração – 15 minutos cada observação.

Indicadores	Necessidades Educativas	Inferências
<i>I.1 – M16 está sentado na mesa onde se encontra a educadora e conversa baixinho com M8...</i>	Necessidade de envolvimento	Parecem não dar importância ao trabalho que a educadora faz.
<i>I.2 – M13, M8 e M16 não fazem qualquer actividade e conversam baixinho umas com as outras...</i>	Necessidade de envolvimento	M16 parece não lhe importar muito a conversa
<i>I.3 – A educadora manda M16 ir buscar um jogo para fazer...</i>	Necessidade da intervenção da educadora	A educadora apercebe-se que as crianças não estão a fazer nenhuma actividade.
<i>I.3.1-M13 e M8 vão também com M16 buscar o jogo...</i>	Necessidade de envolvimento	
<i>I.3.2 – M16 traz um puzzle com as outras crianças ...</i>	Necessidade de manipular objectos	
<i>I.3.3 – M8 divide as peças do jogo por M13 e por M16...</i>	Necessidade de manipular objectos	
<i>I.3.4 – M16 faz o puzzle e torna-o a dar a M8...</i>	Necessidade de manipular objectos	M16 parece pouco interessado no jogo
<i>I.3.5 – M8 pergunta a M16 se quer fazer novamente o jogo...M16 responde que sim...</i>	Necessidade de manipular objectos	Parece fazê-lo novamente só porque a outra colega disse
<i>I.3.6 – M16 faz novamente o jogo mas M8 dá-lhe as peças uma a uma...</i>	Necessidade de manipular objectos	M16 parece estar a ser orientada pelo colega e não ter vontade própria
<i>I.3.7 - ... M16 faz o jogo rapidamente...</i>	Necessidade de manipular objectos	
<i>I.4 – ...M16 acaba o jogo e observa os colegas...</i>	Necessidade de envolvimento	
<i>I.4.1 – ...M16 Observa a educadora que ajuda M20 a fazer a máscara...</i>	Necessidade de envolvimento	

I.4.2 – ...M16 mantém-se a observar quieta e sem falar durante cinco minutos...	Necessidade de envolvimento	
I.5 – ...M16 lava as mãos na casa de banho...	Necessidade de cumprir regras e rotinas	
I.6 – ...A educadora pergunta a M16 se quer fazer um desenho...	Necessidade de intervenção da educadora	
I.6.1 – ...M16 responde que sim...	Necessidade de intervenção da educadora	
I.6.2 – ... M8 junta-se a M16 e os dois vão fazer um desenho...	Necessidade de se expressar graficamente	
I.7 – M16 descreve a M8 o que está a desenhar...	Necessidade de se expressar graficamente	
I.8 – ...M16 e M8 mantêm-se sossegadas a fazer desenho ao contrário das outras crianças que estão a fazer muito barulho...	Necessidade de se expressar graficamente	Existe muito barulho na sala mas M16 parece não reparar
I.9 – ...M16 diz a M8 que ontem fez um desenho para a mãe, mas não fez nem para a educadora nem para a animadora...	Necessidade de se exprimir oralmente	
I.10 – ... M8 canta baixinho M16 não canta...	Necessidade de estar sozinha	Parece que M16 está muito absorvida com o desenho
I.11 – ...Outras colegas juntam-se na mesa a fazer desenho mas não conversam com M16...	Necessidade de estar sozinha	
I.12 – ... M16 descreve as máscaras que fizeram...	Necessidade de se exprimir oralmente	
I.13 – ... A educadora faz uma pergunta para todo o grupo em geral ... M16 responde à educadora ...	Necessidade de se exprimir oralmente	
I.14 -... M16 continua a fazer o desenho e pede a cor vermelha que tem M8...	Necessidade de se exprimir oralmente	
I.14.1 – ... M16 aceita o lápis de M8...	Necessidade de envolvimento	
I.15 – ... M16 conta com M8 uns palhaços que estão pendurados...	Necessidade de se exprimir oralmente	
I.16 – ... M16 diz em voz alta que vai escrever a data e o nome...	Necessidade de se exprimir oralmente	
I.16.1 – ...Depois de escrever refere à colega que o fez pequenino...	Necessidade de se exprimir oralmente	Parece querer reforçar que o fez bem feito
I.17 – ... M16 diz à colega que já acabou o	Necessidade de se exprimir oralmente	

<i>desenho...</i>		
I.17.1 – ... <i>M16 faz um boneco e diz ser o seu retrato...</i>	Necessidade de auto afirmação	M16 parece obedecer à colega.
I.17.2 – ... <i>M16 faz letras soltas na folha e diz serem pássaros ... conta-os em voz alta...</i>	Necessidade de se exprimir oralmente	
I.18 – ... <i>M16 termina o desenho e vai guardá-lo...</i>	Necessidade de cumprir regras e rotinas	

Carta de Sinais de M16

Necessidades Educativas	Indicadores de Sinais	Frequência
Necessidade de envolvimento	I.1; I.2; I.4; I.4.1; I.4.2; I.14.1; I.3.1	7
Necessidade de intervenção da educadora	I.3; I.6; I.6.1	3
Necessidade de cumprir regras e rotinas	I.5; I.18	2
Necessidade de manipular objectos	I.3.5; I.3.6; I.3.7; I.3.2; I.3.3.; I.3.4	6
Necessidade de estar sozinha	I.10; I.11	2
Necessidade de se expressar graficamente	I.6.2; I.7; I.8	3
Necessidade de se exprimir oralmente	I.9; I.12; I.13; I.14; I.15; I.16; I.16.1; I.17; I.17.2	9
Necessidade de auto afirmação	I.17.1	1

Categorização e Tipificação de Necessidades Educativas a partir das Observações Naturalistas a M16

Indicadores	Necessidades Educativas	Categorias	Tipificação de Variáveis de Análise
I.1; I.2; I.4; I.4.1; I.4.2; I.14.1; I.3.1	Necessidade de envolvimento	Sócio- relacional	Conforto
I.3; I.6; I.6.1	Necessidade de intervenção da educadora	Sócio-relacional	Conforto
I.5; I.18	Necessidade de cumprir regras e rotinas	Sócio-relacional	Partilha
I.3.5; I.3.6; I.3.7; I.3.2; I.3.3; I.3.4	Necessidade de manipular objectos	Intelectual-cognitivo	Conforto
I.10; I.11	Necessidade de estar sozinha	Sócio -relacional	Conforto
I.6.2; I.7; I.8	Necessidade de se expressar graficamente	Intelectual -Cognitivo	Partilha
I.9; I.12; I.13; I.14; I.15; I.16; I.16.1; I.17; I.17.2	Necessidade de se exprimir oralmente	Intelectual -Cognitivo	Conforto
I.17.1	Necessidade de auto afirmação	Afectivo- emocional	Conforto