



A ATITUDE DIAGNÓSTICA ENQUANTO INSTRUMENTO DE ANÁLISE DA AÇÃO EDUCATIVA

VOLUME I

Maria Paula Marmelo Mendes Maximino

Tese apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Doutor em Ciências de Educação

ORIENTAÇÃO: *Professor Doutor Luís Barbosa*
CO-ORIENTAÇÃO: *Professor Doutor Manuel Lopes*

ÉVORA, MAIO DE 2012





INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO AVANÇADA

Contactos:

Universidade de Évora
Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA
Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94
7002-554 Évora | Portugal
Tel: (+351) 266 706 581
Fax: (+351) 266 744 677
email: iifa@uevora.pt

Agradecimentos

A construção de uma investigação desta natureza pressupõe “*Querer, Vontade e Intencionalidade*”. A estes associam-se a motivação, a coragem, a colaboração, o trabalho, o conhecimento e o apoio. Estes foram os predicativos que nos ajudaram a procurar e a desenvolver conhecimento.

Gostaríamos de manifestar os nossos agradecimentos a todos quantos permitiram a construção deste projeto de vida e que, de alguma forma contribuíram para o produto final que deixamos expresso.

Em primeiro lugar, especiais agradecimentos aos nossos orientadores, Professor Doutor Luís Barbosa. Professor Doutor Manuel Lopes, pelas suas preciosas orientações, assim como, pelos incentivos, conhecimentos científicos e, ainda, pela disponibilidade e rigor manifestados ao longo desta árdua, mas gratificante caminhada.

Agradecemos a todos os Conselhos Executivos e Pedagógicos dos Agrupamentos de escolas onde desenvolvemos investigação, pela aceitação e confiabilidade prestadas na viabilização de todos os pedidos, de recolha de dados e informações complementares.

Agradecemos, particularmente às educadoras que aceitaram participar com os seus contributos, às quais devo a riqueza do estudo e que traduzem não só a qualidade do trabalho que desenvolvem e, sobretudo, deram viva voz, ao enaltecimento da educação de infância. A elas, agradeço o acolhimento, a simpatia e o afeto com que sempre fui recebida e, ao mesmo tempo, a perspicácia das suas atitudes que apontaram para caminhos e trajetórias que nos ajudaram a compreender o que parecia estar oculto. A todas agradeço reconhecidamente.

Agradecemos para os colegas dos grupos de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Enfermagem de Lisboa (UIDE) que, sob orientação do Professor Doutor Luís Barbosa, nos ajudaram a refletir e aprofundar o conhecimento em torno das áreas que nos interessavam cotejar, nas suas formas de agir e pensar.

Agradecemos também ao grupo de doutorandos que, sob orientação do Professor Doutor Manuel Lopes, nos ajudaram a desvendar os trilhos da metodologia da Grounded Theory, sobretudo, nos ensinamentos que trouxeram serenidade e confiabilidade e nos garantiram um percurso estimulante e frutuoso.

Uma palavra de apreço para a Professora Doutora Teresa Fonseca pelo seu contributo na revisão do texto.

Finalmente, um profundo agradecimento à minha família, nomeadamente, à minha mãe, marido e filhos, pelo apoio e incentivo prestados ao longo deste processo e, ainda, pela tolerância e dedicação permanentes, demonstradas nas muitas horas que os privei da minha presença. Agradeço-lhes ainda a estabilidade e a paz interior que me foram transmitindo para garantir a realização deste trabalho, sem sentimentos de culpa ou de angústia penalizadora, mas como um desafio comumente partilhado.

LISTA DE SIGLAS

GT- Grounded Theory

IS- Interacionismo Simbólico

TMA- Teoria de Médio Alcance

RESUMO

A investigação realizada encontra-se inserida na área das Ciências de Educação, teve como objetivo principal *compreender a atitude diagnóstica no quadro das situações educativas e pedagógicas desenvolvidas pelas educadoras de alguns jardins-de-infância, do distrito de Évora* e como finalidade *construir uma teoria de médio alcance* elaborada numa estrutura explicativa do conjunto de fenómenos em contexto.

Em educação de infância, o ato de cuidar estabelece-se numa relação de ajuda à criança e orienta-se para objetivos como promover o bem-estar, o conforto e o desenvolvimento em todas as dimensões. Isto implica conhecer e compreender cada criança ou grupo de crianças e as situações educativas e pedagógicas, em contexto. Compreende um exercício prático e para o qual se projeta uma prática de diagnóstico conciliadora da compreensão dos fenómenos sociais, estruturados em comportamentos, ações e atitudes específicas. Verificam-se lacunas quanto à forma como este exercício se cumpre e evolui nas diferentes fases. Repetem-se fragilidades quanto à mobilização de saberes, atitudes e competências a cada momento do agir. Constatam-se conceitos psicologizados e estruturas muito ténues e, por isso, necessitam ser estudadas, documentadas e teorizadas, particularmente numa dimensão praxiológica do conhecimento.

O estudo inseriu-se no quadro das metodologias qualitativas, seguiu o paradigma interpretativo e o raciocínio indutivo. O referencial metodológico reuniu os princípios e procedimentos da Grounded Theory. A colheita de dados efetuou-se em jardins-de-infância da rede pública; a amostra teórica envolveu seis educadoras de infância e as crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Adotámos o uso de múltiplas técnicas, entre as quais, a observação, a entrevista e a narrativa escrita. Fizemos vinte observações, repartidas pelos dois períodos do dia (manhã e tarde); vinte e seis entrevistas e seis narrativas escritas.

Da análise dos dados emergiu a *Atitude Diagnóstica* como uma predisposição que caracteriza o ato de agir e as suas características foram-se tornando evidentes com o desenvolvimento da caracterização do processo de diagnóstico. Desta emergiu o modelo teórico definido em três eixos fundamentais. O “*Processo de avaliação diagnóstica e planeamento*” representativo das etapas, segundo as quais o educador desenvolve um conjunto de ações propiciadoras de um conhecimento previamente organizado, visando o bem-estar, o conforto, a segurança e o desenvolvimento. Em concomitância emerge o segundo, “*Processo de intervenção educativa e pedagógica*”, expressivo do conjunto de ações coerentes e evolutivas, empreendidas com vista à execução dos objetivos do ensino aprendizagem. Trata-se de dois processos sistematizados e perspetivados sob as dimensões diacrónica e sincrónica, compostos por uma sequência de pensamentos, permanentemente averbados pela “*Atitude Diagnóstica*” que dá um caráter coerente e evolutivo às tomadas de decisão nas ações educativas. Estes dois eixos integrados e entrelaçados são auxiliados por um terceiro, o “*Processo de relação*” que os harmoniza e dá especificidade a cada situação experienciada.

A relação consolida-se e assume-se uma ajuda na confiabilidade necessária para a promoção da confiança entre os pares e o conhecimento vai evoluindo gradualmente em função do tempo e dos compromissos. O educador age com intencionalidade e para cada ator traça objetivos a cada momento do agir. A gestão do tempo, dos sentimentos e emoções funciona como variável importante na relação orientada sob a tríade: educador, criança e família e é concomitante com o *Desenvolvimento pessoal e profissional* do educador.

Palavras-chave: atitude diagnóstica; processo diagnóstico; educação de infância

ABSTRACT

The Diagnostic Attitude as an Analysis Instrument in Educational Action

The conducted investigation is inserted in the area of Education Sciences. Its main aim was to *understand the diagnostic attitude in the frame of the educative and pedagogical activities developed by the educators of some kindergartens in the district of Évora*, and its purpose was to *build a medium range theory* elaborated in a structure explaining the whole of the phenomena in context.

In child education, the act of caring is established in a relationship of help towards the child and is oriented towards goals as specific as promoting the well-being, the comfort and the development in all dimensions. This implies knowing and understanding each child or group of children and the educational and pedagogical situations in context. It includes a practical exercise that determines a complex scenario and for which we project a conciliating diagnostic practice towards the understanding of the social phenomena, structured in specific behaviors, actions and attitudes. We recognize some gaps regarding the way how this exercise is fulfilled and evolves in the different phases. Weaknesses regarding the mobilization of knowledge, attitudes and competences in each acting moment are repeated. We notice psychologized concepts and very superficial structures that need thus to be studied, documented and theorized, particularly in a praxeological dimension of knowledge.

The study is inserted in the frame of qualitative methodologies, following an interpretative paradigm and an inductive reasoning. The methodological referential has gathered the principles and procedures of the Grounded Theory. The gathering of data was done in public kindergartens; the theoretical sample involved six child educators and children aged between three and six years. Several techniques were used, such as observation, interview and written narrative. We did twenty observations, divided between the two periods of the day (morning and afternoon); twenty-six interviews and six written narratives.

The analysis of the data resulted in the *Diagnostic attitude*, like a predisposition that characterizes the act of acting and its characteristics became evident with the development of the characterization of the diagnostic process. From this rose the theoretical model defined in three fundamental axes. The *Process of diagnostic evaluation and planning* that represents the stages according to which the educator develops a group of actions that allow the transmission of a previously organized knowledge that aims well-being, comfort, safety and development. Concomitantly arises the second, *Process of educative and pedagogic intervention*, that expresses a group of coherent and evolving actions, undertaken to reach the goals of the teaching-learning process. These are two systematized processes, perspectivated under the diachronical and synchronical dimensions, composed by a sequence of thought, permanently confirmed by the *Diagnostic attitude* that gives a coherent and evolving character to the decision making in educative actions. These two integrated and intertwined axis are aided by a third one, *Process of relation* that harmonizes them and gives specificity to each experienced situation.

The relation is consolidated and one assumes a kind of help in the trustworthiness necessary for the promotion of the trust between pairs and the knowledge keeps evolving gradually according to time and commitments. The educator acts with intent and sets goals for each actor at each acting moment. Time, feeling and emotion management works as an important variable in the relation oriented according to the triad educator, child and family, being also concomitant with the *Personal and professional development* of the educator.

Keywords: Diagnostic attitude; diagnostic process; child education.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	i
LISTA DE SIGLAS.....	ii
RESUMO.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÍNDICE GERAL.....	v
ÍNDICE DE FIGURAS.....	viii
ÍNDICE DE QUADROS.....	x
ÍNDICE DE TABELAS.....	xi
ÍNDICE DE ANEXOS.....	xii
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I- REFERÊNCIAS CONCETUAIS.....	12
CAPÍTULO 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	12
1- O ato de educar em Ciências de Educação.....	12
1.1- O ato educativo, suas perspectivas e características.....	14
2- As tendências e os paradigmas em Ciências de Educação.....	17
2.1- A evolução dos paradigmas em Ciências de Educação.....	20
2.2- O paradigma de educação no princípio do século XXI.....	21
2.3- O paradigma do pensamento do professor.....	25
2.3.1- As crenças e os conhecimentos.....	28
2.3.2- As teorias implícitas.....	30
2.3.3- O ensino reflexivo.....	33
3- A didática como disciplina educativa.....	36
3.1- A didática na educação de infância.....	39
3.1.1- A história recente da educação de infância, em Portugal.....	43
3.1.2- As orientações curriculares: fundamentos, objetivos e organização.....	45
4- O Processo de aquisição de competências em educação.....	46
4.1- A construção de competências.....	47
4.2- As competências do profissional no contexto educativo português.....	51
5- O processo de interações em educação de infância.....	53
5.1- O papel das interações na relação educativa.....	56
5.2- As interações no grupo.....	58
5.3- A relação de ajuda.....	60
CAPÍTULO 2- ENQUADRAMENTO CONCETUAL.....	63
1- A definição de conceitos.....	63
1.1- O conceito de atitude e o seu contexto.....	63
1.2- O conceito de diagnóstico e o seu contexto.....	75
PARTE II- ESTUDO EMPÍRICO.....	81
CAPÍTULO 3- O ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	81
1- A metodologia.....	81
1.1- As opções metodológicas.....	81

2-Os princípios e os procedimentos da Grounded Theory.....	85
3- A Teoria de Médio Alcance.....	95
CAPÍTULO 4- AS FASES DO PERCURSO METODOLÓGICO.....	98
1- O desenho de investigação.....	98
2- Os pressupostos de organização: critérios de escolha.....	98
3- A pré-negociação.....	99
4- O estudo piloto.....	100
4.1- A observação.....	100
5- A investigação e a recolha de dados.....	107
5.1- As entrevistas em profundidade.....	108
5.2- As narrativas escritas.....	110
5.3- Os diários de aula.....	111
5.4- A análise documental.....	111
6- A fase de ordenação e análise dos dados.....	111
6.1- Os critérios de rigor na ordenação e análise dos dados.....	115
CAPÍTULO 5- APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE	
DOS RESULTADOS.....	117
1- A atitude e o processo de diagnóstico desenvolvido pelas educadoras em jardins-de-infância da rede Pré-escolar.....	117
2- Caracterizando os contextos do estudo.....	118
2.1- O contexto organizacional.....	119
2.2- O contexto geográfico.....	121
2.3- O contexto demográfico.....	124
2.3.1- A componente socioeducativa.....	124
2.3.2- O enquadramento da equipa.....	124
2.4- O contexto social.....	125
2.5- O contexto interacional.....	127
2.5.1- A mobilidade dos atores.....	127
2.5.2- A dinâmica das interações.....	128
3- Caracterizando o processo diagnóstico em educação de infância.....	132
3.1- Caracterizando o processo de avaliação diagnóstica e planeamento.....	135
3.1.1- Caracterizando o constructo “Pré-conhecendo”.....	135
3.1.2- Caracterizando o constructo “Construindo a relação”.....	146
3.2- Caracterizando o processo de intervenção educativa e pedagógica.....	167
3.2.1- Caracterizando o constructo “Consolidando a relação”.....	171
3.3- Caracterizando a estrutura do processo de relação em educação infância.....	184
3.3.1- Caracterizando o constructo “Promovendo a relação”.....	185
3.4- A valoração do papel da relação educadora-criança no processo de diagnóstico em educação infância.....	193
3.5- Caracterizando a valoração da relação educadora-criança.....	205

3.5.1- Caracterizando o constructo “Experienciando o significado da relação educadora-criança.....	206
3.5.2- Caracterizando o constructo “Refletindo o significado da relação educadora-criança”.....	210
3.6- As competências adquiridas a partir da interação educadora-criança.....	213
CAPÍTULO 6- A TEORIA DE MÉDIO ALCANCE SOBRE A ATITUDE DIAGNÓSTICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	217
CAPÍTULO 7- CONCLUSÕES	229
BIBLIOGRAFIA.....	238

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de pensamento do professor.....	28
Figura 2- Problemas gerais da didática.....	37
Figura 3- Os quatro eixos da educação de infância.....	41
Figura 4- Competências gerais do educador de infância	52
Figura 5- Modelo das três componentes das atitudes.....	71
Figura 6 - Modelos de hierarquia de atitudes.....	71
Figura 7- Elementos da Grounded Theory.....	87
Figura 8- Método de comparação constante.....	89
Figura 9- Estrutura da construção da teoria	94
Figura 10- Níveis de abstração e tipos de teoria.....	96
Figura 11- Caracterização do constructo: “Pré-conhecendo”.....	135
Figura 12- As categorias: “Recolhendo informação” e “Categorizando a informação”.....	136
Figura 13- A subcategoria: “Recolhendo informação”.....	138
Figura 14- Etapas da categorização da informação.....	140
Figura 15- A categoria: “Fazendo a gestão da caracterização da informação”.....	140
Figura 16- A categoria: “Diagnosticando necessidades da criança”.....	141
Figura 17- A categoria: “Diagnosticando necessidades da família”.....	142
Figura 18- A categoria: “Diagnosticando necessidades da educadora”.....	143
Figura 19- A construção da avaliação diagnóstica.....	143
Figura 20- A categoria: “Projetando intervenções”.....	144
Figura 21- Características da atitude na avaliação diagnóstica.....	146
Figura 22- Caracterizando o constructo: “Construindo a relação”.....	147
Figura 23- A categoria: “Acolhendo as crianças e famílias”.....	148
Figura 24- As subcategorias: “Acolhendo crianças” e “Adaptando crianças”.....	149
Figura 25- A categoria: “Acolhendo crianças e famílias”.....	151
Figura 26- Princípios e cuidados em fase de adaptação ao contexto educativo.....	152
Figura 27- Princípios e cuidados em fase de adaptação ao contexto educativo.....	154
Figura 28- Participação das famílias: parceira colaborativa.....	155
Figura 29- Participação da equipa: parceira cooperativa.....	156
Figura 30- Planeamento e funcionalidade de equipamentos.....	158
Figura 31- Características do material.....	158
Figura 32- A categoria: “Gerindo tempos, informações e sentimentos”.....	160
Figura 33- A categoria: “Traçando atividades paralelas”.....	163
Figura 34- Estrutura do processo educativo.....	168
Figura 35- Processo de avaliação diagnóstica.....	168
Figura 36 - Caracterizando o constructo: “Consolidando a relação”.....	170
Figura 37- O início da relação- primeiros contactos.....	185
Figura 38 - Caracterizando o constructo: “Promovendo a relação”.....	186
Figura 39- Características da categoria: “Promovendo a confiança”.....	190
Figura 40- Características facilitadoras da relação educadora- criança.....	193
Figura 41- Dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional.....	199
Figura 42- A subcategoria: “Vivências paradigmáticas”.....	200
Figura 43- A subcategoria: “Angústia pessoal”.....	201
Figura 44- A subcategoria: “Estratégias de autoajuda”.....	202
Figura 45- A subcategoria: “Crescimento pessoal”.....	204
Figura 46- Atribuindo valor à relação educadora-criança.....	206
Figura 47- Competências da educadora de infância a partir da interação.....	214

Figura 48- Os elementos estruturantes da teoria de médio alcance relativo ao diagnóstico, em educação de infância.....	217
Figura 49- Estrutura do processo de diagnóstico, em educação de infância.....	219
Figura 50- Círculos do conhecimento sobre a criança	220
Figura 51- O processo de construção da relação educadora-criança.....	222
Figura 52- Modelo teórico explicativo da atitude diagnóstica, em educação de infância.....	225
Figura 53- Perspetiva global do processo de diagnóstico e do processo de relação, em educação de infância.....	227

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Os paradigmas de educação.....	19
Quadro 2- Dimensões da reflexão.....	35
Quadro 3- Atitudes intervenientes na relação de ajuda.....	61
Quadro 4- Definição de diagnóstico.....	76
Quadro 5 - Fases analíticas da Grounded Theory.....	87
Quadro 6- Matriz dos elementos constituintes da Grounded Theory.....	95
Quadro 7- Matriz estrutural do processo educativo.....	134

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I- Definições clássicas do conceito de atitude.....	66
Tabela II- Definições contemporâneas do conceito de atitude.....	67
Tabela III- Formação de atitudes.....	69
Tabela IV- Componentes das atitudes.....	70
Tabela V- Funções das atitudes.....	73
Tabela VI- Características das atitudes.....	74
Tabela VII- Funções do diagnóstico.....	78
Tabela VIII- Etapas do diagnóstico.....	80

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – ORGANOGRAMA DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS.....	247
ANEXO II- ÓRGÃOS DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS.....	248
ANEXO III- DOCUMENTOS DE ORIENTAÇÃO EDUCATIVA.....	250
ANEXO IV- PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DO PROJETO CURRICULAR.....	251
ANEXO V- QUADROS DEMOGRÁFICOS DA POPULAÇÃO ESCOLAR.....	252
ANEXO VI- ESTRUTURA DO GUIÃO DA OBSERVAÇÃO.....	253
ANEXO VII- GUIÃO DE OBSERVAÇÃO.....	254
ANEXO VIII- GUIÃO DE ENTREVISTA.....	257
ANEXO IX- DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO.....	258
ANEXO X- ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE.....	265
ANEXO XI- NARRATIVA ESCRITA.....	275
ANEXO XII- ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE.....	277
ANEXO XIII- CODIFICAÇÃO ABERTA DA OBSERVAÇÃO.....	289
ANEXO XIV- CODIFICAÇÃO ABERTA DA ENTREVISTA.....	290
ANEXO XV- CATEGORIA: “GERINDO INFORMAÇÃO, TEMPOS E SENTIMENTOS.....	291
ANEXO XVI- CATEGORIA PROMOVENDO A RELAÇÃO DE AJUDA.....	292
ANEXO XVII- REFLETINDO SOBRE AS VIVÊNCIAS PROFISSIONAIS.....	293
ANEXO XVIII- PROCESSO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E PLANEAMENTO.....	294
ANEXO XIX- AUTORIZAÇÕES DOS CONSELHOS PEDAGÓGICOS.....	295

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta duas dimensões em estudo. Por um lado, a criança em educação de infância; por outro, o diagnóstico em educação, dando-se particular realce para as características da atitude diagnóstica e do processo desenvolvido por algumas educadoras do distrito de Évora, num contexto de ensino oficial, da tutela do Ministério da Educação, o que evidencia a sua finalidade. Na sua concretização elegemos a metodologia da *Grounded Theory* por ser a que mais se adequa a um estudo com os contornos processuais que se assemelham a estudos construtivistas, de natureza indutiva.

Corroborando a conceção antropológica do ser humano, entendemos a educação de infância como o início de um período de desenvolvimento holístico. Pensamos uma formação ligada às psicodidáticas e a fatores de desenvolvimento global, contornando a setorização que se pautava apenas pelas preocupações por dimensões excessivamente cognitivas do desenvolvimento. Consideramos importante a organização, a elaboração e o domínio das pulsões e das necessidades básicas das crianças que incluam e evoluam gradualmente, de forma harmonizada nas diferentes fases do desenvolvimento, as quais conduzam à constituição de um “eu” forte, seguro, confiante, expansivo, socializante e emocionalmente saudável.

Os profissionais que atuam nestes contextos representam um grupo maioritariamente feminino e são designados por *educadores de infância*. As estruturas educativas chamam-se *jardins-de-infância* ou *estabelecimentos de educação*. Neste estudo é considerado a educação de infância apenas a destinada às crianças com idades compreendidas entre os três e seis anos; a amostra teórica representa elementos só do género feminino e, por isso, no estudo empírico, surge apenas a designação “educadoras” e para as estruturas educativas serão utilizados ambos os termos, indiferenciadamente.

A família apresenta-se o primeiro contexto do processo de desenvolvimento das crianças; as creches são a segunda instituição de acolhimento até aos três anos de idade e os jardins-de-infância as terceiras estruturas educativas na vida da criança.

Neste sentido, o jardim-de-infância, enquanto espaço educativo é o marco institucional que deve apresentar condições e espaços estimulantes, intencionais e organizados por forma a proporcionar ações para que os pressupostos anteriores se cumpram com qualidade, conforto e bem-estar.

O educador de infância, enquanto tutor educativo, deve garantir à criança uma escalada de oportunidades formativas, de maneira a que esta se aproxime o mais possível do seu potencial. Neste âmbito consideramos a criança como um projeto em formação, onde brotam necessidades multivariadas; o jardim-de-infância como a estrutura educativa, na qual o seu desenvolvimento pode e deve ser efetivado, em conjunto com as famílias; por último, o educador, como o profissional com capacidades e competências que potenciem um conhecimento eficaz dos seus atores, a fim de agir em função das suas necessidades, fortalecendo capacidades e potencialidades no relacionamento com o outro e o mundo que a rodeia.

É para nós evidente que agir, em função do que dissemos anteriormente, implica a construção de um diagnóstico como um exercício prático conciliador da identificação de necessidades, assumindo-se um instrumento na intervenção dos que atuam nestes cenários.

Significa uma intervenção organizada num processo de raciocínio estruturado sobre competências específicas orientadas para as tomadas de decisão nos diversos domínios do desenvolvimento humano. Compreendermos o processo, segundo o qual se cumpre e efetiva o exercício anterior, pressupõe identificarmos as partes constituintes e a limite conhecermos as intencionalidades e os seus significados. Acreditamos na atitude diagnóstica como uma das competências facilitadoras no entendimento desse processo e, concomitantemente, é vinculativa ao *processo de diagnóstico*. Para identificarmos e caracterizarmos a *atitude diagnóstica* é aceitável que aportemos na compreensão do processo de diagnóstico, estudando em profundidade os processos de trabalho dos atores que atuam nos contextos de intervenção.

Relativamente ao conceito de diagnóstico divulgam-se terminologias muito ligadas à perspetiva clínica, constatando-se uma apropriação de áreas confinantes e, em termos conceptuais, é fortemente psicologizado. Estabelecem-se modelos muito prescritivos, fortemente veiculados às dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais. Ainda que não seja desprimorante esta conceptualização, não é a que procuramos com o nosso estudo. E o facto de alguns teóricos da educação já trabalharem o conceito de diagnóstico, parece-nos que vem dar consistência à pertinência do nosso trabalho porque, apesar da teorização construída por estes, desenvolvemos uma incursão pela literatura científica existente e encontrámos uma brecha no conhecimento, relativamente à forma como se desenvolve o processo de diagnóstico, em que momento se inicia, qual o seu percurso, assim como a identificação e tipificação de atitudes e competências, e a forma como tais evoluem ao longo de um processo que, como referimos anteriormente, nos parece contínuo. No nosso entender emerge então a necessidade de um estudo que viabilize um conhecimento de natureza praxiológica que caracterize a estrutura, o processo, a atitude diagnóstica e o seu desenvolvimento e exequibilidade.

Sabemos que os profissionais agem de modo distinto, relativamente àqueles a quem dirige as suas ações, nos diferentes momentos e situações. É crucial conhecer como o educador constrói e consolida o conhecimento sobre cada criança e, sobretudo, a que filosofia vincula tal e porque o faz da maneira como faz. Por isso, é pertinente caracterizar as suas ações para compreender os fatores explicativos das especificidades; para perceber como constroem e efetivam as suas ações; para conhecermos como gerem as variáveis do contexto e entendermos o seu modo de agir, perspetivado em termos de cuidados de bem-estar, conforto e desenvolvimento emocionalmente saudável e harmonioso. Aqui residem as questões vitais, pois das respostas encontradas será possível descobrir as explicações e teorizar sobre a atitude e o processo diagnóstico em educação, argumentando as práticas de intervenção, contribuindo para o desenvolvimento da disciplina e da prática de educação de infância.

A problemática do diagnóstico contextualizada no conjunto de reflexões anotadas nos parágrafos anteriores constitui uma preocupação que permanece em nós desde há muito, determinada por convicções pessoais e profissionais. Apresentamo-la sustentada em três palavras-chave e que são: *prática educativa e pedagógica; processo diagnóstico e atitudes*. Porquê? Porque, em educação de infância, a prática educativa e pedagógica desenvolvida pelos educadores de infância é coadjuvada por um exercício prático que visa conhecer e compreender a criança ou grupo de crianças e as situações educativas e pedagógicas que ocorrem em contexto, com a intenção de estabelecer uma relação de ajuda à criança e promover o bem-estar, o conforto e o desenvolvimento em todas as dimensões. É um exercício que chamamos processo de diagnóstico. Como se explica este processo? Que

atitudes e que competências estão implícitas? É uma explicação que deriva da própria prática dos educadores e daí a necessidade de um modelo teórico explicativo do que ocorre em contexto e que se apresenta um dos objetivos da investigação.

O percurso académico desenvolvido no âmbito do mestrado e da tese¹ apresentada à Academia de Évora ficou-nos a ideia que algo faltava esclarecer quanto àquilo que os educadores chamavam de *diagnóstico*, bem como *a forma como diziam utilizá-lo*, a fim de desenvolverem as estratégias de intervenção. Por outro lado, as leituras desenvolvidas em torno da temática também nos permitiram depurar uma prática a merecer um estudo que destapassem o que nos parecia oculto, nomeadamente, *a forma como desenvolvem* as suas práticas e o entendimento do *como fazem o que fazem*. Tal implica estudar a estrutura e o processo diagnóstico, assim como encontrar o significado das ações dos que agem neste contexto e identificar e tipificar a atitude diagnóstica.

Para justificar esta nossa vontade encontramos e corroboramos (Barbosa, 2002) na certeza que o ser humano possui um conjunto de características, inerentes ao Ser e que, no Mundo, age em função das mesmas e de ligações com as suas egovivências e situações peculiares pela sua singularidade. Ao conjunto atribui-se uma intencionalidade específica, ajuizada e construída sobre significados que dão o sentido às ações. Ou seja, do nosso percurso profissional e académico emergiram traços que personalizaram a nossa identidade, enquanto investigadora e delinearam-se novos campos de ação, em estreita sintonia e congruência entre si, fundados nas preocupações anteriores e fruto das investigações desenvolvidas, ao longo das últimas décadas. Significa um treino sistemático de competências relativas a métodos, técnicas e instrumentos, aportado em conclusões cientificamente validadas, as quais representaram âncoras e portos de abrigo para as investigações posteriores.

As nossas convicções giraram em torno do saber produzido em tese de mestrado e das leituras complementares, em busca do saber que intuíamos ainda oculto. Para nós, este exercício suporta uma intencionalidade dupla. Por um lado, significa gravitar em torno de verdades científicas, reconhecendo-lhes, de acordo com Carvalho (2002: 50) que a teoria do conhecimento se constitui sobre um progresso cumulativo, resultado da redescoberta de novas e mais depuradas representações do *real*. Todavia, outras se lhe sobreporão, tendencialmente e, por excelência, como apanágio das estruturas transcendentais do sujeito, enquanto ser humano, muito ao jeito de Barbosa (2002). Sabemos que as sucessivas renomeações do saber adquirido, por efeito de espelhamento, reproduzem no indivíduo um conjunto de competências, rumo a uma conexão entre razão, imaginação, intuição e criatividade, facilitando a emergência de novos cenários científicos. Conjugando-se novos dados epistemológicos com a dialética sujeito-objeto emerge o fundamento de outras verdades também elas científicas, não contraditórias mas, tão simplesmente, outras que bebendo das primeiras, representam uma outra verdade, vista e entendida como tal.

Do exposto fica-nos a convicção que a intencionalidade em idealizar novos conhecimentos, em concordância com outros por nós construídos, valida a tarefa da explicação e justificação do nosso interesse pela problemática e representam considerações favoráveis na produção do conhecimento científico. O produto deverá então traduzir-se na objetividade da indagação científica e das relações mais profundas do nosso objeto de estudo. Queremos, por isso, apelar para a construção de um conhecimento científico transversal às diferentes áreas e

¹ “O diagnóstico de necessidades diferenciadas em contexto de supervisão pedagógica. A transversalidade educativa e pedagógica”. Tese de mestrado em Ciências de Educação, apresentada na Universidade de Évora, em 2004.

domínios do *saber*, *saber fazer* e acrescentamos *saber aprender*, uma outra competência que, de acordo com Barbosa (2002) consideramos de terceira dimensão. Nesta condição sentimos uma forte implicação no processo auto formativo que fomos desenhando em conjunto com os metodólogos.

À problemática da investigação (i.e. o diagnóstico em educação de infância) introduzimos duas questões que, como já referimos, resultaram de estudos anteriores apresentados, discutidos e fiabilizados na Academia de Évora. Por um lado, identificar e caracterizar a atitude diagnóstica que se desenvolve no interior do processo de diagnóstico. Para compreender a relação entre ambos (i.e. atitude e processo diagnóstico) procurámos caracterizar o processo de diagnóstico desenvolvido por algumas educadoras de infância do distrito de Évora, nas situações educativas e pedagógicas. Por outro, ainda que não seja nosso objeto de estudo, em discussões com os nossos pares quando analisávamos os indicadores de análise, ao jeito do que tínhamos feito em tese de mestrado, as inferências que arquitetávamos, nem sempre nos deixavam completamente seguros de que não estávamos a distorcer a realidade. Com esta investigação e da forma como a queremos fazer, pensamos ser possível desmistificar as questões relativas às fragilidades das atividades de inferenciação e da subjetividade do investigador.

O propósito foi o de percorrer um caminho que pudesse introduzir novos conhecimentos, adquirindo outras e diferentes competências cognitivas orientadas para a recolha, análise e sistematização de dados, a fim de compreendermos em profundidade o processo, indagando sobre os significados das ações, num contexto específico. Assim sendo, orientámos o conhecimento e a intencionalidade objetivamente para aquilo a que denominamos de “*Atitude diagnóstica*”. Determinámo-nos num processo auto formativo de treino de competências, relativo a métodos e a técnicas que, por aconselhamento dos metodólogos, viriam a ser necessárias ao desenvolvimento da investigação. Para além dos objetivos desenhados para a investigação, traçamos outros de natureza pessoal que nos enriqueceram, enquanto profissional e investigadora.

Relembrando a questão central da investigação (i.e. “Quais as características da atitude diagnóstica que as educadoras de alguns jardins de infância, do distrito de Évora, desenvolvem nas situações educativas e pedagógicas?”), o estudo encontrou justificação numa tentativa de responder à questão inicial, bem como a outras que emergiram ao longo da investigação, fruto da metodologia que escolhemos. Insere-se num contexto académico, implicante no percurso pessoal e profissional, mas porque a problemática é, provavelmente, comum a muitos outros que atuam na área educativa, esta investigação poderá ser útil num campo mais vasto como é o da educação, dada a transversalidade da dimensão praxiológica de áreas em que esteja implícita ou confinante.

A nossa experiência profissional e o contacto informal com outros colegas revelaram-nos preocupações e constatámos que as tomadas de decisão acontecem em contextos multireferencializados, altamente complexos. Por via disso, move-nos a intenção de investigar para saber quando e como é que cada um organiza os processos de tomada de decisão de índole educativo, formativo e cultural, nas situações concretas de ensino aprendizagem. Significa a emergência de um profissional a quem Gameiro (2004: 160) apelida de “especialista” e “cuja ação exige aquisição e treino sistemático de competências muito específicas”. Esta perspetiva de “educador especialista” está muito próxima da “enfermeira perita” defendida por Benner (2005) e que pode ser desenvolvida a partir do conhecimento prático de cada ator por meio de interpretações da prática, de uma forma

científica e que desse conhecimento, segundo nos diz a autora, nos dão conta dos progressos. Depreende-se um educador que, no seu universo de ação, pensa em agir e conjectura uma série de dimensões que se tornam indispensáveis explorar, procurando encontrar o seu verdadeiro significado. Passámos então, tal como Miguélez (2007), a preconizar a ideia e a pertinência de descobrir a intenção que anima o ator, a fim de perceber porque ostenta uma intenção repleta de significados, muitas vezes ocultos e que se encontram imbricados num conjunto de valores pessoais estabelecidos em contexto e que são facilitadores do entendimento e da compreensão dos comportamentos, das ações e de atitudes específicas. É tornar consciente o que o ator tem, muitas vezes, no inconsciente e que, para Miguélez (2007: 104), significa “tratar de comprender a un ator mejor que él mismo se habría comprendido”.

Defendemos a ideia que o perfil deste especialista é crucial para o desenvolvimento da sua intervenção, sobretudo no que diz respeito às atitudes sobre as quais toma as suas decisões. Por isso, ganha acuidade perceber como estes especialistas recolhem, porque recolhem, e ainda como trabalham a informação, logo desde os primeiros contactos com dados institucionais e de outras fontes (outros técnicos, famílias ou outros), permitindo um desempenho com rigor, no quadro de uma relação de ajuda ao outro, promotora do desenvolvimento humano, numa perspetiva holística. Este é um dos propósitos do estudo e pretendemos fazê-lo conscientes que a nossa investigação possa assentar nos seguintes pressupostos:

- A criança, em educação de infância, apresenta um conjunto de necessidades inerentes ao seu processo de desenvolvimento.
- Com o objetivo de promover este desenvolvimento, torna-se necessário compreender e responder a essas necessidades.
- O educador é, essencialmente, um promotor do desenvolvimento.
- Sendo assim, o educador servir-se-á de um conjunto de competências que lhe permitirão compreender essas necessidades.
- O processo de raciocínio, em educação, é instituído por um conjunto de competências e/ou atitudes para as tomadas de decisão de vária índole. A atitude diagnóstica é, a nosso ver, uma competência fundamental para a compreensão desse mesmo processo.

No contexto do estudo, o domínio central da prática é organizado nas psicodidáticas e na interação educador-criança. Deste modo, a análise do processo de diagnóstico adota a perspetiva da análise sociológica sob orientação de alguns dos princípios do interacionismo simbólico, os quais são importantes para compreender o fenómeno relacional. Facilmente se percebe que é algo que ocorre, resultante de uma interação entre indivíduos, num quadro de relação de ajuda. Queremos, por isso, dizer que o objeto de estudo (i.e. atitude diagnóstica) situa-se na convergência da interação entre os diferentes intervenientes. Significa que a análise do fenómeno social, as normas sociais que o preconizam, a simbologia, as atitudes e os valores que o influenciam, a construção e desenvolvimento da relação, tornam-se importantes para a compreensão das intervenções em educação de infância. Tal, acrescenta novos conhecimentos e competências para os padrões de ação; permite compreender melhor a díade educador-criança e o impacto que este mesmo processo (i.e. processo relacional) tem em ambos os atores, nomeadamente, em termos de bem-estar, conforto e desenvolvimento. Por via do exposto, aceita-se a ideia que a prática é intencional e contém uma teoria interna que é preciso desocultar, tarefa a que nos propomos.

Estamos pois convictos que cada ator envolvido no processo de interação leva para esse momento, todas as suas experiências passadas e presentes, todas as mundividências

resultantes de uma complexidade variada e estudá-lo, traz por certo, o conhecimento de uma estrutura processual e relacional facilitadora do entendimento do nosso objeto de estudo.

Por via do que temos vindo a referir, a intervenção educativa coaduna-se com uma dimensão relacional e, como tal, a caracterização do “*processo de relação*” começou também a ganhar importância no desenvolvimento da investigação. Pensamos a relação como o ponto de partida e de consolidação do ato educativo. É a partir e através dela que se geram e gerem as intenções, os sentimentos e emoções, os objetivos, as motivações, os interesses, os afetos, os comportamentos, as ações e se operacionalizam mudanças.

Sobre a dimensão relacional, entendemos que os seres humanos estão vinculados às relações que desenvolvem com os seus semelhantes. Em educação de infância, a relação educativa é mediada pelo educador e por aqueles que educa. Revela características cognitivas e afetivas e apresenta um desenvolvimento contínuo, mantido pelas permutas entre os parceiros. Ou seja, tal como refere Postic (2008: 27) “as estruturas sociais da educação e o processo adotado pelo educador (...) determinam a dinâmica das relações, ora facilitando-as, ora pelo contrário, bloqueando-as ou canalizando-as de forma estreita”.

Numa situação relacional percebemos a concomitância de duas dimensões. Por um lado, manifestam-se comportamentos e atitudes, evidentes e dependentes das interações desenvolvidas. Por outro, verificam-se constrangimentos impostos, quer pela situação em si, quer pelo contexto envolvente. Este apresenta-se muito rico em interações, onde prevalece uma relação interativa e cumpre-se toda a prestação de cuidados e desenvolvimento.

Estamos, pois, conscientes que o estudo das interações é um instrumento valioso e facilitador do conhecimento do processo de diagnóstico, das suas etapas e características. Deste modo é importante caracterizar o processo de relação, definindo os domínios e os elementos constituintes, e ainda, identificando as variáveis influenciadoras. Então é necessário conhecer como cada educador usa o espaço interacional com os diferentes atores; como mobiliza saberes, atitudes e competências; como desenvolve, reestrutura e adequa estratégias; como, quando e porque age da forma que age; como organiza os conhecimentos implícitos em cada forma de agir. É para este conjunto de questões que se procuram as fundamentações para a realização deste estudo.

Questionamos também a forma como é recolhida e gerida a informação, os sentimentos e as emoções, no quadro de uma relação com a criança e com a família. Estamos convictos que uma grande parte dos educadores responde a estas questões, auxiliando-se das características pessoais, com forte representação nas capacidades e competências relacionais, desenvolvidas entre os atores. A relação constitui-se, assim, um elemento facilitador do processo de diagnóstico e, acreditando que se sustenta na individualidade de cada indivíduo, é vinculativa a uma atitude específica, a qual procuramos clarificar e caracterizar. E, por isso, defendemos a ideia que o instrumento da análise da ação educativa que apoia o processo educativo em toda a sua dimensão é a atitude diagnóstica.

Retomando a problemática e o processo de compreensão em torno da questão inicialmente redigida podemos afirmar que esta tomou contornos de explicação e justificação. Como? Aportando em conteúdos conceituais cada vez mais densos e com forte implicação na perceção e compreensão do objeto de estudo. De que forma? Procurando abrir espaço a um percurso conceitual sustentado num entendimento em que o processo em estudo se apresentasse como um sistema ativo. Em que medida? Aferindo, nas partes constituintes do

processo diagnóstico, a interrelação entre si, as suas propriedades e as dimensões, dando coerência ao todo. Sintetizando, o estudo das partes dá consistência ao todo e este revê-se nas partes, de forma lógica, retro-alimentando o próprio processo. Continuando, a explicação e a justificação da existência antecedem e clarificam a essência, numa *lógica dialética do conhecimento* (Barbosa, 2002; Miguélez, 2007). Ou seja, é possível retratar os processos de trabalho e compreender o raciocínio interpretativo que acompanha as tomadas de decisão do educador- *o que faz, como faz e porque faz*, evidenciando-se traços de diagnóstico que, congruentemente, respaldam nos campos de ação dos que agem neste contexto específico. Aquilo a que apelidamos como “*atitude diagnóstica*”, não sendo diretamente observável no processo, intuímos-la na manifestação dos comportamentos retratados.

A constatação sublinhada no parágrafo anterior vai no sentido de clarificar e perceber se, no contexto da intervenção educativa, os educadores desenvolvem estratégias e competências das quais não têm uma consciência plena. Se assim é, como tornar o conhecimento explícito e científico? Pensamos que este estudo poderá ser uma mais-valia para essa desocultação.

Reforçando o que temos vindo a referir, a investigação arquitetou-se sobre duas perspetivas. Por um lado, conjecturou-se a estrutura processual da prática educativa; por outro, procurou-se o entendimento humano sobre a dimensão percetiva do processo anterior. A primeira cumpre-se em torno de tarefas educativas e a segunda apresenta-se como uma atividade intencional, realizada deliberadamente. Esta atividade é, no nosso entender, compreendida na relação com a estrutura do pensamento, em função da qual o educador atribui sentido àquilo que faz. Mas então como se estrutura o pensamento e os saberes que sustentam todo o processo de decisão? Será o pensamento desprovido de didáticas teóricas? Serão apenas estas que determinam o pensar e o agir destes profissionais ou, por sua vez, recriam cenários e palcos de atuação herdados de um legado de pensamentos, crenças, ideias e sentimentos muitas vezes tidos como atos meramente intuitivos? Será que a razão teórica se justapõe à imaginação, intuição e criatividade? Ou verifica-se uma simbiose entre as várias capacidades do ser humano? Onde fica a dimensão pessoal, intuitiva e imaginativa daquele que ensina? Como se revela a mesma? Que tipo de conhecimentos se aduz ao ato educativo?

A dualidade que se verifica entre o pensar e o agir; entre a prática e a teoria; entre o papel burocrático e o de prestador de cuidados de bem-estar e desenvolvimento é cada vez mais uma marca social resultante das novas exigências colocadas às escolas da sociedade atual. Definem-se as funções, os perfis, os currículos, os conteúdos e as atividades. Todavia, o profissional movimenta-se em contextos altamente complexos e sujeitos a diferentes variáveis que parecem agir em função dos sentidos e significados que as coisas têm para si, ainda que inseridos num determinado contexto social.

Por via do exposto, o ato educativo parece-nos uma atividade altamente implicante quando tomamos decisões de vária índole que impõem uma complexa tarefa de ajuizarmos algo. É de facto uma questão embaraçante e pragmática quando nos debatemos e questionamos sobre aquilo que fazemos.

Queremos com isto dizer que o profissional mobiliza a sua intervenção em torno do ser humano em formação e falhas humanas em tão tenra idade, certamente poderão trazer lacunas ao seu desenvolvimento e bem-estar. Levantam-se aqui questões de formação inicial. Terão os agentes educativos oportunidades de capacitação social e profissional que lhes facultem as reais representações daqueles para os quais dirigem as suas intervenções?

As Ciências da Educação, enquanto disciplina, oferecem uma estrutura conceitual capaz de almofadar os julgamentos e as tomadas de decisão que se sobrepõem a campos de ação tão diferenciados? Tais interpelações têm sido objeto de estudo de vários investigadores dentro e fora das academias, seguindo linhas e percursos metodológicos diversificados, com a finalidade de compreender os processos de trabalho, no que se refere à quantidade e qualidade do trabalho produzido. Todavia, se voltarmos a nossa atenção para a compreensão da atitude e do processo de diagnóstico, verificamos que pouco sabemos sobre os mesmos. Fala-se, como já dissemos, em diagnóstico escolar, mas incidindo, sobretudo em questões de ordem didática, de problemas de aprendizagem e comportamental, reproduzidas sob a forma de comportamentos desassertivos ou disfuncionais. O que questionamos é direcionado para a compreensão das dimensões processuais da identificação e dos comportamentos situados. Significa perceber a dimensão dos sinais em contexto interacional.

É nesta conjectura que a aproximação à área da saúde, nomeadamente da enfermagem, nos ajudou a compreender o nosso objeto de estudo. Ao lermos Lopes (2006) e Benner (2005), percebemos de imediato que as nossas preocupações convergiam para o mesmo propósito epistemológico- *o conhecimento da prática*- na voz de quem a utiliza no seu quotidiano, sobre uma dimensão fortemente marcada pela relação entre seres humanos. E se dúvidas houvesse, os estudos de Benner (2005) seriam, por certo, a melhor resposta, pois o conhecimento prático e os progressos sobre os quais nos fala a autora, assim como a dimensão prática da intervenção da arte do cuidar em várias dimensões são o que de mais forte nos une, enquanto profissionais.

Se nos sentimos acarinhamos por esta área do saber, particularmente pelas pessoas com quem partilhamos as nossas dúvidas, também recorreremos a outras áreas e domínios, a fim de melhor compreendermos o conhecimento que, entretanto ia emergindo. Falamos de áreas do saber como a psicologia social, clínica, educacional, a filosofia, mais recentemente, as neurociências, entre outras. Ou seja, debruçámo-nos sobre vários universos do saber já instituído e, entre semelhanças e dissemelhanças, pudemos ir construindo conhecimento na nossa área de intervenção.

Convém aqui lembrar Barbosa (2002) e a ideia de que o agente educativo, para agir sobre comportamentos e situações educativas, se deve mover em contextos de caracterização de rigor científico. Neste espaço, a criança é o seu objeto de estudo, orientado para e sobre a prática, não desprimorando o contexto organizacional e, igualmente, o pessoal e profissional. Quando apelamos a este último contexto de caracterização, então o educador deve conhecer-se a si próprio, enquanto Ser e reconhecer as suas próprias fragilidades e capacidades, a fim de adquirir disponibilidade para perceber as necessidades do outro. Adivinham-se então múltiplas variáveis condicionantes do ato educativo, sobretudo pela dimensão do Ser.

Continuando esta linha de pensamento reflexivo trazemos novamente à colação o contexto sobre o qual roda o eixo da nossa investigação, o qual se apresenta interativo e complexo. Nele movimentam-se diversos atores e articulam-se um conjunto de processos, sempre justapostos por uma dimensão de natureza processual, mas sobretudo relacional. O estudo recai, preferencialmente, sobre o conjunto de interações desenvolvidas em contexto, sempre na dimensão do conhecimento do *Eu* para acedermos ao *Outro*, numa extensibilidade de si e com recurso a uma pedagogia de ajuda.

Mais uma vez invocamos a área da enfermagem e os autores já referenciados, bem como outros que, entretanto, fomos integrando no nosso banco de dados, os quais expressam as competências referidas no parágrafo anterior. Este facto vem reforçar a aproximação a esta área do saber e a ideia que tais não são pertença de profissionais de uma determinada área ou domínio, mas referem-se a capacidades inatas ao ser humano e, por acumulação e experiência, transformam-se em competências de perícia fina, atribuídas por Benner (2005) às “*enfermeiras peritas*”.

Para além das questões já enunciadas em parágrafos anteriores, apresentamos outras. Que processos e procedimentos cognitivos e não cognitivos são de uso corrente do educador para chegar às necessidades dos seus atores? Que elementos se sobrepõem no decorrer do processo? Quando, como e de que forma se articulam os mesmos, na apreciação e decisão das situações educativas? Pensamos que podem ter respostas compreensivas com o estudo dos processos de trabalho dos atores. Todavia, pensamos-las coadjuvadas a partir do referencial conceptual de outras ciências que laboram nesta nebulosidade do conhecimento científico.

Assim, na tentativa de responder às questões anteriores propusemos desenvolver uma investigação que permitisse *compreender as características da atitude diagnóstica que as educadoras de alguns jardins-de-infância, do distrito de Évora, desenvolvem nas situações educativas e pedagógicas.*

Enunciado que está o objetivo geral, definimos outros de natureza específica:

- Caracterizar o processo diagnóstico desenvolvido pelas educadoras de alguns jardins-de-infância, do distrito de Évora.
- Identificar as características típicas da atitude diagnóstica das educadoras de alguns jardins-de-infância, do distrito de Évora.
- Desenvolver uma teoria de médio alcance explicativa da atitude diagnóstica desenvolvida pelas educadoras de alguns jardins-de-infância, do distrito de Évora.

A natureza e os objetivos do estudo orientaram-nos para uma investigação qualitativa, de análise interpretativa. Pretendíamos estudar uma realidade dinâmica numa estrutura complexa; conhecer e compreender os atores, em contexto; analisar em profundidade os processos sociais e os significados atribuídos pelos sujeitos. Definiu-se uma meta que significava a construção de uma teoria de médio alcance, de forma indutiva e a partir dos dados sistematicamente recolhidos e analisados. Coadunou-se, então, como referencial metodológico a Grounded Theory (GT).

A recolha de dados foi realizada em duas fases distintas. O grupo de informantes abrangeu seis educadores de infância, todos do género feminino, razão pela qual são assim referenciados no estudo empírico. Todos participaram de modo livre e esclarecido, não se verificando critérios de exclusão. Adotámos o uso de múltiplas técnicas, entre as quais a observação, a entrevista e a narrativa escrita. Tal como nos indica a metodologia da GT, a análise dos dados ocorreu em simultâneo com a recolha, pelo método de análise comparativa constante. Nos procedimentos de codificação recorreu-se à ferramenta informática NVIVO 8.

O trabalho em si apresenta-se dividido em três partes. A **parte I** compreende o enquadramento teórico e inclui dois capítulos distintos. No primeiro escrevemos sobre o entendimento do ato de educar em Ciências de Educação, bem como o desenvolvimento dos

diferentes paradigmas em Ciências de Educação, para enquadrar as principais características que os tipificam, sobretudo o novo paradigma de educação. Incluímos também o paradigma do pensamento do professor, para compreender como se desenvolve o seu processo de pensamento, relativamente ao ato de educar, sobre que crenças e conhecimentos se sustentam a sua intervenção na ação, e ainda, como a desenvolve e coloca em prática. Prosseguimos para um campo específico, a educação de infância em Portugal e descrevemos um resumo da sua história mais recente, centralizamo-nos nas Orientações Curriculares, como documento orientador das práticas educativas e pedagógicas. Abrangemos também o conjunto de competências globais como sustentação do perfil de desempenho dos educadores de infância, legisladas pelas instituições políticas portuguesas. Por fim, levamos o estudo à dimensão micro, alicerçando-nos no processo de interação em educação de infância, procurando enquadrar os seus efeitos na relação educativa, como se desenvolve e intensifica no grupo, e que ajuda é prestada pelos seus tutores diretos- os educadores. No capítulo dois integramos o enquadramento concetual dos conceitos “*atitude*” e “*diagnóstico*”, os quais orientaram o nosso objeto de estudo. No seu conjunto, os capítulos ajudaram a legitimar a necessidade de construir uma teoria de médio alcance e a mais valia que tal poderá representar para as Ciências de Educação, no geral e para a educação de infância em particular.

A **parte II** apresenta o estudo empírico e nele estão contidos cinco capítulos. O capítulo três traça o enquadramento metodológico do estudo, identificando as nossas opções metodológicas quanto à clarificação e justificação dos fundamentos da metodologia, decorrentes da natureza do estudo. Incluímos os fundamentos e princípios teóricos e metodológicos do *interacionismo simbólico* e da *grounded theory* e os procedimentos necessários ao seu desenvolvimento, e ainda, descrevemos as finalidades e a processologia inerente à construção de uma *teoria de médio alcance*. Por sua vez, o capítulo quarto sustenta a descrição, o mais pormenorizada possível do percurso metodológico, enunciando o modo como se cumpriram todas as etapas, desde a recolha à análise dos dados, assim como os critérios de rigor. Ainda neste capítulo damos conta do desenvolvimento de um estudo piloto e das suas implicações na investigadora e na investigação. Por fim, enunciamos as diferentes técnicas de recolha de dados para a investigação, assim como a fase de ordenação e análise dos dados. Esta última compreendeu a fase mais demorada da investigação e, tal como a metodologia evidencia, consistiu numa espiral de acontecimentos, procurando-se compreender e relacionar as etapas entre si e as categorias e subcategorias.

No capítulo cinco apresentamos os dados e a análise dos resultados. Iniciamos com a caracterização dos contextos onde desenvolvemos o estudo, a qual descreve as diferentes dimensões organizacionais, geográficas, demográficas, sociais, bem como a descrição da mobilidade e da dinâmica interacional. Segue-se a apresentação dos dados relativos à atitude e ao processo diagnóstico desenvolvido pelas educadoras em jardins-de-infância, identificando-se e caracterizando-se os processos que o integram. Neste mesmo contexto de trabalho, caracterizamos os diferentes constructos emergentes, as características, as propriedades e as conexões. A relação influencia direta e determinantemente o processo de diagnóstico, logo tornou-se vital caracterizar o processo de relação, identificando-se o constructo e respetivas categorias.

No mesmo capítulo e decorrente da tomada de consciência do valor atribuído ao papel da relação no processo de diagnóstico expomos a caracterização dos dois constructos que apoiam e integram o processo de relação, como reforço da valoração do seu papel nos processos de diagnóstico e de relação. Por fim, procurámos fazer um exercício prático de

identificação e nomeação de competências específicas que corroboraram a atitude diagnóstica e emergiram como resultado das interações desenvolvidas no processo de relação.

No capítulo seis do relatório explicitamos a teoria de médio alcance explicativa da atitude diagnóstica em educação de infância, a qual visa a desocultação dos saberes práticos e sobre eles teorizar, deixando um contributo importante para o desenvolvimento prático da educação de infância. Foi possível retratar o processo diagnóstico, explicar os conceitos centrais, as categorias e as proposições de ligação.

Por fim, as conclusões incluem os principais conceitos, categorias e eixos do processo de diagnóstico em educação de infância, evidenciando-se a atitude diagnóstica como elemento constituinte, desenvolvida no interior do próprio processo.

Por fim, a bibliografia integra o conjunto de fontes primárias e secundárias utilizadas como referência para o desenvolvimento do estudo, bem como outras consultadas que facilitaram o entendimento dos nossos propósitos.

A **parte III** constitui o volume II e contém os anexos que serviram de suporte ao estudo e auxiliaram a compreensão de todo o processo apresentado.

O trabalho foi apoiado em fontes primárias, com recurso a livros e publicações periódicas. Utilizámos complementarmente o motor de pesquisa Google. Para a referência bibliográfica usámos as normas da *American Psychological Association* (APA). A redação do relatório apresenta-se segundo o novo acordo ortográfico.

PARTE I- REFERÊNCIAS CONCRETAS

CAPÍTULO 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Os conteúdos que a seguir apresentamos surgem de um conjunto de leituras realizadas com o objetivo de enquadrarmos o estudo. Assim, consolidaremos algumas ideias sobre o entendimento do ato de educar, elegendo autores como Boavida & Amado (2006), Barbosa (2001, 2004) e Postic (2008), entre outros. Por sua vez, apresentaremos o que dizem alguns autores sobre os paradigmas de educação, fazendo referência às funções e papéis dos diferentes atores e, por fim, evidenciaremos as características que tipificam o paradigma do século XXI. E porque os profissionais que agem nestes contextos, são os professores que sentem, pensam e refletem sobre as suas atividades, procurando a melhor resposta para aqueles a quem dirigem as suas ações, é pertinente aprofundarmos o seu processo de pensamento, os objetivos e as características do ensino reflexivo, assim como as teorias pessoais, enquanto elementos centrais no processo de aprendizagem profissional.

Por fim, já circunscrito ao contexto educativo português salientaremos a didática da educação de infância, as linhas mestras do sistema educativo e do perfil de competências do profissional e, numa dimensão micro, evocaremos o processo de interações em educação de infância, no quadro de uma relação de ajuda.

1- O ato de educar em Ciências de Educação

A educação é um ato complexo ao qual se agrega um conjunto de práticas e de processos, mediante os quais o educando se desenvolve em todas as dimensões, áreas e domínios. Numa primeira abordagem, identificaremos algumas características que tipificam o conceito de educação.

A educação compreende uma história pessoal e um processo individual de transformação do indivíduo, enquanto pessoa, resultantes das motivações intrínsecas e da ação direta de outros. Ou seja, assimila todas as influências internas e externas que condicionam, inibem ou potenciam o desenvolvimento do indivíduo. Um dos objetivos da educação visa proporcionar, no educando a vontade de desenvolver capacidades, que lhe facultem a interiorização da cultura mas, para além disso, viabilizem a transformação e a recriação. Isto é, prescreve-se a ideia que o ser humano é produto e produtor da própria cultura, seguindo um movimento que Boavida & Amado (2006) apelidam de desenvolvimento ontogénico e filogenético.

Para os autores, a educação é humanizada como resultado de um processo de apropriação, por parte do educando e da própria cultura em que está inserido. O ser humano apropria-se de objetos, de práticas específicas e concretas, de ideias, de valores e sensibilidades, de interpretações, os quais integra em estruturas e esquemas mentais sociais, psicoafetivos e racionais. O homem, enquanto ser humano, é o conjunto daquilo que outros construíram no decorrer da história.

Por sua vez, apresenta-se um processo integrante onde o indivíduo é um ser que expõe uma “natureza aberta”, descentralizada e não programada e, por via do conhecimento e das aprendizagens, não desenvolve o seu processo de crescimento, partindo da “estaca zero”, mas coloca-se aqui a ênfase da dialética da educação, propiciadora da plasticidade e a reconstrução do saber (Boavida & Amado, 2006).

A educação, fruto dos pressupostos anteriores, apresenta-se como um processo com sentido, ainda que, por vezes, incerto, desordenado e até contraditório. As integrações são feitas em função dos significados que possuem para o indivíduo e para aqueles que os envolvem, no lugar e na situação em que se encontram. Para Boavida & Amado (2006: 153), “cada ser humano é o resultado da “presença” e da ação de todos os outros seres humanos (enquanto está “imerso” na sociedade e na cultura)”. Neste âmbito, a educação é um processo moroso, contínuo, rico e diverso e as significações que se encontram imbricadas nas situações, ações ou interações vão-se integrando e estruturando num sentido mais geral, numa harmonização de símbolos e de significados correlacionados com a estruturação de um mundo de relações psicoafetivas e imaginárias.

Para os autores, em educação verifica-se a tríade indivíduo-sociedade-cultura. As pessoas crescem física e afetivamente dentro dos contextos de significação e, perante realidades complexas, todos os elementos se articulam e ganham sentido. A apropriação e a significância de realidades culturais estão dependentes das pessoas, das suas capacidades e das condições educativas, favoráveis ou desfavoráveis que cada um possui ou possuiu.

Por via do exposto e de acordo com os autores, a educação caracteriza-se pela diversidade contextual, social e histórica. Significa dizer que as determinantes desses mesmos contextos se apresentam como variáveis condicionadoras do processo educativo, logo o “centro nevrálgico” em que se deve apoiar a construção da identidade dos indivíduos em formação. Por sua vez, o processo educativo representa o conjunto de práticas e de atitudes diversificadas muitas vezes imprevistas, consequência das mais variadas situações, num processo contínuo de avanços e recuos, vinculativos a um enquadramento cultural, também sujeito a variações resultantes da multiplicidade de interações.

As práticas educativas são espontâneas, intuitivas e não conscientes; por outro lado, expõem objetivos orientados segundo um plano de ação. Sendo os objetivos educativos interiorizados parecem corresponder à espontaneidade e à naturalidade, aduzindo coerência educativa. Por outro lado ainda, a complexidade de fatores condiciona uma educação motivada e do interesse do educando e ainda com o constrangimento exterior. Pode-se então dizer que tais condicionantes introduzem uma série de variações indefinidas e indetermináveis.

Aos movimentos construtivos em parte conscientes, em parte inconscientes ou, pelo menos, passando como despercebidos são, para Boavida & Amado (2006), consequência da intervenção e da interação de muitos fatores, mais ou menos indecifráveis. Todavia, no entender dos autores, é possível, em parte, “cientificar a educação, sujeitá-la a teorização e à racionalização científica”. Afere-se tal facto porque, segundo a sua opinião, significa centrar-se, especificamente, sobre campos ligados ao esclarecimento e à compreensão da realidade e da implicação de determinadas práticas e não com vista a prescrever tais. Assim sendo, pode constituir e determinar indicações de boas práticas. É uma realidade rica, complexa e transcendente ao meio propriamente escolar e à problemática específica que a particulariza.

Em jeito de síntese, pode-se afirmar que a educação é uma realidade com sentido, marcadamente interligada com fenómenos sociais e culturais, mas distinta destes. Apresenta-se vital, na medida em que se torna imprescindível ao homem. O processo educativo, no entender dos autores, é e sempre foi um ato complexo e profundo, constitutivo tanto dos indivíduos como das sociedades. É condição da própria dinâmica social e esta, por sua vez, é

fruto da coesão da sociedade. Ou seja, a educação é constitutiva da sociedade enquanto fator de coesão e, simultaneamente, afigura-se responsável pelo seu desenvolvimento, sendo a mesma reforçada pela dimensão pessoal.

Considerando-se os pressupostos anteriores, então como gere o profissional a complexidade resultante das condicionantes contextuais e organizacionais, impostas pelas diferentes dimensões sistêmicas? Se estas parecem influenciar o processo e, por consequência, a atitude diagnóstica, significa que o docente, num quadro de uma relação de ajuda à criança, se socorre de competências de perícia importantes e com especificidades singulares que guiam o seu modo de agir.

1.1- O ato educativo, suas perspectivas e características

Em educação, Boavida & Amado (2006: 158), ao referirem-se ao termo *educativo*, afirmam que compreende “o denominador comum da natureza educativa” e significa tudo aquilo que, nas situações, se mantém inalterável e se manifesta por meio de um conjunto de características comuns. Uma situação, uma relação e até uma atitude poder-se-ão constituir educativas, mediante o reconhecimento de algumas características que as particularizam no contexto.

É difícil definir o conceito de “*situação educativa*”, pois para os autores a dimensão do *educativo* ultrapassa e manifesta-se para além de qualquer situação em si mesma, e ainda que não seja entendido sempre e por todos da mesma forma, está presente em todas as situações educativas. Os autores referem situações catalogadas como educativas, mas nem sempre se verifica que o são, ou então se são para umas pessoas, não o são para outras. Estas características permitem constatar a variabilidade do conceito educativo no cômputo das situações educativas.

Para Barbosa (2001, 2004: 19), as situações educativas representam os contextos típicos do sistema de ensino, onde ocorrem as diferentes situações de ensino aprendizagem. Tal ideia permite-nos avançar com o pressuposto de que, no interior das mesmas, ocorre aquilo que os autores referenciados apelidam como *o educativo*, corroborando a representação daquele, como elemento constitutivo de todas as situações educativas.

As atividades que acompanham e diferenciam o ato educativo são resultado de um conjunto de pressupostos, de condições e de intencionalidades que, não sendo mensuráveis, apresentam-se necessárias à educação e ao ato de educar. Representa aquilo que se faz ou alguém faz quando se encontra na situação de educar e as consequências que alguém pode aduzir ao nível e com a profundidade de que for capaz ou seja exequível. Significa um *antes* que determina a atividade e corresponde aos pressupostos, às condições e às intenções *do que faz*; um *durante* compreende a ação, o ato ou a situação educativa, revelam os modos de realização e tais implicam as tarefas, os métodos de trabalho e predizem a forma *como fazem*; e um *depois* vaticina a possibilidade de avaliação ou a comparação com estados antecedentes. Na análise destes vetores (i.e. pressupostos, condições e intencionalidades) reside a ideia principal do conceito *educativo*.

Os propósitos educativos significam para Boavida & Amado (2006: 163) “aquilo que pensamos quando pensamos em educação”, ainda que, por vezes, não o façamos de forma explícita. Todavia, tais apresentam características que integram a situação educativa sem, no entanto, se identificar com ela. O mesmo é dizer que o “pressuposto é o que subjaz ao

pensamento, ao ato e à razão de ser de ambos” (Boavida & Amado, 2006: 164). O objetivo reside no interior de cada um, já que é o docente que determina o *educativo* em cada situação, ainda que seja identificado e reconhecido como elemento constitutivo da relação educativa. Os propósitos são, pois, anteriores às situações, em termos intencionais.

Condições são todo e qualquer conjunto de circunstâncias que tornam, educativamente, possível uma situação e levam à compreensão do modo e o porquê desta ser educativa. Não é possível educar ou colocar em prática qualquer ação ou ainda obter quaisquer resultados, sem as condições mínimas que a viabilizem. Por outro lado, as condições favoráveis ou desfavoráveis influenciam e condicionam o ato educativo e os resultados, não sendo possível estabelecer com rigor até onde e como acontece.

Assim, pode-se dizer que os propósitos e as condições fazem parte do ato educativo, uma vez que lhe são indispensáveis. Todavia, o inverso não se aplica, podendo estar ligadas também a situações não educativas. Verifica-se que estas duas realidades não lhe pertencem, mas são-lhe indispensáveis para se definir e só têm valor e significado, na medida em que são pertença das situações e das relações de natureza educativa.

Por sua vez, a dimensão da intenção, enquanto tensão dinâmica, é uma outra realidade que averba o ato educativo. Isto porque toda a situação em que se manifeste uma intenção de aperfeiçoamento ou de (re)qualificação é considerada uma situação educativa. A intenção torna educativos os pressupostos e inclui as condições necessárias para que o ato, se manifeste como tal.

Já a intenção como finalidade do ato educativo é o principal instrumento da atividade e apresenta uma dinâmica ativa dos pressupostos e das condições, que poderão ser educativas se a intenção funcionar. Por outro lado, resulta como a consequência que irá transformar e catalogar cada situação ou ação, em educativa (Boavida & Amado (2006: 167).

Pode-se então concluir que o ato educativo resulta sempre em algo concreto e é realizado por pessoas em determinados contextos e em situações particulares. Sobre o mesmo, Barbosa (2000:41; 2004: 99) refere uma intenção do educador formar alguém, influenciando o seu futuro e tal ação pressupõe, por parte do outro, aceitação e adesão, embora possa ser temporária. Diz também que aquele apenas tem sentido se o educador o perpetuar no tempo e incutir no outro a motivação e o interesse pela pesquisa, e que este outro se empenhe e o faça mediante uma atitude crítica. Assumindo uma atitude mais filosófica, o autor reflete que “o indivíduo transforma-se, ou seja passa de um estado de despreocupação face a si e ao Mundo, a outro, onde um pensar mais elaborado lhe vai permitindo compreender a complexidade do Universo onde habita”. Já numa dimensão praxiológica, o ato educativo significa o conjunto de factos pedagógicos definidos em função dos objetivos gerais do sistema educativo; dos objetivos específicos do processo educativo e dos objetivos programáticos do processo ensino aprendizagem. Ainda sobre o conceito diz que se determina em função do produto, dos comportamentos desejados e dos critérios de otimização do ensino aprendizagem.

Por seu lado, Postic (2008) afirma que é, por essência, diretivo uma vez que as ações são dirigidas para o educando; pressupõe um conjunto coerente de atividades tomadas com um fim específico e um sistema ordenado de meios.

No quadro da relação educativa esta cumpre-se entre duas ou mais pessoas ou entre pessoas e uma situação específica, e ainda se dela resultar uma mudança comportamental que implique desenvolvimento ou aperfeiçoamento (Boavida & Amado, 2006).

Segundo Postic (2008: 27), a relação educativa “é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional”. Estas relações possuem traços cognitivos e afetivos identificáveis e apresentam um desenvolvimento, logo progridem no tempo.

Boavida & Amado (2006: 168) complementam a definição anterior, apresentando-a como “o conjunto de interações entre educador e educando ou de influências de um sobre o outro ou mútua (influências dirigidas a uma finalidade construtiva) sejam quais forem as “naturezas” do educador e do educando, por muito diversas que essas situações possam ser”.

Já para Barbosa (2001, 2004: 100,101) a relação educativa é bidirecional, pois pressupõe a interação entre duas ou mais pessoas; é influenciada pelo grupo porque é mediada pela adesão e aceitação ou não, das ações dirigidas; formal porque é regularizada por códigos legais; substitutiva porque, por vezes, aparece como substituto da família; regulada e mediada pelo agente educativo; estabelece uma rede de interesses, de ideias e fins específicos; bipolar e, por isso, apresenta estados diferenciados; tensional, pois trata elementos estruturantes como a autoridade, a disciplina e a liberdade e das quais resultam tensões. O autor afirma ainda a necessidade de momentos de sedução, de facilitação, de catalisação e de decisão.

Por sua vez, para Boavida & Amado (2006) não existe ação educativa sem situação educativa concreta. Todavia, entendem a dimensão abstrata representada nas intenções, objetivos, sentimentos, emoções, significações, interpretações e repercussões como aquela que acrescenta e dá sentido à ação educativa, embora nasça a partir da dimensão concreta. A ação concentra o *educativo*, pois é a provocadora dos resultados, aduzida dos efeitos da dimensão abstrata. E aqui ganham significados os métodos utilizados, quer pela sua ineficácia, quer pela sua eficiência, os quais se apresentam reveladores de efeitos positivos ou negativos, como elementos caracterizadores de boa ou má educação. Significa a presença de um vínculo entre o que se aprende e o processo por meio do qual se adquire a aprendizagem. Ou melhor, o método educativo, com a sua importância prática e o potencial teórico oculto, condicionam na íntegra o estatuto educativo de uma relação ou situação.

Resumidamente, ao nível da intenção, o conceito *educativo* está presente *antes* de qualquer ato educativo; ao nível da avaliação parece estar presente *depois* de qualquer ato. Todavia, o *antes* segue e ganha sentido *depois* e constitui com ele uma unidade, e o *depois* é antecipado por tudo aquilo que o prepara e o torna exequível. Para além disso, o *depois* parece começar a verificar-se desde o momento da identificação de uma situação educativa ou de uma relação potencialmente educativa. Todavia, tais conteúdos conduzem à necessidade de caracterizar a prática, como uma realidade que carece de um mapeamento, procurando-se também perceber a forma como tal se revela e fundamenta num processo interativo, a fim de possibilitar uma compreensão das intenções que se anteveem repletas de significados ocultos.

Sintetizando, educar é um ato complexo sujeito a múltiplas variáveis geridas pelo profissional de acordo com a sua linha de pensamento. É um processo intencional, mas que se apresenta diferenciado na maneira de atuar, consoante as linhas e paradigmas vigentes na

educação. Não sendo objetivo deste trabalho fazer uma revisão exaustiva dos paradigmas em educação, traçamos a seguir uma breve incursão, procurando identificar as diferenças de papéis e funções daqueles que, no seu cotidiano, lidam com situações complexas.

2- As tendências e os paradigmas em educação

Os estudos das práticas em educação evidenciam categorias que remetem para classificações de determinadas linhas de pensamento. Tais definem os rumos a seguir e, por isso, representam a forma como se pensa a educação. Assim, partindo-se do pressuposto de que toda a ação educativa implica uma intencionalidade é preciso perceber as racionalidades que confinam tais linhas. É importante também destacar que este processo só acontece no coletivo. Confirma-se e consubstancia-se no grupo de professores, e acontece em momentos e espaços propícios para fazer a necessária reflexão.

É necessário ter presente que não existe uma linha pedagógica, totalmente, original. Perante a diversidade de pesquisas na área, traduzem uma história rica em possibilidades teóricas e em relatos de práticas educativas múltiplas e, sabendo-se hoje, são a síntese de muitas outras dialeticamente organizadas, não há como se pensar que, numa sociedade globalizada do ponto de vista do conhecimento, haja originalidade absoluta. Original é a re-leitura feita desta história e a forma como se pode adequá-la à nossa realidade, ajustando uma prática da comunidade escolar.

Entende-se por *tendência* toda e qualquer orientação de cunho filosófico e pedagógico que determina padrões e ações educativas, ainda que esteja destituída de uma reflexão e de uma intencionalidade sólida. Uma tendência pedagógica é uma inclinação para pensamentos e comportamentos pedagógicos, lidos na história da educação ou mesmo noutras práticas pedagógicas contemporâneas, as quais apresentam um caráter provisório, já que disputam uma maior reflexão continuada. São consideradas *tendências*, mas adquirem o estatuto de teoria, quando sujeitas a análises, a pesquisas e a estudos. (Ferreira, n.d.).

Por sua vez, *paradigmas*, de acordo com Moraes (1997), são todos os modelos e padrões partilhados por grupos sociais que permitem explicações de certos aspetos da realidade. A influência que exercem na educação, implica a necessidade de conhecê-los e identificar quais os desafios que um docente enfrenta para garantir uma aprendizagem de qualidade.

Na conceção de Morin (1994), um paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção e possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos mestres. Também é importante considerar, como afirmam Behrens & Oliari (2007), a aceitação ou resistência que um paradigma reflete, diretamente, na abordagem teórica e prática da atuação dos profissionais, em todas as áreas do conhecimento. Para os autores, o ser humano constrói os seus paradigmas e olha o mundo por meio deles e discerne entre o que é certo e errado.

Já para Khun (1970: 219) é a “constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica”; “(...) é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”. Brandão (1994) reforça que, na filosofia platónica, o paradigma é considerado um mundo de ideias, sendo introduzido como conceito da ciência, recentemente. Por seu lado, Yus (2002: 25), descreve como “um conjunto de regras que

define qual deve ser o comportamento e a maneira de resolver problemas dentro de alguns limites definidos para que possa ter êxito”.

Neste sentido, pode-se afirmar que um paradigma pode determinar comportamentos em todas as áreas do conhecimento, daí a importância do seu estudo. Os *paradigmas* apresentam-se definidos, enquanto orientadores de práticas educativas porque se apresentam como ideias e pressuposições muito bem delineadas estudadas e teorizadas; constituem-se em estruturas gerais e determinantes, não só na forma de conceber a educação, mas também na forma de agir, educacionalmente. Tais, acabam por condicionar e determinar todo o pensamento, as ações e as propostas de um determinado momento histórico.

Marques (1993) remete para o conceito de paradigma, como um conjunto de concepções presentes numa determinada época, configurando o modo de pensar dos indivíduos e a forma como estes conhecem o mundo, em permanente construção histórica.

Paradigmas são, portanto, um conjunto de conceitos inter-relacionados, de forma a proporcionar referenciais que permitem observar, compreender determinado problema nas suas características básicas. É o conjunto conceitual e coerente que garante a coerência interna de qualquer proposta na área da educação e a articulação entre o que se faz e o que se pensa, permitindo ao professor atuar, intencionalmente. Ao educador cabe fazer a distinção entre paradigmas para que se percebam as alternâncias no pensamento educacional, ao longo da história e, da mesma forma, se compreendam as ideias relevantes e quais as desconceituadas, e ainda, em que épocas o são e por quê. É sob esta perspectiva que o movimento em educação, de posse do conhecimento de determinados paradigmas, procura encaminhar os processos educativos. Todavia, é necessária reflexão que permita compreender quais os paradigmas orientadores e por que o são (Ferreira, n.d.).

Desta forma, uma análise da vida escolar sujeita à evolução social marcada por cenários de questionamentos e sob o ponto de vista das orientações que determinam a prática educativa, leva os docentes a identificar tendências ou paradigmas, determinantes na linguagem, nas ações, garantindo esta ou aquela configuração escolar. Entender esta configuração é deslindar estes pressupostos, compreendendo-os no momento e nas determinações históricas que os configuram. Behrens (2003) refere que, nesta nova visão, o professor precisa de ser ético e afetivo; ter uma boa relação com seus alunos e colegas; deve utilizar metodologias inovadoras que atendam às necessidades de uma produção do conhecimento; deve ser capaz de trabalhar e aprender com os seus pares.

Podemos dizer que, ao educador cabe analisar as informações e as teorias, para construir um todo de conhecimentos sólidos e fundamentar as práticas geradoras de uma teoria pedagógica. Pensando assim, propomos uma breve incursão por algumas tendências e paradigmas orientadores das práticas educativas, tal como são lidas na realidade, dicotomizando o velho e o novo paradigma de educação, onde podemos contrastar a diferenciação de papéis e funções dos atores, bem como caracterizar espaços e materiais, numa linha perspectivada e evolutiva.

Quadro 1- Os paradigmas de educação

Velho paradigma	Novo paradigma
O professor é leitor. Houve uma época em que o professor apenas lia a matéria do dia, talvez até discorresse sobre um ou outro ponto e marcava as avaliações sobre o assunto. Mesmo tendo evoluído em relação a tal prática, ainda se veem muitas aulas apenas expositivas, em que o conteúdo é quase “lido” para os alunos.	O professor é o orientador do estudo. Desenha-se um novo perfil: é aquele que orienta o processo de aprendizagem, ao invés de pesquisar pelo aluno. Estimula o aluno a querer saber mais. Desperta a curiosidade sobre as questões das diversas disciplinas e encontra formas de motivá-lo e de tornar o estudo uma tarefa cada vez mais interessante.
O aluno é um recetor passivo que ouve as explicações do professor, o qual é visto como aquele que sabe muito mais que ele. O aluno vai Tateando em busca daquilo que acredita que o professor deseja que ele aprenda, diga, pense ou escreva.	O aluno é agente da aprendizagem, tornando-se um estudioso autónomo, capaz de procurar os conhecimentos por si mesmo, formar os seus próprios conceitos e opiniões, sendo responsável pelo próprio crescimento.
Sala de aula: ambiente de escuta e receção. O ideal é que ninguém converse, todos devem ficar atentos para saber repetir, posteriormente, o que o professor explicou.	Sala de aula: ambiente de cooperação e construção. Embora se conheçam as individualidades, ninguém fica isolado e todos desejam partilhar o conhecimento.
A experiência passa do professor para o aluno. O aluno aprende o que o professor já sabe e somente aquilo.	Troca de experiências entre alunos e alunos/professor. Orientando e orientador aprendem juntos.
O aluno aprende a estudar por obrigação, por pressão da própria escola, por medo de notas baixas e por ansiedade.	O aluno aprende e estuda por motivação e interesse. As coisas são experimentadas, existindo um grande prazer na busca dos novos conhecimentos. Para o aluno aprender significa crescer.
Os conteúdos curriculares são fixos numa estrutura rígida que não prevê brechas, nem alterações.	Os conteúdos curriculares são flexíveis e abertos e cada aluno pode traçar os próprios caminhos.
A tecnologia está desvinculada do contexto. Um retroprojetor, um projetor de slides são usados, esporadicamente, para tornar determinado assunto mais agradável. Às vezes, o professor não sabe utilizá-los e é comum não funcionarem, atrasando a aula, irritando todos.	A tecnologia está dentro do contexto, como meio e instrumento incorporado. A televisão, o computador e a conexão em rede passam a ser meios excelentes, chamados a intervir para os diferentes conhecimentos. O visual é atraente e vem acompanhado de som. As possibilidades abertas são infinitas.
A tecnologia é uma ameaça para o homem. O professor teme ser substituído por um computador, com o qual não pode competir. A escola tenta evitar uma sociedade em que os homens valham menos do que as máquinas e a tecnologia passe a ser o centro do universo.	A tecnologia compreendida como instrumento ao serviço do homem. O professor utiliza a tecnologia como recurso para estimular aprendizagem. A escola tenta formar uma sociedade em que o homem seja o centro e utilize a tecnologia ao serviço do bem de todos.
Os recursos tecnológicos são manipulados pelo professor que prepara, anteriormente, o que vai usar e comanda as projeções de slides, apresentação de transparências, etc.	Os recursos tecnológicos são manipulados pelo professor e pelos alunos. Idealmente, cada um tem acesso ao computador e aluno e professor trocam ideias e conhecimentos.

2.1- A evolução dos paradigmas em Ciências de Educação

Durante o final do século XIX e metade do século XX pensava-se o paradigma da educação como aquele que privilegiava, de uma forma global, a obediência, a memorização e a repetição (i.e. paradigma tradicional). Neste modelo, o professor surgia como uma figura autoritária, pois ocupava posição acima da do aluno (relação vertical). Era quem possuía o saber e o transmitia ao aluno, cujos conhecimentos prévios eram, raramente, levados em consideração. Havia uma preocupação grande com a questão comportamental, cujo objetivo era formar pessoas passivas, obedientes e patriotas.

Alarcão (2001: 98) refere mesmo a visão tradicional dos professores que ensinam, transmitem e explicam aos seus alunos, aplicam a ciência disponível, mas não investigam propriamente. Para a autora, na base deste ensino está a transmissão e aquisição de conhecimentos. Neste contexto, o bom professor é apenas um bom explicador e o aprendiz “uma entidade abstrata, sem rosto, nem tempo, nem lugar. A relação entre eles é desigual e o objetivo é a imitação do mestre”. Este paradigma pensa determinar *à priori* os conhecimentos que o futuro cidadão precisa de dominar para ser um profissional autónomo.

No final dos anos 60, influenciada pela revolução industrial e procurando adequar o sistema educacional à orientação política-económica, surge a escola tecnicista, procurando suprimir a deficiência do mercado, necessitando-se de indivíduos capazes de executar funções específicas. A posição da escola neste contexto “funciona como um sistema capitalista: uma escola que articula a formação do aluno como sistema reprodutivo e o integra na máquina do sistema global” (Mizukami, 1986: 28-29). Neste modelo de escola, o professor planeia, é um elo de ligação entre a verdade científica e os alunos. Estes são recipientes de informações, condicionados, passivos, obedientes e privados de emitir opinião, mas eficientes para as funções em que são treinados.

No final do século XX vive-se uma transição paradigmática, pesquisando-se um novo modelo que procura uma revisão na visão do mundo, da sociedade e do homem. O contexto no qual a sociedade está inserida consiste num universo menos previsível, mais complexo, dinâmico, criativo e pluralista. Significa um mundo sujeito a variações e a criatividade. A educação tem um papel essencial neste processo paradigmático e transformador e a mudança depende de uma nova visão. O ensino precisa ser compatível com a nova leitura do mundo, provindo da visão sistémica e complexa do universo e que é identificado com o paradigma da complexidade. Tal perspectiva que o homem seja entendido com um ser indiviso e sujeito da sua própria história. A proposta da complexidade é uma abordagem transdisciplinar, sustentando-se em três tipos de visões: holística, progressista e ensino com pesquisa. Transdisciplinar porque permite a integração das disciplinas, permitindo a interconexão dos conteúdos, no sentido de coadjuvar a unificação dos conhecimentos e na compreensão da realidade e dos fenómenos.

A visão sistémica ou holística entende o ser humano na sua totalidade, o qual é considerado com um indivíduo com inteligências múltiplas. O aluno desta escola apresenta-se complexo, único e competente. O professor induz e trabalha numa parceria, na procura de uma prática pedagógica crítica e reflexiva. E a avaliação visa o processo e o crescimento gradual. Assim, este novo paradigma recupera a ideia da visão do todo. Para Beherens (2002), o todo é trabalhado na abordagem holística, considerando-se a razão e a sensação, mas também os sentimentos e a intuição.

A visão progressista propõe uma mutação social e tem como grande precursor o educador Paulo Freire (1992). Esta abordagem procura a formação do homem concreto, cidadão do seu país e do seu mundo, transformador da realidade. O aluno é um sujeito da *praxis* e um participante ativo, necessitando educar-se permanentemente. Por sua vez, o professor estabelece uma relação horizontal com os seus alunos, possibilita a vivência grupal e empenha-se na luta pela democratização da sociedade. A metodologia apresenta-se democrática e procura diferentes formas de diálogo e de ação libertadora, provocando reflexão crítica. E a avaliação é contínua, processual e transformadora.

Sobre a diferenciação dos paradigmas Gadotti (2000: 102) afirma: “a pedagogia conservadora humilha o aluno e a pedagogia de Paulo Freire dá dignidade ao aluno, colocando o professor ao lado dele, com a tarefa de orientar e dirigir o processo educativo”.

A visão do ensino com pesquisa tem a ver com o desafio que provoca a vantagem da reprodução do conhecimento para a produção e tem o aluno e o professor como pesquisadores. Já o aluno deve agir com criatividade. Behrens (2005: 84) conclui: “o aluno precisa ser instigado a avançar com autonomia, a se exprimir com propriedade, a construir espaços próprios, a tomar iniciativas, a participar com responsabilidade, enfim a fazer acontecer e a aprender a aprender”.

Nesta nova visão, o professor atua com uma perspectiva crítica e propõe o “aprender a aprender”. A metodologia é baseada no questionamento reconstrutivo; promove o trabalho em equipa e tem a pesquisa como centro da intervenção. Nesta abordagem, a avaliação é contínua, processual e chama o aluno, corresponsabilizando-o, durante o processo educativo. É essencial reduzir os espaços expositivos e ampliá-los para a pesquisa e para outras formas diferenciadas de aprendizagem que possam proporcionar momentos para a produção e promoção de situações desafiantes (Demo, 1996).

Em síntese, constatamos que o papel e as funções do professor sofreram alterações ao longo da história da educação, como resultado das tendências equacionadas pela própria evolução social marcada por cenários de questionamentos sucessivos. Todavia, falta perceber e compreender como esta evolução determina a configuração de um novo perfil de profissional, especificamente, a forma como este desenvolve as suas práticas e age em contextos complexos, assim como organiza e estrutura o seu modo de agir, a fim de desenvolver situações de bem-estar, conforto e desenvolvimento. Definir as características da estrutura processual do ato educativo e as competências detentoras de perícia é, pois, apanágio do nosso estudo.

2.2- O paradigma de educação no princípio do século XXI

A educação tem acompanhado a utopia de muitos educadores que, ao longo da história, dedicaram as suas vidas a tentar construir um outro modo de ser e estar em educação. De Comenius a Rousseau, de Sócrates a Paulo Freire, entre tantos outros educadores, sempre tivemos na história da educação pensadores que observaram a realidade e não se acomodaram com as permanências vigentes e com os modos de agir e fazer a educação. No pensamento humanista², muitas propostas de mudança foram instituídas e colocadas em discussão e experimentação.

² O humanismo desenvolveu-se em vários momentos da história e em diversos campos do conhecimento e das artes. Na antiguidade clássica (Grécia e Roma): destacou-se principalmente na filosofia e nas artes plásticas. As

Ao longo de décadas, as questões do quotidiano impostas por uma sociedade em transformação são diversas e de complexidade diferenciada. Tal como fomos referenciando, os percursos das diversas ciências e tecnologias também sofreram mutações e tantas outras inovações têm vindo a constituir espaços abertos de permanente reconstrução e alterações, no espaço/tempo escola. Todavia, impõe-se a visão e a aplicação de novas formas de aprender, apoiadas no cooperativismo e vinculadas aos pilares propostos pela Unesco para a educação do século XXI, definidos no “Relatório da Comissão Internacional sobre a educação do século XXI” (1996). É preciso compreender e acreditar que a atualização de paradigmas é um exercício de possibilidades de inovação necessária à transformação das sociedades e da diferenciação entre seres humanos. Na transição de paradigmas tem-se procurado a (re)significação do quotidiano, acreditando na capacidade da mudança e nas alterações necessárias. Neves (1999) realça alguns aspetos importantes nas novas formas de atuação, no espaço/tempo escolar que destacamos:

A aprendizagem constrói-se dialeticamente inserida no contexto único daquela situação específica, onde são examinadas a cada momento as vicissitudes do aprender, os seus significados e consequências. Procura-se romper com os estereótipos, observar e aceitar as diferenças, transformar o velho modo de lidar com o conhecimento, ampliando o campo perceptual.

Neste movimento de formação de redes de conhecimento e a transformação da escola num espaço/tempo aprendente faculta, antecipadamente, o revisitar este espaço à luz de temas importantes do quotidiano escolar, tais como: os métodos de ensino, de gestão, de avaliação, de definição de papéis, e ainda, da função social da escola, na atualidade.

Aprender, hoje, mais do que nunca deve ser ação humana vinculada ao dinamismo, à espontaneidade, ao prazer e ao natural. Ensinar é possibilitar a configuração de processos de intervenção significativa na realidade, viabilizando a construção de sentidos.

O contexto da educação contemporânea extravasa o âmbito escolar restrito, onde o aprender é um ato contínuo, não só resultante das influências que as sociedades impõem enquanto estruturas culturais económicas e ideológicas, como também de influências exercidas direta ou indiretamente sobre o indivíduo, fruto da sua auto-transformação (Carvalho, 2002: 89). Neste sentido, a escola deve ser transformada num *locus* de emancipação do sujeito, enquanto ser humano aprendente. Por sua vez, a interatividade e a comunicação permanente possibilitam que todos acedam, compreendam, selecionem e produzam. Tais ações permitem o entendimento e a compreensão crítica das questões sociais e favorecem a construção de posturas ética e cidadãs.

O grande desafio que se coloca à educação é o procurar pontos de interlocução com as velocidades das transformações, redirecionando o seu olhar e refletir sobre as novas descobertas e avanços, ampliando campos de conhecimento, reconfigurando saberes e

obras de arte, por exemplo, valorizavam muito o corpo humano e os sentimentos. No humanismo no Renascimento: nos séculos XV e XVI, os escritores e artistas plásticos resgataram os valores humanistas da cultura greco-romana. O antropocentrismo (homem é o centro de tudo) norteou o desenvolvimento intelectual e artístico desta fase. Na corrente positivista, desenvolvida na segunda metade do século XIX, valorizava-se o pensamento científico, destacando-o como única forma de progresso. Teve em Auguste Comte seu principal idealizador.

encontrando possibilidades de novos caminhos que a tecnologia abre para o mundo. A educação de um modo geral e a escola em particular precisam de legitimar o papel importante que possuem na sociedade do conhecimento e da informação em construção no tempo presente e tornar-se um campo efetivo de avanços e mudanças, facilitando e ampliando a evolução das capacidades humanas de (re)criação de modos de ser e estar no mundo.

A pesquisa procura fomentar as diversas transformações, convivendo com a transitoriedade de toda e qualquer verdade, gerando novas interpretações e repensando as formas educativas. O relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, editado na obra: "Educação um tesouro a descobrir" (1996) é um documento de grande valia na discussão e reflexão sobre os novos rumos da escola e da educação deste milênio. Refere que as escolas para poderem dar resposta ao conjunto das suas missões, devem organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão os pilares do conhecimento e que se traduzem da seguinte forma: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver* juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, *aprender a ser*, significa a via fundamental que integra as três aprendizagens precedentes (Delors, 1996: 77).

Resgatar o sentido pleno da palavra aprender, enquanto desenvolvimento de potencialidades, é o desafio de uma educação global e sistémica percebida como um processo dialético e contínuo, que permanece com o sujeito ao longo de toda a sua trajetória e existência. O foco principal deve estar presente na permanente busca e na construção de saberes e conhecimentos, conduzindo ao desenvolvimento de competências e habilidades significativas e ininterruptas, onde educar é unir teoria e prática, de modo contínuo no quotidiano de todos.

Assim, indubitavelmente, o paradigma educacional deve privilegiar o desenvolvimento da capacidade de sentir, de interagir, de pensar, de decidir, de criar e de adquirir referenciais e competências novas, essenciais ao agir/fazer autónomo e adaptado às complexas transformações das sociedades atuais.

Neste novo modelo, uma das práticas mais importantes é a do conhecimento construído, rebuscado e partilhado pelo grupo. A criatividade passa a ser o ponto alto, num momento em que os novos caminhos de aprendizagem podem ser valorizados, evitando-se um único padrão de estudo. À medida que o saber é construído, ocorre a partilha dos conteúdos e das experiências e enriquece a pesquisa de todos.

Nesta nova troca de experiências entre aluno e professor, duas posturas parecem impensáveis. O medo de errar e o medo de dizer "não sei". O erro ganha um novo valor, pois aquele que nunca erra é porque não teve a coragem de experimentar uma prática nova, está estagnado no velho paradigma e já não atende aos objetivos educacionais. O erro, apesar de frustrante, acena para a possibilidade de um futuro pensado e refletido, portanto de melhor ação pedagógica.

Significa que a prática da partilha de saberes solicita ao professor o afastamento da ideia do docente como "senhor dos conteúdos". É importante que o profissional esteja bem preparado, pois ele será sempre um referencial para o aluno. Todavia, perspetiva-se que o professor também fique fascinado pela pesquisa e pelo novo, em conjunto com o aluno. Uma

postura neste estilo, desarmada e aberta, aproxima muito mais aqueles para os quais se orientam as ações e possibilita que sejam construídas relações afetivas mais verdadeiras.

A reforçar as ideias anteriores encontramos na “Escola Sensível e Transformacionista”³ os referentes e os princípios que testemunham uma escola sensível, transformacionista e apelativa aos afetos, vinculada a uma relação educativa sustentada por uma pedagogia de ajuda. Trazemos aqui à colação este autor, na medida em que o nosso estudo tem alicerces no quadro de uma relação de ajuda ao outro e é no desenvolvimento desse processo relacional que ocorre aquilo a que chamamos *atitude diagnóstica*. Impera o pressuposto de um agente de ensino bom avaliador de aprendizagens, capacitado para se implicar afetivamente com os seus educandos, enquanto estes aprendem e, simultaneamente, lhes sirva de espelho como um referente. Manifesta um agente de ensino que “possua uma conceção holística do homem e se afirme no terreno um ator com elevado grau de disponibilidade mental para o outro” (Barbosa, 2001, 2004: 185-187).

Implícito neste processo relacional está um bom conhecimento dos referentes dos que estão em situação de aprendentes. Pressupõe criar um método que permita aos profissionais identificar os momentos fortes e fracos das aprendizagens dos seus alunos, vislumbrando-se, no entender do autor, a necessidade de competências que ultrapassam a mera função de ensinar. Fala também de um profissional com forte domínio de capacidades pessoais, com a prática são transformadas em competências para a ação concreta, as quais denomina como “competências de terceira dimensão”. É fazendo uso destas que o profissional ou agente de ensino, como lhe chama Barbosa, consegue estar com o outro, trilhando com ele o mesmo percurso, tantas vezes conturbado por razões diversas. Representa, para o autor, “ser-se solidário nos sucessos, mas sobretudo nos insucessos e, acima de tudo, demonstrar-se disponível para partilhar as emoções que os estados de alma desencadeiam nesses momentos radicais” (id. ibidem).

Este novo modelo de escola exige a uns e a outros uma predisposição para re-aprender e a re-ensinar, permanentemente, não somente para assimilar e consolidar conhecimentos, mas também assumir uma postura reflexiva, face à constante necessidade de criar novos e diferentes cenários de compreensão da realidade (Maximino, 2004). Evoca uma escola vocacionada para práticas não restritas apenas a necessidades imediatas, mas antecipadoras do futuro. Enfatiza-se uma relação de empatia com o outro, vinculativa à competência “*saber estar com*” (Maximino, 2004; Barbosa, 2001, 2004), no sentido de se manterem ao lado ou perto dos educandos, ajudando a atualizar as possibilidades de ação e a descobrir as suas capacidades.

Todos estes pressupostos vinculados à escola sensível e transformacionista que enquadrámos no novo paradigma da educação por se reverem nas funções e papéis atribuídos a docentes e discentes estão implícitos a um processo de pensamento que reconfigura o seu papel e a sua forma de atuar como um profissional técnico-reflexivo com a sua prática antes, durante e depois da ação.

Em jeito de resumo, pode-se então afirmar que o paradigma do início do século XXI aponta algumas das funções e estilos de atuação do profissional e credita-o com competências vinculadas ao desenvolvimento dos pilares que sustentam a dimensão do conhecimento

³ “Escola Sensível e Transformacionista” é um modelo concebido e desenvolvido por Luís Marques Barbosa, em obra publicada, em 2001 e reeditada em 2004 pela editora Cosmos.

enquadrador de aprendizagens onde o *aprender a conhecer*, o *aprender a fazer*, o *aprender a viver juntos* e o *aprender a ser* se apresentam fundamentais e integradores dos novos desafios em educação. Todavia, apesar do enquadramento exposto nos parágrafos anteriores, o novo paradigma evidencia um conhecimento reduzido quanto à natureza praxiológica em educação de infância. Outras características carecem de ser esclarecidas, nomeadamente, as respeitantes à estrutura processual da prática educativa. Só a partir dessa identificação, tipificação e do impacto das características da atitude, se poderá compreender o processo e a atitude diagnóstica, objeto de estudo.

2.3- O paradigma do pensamento do professor

Atualmente, diferentes pesquisadores defendem que um bom professor é aquele que aprende num contínuo permanente. A aprendizagem ao longo da vida pessoal e profissional decorre de processos que representem toda a prática vivenciada por estes profissionais. A formação inicial, apesar da importância acrescida para a profissionalização, serve apenas de *brevê* e não pode ser a única a ser considerada. As experiências prévias, enquanto alunos, a inserção em contextos de aprendizagem diferenciada que promovam a reflexão, assim como, os quadros de referência, interferem significativamente nos processos de aprender a ser professor. Vários autores têm-se dedicado a desenvolver pesquisas onde tais ideias sejam amplamente difundidas e colocadas em prática.

O estudo em torno do ensino e do docente implica considerar os elementos idiossincráticos referentes aos atores do contexto, os quais subordinam a intenção e a conduta humana à natureza subjetiva e individual dos sujeitos. A dimensão idiossincrática no ensino é percebida como cada docente vê, sente e reage no desempenho da tarefa educativa, numa postura reflexiva da e na ação.

O processo de pensamento do professor assume crucial importância para a compreensão do processo de ensino, ainda que não apresente um friso cronológico representativo. Apenas, em 1974, na conferência do *National Institute of Education* dos EUA, num dos painéis, subordinado ao tema “*O ensino como tratamento clínico da informação*” se começou a chamar a atenção para o papel do profissional como reflexivo, abrindo espaço para a ideia de um comportamento orientado pelos pensamentos e pela forma como emite os juízos e toma as decisões.

Anos mais tarde, Calderhead, em 1996, no *Handbook of Educational Psychology*, numa revisão publicada, conclui que a investigação relativa ao pensamento e às crenças dos professores ajudou na compreensão da complexidade no ensino. Todavia, perante a evidência de algumas discrepâncias entre as crenças dos docentes e as práticas nas salas de aula, tornou-se necessário compreender em profundidade quais os conhecimentos objetivamente imbricados nas suas ações. Por via disso, o paradigma do pensamento do professor investe na ligação entre os processos de pensamento e a ação. A ideia base reside naquilo que o profissional faz é influenciado por aquilo que pensa.

Os estudos referentes aos processos de pensamento do professor procuram esclarecer como refletem *na* e *sobre* as suas ações. Os teóricos como Schon (1987) usam o termo professor, como *prático reflexivo*; Stenhouse (1987) como *pesquisador*; Porlán (1987) como *investigativo*; Carr & Kemmis (1988) e Zeichner (1996) como *crítico reflexivo*, entre outros. Todos vêm trabalhando nestas questões e rejeitam as concepções, segundo as quais, os professores são meros agentes executores de planos idealizados por profissionais ou

políticos externos à profissão docente. Assim, as suas pesquisas no campo educacional partiram de pressupostos orientados para *práticas reflexivas*, uma vez que procedem a julgamentos e tomam decisões durante suas ações. Os comportamentos destes profissionais passaram então a ser percebidos e ponderados os pensamentos, os juízos e as decisões, através dos quais ativam um conhecimento prático, a fim de tomarem as decisões necessárias ao processo de ensinar, no contexto complexo e incerto das salas de aula.

Por via disso, Mizukami *et al.* (2002) descrevem os pensamentos dos professores como processos que envolvem percepções, reflexões, resoluções de problemas, tomadas de decisão, relacionamentos entre ideias, construções de significados, entre outros. Do exposto, surgem dois pressupostos:

1. Os professores são profissionais racionais que fazem julgamentos e tomam decisões num ambiente complexo e incerto;
2. No ensino há uma relação entre pensamento e ação e o comportamento do professor é conduzido pelos seus pensamentos.

A ideia subjacente é a evidência do profissionalismo dos docentes. Significa que pensam sobre o real que os rodeia, processando informação e tomam decisões reproduzidas na forma de agir. São profissionais preocupados com a inclusão de espaços de reconhecimento, de representação e de significação sobre o que fazem e como fazem, procurando fazê-lo da melhor maneira (Zabalza, 1994).

Por outro lado, o ato do agir é coadjuvado por pensamentos imbricados em juízos, valores, crenças e teorias implícitas. Sobre a estrutura interna do paradigma do pensamento do professor e Zabalza (1994) identifica duas grandes dimensões:

- a) O modo como o docente processa a informação;
- b) A forma como organiza os processos mentais.

O autor considera ainda que a investigação sobre o pensamento deste profissional, no início, foi conceptualmente configurada em três domínios distintos, mas coadjuvantes se entendidos numa relação de interação cíclica e podem ser analisados em três momentos de atuação (Zabalza, 1994; Clark & Peterson, 1986).

- a) O domínio do planeamento (pensamentos pré e pós interativos);
- b) O domínio dos pensamentos e decisões interativas;
- c) O domínio das teorias e crenças.

Na prática, implica que sejam reconhecidos modelos do processamento da informação; modelos de tomada de decisões, os quais apresentam semelhanças e apontam também métodos ligeiramente distintos na pesquisa.

Por sua vez, aceitando o homem como um processador ativo da informação, a questão principal que se coloca na investigação, de acordo com o modelo de processamento da informação, é conhecer a forma como o docente pensa e define as situações de ensino e o modo como essa construção influencia a ação, logo o seu comportamento. É a clarificação de como se interliga o pensamento e a ação em si mesma (Zabalza, 1994). No modelo de tomada de decisões, equaciona-se o modo como este profissional decide o que fazer em cada

situação particular (Pacheco, 1995). Corroborando os autores citados, a relação entre pensamento e ação é um processo intencional, dialético, indeterminável e complexo.

As pesquisas de Pacheco (1995) em torno desta temática concluíram que a ação docente é regulada por *esquemas práticos* e *estratégicos* que adquirem a forma de *rotinas* e *hábitos*. Já as de Shavelton & Stern (1983) mostraram o professor como um profissional que integra grande quantidade de informação sobre os alunos, combinando tais informações com suas próprias crenças e objetivos e com a *tarefa de ensinar* (script mental ou imagem). Por sua vez, as de Zabalza (1994: 35) salientaram uma variedade de denominações e conceitos, tais como: os *constructos pessoais*, as *perspetivas*, os *princípios educativos*, as *concepções*, as *teorias em ação*, o *conhecimento prático*, as *epistemologias*, etc.

Sobre estas questões, Clark & Peterson (1986) trouxeram ao paradigma do pensamento do professor um contributo decisivo. Os autores organizaram um modelo do pensamento e da ação do docente formado por dois grandes domínios que participam no processo de ensino. A saber: os processos de pensamento e as ações do professor e efeitos observáveis.

Sobre o primeiro traduz e ajuíza os processos sociais decorridos na sala de aula, através de quadros de referência que se formam com base no conhecimento e experiência pessoal sobre as pessoas, eventos e objetos, bem como as relações intrínsecas. As crenças, teorias e valores estabelecem-se como conhecimento que toma a forma de “proposições razoavelmente explícitas sobre os objetos ou classe de objetos” (Peterson, 1986: 281).

No seu desempenho, o professor baseia-se em normas e princípios definidos em função da perspetiva adotada em relação ao currículo e um valor classificado como de “bom ensino”. Na origem das crenças e valores estão as trocas interpessoais verificadas no espaço académico e profissional e também as experiências vivenciadas nos bancos escolares, enquanto aluno (Keating, Silverman & Kulinna, 2002; Placek, Dodds, Doolittle, Portman, Ratliffe & Pinkham, 1995; Doolittle, Dodds & Placek, 1993).

Já no segundo estabelece-se uma relação de causalidade entre o comportamento do docente e o comportamento e o rendimento do aluno. A investigação sobre as ações do profissional e os seus efeitos integra as seguintes variáveis:

- a) O comportamento do professor na sala de aula;
- b) O comportamento do aluno na sala de aula;
- c) O rendimento do aluno.

As relações entre si são recíprocas, representam-se de forma circular, admitindo-se que cada uma das três variáveis vai influenciar as restantes. A articulação entre os conhecimentos e os comportamentos do docente e as suas implicações, em termos de ajustamento ao meio, constituem um aspeto elementar da investigação sobre o ensino. Ainda sobre os processos de pensamento dos professores, Clark & Peterson (1997) evidenciam três dimensões que adaptamos na figura 1.

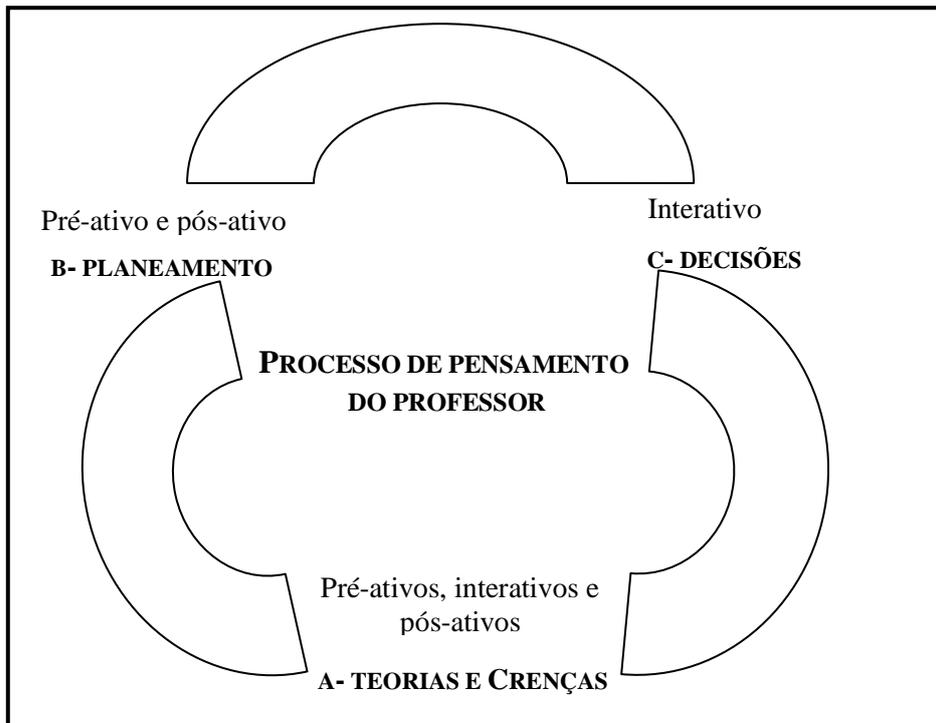


Figura 1 - Modelo de pensamento do professor.

Fonte: Adaptado de Clark & Peterson, 1997.

De acordo com a figura 1 as ações estão orientadas pelo processo de pensamento, reciprocamente tomam forma nas atividades interativas na sala de aula. O domínio do processo de pensamento do professor engloba as três dimensões e representam: (A) as crenças e as teorias (pensamentos pré-ativos, interativos e pós-ativos); (B) a planificação (pensamentos pré-ativos e pós-ativos); (C) decisões (pensamentos interativos). A primeira categoria (i.e. crenças e teorias) relaciona-se com o universo cognitivo dos docentes, representando as proposições e convicções que estes defendem, tal como as imagens e os valores que os mesmos levam para a atividade (Januário, 1996). As outras duas categorias refletem os diferentes momentos de atuação e apresentam os processos que ocorrem durante a interação na aula, sustentando os pensamentos e as decisões interativas. Já as que ocorrem antes e depois dessas interações, integram os pensamentos pré-ativos e pós-ativos. A organização em forma de círculo implica que qualquer uma das três categorias influencia e é influenciada pelas restantes.

2.3.1- As crenças e conhecimentos

Uma das categorias constituintes da figura 1 são as crenças que o docente desenvolve na situação de ensino. É uma área objeto de estudo de várias linhas e conteúdos de investigação, ainda que não sejam consensuais, vem sublinhar e justificar a ausência de um quadro teórico de referência que faculte a organização dos vários tipos de atividades cognitivas, enquadradoras do paradigma do pensamento do professor (Januário, 1996). Esta ausência reflete-se na utilização muitas vezes indiferenciada de vários constructos relativos ao universo do pensamento do professor. Damos como exemplo Zabalza (1994: 35), que faz apelo a constructos pessoais, perspetivas, crenças, princípios educativos, conceções, paradigmas pessoais, teorias de ação, conhecimento prático, epistemologias, etc.

Já Ferreira (1996) acresce atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, sistemas conceptuais, preconceções, disposições, teorias implícitas, processos mentais internos, estratégias de ação, regras para a prática, princípios práticos, repertórios de compreensão e estratégias sociais. Embora estes conceitos não sejam literalmente sinónimos, apresentam-se parcialmente sobreponíveis e movimentam-se num lastro não muito diferenciado de significados retidos no universo mental dos professores.

Existe uma base comum na pluralidade de constructos, a qual se pode retratar nas palavras de Clark & Peterson (1986: 278): *“a teacher’s cognitive and other behaviours are guided by and make sense in relation to a personally held system of beliefs, values and principles”*. A partir dos constructos e da sua organização em estruturas mais complexas o professor interpreta, ordena, prevê e organiza a sua visão da realidade. Isto é, “antecipa os acontecimentos e adota as suas decisões instrutivas (tanto pré-ativas, como interativas)” (Zabalza, 1994: 6). Significa para Pacheco (1995) a forma como o professor processa a informação é um reflexo daquilo que ele sabe e conhece.

Na sequência das ideias anteriores Pope (1993) apresentou quatro postulados que apoiam as práticas dos professores:

1. O mundo é real e genuíno, mas os indivíduos variam na interpretação dos seus conteúdos, pela intuição e percepção que fazem do mesmo;
2. Cada compreensão individual do mundo tem retidão e integridade para a pessoa que dela usufrui;
3. Os professores utilizam teorias pessoais pré-concebidas para explicar e planear o ensino;
4. Os professores cotejam a utilidade das teorias pessoais e alteram-nas, de acordo com as avaliações, entretanto efetuadas.

Então a questão que se coloca à investigação é “Como é que essas teorias se constituem?” Tal implica distinguir um conjunto de conceitos muito próximos e que são as crenças, as atitudes e os conhecimentos. A literatura utilizou indiscriminadamente os termos crenças e atitudes, durante um largo período de tempo. Ambos foram utilizados como referentes para nomearem, definirem ou descreverem a estrutura e o conteúdo dos estados mentais que dirigem a ação dos indivíduos. Começaram por ser diferenciadas na sua natureza concetual. As atitudes prescrevem a ideia de predisposição, implicando a alusão a estados mentais, com prioridade no domínio dos afetos; enquanto as crenças surgem como disposições interpretativas ou estruturas de significação concebidas, diretamente ligadas à experiência, mais relacionadas com o universo dos conhecimentos, propriamente ditos (Ferreira, 2002).

Para Sadalla (1998), as crenças constituem as ideias fundamentais das pessoas, dizem respeito às suas experiências de vida e afetam diretamente as suas ações, ainda que não sejam admitidas como tal. Já Pacheco (1995: 52-53) considera a crença como a “componente cognitiva da atitude”, sendo definida como a “totalidade delimitada do comportamento em relação a alguma coisa”. Afirma também que as crenças dos docentes caracterizam a sua visão do mundo. Define-as como categorias entendidas como parte da cultura profissional do professor; representam o cenário do contexto em que decide diante das situações específicas, definindo tanto o pensamento, quanto a ação. Ainda segundo este autor, “através das crenças educativas estudam-se as ideias principais que guiam a ação dos

professores, ou seja, estudar a estrutura cognitiva e experiencial que lhes permite descodificar a realidade orientadora da ação”.

Por sua vez, Rocha (2002) refere as crenças educacionais como as convicções a respeito dos vários assuntos que dizem respeito à educação e revelam-se nas comunicações, ações e comportamentos do professor.

Sadalla *et al* (2002) apontam para as influências que as crenças têm sobre as práticas dos professores, no modo como preparam as aulas, na forma como ensinam e nas escolhas pedagógicas que efetuam.

Já Ramos (1997: 20) afirma que as crenças se apresentam como pressupostos sobre os quais se constroem as verdades. Tais não se limitam à racionalidade, mas permanecem dissimuladas para o próprio sujeito que, muitas vezes, não tem consciência delas. São, por isso, ideias constituídas de propósitos não conscientes que irão influenciar as atitudes das pessoas. No caso dos professores, as crenças fazem parte da sua “cultura profissional”.

Ainda sobre a forma de agir do profissional em educação, Zabalza (1994: 34) afirma que “a atuação dos professores é dirigida pelos seus pensamentos (juízos, crenças, teorias implícitas, etc.)”. Defende a ideia que uma crença se caracteriza por uma dimensão de probabilidade subjetiva, relativa ao mundo mental, interior e ambíguo dos professores. Integram o que sabem, o que creem e sentem, o que foi a sua experiência e representa os seus propósitos vitais e profissionais. Na opinião do autor, a conduta do professor e o seu pensamento relacionam-se mais com uma racionalidade limitada, integradora de componentes afetivas, experienciais e de conhecimento, do que por aspetos racionais. Por certo, se a conduta se limitasse a aspetos meramente racionais poder-se-ia pensar que o conhecer os pensamentos dos professores bastaria para se poder antecipar a sua ação. Por sua vez, poder-se-ia também aduzir a ideia que se a conduta fosse isomórfica com o pensamento não se verificaria variação na ação, a menos que tal também se verificasse no pensamento ou o inverso, uma mudança de pensamento implicaria, necessariamente, uma mudança na conduta.

Sobre a racionalidade da conduta e do pensamento dos professores Zabalza (1994) refere ainda que se firmam em contextos:

- a) Psicológicos, onde figuram as teorias implícitas, as crenças e os valores;
- b) Ecológicos porque integram os recursos, as circunstâncias externas e os requisitos administrativos que medeiam as crenças, as expectativas e a ação dos professores;
- c) Sociais, na medida em que se criam na previsão e no decurso da ação em si própria e em função das características grupais e funcionais que coabitam no espaço escolar.

Por via do exposto, a conduta observada não é dependente exclusiva das estruturas cognitivas, ainda que só possam ser compreendidas a partir daquelas. Neste caso, a conduta e o pensamento são realidades contextualizadas, aduzindo-se a convicção de que a origem e o sentido estão, impreterivelmente, vinculados e condicionados às particularidades das conjunturas contextuais em que se produzem.

2.3.2- As teorias implícitas

A literatura em torno dos estudos sobre o pensamento dos professores refere que as *teorias pessoais*, também chamadas por *teorias implícitas*, *teorias práticas*, *teorias subjetivas* ou ainda *teorias tácitas*, podem ser objetivadas pela própria reflexão. Ou seja, o processo de reconhecimento e validação de tais teorias pelos professores requer um exercício de reflexão. Desta forma, as *teorias implícitas* são tidas, atualmente, como sínteses explicativas que propiciam, impedem ou dificultam as aprendizagens profissionais. Por exemplo, sabe-se que estão ligadas às experiências pessoais de cada professor e que estes agem em função dos significados que atribuem às situações vividas.

Mizukami *et al.* (2002), a partir dos estudos de Connelly & Clandinin (1990), expressam que as teorias implícitas são incorporadas nas situações vivenciadas pelos professores e possuem uma componente afetiva muito elevada. Ainda sobre as teorias implícitas Garcia (1999) escreve que tais agregam aspetos cognitivos como pensamentos, conhecimentos, metas, planos, expectativas e crenças que dirigem e determinam os processos de tomada de decisão dos professores.

No axioma do paradigma sociocultural do processo de pensamento do professor, as *teorias implícitas* são compreendidas como “representações mentais que fazem parte do sistema de conhecimentos de um indivíduo e que intervêm nos seus processos de compreensão, memória, raciocínio e planificação de sua ação” (Rodrigo *et al.*, 1993: 13). As *teorias implícitas* são, pois, teorias uma vez que incluem um conjunto organizado de ideias. São implícitas ou tácitas porque são inconscientes, não podendo constituir-se em modelos mentais, uma vez que tais correspondem a uma exposição casual, dinâmica e flexível de uma tarefa ou situação, organizada a partir da integração de uma parte da teoria implícita e das pesquisas da situação ou tarefa concebida na memória a curto prazo.

Seguindo o raciocínio anterior, as *teorias implícitas*,

(...) são representações individuais construídas sobre a base de experiências adquiridas, principalmente, no contexto social. Por outro lado, este processo de construção individual se vê mediatizado por formas culturais de interação social propiciadas por uma determinada sociedade (práticas ou atividades culturais) (Rodrigo *et al.*, 1993: 98).

Ainda que permaneçam inacessíveis à consciência, expõem um nível de organização interna, de estruturação e de sistematicidade, assim como apontam uma natureza fortemente dependente do contexto, no qual são originadas. Logo, são produtos da construção de representações e versões incompletas da realidade. As *teorias implícitas* são, pois, uma síntese de conhecimentos culturais e de experiências pessoais que integram o que se denomina de “pensamento prático” (Gimeno & Gómez, 1985; Elbaz, 1983) ou “teorias epistemológicas”, apoiando-se numa teoria da mente de caráter socioconstrutivista (Marrero, 1993).

Mizukami *et al.* (2002: 50) sintetizam as teorias implícitas como:

(...) estruturas conceptuais e visões que oferecem aos professores razões para agir como agem e para escolher as atividades de ensino e materiais curriculares que escolhem de forma a serem efetivos. São proposições que guiam as apreciações, decisões e ações dos professores).

O conceito de *teorias implícitas*, como objeto de estudo, no domínio do pensamento dos professores apresenta, nas palavras de Garcia (1999), os seguintes pressupostos:

1. O professor é capaz de gerar e contrastar teoria sobre a própria prática;
2. As teorias são uma agregação de aspetos cognitivos que determinam e dirigem os processos de ações e de tomada de decisões;
3. Existe relação entre as teorias científicas e as implícitas;
4. A teoria implícita de um professor é, normalmente, representada e aplicada de forma inerente, a qual se pode tornar explícita pela verbalização, pela grafia, pelo desenho, etc.

Corroborando tais pressupostos é possível afirmar que os professores agem e conduzem as práticas, sustentando-as em várias teorias. Estudos realizados aferem que este modo de agir nem sempre é realizado de forma consciente. É aprendido e fruto das experiências escolares usufruídas, enquanto alunos. Perante este facto, Mizukami *et al.* (2002) defendem a ideia que constituem o *conhecimento profissional do professor*. Para Connely & Clandinin (1990) significam *conhecimento prático pessoal*, já que enfatizam a presença da experiência pessoal e do conhecimento da situação prática. Relativamente ao conhecimento prático, os autores referem os seguintes aspetos:

- a) É pessoal e manifesta-se nas ações pessoais;
- b) É carregado de valor/crença;
- c) É ocasionado na própria prática e nela se desenvolve e se expressa;
- d) Possui dimensões temporais, morais, emocionais e estéticas.

Ainda no âmbito do trabalho docente, Marrero (1993: 245) afirma que as *teorias implícitas* representam “teorias pedagógicas pessoais reconstruídas sobre a base de conhecimentos pedagógicos historicamente elaborados e transmitidos através da formação e da prática pedagógica”.

A reforçar o pressuposto anterior, Rodrigo *et al.* (1993) expõem as *teorias implícitas* como construções simbólicas desenvolvidas no ensino ou na formação, vinculadas a conceitos, princípios e crenças, estabelecidas de forma implícita. São elas que orientam, de forma inconsciente o professor e fundamentam a sua prática. Tal implica uma visão oculta da profissão, já que as posições pedagógicas face aos problemas na sala de aula não são independentes da mentalidade, da cultura geral e das atitudes dos professores.

Na opinião de Porlán & Rivero (1998), o conhecimento profissional é uma expressão *sui generis*, na qual se associam teorias do saber científico, manifestações peculiares da experiência quotidiana, hábitos, rotinas, reflexões, teorias implícitas e crenças. Aferem a necessidade do conhecimento profissional se expressar epistemologicamente diferenciado, como resultado da reelaboração e integração de diferentes saberes. Apresenta-se formado como um sistema de ideias em evolução progressiva, ou seja, do simples ao mais complexo. Entendem ainda que o conhecimento profissional se estrutura em quatro tipos de saberes: os saberes académicos, os saberes baseados na experiência, as rotinas ou roteiros de ação e as teorias implícitas.

A profissionalização surge então fundeada num conjunto de conhecimentos, saberes e competências necessárias ao agir do docente (Ramalho *et al.*, 2004). Estes estão na base da ciência relativa ao conhecimento profissional, caracterizadora da atividade destes atores e

supera a evidência de práticas apenas baseadas na racionalidade técnica. Nesta perspectiva, o professor deixa de ser um mero técnico que reproduz e aplica saberes, para assumir uma postura reflexiva e crítica, tomando como referentes os conhecimentos da profissão. A atividade profissional é estruturada na superação dialética do senso comum pedagógico, da racionalidade técnica limitada e por conhecimentos explícitos e expeditos, fomentadores da teorização da prática. Desta forma, as teorias implícitas devem agregar-se ao plano do conhecimento profissional, como uma vantagem acrescida.

Schön (1983: 305), no debate sobre a dicotomia teoria e prática profissional, distingue as teorias implícitas como *expostas* e *teorias em uso*. As últimas (i.e. teorias em uso) constituem as que se verificam na prática e versam um conhecimento relevante para a ação. É um tipo de conhecimento tácito, geralmente, de difícil explicitação. Por sua vez, as *teorias expostas* expressam os conhecimentos que evidenciam a explicação das ações. Com base nestas ideias, pode-se pensar que nem sempre existe isomorfismo “entre o que se pensa e diz e o que se faz”. Isto é, as *teorias expostas* não equivalem necessariamente às *teorias em uso*. Seguindo este quadro de raciocínio, as *teorias implícitas* integram o campo das teorias em uso.

Em síntese, apesar da diversidade teórica e metodológica existente no campo de investigação sobre o processo do pensamento dos professores, os autores referidos neste capítulo comungam da ideia de que os professores são construtivistas, no sentido em que processam informações, tomam decisões, geram conhecimentos, criam rotinas, as quais influenciam a sua própria prática profissional.

Todavia, este conjunto de pressupostos conduz à necessidade de perceber como se efetivam na prática. Ou seja, que informações consideram importantes e porquê? Que relação existe entre a informação que recolhem e a tomada de decisão? Que significados lhes atribuem? Que intenção impera na prática da forma como o fazem? Estarão estas decisões vinculadas a competências orientadas por uma atitude diagnóstica?

Evidenciamos ainda o conceito de ensino reflexivo, já que entendemos que o mesmo representa uma componente importante, em torno do qual as pesquisas dos diversos autores situam o paradigma do pensamento do professor.

2.3.3- O ensino reflexivo

Nas últimas décadas do século XX surgiu uma nova concepção do professor, não mais como um técnico que executa tarefas estabelecidas por outros, mas como um perito que toma decisões profissionais; pensa e reflete de forma ativa; defende as suas crenças e manifesta atitudes. Tais perspectivas conceptuais vêm-se desenvolvendo e adquirindo vários perfis epistemológicos e metodológicos e, na década de oitenta, os estudos do teórico americano Donald Schon acerca do *ensino reflexivo* tornaram-se um marco importante na literatura educacional. Este autor é referenciado por evidenciar uma nova epistemologia que estuda as especificidades do desenvolvimento profissional da docência, conhecida como epistemologia da prática.

Segundo Garrido (2000), os estudos de Schon integram a problemática em torno das situações que os professores enfrentam na vida profissional, constituindo-se problemas de complexidade diversificada e não meramente técnicos. Desta forma, a incerteza, a

instabilidade e o conflito de interesses e valores fazem emergir uma nova visão do mundo da prática.

Mizukami *et al* (2002) evidenciam duas das várias obras de Schon: “The reflective practitioner” e “Educations the reflective practitioner” por trazerem à colação o conceito de reflexão na formação de professores, especificamente, as teorias sobre a epistemologia da prática. Esta aparece no contexto investigacional como alternativa ao modelo de racionalidade técnica que entra em decadência por impossibilidade na explicação da diversidade problemática aduzida à formação de professores. Tal facto deriva da razão lógica da racionalidade ser pautada pela primazia dos conhecimentos teóricos relativamente aos práticos. Contrariamente, na racionalidade prática, a formação docente é entendida, segundo o modelo reflexivo ou artístico, fundamentando-se numa conceção construtivista da realidade docente. Este modelo considera e apoia a ideia de um processo como um *continuum* e um fio condutor responsável pela construção dos sentidos e dos significados que o profissional docente vai construindo, ao longo do seu percurso formativo. Neste modelo verifica-se uma simbiose entre a formação inicial e a contínua, bem como as experiências vivenciadas pelo professor.

No entender das autoras, o ensino reflexivo sustenta como ideias basilares, o facto de considerar as crenças, os valores e as hipóteses formuladas pelos professores sobre o ensino, sobre os conteúdos curriculares, sobre os alunos, e ainda, sobre a sua própria aprendizagem, decorrente da sua prática docente. Para as autoras, “a reflexão oferece a esses professores a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e das hipóteses subjacentes às suas práticas, possibilitando, assim, o exame de validade de tais práticas, na obtenção das metas estabelecidas” (Mizukami *et al*, 2002: 49).

Por via do exposto, a reflexão vem assumindo um papel importante nos estudos que focalizam o paradigma do pensamento do professor, como um conceito abrangente capaz de produzir aprendizagem e desenvolvimento profissional. De cereto modo tornam conscientes as crenças e as hipóteses sobre as práticas, assim como obtêm a certificação e validação das mesmas. Significa que, através da reflexão, os professores podem aprender a estruturar as suas próprias conceções sobre o ensino, e ainda, tornar explícitas as suas teorias implícitas.

O conceito de reflexão é entendido de diferentes formas pelos teóricos. Chakur (2000) distingue-as da seguinte maneira:

- (a) Reflexão como introspeção, exame, indagação e espontaneidade;
- (b) Reflexão referindo-se ao papel do profissional prático e crítico;
- (c) Reflexão justaposta a dimensões que envolvem a compreensão das matérias pelo aluno; a interação professor-aluno e a dimensão burocrática da prática;
- (d) Reflexão como momentos específicos de reflexão e que traduzem a reflexão-na-ação; reflexão-sobre-a-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

Estes processos não se apresentam independentes, antes complementam-se entre si para dar acuidade à intervenção prática. Ainda sobre a reflexão Gómez (1997) frisa a implicação da imersão consciente do homem no mundo da sua experiência e versa um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e até cenários políticos. Para o autor, refletir é um ato natural comum aos seres humanos.

Quadro 2- Dimensões da reflexão

1. Reflexão rápida	Reflexão-na-ação, imediata e automática
2. Reparação	Reflexão-na-ação, pensativa
3. Revisão	Reflexão-na-ação, informal
4. Pesquisa	Reflexão-na-ação, sistemática e num período de tempo determinado
5. Nova teorização e pesquisa	Reflexão-na-ação, rigorosa e por um longo período de tempo

Fonte: adaptado de Zeichener & Liston (1996).

O quadro 2 retrata as dimensões da reflexão propostas por Zeichener & Liston (1996) e a primeira está associada à reflexão-na-ação e refere-se a uma reflexão rápida, praticada no momento da ação. O contacto com a situação prática, por um lado possibilita a aquisição e a construção de novas teorias, esquemas e conceitos; por outro, contacta-se com a dialética da própria aprendizagem. A segunda dimensão acontece através de um ritmo mais pausado, a partir de um contexto vivenciado. Já terceira dimensão ocorre depois de a ação ter sido realizada. Diz respeito a uma reflexão menos formal e que o professor realiza após a aula. Por sua vez, a quarta dimensão diz respeito ao pensamento e a uma observação mais sistematizada, focalizando um período de trabalho específico do professor. A quinta dimensão da reflexão é mais abstrata e rigorosa e, por isso, apresenta um período maior que as antecedentes.

As três últimas dimensões compreendem a análise que o profissional realiza à *posteriori* sobre as características e processos da sua ação. Considerada a dimensão temporal em que estas decorrem, não apresentam os condicionamentos da situação prática e o docente pode aplicar instrumentos conceituais e estratégias de análise, a fim de compreender e reconstruir a prática. Ou seja, a distância e a serenidade proporcionada pelos pensamentos à *posteriori*, proporciona ao profissional espaços/tempos onde pode refletir sobre as normas, as crenças, as apreciações e os processos de valoração; rever as estratégias e teorias implícitas que determinam a forma do comportamento; avaliar os sentimentos provocados por determinada situação, bem como refletir sobre o papel do profissional dentro do próprio contexto.

Garrido (2000) da leitura que efetuou às obras de Schon evidenciou a importância que emerge da pesquisa sobre a própria prática. Isto é, a partir da reflexão-na-ação, os próprios conhecimentos na ação sobressaem e emerge uma tomada de consciência sobre a forma intuitiva e implícita do pensamento. Refere também a reflexão distanciada da prática, mais concretamente, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação. A última é percebida como uma atividade de entendimento e de intervenção. Significa a procura de meios e processos desenvolvidos pelos próprios participantes, onde recriam novas estratégias de ação.

O ensino reflexivo é um processo que se desenvolve sem o rigor, a sistematização e o distanciamento conferido à análise racional. Contudo, apresenta a riqueza ativa e imediata das múltiplas variáveis intervenientes, bem como a grandeza da capacidade de improvisação e recriação. Por outro lado, o profissional é fortemente envolvido na situação problemática que procura remediar e, por via desse mesmo envolvimento, fica muitas vezes sensível aos obstáculos e constrangimentos resistentes à sua intervenção. Todavia, apesar das dificuldades e das limitações, o ensino reflexivo evidencia, no entender de Garrido (2000),

uma importância acrescida na compreensão do processo de ensino aprendizagem e, concomitantemente, do processo do pensamento prático do professor.

Resumindo, tornou-se evidente que o professor é um profissional que pensa sobre o real que o rodeia, processando informação e tomando decisões que se refletem na forma de agir. O processo de pensamento inclui espaços de reconhecimento, de representação do que fazem e de significação na atribuição sobre o que fazem, procurando fazê-lo da melhor maneira. Ainda assim, emerge a necessidade de identificarmos como se desenvolvem as habilidades reflexivas e quais as atitudes subjacentes ao processo reflexivo.

3- A didática como disciplina educativa

De acordo com Mialaret (1999), as ciências pedagógicas que estudam as condições do ato educativo apresentam quatro categorias:

1. As disciplinas sob os ângulos fisiológicos, psicológicos e psicossociológicos;
2. As didáticas e a teoria dos programas;
3. As ciências dos métodos e das técnicas pedagógicas;
4. As ciências de avaliação.

1. As disciplinas resumem-se a quatro e são: a fisiologia da educação, a psicologia da educação a psicossociologia dos grupos e a ciência das comunicações. Quanto à primeira, verifica-se que as condições gerais da vida e do crescimento da criança em período escolar constituem uma parte importante no domínio da educação. Todavia, outras se lhe acrescentam, como é o caso das condições de vida escolar, englobando-se o espaço educativo, a iluminação, a acústica das salas de atividades, entre outras características arquitetónicas. Tal conhecimento é de extrema utilidade para o educador na organização da sua prática.

Sobre a psicologia da educação, Mialaret (1999) defende que é um conjunto de análises realizadas e perspectivadas sob o ponto de vista psicológico das instituições, dos métodos e das estruturas do sistema escolar. Apresenta-se dinâmica e ligada a situações de educação, como o estudo dos sujeitos antes, durante e depois do ato educativo; o estudo das várias interações decorridas nas situações educativas; as condições do contacto com o mundo exterior e com o ambiente. Estas são também importantes para o processo de conhecimento e a problemática acrescida do ensino, não apenas com incidência nas situações de aprendizagem, mas também nas motivações, nos interesses, nas necessidades e na atenção.

Sobre a psicossociologia dos grupos certifica-se que o educador se relaciona com um grupo de vários educandos. A análise da situação pressupõe um estudo dos fenómenos orientadores da vida dos grupos. Por via disso, é importante conhecer todas as regras de funcionamento, da evolução e da estruturação dos grupos e de acordo com (Mialaret, 1999: 59) podem-se esquematizar da seguinte forma:

- Normas ou regras que regem as interações, as condutas, aceites ou rejeitadas,...;
- Os objetivos do grupo podem ser explícitos ou implícitos, assumidos como fins ou como meios, pertinentes ou não,... ;
- As comunicações que se operam segundo várias dimensões interpessoais (quem fala a quem); estruturais (como se forma a rede de interações), instrumentais (ligada com as tarefas do grupo) e expressivas (como forma de se exprimir);

- As representações (papéis) como os tipos de comportamento ligados à divisão do trabalho e à estruturação do grupo: o papel de autoridade, o papel dos participantes...;
- A coesão do grupo, moral, espírito de equipa.

Ciências da comunicação. Afirma-se que não existe educação sem comunicação. Significa dizer que o estudo e o conhecimento à volta destas questões não podem ser alheados do campo de pesquisa. Tais têm vindo, ao longo das últimas décadas, a merecer uma atenção especial, pela introdução de técnicas relacionadas com os audiovisuais que determinam a necessidade de um conhecimento profundo, no sentido de conhecer as condições de transmissão e a receção das mensagens, para melhor utilizá-las no campo prático.

2. *As didáticas e as teorias dos programas* estão centralizadas nos objetivos do ensino. As interrogações que Mialaret (1999:61) levanta são: “ensina-se, mas o que é que se ensina? Porquê este ou aquele ensino?” O ensino varia consoante o nível, o tipo de estudos e de sociedade. Ou seja, devem-se considerar as finalidades gerais da educação, as finalidades próprias de cada disciplina, e ainda, o lugar dessa disciplina no cômputo da obra educativa.

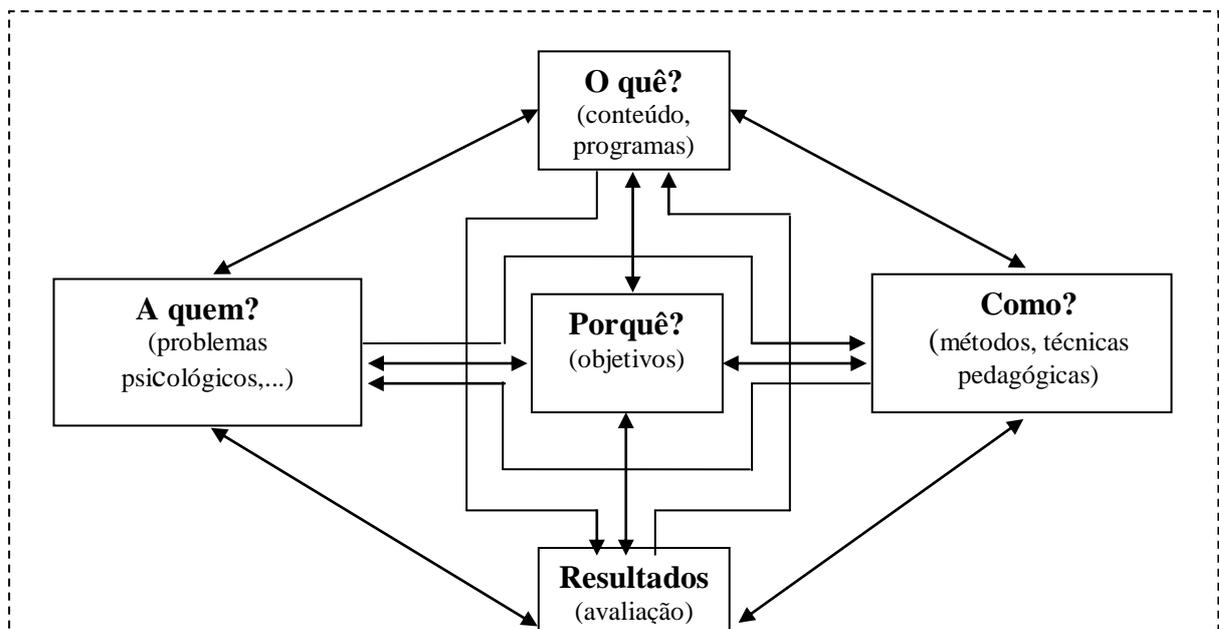


Figura 2- Problemas gerais da didática.
 Fonte: Adaptado de Mialaret (1999).

A figura 2 apresenta o conjunto de questões, pelas quais se caracteriza a didática e que são: o quê, a quem e como. Sobre a primeira (i.e. o quê?) Mialaret (1999) afirma que o conteúdo do ensino não pode ser definido na íntegra. Torna-se necessário considerar quatro tipos de relações: uma privilegiada com os especialistas da área; uma outra com os psicólogos; uma com os pedagogos e a última, de uma forma global, com o mundo científico, já que têm entendimentos específicos nas suas áreas de intervenção. O conteúdo dos programas deve estar relacionado com a expectativa da sociedade; deve considerar a satisfação das necessidades individuais e constituir uma ajuda eficaz, relativamente ao desenvolvimento de cada um. Tal representa a dimensão holística e a satisfação global das necessidades, reunindo as fisiológicas, as biológicas, as afetivas e as cognitivas (Barbosa 2001, 2004; Zabalza 1992; Maximino 2004).

Quanto à segunda questão (i.e. a *quem?*), Mialaret (1999) refere a necessidade de duas espécies de conhecimentos. O primeiro recai sobre o tipo de alunos para os quais é dirigida a intervenção, especificamente, as suas características individuais e de grupo. O segundo inclui a necessidade de conhecer as funções e as atitudes subjacentes a determinada disciplina e os processos psicológicos afins, como coadjuvantes na resolução das situações de aprendizagem, sejam de âmbito cognitivo, afetivo ou social. O autor acrescenta ainda o conhecimento do meio social, de onde provêm os atores, como indispensável à comunicação e à eficácia na intervenção.

Quanto à terceira questão (i.e. como?), o autor sinaliza-a como o principal problema da pedagogia em si mesma. Responder a estas questões implica ter uma visão do conjunto de métodos e das técnicas utilizadas em pedagogia. Evidente é também a necessidade de se conhecerem as técnicas da própria disciplina. Ou seja, cada disciplina, em função das suas características, deve considerar as suas técnicas específicas, além de respeitar as gerais que caracterizam a ação educativa.

Relativamente à avaliação, o autor infere que apresenta os resultados obtidos e permite conhecer em que medida os objetivos foram ou não alcançados, determinando a eficácia da intervenção. Estas questões não se colocam de forma independente, mas sim correlacionadas entre si. O ensino de uma determinada disciplina pressupõe diversas reflexões, a saber: uma em torno das finalidades; outra sobre o lugar que ocupa no seio do programa geral e uma última sobre as condições da sua aplicação.

3. *Ciências dos métodos e das técnicas*

Mialaret (1999) sublinha o conhecimento de um conjunto de métodos e de algumas técnicas. Contudo, aponta também o desconhecimento relativo ao quadro da metodologia educativa. Refere que esta evolui constantemente, mas apresenta-se uma tarefa árdua. A perspetiva do profissional pode apresentar-se como critério na distinção dos métodos educativos, os quais vão desde modelos magistrais e diretivos, aos não diretivos. Os modos de transmissão apresentam variações na forma de apresentação, ao longo do tempo, fruto das evoluções ocorridas na sociedade.

4. *Ciências da avaliação.*

A avaliação tida, inicialmente, como a análise dos exames, evoluiu para o paradigma de classificação e dos comportamentos dos diferentes atores. Mialaret (1999) lança a ideia de uma avaliação construtora, ao sinalizar a utilização de métodos e técnicas de classificação mais objetivas ou pelo menos, mais rigorosas, e ainda, o aperfeiçoamento de meios e de formas de comparar as classificações, tendo em vista a justiça escolar. Refere ainda a preocupação com os objetivos da educação e sobre que os itens deverão assentar as medidas a tomar. E realça a substituição da avaliação sumativa pela avaliação formativa. Reafirma a pertinência das alterações, as quais resultam em mudanças no estilo de relação professor-aluno e das relações dos alunos entre si.

Resumindo, Mialaret (1999) sintetiza um conjunto de características influenciadoras do ato educativo. Um conjunto corresponde às estruturas formais do ensino e de caráter organizacional; outras compreendem as características pessoais dos educandos. Às partes de um todo complexo adita-se a necessidade de compreender o mapeamento de um conjunto de respostas concisas que expliquem a forma como cada profissional, no seu contexto de intervenção, gere o conjunto de constrangimentos, constituindo respostas inovadoras e, por isso, geradoras de novos saberes.

3.1- A didática na educação de infância

A expressão *educação de infância* surge no contexto atual e veio substituir a expressão pré-escolar. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português considera-se educação pré-escolar, a educação destinada a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, correspondendo ao ingresso na escolaridade obrigatória. Os profissionais são da tutoria do Ministério da Educação e apelidados por educadores de infância e os estabelecimentos de ensino, por jardins-de-infância. Todas as instituições que acolhem crianças com idades inferiores a três anos de idade apelidam-se creches e são instituições particulares ou da tutoria do Ministério da Segurança Social. O presente estudo foi desenvolvido em estabelecimentos de educação da tutoria do Ministério da Educação. Ao longo do mesmo, utilizaremos preferencialmente a expressão educação de infância.

À semelhança de outros níveis de ensino, o grupo de profissionais que trabalha em educação de infância é constituído maioritariamente por mulheres. A amostra teórica integrou apenas elementos do género feminino e só por isso nos referimos no feminino, ao longo do estudo empírico.

Estrela (1992: 17) afirma que a complexidade do ato educativo tem impossibilitado a constituição de um campo teórico específico que faculta a constituição da educação como ciência. Esta evidência é particularmente reforçada, uma vez que a sua história é relativamente recente e ainda há ambiguidade relativa às suas funções e objetivos. Os responsáveis políticos têm, ao longo dos anos, revelado preocupações referentes à expansão da rede institucional e só recentemente se têm verificado questões relativas ao funcionamento.

Contrariamente à escola que sempre se organizou como um local de ensino, os jardins-de-infância foram instituídos para responder a uma necessidade social. A função educativa só tardiamente começou a ser implementada e valorizada. Embora tenha sido incentivada a função educativa, devido à faixa etária que abrange este grupo, a função social continua a representar importância acrescida.

Na Lei-Quadro 5/97 de 10 de fevereiro foi definido, pela primeira vez, a apresentação da educação pré-escolar, como a primeira etapa da educação básica e, em conjunto com as Orientações Curriculares, constituíram-se documentos políticos e legislativos que vieram reforçar o reconhecimento do seu caráter educativo. O conteúdo de ambos veio ainda revelar um discurso sustentado não apenas nas questões quantitativas respeitantes ao crescimento da rede, passando a integrar questões de cunho qualitativo, relativamente ao funcionamento, definindo-se os conteúdos de aprendizagem e as orientações a serem seguidas. Mais recentemente nos Decretos-Lei nºs 240 e 241/2001 foram definidos os perfis de competências gerais e específicas dos profissionais que, de alguma forma, valorizam não só o desempenho destes profissionais, como também dignificam a própria educação de infância.

Os educadores de infância, na sua história recente, vêm reclamando uma posição equiparada aos outros docentes, sem contudo abandonar a especificidade que as caracteriza. Tais posições resultam numa evolução importante, mas de difícil concretização, na medida em que tem sido esquecida pelas políticas educativas, concretamente, na sua valorização como nível de ensino.

As políticas educativas são, no entender de Cardona (2006), discursadas e apresentadas sobre documentos prescritivos em normas, leis, orientações e programas implementados e controlados pelas hierarquias vigentes. Subjacentes às políticas definidas para a infância, estão as decisões que determinam as linhas de orientação relativas não só à ação educativa, como também às estruturas de organização funcional, gestão e administração. As tomadas de decisão da tutela oficial apresentam, para a autora, uma carga ideológica e resultam da elaboração de uma imagem da infância, determinada pela evolução do contexto sócio-cultural. Na análise do discurso oficial verifica-se uma ideologia gerada pela concepção e imagem da criança, mas também da família e do papel dos pais, entre outros possíveis atores da comunidade social.

Sem estarem diretamente ligadas às práticas educativas, as políticas educativas estruturam e determinam as condições onde estas se desenvolvem. O discurso oficial é, assim, o ponto de partida indispensável para o desenvolvimento da prática educativa em educação de infância. Sobre o conceito de educação de infância pode-se dizer que integra um período de formação plena. Sem excluir, não se reduz apenas a isso. É sustentada por processos de desenvolvimento global e não apenas por processos setoriais (Maximino, 2004).

A educação de infância situa-se entre:

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

Já Zabalza (1992: 83) reafirma a necessidade de se prestar atenção “ao desenvolvimento interno do sujeito, cujas capacidades apresentam, diz-se, uma potencialidade de desenvolvimento sem precedentes”, na medida em que se quer um indivíduo capaz de explorar e desfrutar plenamente os espaços e os recursos internos pessoais; de estudar as relações interpessoais, e ainda de estabelecer uma relação ecológica e criativa com o meio ambiente.

Por sua vez, Maximino (2004: 13-14) afirma que a educação de infância significa viver experiências significativas. E vivê-las nesta fase é promover o desenvolvimento de um processo criativo, tolerante e aberto. Significa criar um espaço onde a criança é estimulada a assumir atitudes e comportamentos de autonomia, face ao que observa e no qual intervém de forma crítica, adotando uma postura de responsabilidade, perante si e os outros. É respeitada por si mesma, inserida num contexto de valores que lhe servem de referência. A aprendizagem assentará num processo de interação entre as pessoas, as ideias, o meio e as coisas, rumo a uma literacia científica, funcional e efetiva.

Sobre as funções apuramos que, ao longo dos tempos, estas têm sido diferenciadas, muitas vezes orientadas por pessoas sem qualquer qualificação pedagógica, em locais inadequados, com funções limitativas, visando as necessidades elementares das crianças. A influência e as necessidades de uma sociedade em permanente mudança, sofrendo mutações e mudanças de valores sociais, económicos e políticos, afetaram instituições, organizações e mentalidades. As funções que prescrevem são: *função preventiva*; *função preparatória*; *função compensatória*; *função social* e *função relativa aos sujeitos*.

A primeira assume-se no campo educativo pela tomada de consciência de que a mesma pode ajudar no insucesso educativo da escolaridade obrigatória, por um lado; por outro, a inclusão da educação de infância no sistema educativo português, inventariou a necessidade de um nível de educação primordial, veiculada a uma função preventiva, arquitetada sobre as necessidades das crianças e onde exista formação adequada dos técnicos, se projetem linhas, programas e currículos apropriados (Cardona 1997).

Já a segunda surge como uma função preparatória para o nível seguinte. Por isso, é contextualizada no tempo e sobre o qual são estipuladas condições que favoreçam e preparem os atores em contexto de transição.

Quanto à terceira função apresenta um caráter de compensação, uma vez que elabora propostas educativas de intervenção, ajustadas às necessidades e carências das crianças, permitindo intervir precocemente e, por vezes, é decisivo para a superação dos problemas.

Relativamente à função social procura encontrar marcos alternativos integradores de uma imagem mais construtiva da infância, trabalhando o desenvolvimento integral dos sujeitos. Para além da relação escola-sociedade é pertinente distinguir a relação funcional escola-alunos (Zabalza (1992).

Sobre a função relativa aos sujeitos está vinculada aos direitos da criança e, em 1970, o relatório Faure da Unesco definia-os, assim:

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

O autor identifica quatro eixos sobre os quais deve incidir a ação educativa, pois aí assentam as bases que relacionam as componentes sociais extra-escolares e a dinâmica inter-escolar e que apresentamos na figura 3.

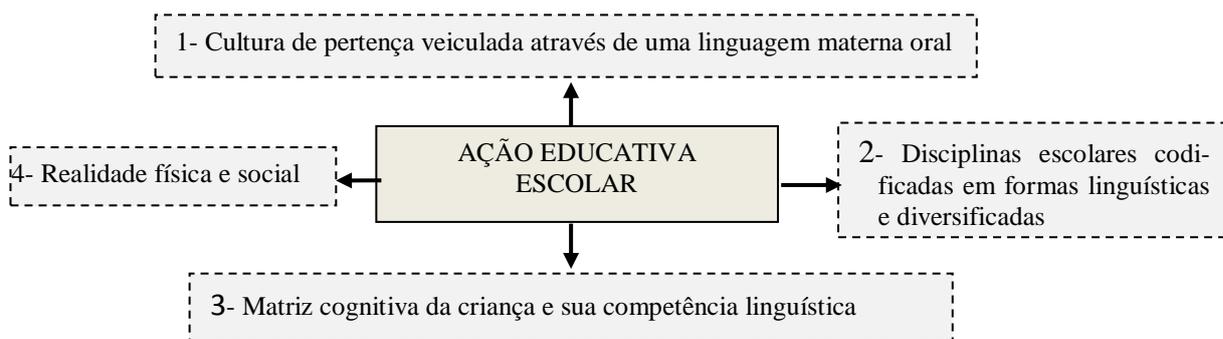


Figura 3- Os quatro eixos da educação de infância.
Fonte: Adaptado de Maximino (2004).

A *cultura de pertença* estrutura-se sobre a língua materna oral, correspondendo às formas habituais de comportamento e à percepção da realidade. Para Zabalza (1992: 71) a cultura e subcultura assumem um papel crucial na estruturação da personalidade; na interiorização de modelos de comportamento; no desenvolvimento de atitudes; na aquisição de modalidades de participação; na aceitação e cumprimento de regras de vida social e pessoal.

As *disciplinas escolares*, no entender de Zabalza (1992), representam “os atos, os conceitos próprios de uma particular elaboração do saber e, na medida do possível, das teorias que as enquadram num corpo de conhecimento coerente a nível lógico e válido e aplicável a nível operativo”. Para o autor, a criança terá de adquirir uma capacidade de aproximação à realidade, recorrendo ao manuseamento de recursos operativos e de representação, de forma flexível e de acordo com o seu desenvolvimento e ritmo próprio, distintos de uma cultura diversificada por áreas de conhecimentos.

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

As *características pessoais do educando* são conhecimentos importantes para o educador. Na opinião de Zabalza (1992), a comunicação verbal adquire especial importância na educação de infância. Esta competência permite à criança referir-se à realidade e expor os seus próprios estados internos. A codificação e a descodificação dos signos verbais facilitam o processo de emissão e o de receção traduzido no saber explicar e saber entender.

A *realidade física e social* assenta na aplicação de rotinas, na exploração de fenómenos, no conhecimento de coisas, de acontecimentos, de costumes, etc. A criança experimenta e conhece estas realidades por contacto direto e adquire capacidades cognitivas que lhe permitem elaborar outras formas de as enfrentar.

Sobre os objetivos de educação de infância Zabalza (1992) propõe três linhas de orientação:

1. *Garantir a dinâmica e fortalecimento do eu infantil* que implica libertar o desejo da criança e, ao mesmo tempo, dotá-la de recursos de elaboração e autocontrolo. Por conseguinte, o educador deverá criar espaços e atividades onde a criança liberte os impulsos positivos e negativos, pois é sobre eles que se estrutura a vida emocional e afetiva. Estas manifestações eliminam a energia acumulada e instauram o estado de homeostasia da criança, permitindo-lhe ir controlando a sua atitude impulsiva. A perspectiva de dotar o sujeito de uma personalidade são propõe ao educador a ideia básica de libertar e orientar e não impedir ou penalizar. Isto porque do desejo pulsional surgirá o desejo cognitivo (Zabalza, 1992: 109). Por sua vez, implica orientar a ação educativa para favorecer um sentimento positivo, relativamente a si próprio. Por via disso, o educador deve incluir a criança na formulação do currículo, conhecer o sujeito em profundidade, o que ele pensa sobre si próprio e sobre o mundo que o rodeia e evidenciar as áreas de êxito e não apenas as de fracasso.

2. *Enriquecer a vida individual da criança* vem reforçar o desejo da criança, enquanto sujeito que sente, pensa e deseja e concretiza-se por uma individualidade na educação, à qual está subjacente a autonomia, a iniciativa, a capacidade crítica, a diversidade e a tomada de decisões, pressupondo uma adequação às diferentes características e uma aceitação plena da criança. Por outro lado, a dinamização da dimensão expressiva da criança facilita a abertura à experiência e à vivência plena de procedimentos e cultura, para que a criança se sinta feliz e realizada. Já o aumento do potencial experiencial da criança requer o desenvolvimento de experiências e materiais de investigação e disponibilizar recursos próprios e os que o meio lhe oferecer, para que desenvolva experiências progressivas sobre si própria e do mundo que a rodeia.

3. *Enriquecer-orientar a vida relacional-social* contempla uma dinâmica onde estão implícitos processos que fazem parte da socialização da criança. Cabe ao educador o desenvolvimento dos instrumentos de comunicação. Por isso, o trabalho deverá ser orientado para a comunicação não só verbal, mas também a não-verbal, veiculada através da expressão do corpo, de atitudes, de gestos, de representações gráficas e artísticas, etc.

Zabalza (1992: 113) defende que a escola “deve possibilitar à criança recursos suficientes para codificar e decodificar a realidade com a qual entra em contacto, realidade que inclui ela mesma, os outros, os objetos, as situações e as ideias”. Significa o desenvolvimento da capacidade de adaptação e pressupõe uma capacidade para se integrar e, ao mesmo tempo, para se distanciar do grupo, potenciando a iniciativa individual e a dimensão crítica. Este aspecto socializador da educação de infância tem assento nas implicações da teoria de Piaget. O educador deverá estimular a criança para a autonomia; fomentar o relacionamento e a resolução dos conflitos, entre si; capacitar para o sentido crítico e participação ativa; ir ao encontro dos seus interesses e necessidades; promover a autoconfiança nas suas capacidades e ajudar na competição construtiva.

Resumindo, a educação de infância alista um conjunto de objetivos que se pautam pelo criar espaços estimulantes e promotores de bem-estar, conforto, autoconfiança e desenvolvimento nas várias áreas e domínios. Os espaços educativos devem ainda contemplar dinâmicas processuais de interação facilitadoras de enriquecimento da vida individual e social dos seus atores. Por outro lado, ficou também evidente que cada ator possui características pessoais. Sendo assim, quais os procedimentos necessários para conhecer a individualidade e a singularidade de cada ator? Como e quando adequar decisões e estratégias à especificidade de cada criança ou cada situação? Que competências e habilidades desenvolvem? São questões que procuram respostas construtoras de novos saberes, os quais ganham acuidade e fortalecem as práticas educativas.

3.1.1- A história recente da educação de infância, em Portugal

Nas últimas décadas do século XX, Portugal viveu mudanças significativas ao nível da educação pré-escolar, quer no âmbito da formação dos educadores, quer respeitante à organização do currículo. Simultaneamente, a investigação progrediu, estando agora disponíveis estudos sobre os principais problemas que afetam a educação de infância.

O ano de 1997 foi um momento chave na educação pré-escolar. Ampliou-se a rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar, da responsabilidade do Ministério da Educação. Tal procedimento visa garantir a igualdade de acesso à educação a todas as

crianças⁴, enfatizando-se a necessidade de cada uma usufruir de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado. No mesmo ano, foi dada orientação acerca das características adequadas dos jardins-de-infância: qualidade estética e recursos múltiplos.

A educação pré-escolar foi oficialmente definida como contexto educativo, cuja finalidade visa proporcionar o desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo. A partir desse momento, foram tomadas outras medidas importantes para melhorar o ensino pré-escolar. Em 2001, o governo publica o perfil geral⁵ e os perfis específicos para os educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico e secundário, estabelecendo as competências destes profissionais. Ainda em 1997, a equipa de trabalho ministerial apresentou as Orientações Curriculares⁶ para a educação pré-escolar, enfatizando a necessidade de “medidas que garantam o controlo da qualidade do trabalho nas nossas escolas” (Katz, R. & Vasconcelos, 1998: 114), reconhecendo que a qualidade dos contextos educativos, em Portugal, era quase exclusivamente dependente de ações individuais e não de um sistema educativo coerente.

Reforçando tal facto, o Ministério da Educação publicou, em 1998, um documento intitulado “*Qualidade e projeto na educação pré-escolar*” (Katz, R. & Vasconcelos, 1998), onde se apresentam as principais conclusões do “Projecto Pré-Primário” da International Association for the Evaluation of Educational Achievement, no qual Portugal participou e cujo principal objetivo foi o de reunir conhecimento sobre a forma de melhorar a qualidade das primeiras experiências educativas das crianças. Entre as principais conclusões relativas ao desenvolvimento curricular e à organização de trabalho nos jardins-de-infância em Portugal, salientam-se:

- A dificuldade que os educadores de infância mostraram em especificar o *currículum* por eles seguido;
- A classificação de apenas “suficiente” sobre a qualidade dos jardins-de-infância;
- O facto de os projetos educativos desenvolvidos por diferentes escolas serem “projetos por Decreto”, isto é, serem mais o resultado de uma exigência governamental do que uma estratégia chave definida pelos próprios profissionais, face às características dos contextos em que atuavam.

Neste contexto, as Orientações Curriculares acabaram por se tornar num documento chave e tiveram um grande impacto nas práticas pedagógicas de educadores de infância que encontraram aí um caminho mais estruturado para a organização das atividades educativas. No entanto, estudos desenvolvidos dois anos após a definição deste *currículum* obrigatório referem que, apenas, 37% das profissionais tinham conhecimento da sua existência (Cardoso, 1999). Mais recentemente, outros estudos têm vindo a afirmar que muitos educadores não sabem como operacionalizar estas orientações. Entre outras, apontam-se como causas as características do documento, sobretudo devido à falta do conhecimento teórico que subjaz ao documento oficial, bem como à falta de recursos de diagnóstico e de avaliação.

⁴ Decreto-Lei nº147/97 de 11 de junho. Estabelece o regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento.

⁵ Decreto-Lei nº 240/2001 e Decreto-Lei nº 241/2001 definem os perfis gerais e específicos do desempenho profissional

⁶ Despacho 5220/97 de 4 de agosto. Definição dos princípios das Orientações Curriculares para a educação Pré-escolar.

3.1.2- *As orientações curriculares: fundamentos, objetivos e organização*

As *Orientações Curriculares* têm por finalidade constituir-se como um “ponto de apoio para uma educação pré-escolar, enquanto primeira etapa de educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (Ministério de Educação, 1997: 7). A par da indissociabilidade do desenvolvimento e da aprendizagem, apresentam como fundamentos o reconhecimento da criança, como sujeito do processo educativo, a articulação das diferentes áreas do saber e a diversidade e a cooperação (id. p: 14).

No documento traçam-se os objetivos gerais, a organização do ambiente educativo, a continuidade e a intencionalidade educativa, assim como as áreas de conteúdo. Estas últimas são consideradas fundamentais na organização de contextos e de oportunidades de aprendizagem, encontrando-se organizadas em três grandes blocos: formação pessoal e social; conhecimento do mundo e expressão/comunicação.

Pese embora a natureza programática do documento, tais orientações não podem ser entendidas como um *curriculum*, no sentido formal. Ainda que constituam uma referência comum, com o objetivo de fundamentarem as decisões pedagógicas, o próprio documento adverte para o facto de não poder ser considerado um programa, adotando, antes a perspectiva, “mais centrada em indicações para o educador, do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças (...) a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos.” (Ministério de Educação, 1997: 13). Por isso não estabelecem conteúdos, nem objetivos específicos.

O documento reforça a pertinência de ações intencionais, as quais são apresentadas apenas como meras hipóteses ou simples recomendações. Todavia, o documento não é acompanhado de um discurso teórico que clarifique as intencionalidades, especificamente os “*porquês*” que sustentam estas hipóteses, recomendações ou exemplos. Tal facto pode explicar, de certo modo, as dificuldades que alguns educadores dizem sentir quando tentam concretizar o discurso pedagógico oficial. E se juntarmos a ideia que os princípios podem não significar o mesmo para todos e que as conceções dos educadores não derivam, necessariamente, da sua familiarização com perspectivas teóricas sobre aprendizagem, como é o caso da psicologia ou mesmo da filosofia, entre outras ou ainda como saber aplicá-las mediante caracterizações e diagnósticos ajustados e criteriosos. Então as práticas geradas por estas orientações podem não assegurar a intencionalidade e a sistematicidade pretendidas, assim como, para os fins últimos que o documento tem em vista.

Resumindo, as *Orientações Curriculares*, tal como referimos, apresentam um carácter orientador da prática educativa em educação de infância. Todavia, alguns estudos sobre a sua aplicabilidade em contexto evidenciam algumas fragilidades. Isto conduz à necessidade de caracterizar a prática desenvolvida em contexto, não por oposição às linhas orientadoras, mas como uma realidade que nos parece oculta e bem mais complexa do que o mapeamento do documento oficial, exigindo por parte dos educadores respostas sempre inovadoras, as quais se tornam oportunas para esclarecer e suprimir as fragilidades encontradas e desenhar linhas e projetos de qualidade.

4- O processo de aquisição de competências em educação de infância

As competências em educação de infância são distintas e específicas ao nível de aplicação e na forma de manifestação entre os profissionais. O termo competência provém do latim *competentia, proporção, justa relação*, significa aptidão, idoneidade e a faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto. Terá surgido pela primeira vez na língua francesa, no século XV, designando a legitimidade e a autoridade das instituições, como por exemplo, o tribunal para tratar de determinados problemas. No século XVIII amplia-se o seu significado para o nível individual, designando a capacidade devida ao saber e à experiência. O contexto de aplicação, no domínio da psicologia, aparece em trabalhos científicos pela primeira vez através de Noam Chomsky, nos anos 50 do século XX. No contexto da linguística, entende-se como a faculdade inata de falar e compreender uma língua. A partir dos anos 70 do século XX, *competência* surge associada à qualificação profissional, vinculando-se ao posto de trabalho e associando-se à organização. Nesta perspetiva empresarial, a competência é interpretada como uma forma de flexibilização laboral e de diminuição da precariedade do emprego.

Em educação, tem surgido como alternativa à capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou *savoir-faire*. É a competência que permite ao sujeito aprendente enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações educativas. Neste sentido, competência será um constructo teórico que se supõe como uma construção pessoal, singular, específica de cada um. É única e pertence exclusivamente à pessoa, exprimindo-se pela adequação de um indivíduo a uma situação. Não se visualiza, apenas se observa os seus efeitos.

Para Roldão (2003), a competência emerge quando o sujeito é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los de forma ajustada à situação em questão. Desta forma exige apropriação sólida e ampla de saberes, de modo a permitir ao sujeito que os convoque de forma ajustada, quando se encontra face a diferentes situações e contextos. Desta forma, a competência recorre a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas.

O termo competência tem sido perspetivado como atribuição, qualificação, traço ou característica pessoal ou comportamento/ação, chamando a atenção para características extra-pessoais, na perspetiva das atribuições e das qualificações e intra-pessoais na perspetiva dos traços e características. Assim, a *competência* está ligada à estrutura do conhecimento e do saber fazer. Quanto, à *performance*, para além das anteriores, acrescentamos a integração das atitudes, dos traços de personalidade (Besson & Haddadji, 1999; Le Boterf, 1997; Perrenoud, 2000; Santos, 2009), de fatores afetivos e motivacionais, de atenção e de perfil, que atuam e condicionam as respostas em contexto real.

A competência, no domínio da ação prática, manifesta-se na capacidade do sujeito lidar com situações complexas, com vista a um bom desempenho, traduzindo-se na eficácia da intervenção. Tal facto mobiliza aptidões adquiridas pela integração de conhecimentos e experiências. Funciona como uma potencialidade colocada em ação pela *performance* e distingue o profissional especialista, do profissional experiente. O especialista distingue-se socialmente na sua especialidade, competência e nível de excelência através de um dispositivo de formação que se apoia na análise das práticas e funciona como um processo de co-construção das práticas, com vista a melhorar as técnicas e a *performance*.

O profissional competente é aquele que, no entender de Le Boterf (2003), sabe administrar uma situação profissional complexa e agir por via da interpretação, do julgamento e da combinação, integrando de forma perspicaz os saberes múltiplos, ainda que complexos e imprevistos. As competências do profissional manifestam-se na capacidade de compreensão das situações, mobilizando-se em torno de meios e técnicas, com vista a ações pertinentes ou atos que fazem sentido e se apresentem capacitados na resolução de situações problemáticas. Ser competente é ser capaz de recorrer ao que se sabe para se realizar o que se deseja ou projeta. Ao atingir a realização pessoal, ao exercer a cidadania ativa, ao fomentar a inclusão social e o emprego, o sujeito manifesta as suas competências.

As competências integram e coordenam um conjunto de esquemas de percepção, de pensamento, de avaliação e de ação. Estes suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, probabilidades, recolha de informação pertinente e tomadas de decisão conscientes, hesitações, ensaios e erros para se ir automatizando e constituindo-se num esquema complexo. Como afirma Perrenoud (2002: 19) competência é “(...) a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”.

A competência apropria-se da ação, preexiste e exige recursos, meios e técnicas para os mobilizar. Se não há recursos a mobilizar não há competência e se há recursos, mas não é possível mobilizá-los a tempo, então, é como se não existissem (Perrenoud, 1999, 2005). Para que exista essa mobilização é necessário que o sujeito transfira conhecimentos. Portanto, aquela inclui a transferência e acontece em situações complexas onde o sujeito pode estabelecer o problema antes de o resolver; determinar quais os conhecimentos essenciais a recorrer, assim como reorganizar os dados em função da situação. Desta forma, as tomadas de decisão, a mobilização de recursos afetivos e cognitivos e o saber agir coadunam-se com as seguintes ações: saber dizer, saber fazer, saber explicar, saber compreender.

Em jeito de resumo, as competências em educação de infância manifestam-se na capacidade do educador lidar com situações complexas, com vista a um bom desempenho, traduzindo-se na eficácia da intervenção. Perrenoud (1999, 2005) aponta mesmo para a apropriação de recursos, meios e técnicas que viabilizem a adequação e a aplicação de competências eficazes nas práticas educativas.

4.1- A construção de competências.

O profissional aprende com a própria experiência, a qual constitui oportunidades de criação de saber, num processo contínuo. É um facto que as competências são de rápida aquisição, todavia requerem trabalho e consistência, por meio de treino.

Por via disso, Perrenoud (2000) afirma que as competências resultam da mobilização de um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficiência uma série de situações. Estas integram conhecimentos (saberes), habilidades (saber-fazer) e atitudes (saber ser). A mobilização faz-se em contexto real e único, ainda que se possam verificar analogias com outras já registadas. É ainda entendimento do autor que as mesmas são resultado de construções mentais complexas,

desencadeadas por esquemas de pensamento que permitem determinar e efetuar uma ação adaptada a cada situação.

A reforçar estas ideias, Zarifian (2004) indica a presença de três elementos constituintes e complementares entre si. A competência, como tomada de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo nas situações profissionais; a inteligência prática usada em cada situação que se apoia nos conhecimentos já adquiridos e os transforma, de acordo com a complexidade de cada uma; a capacidade de mobilizar e envolver atores, partilhar os problemas, tomar decisões e assumir responsabilidades.

Quanto ao primeiro elemento, a responsabilidade evidenciada decorre do facto de ser um ato voluntário apontado como um sentido do dever profissional e assumida como um conjunto de princípios respeitantes à ética profissional. Sobre o segundo elemento (i.e. complexidade), o autor destaca a pluralidade dos contextos onde decorrem as situações, especialmente, quando estas são consequência das interações com outros atores. Sobre o último constituinte refere as variáveis espaço-tempo, as condições causais e os recursos internos e externos dos resultados desejados e consumados.

A competência, enquanto construção prática de saberes, apresenta limites quanto aos níveis, deliberados pela sociedade, pela profissão e circunscritos a épocas determinadas. As competências são contextualizadas e os conhecimentos e o *Know how* só adquirem o estatuto, quando aplicados na prática. Assim, as competências surgem no papel em termos de ação e retratam verbos ligados ao “*saber-fazer*”.

Perrenoud (2000) afirma que o processo de construção de competências se apresenta contínuo e contextualizado, a partir da observação e da análise de situações de complexidade variada, mas apenas observáveis nas ações práticas.

A reforçar a ideia de continuidade anterior pode-se referir que a aquisição e o desenvolvimento de competências acontecem de forma progressiva e complementar, resultado das experiências vivenciadas, especialmente, a partir dos recursos agregados ao profissional. Traduzem os saberes, os saber-fazer, as aptidões ou habilidades fisiológicas e emocionais. Os primeiros (i.e. os saberes) representam os saberes teóricos, do meio e os procedimentos; enquanto os saber-fazer compreendem os formalizados, empíricos, relacionais e cognitivos. O saber-fazer de carácter mais experimental é, pois, a habilidade adquirida através do fator tempo e que pode representar os saber-fazer rotineiros, aplicados do modo autónomo. Todavia, se forem acrescidos de uma reflexão sistemática adquirem a consolidação e a capacidade de transferibilidade para outros contextos, assim como a outras experiências similares.

Para Santos (2009) as competências específicas do profissional de educação consistem em:

- a) Saber organizar a turma como uma comunidade educativa;
- b) Saber organizar o trabalho no meio dos mais vastos espaços-tempos;
- c) Saber cooperar com os colegas, os pais e os outros adultos;
- d) Saber criar e dar vida aos dispositivos pedagógicos complexos;
- e) Saber suscitar e animar as etapas de um projeto;
- f) Saber identificar e modificar aquilo que dá ou tira o sentido dos saberes e às atividades escolares;
- g) Saber criar e organizar situações-problema, identificar obstáculos, analisar e reordenar as tarefas;

- h) Saber observar os alunos nos trabalhos;
- i) Saber avaliar as competências em construção.

Já Barbosa (2001; 2004: 57-187), retomando algumas das ideias de Perrenoud, enfatiza a necessidade da aquisição de um leque de competências, enraizadas na dimensão pessoal e profissional. Em seu entender e que corroboramos, as competências necessárias ultrapassam a mera dimensão técnica e, insurgindo-se para além desta, sustentam um forte domínio de competências pessoais. Significa dizer que o desempenho de qualquer educador é o efeito daquilo que cada um for, enquanto ser humano. Falamos então de um referencial de competências que o autor ajuíza de terceira dimensão. Nas suas obras, faz apelo à empatia com o outro; à capacidade de perceber cada momento do aprender; à capacidade de recriar novos cenários de aprendizagem e desenvolver a experimentação de novas possibilidades de atuação. Significa levar o aprendente a colocar no presente todo o seu manancial de saberes e, por imaginação e criatividade, recriar no presente situações que só num futuro mais ou menos próximo possam ser efetivadas. Às capacidades anteriores, associam-se a arte de observar mais do que ver; o escutar mais do que falar; o acompanhar mais do que agir por antecipação e o valorizar e amar mais do que punir. Para este autor, todo o educador deverá ser um caracterizador da realidade educativa; um bom descritor dos atos e factos educativos e pedagógicos; um bom tipificador de fenómenos; um bom identificador de variáveis e um bom diagnosticador de necessidades.

Por seu lado, para Le Boterf (2005) o profissional competente está apto a atuar com pertinência, ainda que a situação seja particular e complexa, compreendendo a ação e o seu porquê. Por um lado, significa a compreensão sobre a qual intervém; por outro, representa o seu modo particular de atuar, construindo uma imagem *operativa* ou uma *estrutura concetual*. Tal facto pressupõe uma verbalização, ganhando o distanciamento necessário, por forma a explicitar a forma como atuou, a fazer evoluir os esquemas operatórios e poder transferi-los para novas situações, em conformidade com o modelo da aprendizagem.

Por sua vez, as competências implícitas ao *saber-fazer* compreendem habilidades cognitivas exequíveis e organizadas por um sujeito em interação com o meio envolvente. Este tipo de conhecimentos acontece sob a forma de operações intelectuais, onde o deduzir significa construir e as inferências pautam o raciocínio indutivo, e o conjunto conduz ao resultado final. Ambos estão representados nos contextos que os requerem e os condicionam e, em simultâneo, derivam das particularidades de cada situação e do que se encontra na memória do indivíduo.

A construção dos saberes teóricos efetua-se a partir da educação desenvolvida ao longo da vida, verificando-se que a experiência profissional e social assume um papel importante, especialmente, se for considerado e desenvolvido o processo reflexivo de que falámos atrás. É o que podemos dizer “*aprender com a experiência*”. Neste processo de construção tomam especial realce as características pessoais do sujeito, nomeadamente, a sua personalidade e que podem ser chamadas *competências comportamentais*. Podem ser englobadas neste constructo o rigor, as atitudes de atendimento, a autoconfiança, a persistência, a curiosidade, a responsabilidade e as capacidades de iniciativa e de escuta. Verifica-se assim que o profissional competente não é apenas aquele que incorpora as componentes do *saber*, do *saber-fazer* mas, particularmente, o *saber estar com*.

O agir com competência ou tão simplesmente elaborar estratégias eficazes não se coaduna, apenas, com o conhecimento ou com as habilidades daqueles que as põem em prática. Isto

porque ao ato educativo se sobrepõe uma multiplicidade de variáveis que se impõem e influenciam as situações. Falamos do conjunto vasto de emoções que cada situação educativa e pedagógica desencadeia em cada criança. Se assim é, de acordo com Damásio (2010), os sentimentos de emoção, são algo que é obrigatoriamente chamado à colação, já que eles podem constituir-se riscos ou obstáculos ou, tão simplesmente, uma ajuda no acelerar de todo o processo vivencial e, atempadamente, ativar a tomada de decisão, por intuição e improvisação. Significa que, perante um determinado problema ou situação, o corpo emite ao cérebro um conjunto de sinais. Damásio chama-lhes de *marcadores*. A sua função é ativar os mecanismos de defesa, alarme ou encorajamento e, não eliminando ou substituindo os processos lógicos de raciocínio, efetuam uma redução das opções, fazendo uma triagem por seleção. Estes marcadores são recursos emocionais mapeados e retidos na mente que se ativam a cada experiência e a cada nova aprendizagem, o que quer dizer ao longo da vida pessoal, indissociável da profissional.

Ainda sobre as competências referidas atrás, encontramos em Benner (2005) e na obra “*De iniciado a perito*” dois tipos de conhecimentos: o saber e o saber-fazer traduzidos em competências colaboradoras da dicotomia dos conhecimentos teórico e prático de qualquer ciência aplicada. Sendo o último (i.e. saber-fazer) empreendedor do primeiro no sentido de contrabalançar, desafiar e alargar a componente do saber teórico. A autora, no seu estudo, apresentou cinco estádios onde sobressaem habilidades cognitivas, afetivas, intuitivas que se desenvolvem com o tempo e com as experiências vivenciadas. A passagem entre estádios testemunha mudanças no desempenho profissional. Por um lado, verifica-se um acréscimo na confiança, resultado das experiências paradigmáticas; por outro, constata-se uma mudança da perceção e do entendimento, ao nível de exigência de determinadas situações.

No âmbito educativo requerem-se competências para fazer face aos desafios atuais e futuros, numa alusão a uma relação que combina recursos e ações do sujeito e tais traduzem uma contribuição pessoal para um determinado desfecho. Defende-se um sujeito produtor e portador de competências, detentor de um conjunto de valores como a colaboração, o empenho ou a mobilidade que deverão ser tidos em conta na abordagem às competências (Le Boterf, 2003).

No presente estudo, foi possível aferir proximidades à ideia de desenvolvimento gradual de competências, partindo das experiências e do tempo em que as mesmas decorreram, assim como das características do educador e que denominámos como *desenvolvimento pessoal e profissional*. As competências comportamentais refletem a forma como enfrentam e lidam com as situações mais ou menos complexas, determinando a intervenção e o nível de competência, podendo chegar ao nível de perícia. Este conceito aproxima-se da “*enfermeira perita*” defendida por Benner (2005).

Em síntese, as competências representam uma combinação de conhecimentos, motivações, valores, atitudes, emoções, bem como outras componentes de carácter social e comportamental. Tais podem ser mobilizadas para criar uma ação eficaz num determinado contexto. E permitem gerir situações complexas e instáveis que exigem recorrer ao distanciamento, à metacognição, à tomada de decisão e à resolução de problemas. Podemos, pois afirmar que a competência se caracteriza por ser complexa e projetada no futuro. Exerce-se em situação, é completa, consciente e transferível para outros contextos.

Todavia, a estrutura processual das práticas educativas coloca a exigência de um estudo, que permita compreender a tipicidade das competências específicas numa dimensão

praxiológica. Como área do conhecimento, a teorização existente não responde especificamente à intervenção destas em contextos relacionais, nomeadamente, sobre o processo em estudo (i.e. processo e atitude diagnóstica, em educação de infância), assim como à forma como estas se desenvolvem e ganham particular significado e intencionalidade. O estudo confirma um processo vinculado a competências de perícia e que nos parecem ser não totalmente conscientes ou pelo menos evidenciam um conhecimento desprovido de consciência efetiva.

4.2- As competências do profissional no contexto educativo português

O sistema educativo português, através dos Decretos-Lei nºs 240 e 241/2001⁷, integra um referencial de competências do educador, comum a outros níveis de ensino, desenvolvendo-se em torno de quatro dimensões:

- A. Dimensão profissional, social e ética;
- B. Dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- C. Dimensão da participação na escola e na relação com a comunidade;
- D. Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

O conjunto de indicadores que contempla cada uma das dimensões orienta o educador, estabelecendo referências para o seu desempenho, de acordo com o perfil predefinido. Serve ainda para orientar todos os que se ocupam da formação destes profissionais, assim como da avaliação do desempenho profissional de educadores e professores.

No âmbito das quatro dimensões identificadas no Decreto-Lei nº 240/2001, a do desenvolvimento e aprendizagem assume um papel central, pois a função principal do profissional aponta para o ensino e a aprendizagem dos alunos. Por via disso, a conceção, o planeamento, a operacionalização e a regulação do ensino aprendizagem constitui o cerne da atividade educativa e o restante trabalho é desenvolvido de forma integrada e complementar a esta dimensão central. Ou seja, as dimensões não são entendidas e desenvolvidas isoladamente, mas sim em articulação permanente, a fim de repercutir e refletir um ensino de qualidade das aprendizagens, uma formação integral e o bem-estar dos alunos.

O anexo do Decreto-Lei referenciado no parágrafo anterior apresenta a redação das dimensões que agregam o perfil de desempenho dos educadores e dos professores dos ensinos básico e secundário e, no capítulo II, alínea d), define que o educador e o professor, no quadro das suas funções: “Promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural”.

Na alínea e) são indicados alguns dos domínios sobre os quais reincide a ação dos profissionais que apontam para um conjunto de competências específicas que identificamos na figura 4 e que agregam intenções casuísticas nesta investigação, as quais dizem respeito à construção de um processo de diagnóstico conducente ao bem-estar dos alunos e ao desenvolvimento holístico.

⁷ Decreto-Lei nº 240 de 30 de agosto de 2001 define o perfil geral de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 241 de 30 de agosto de 2001 define o perfil específico de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário.

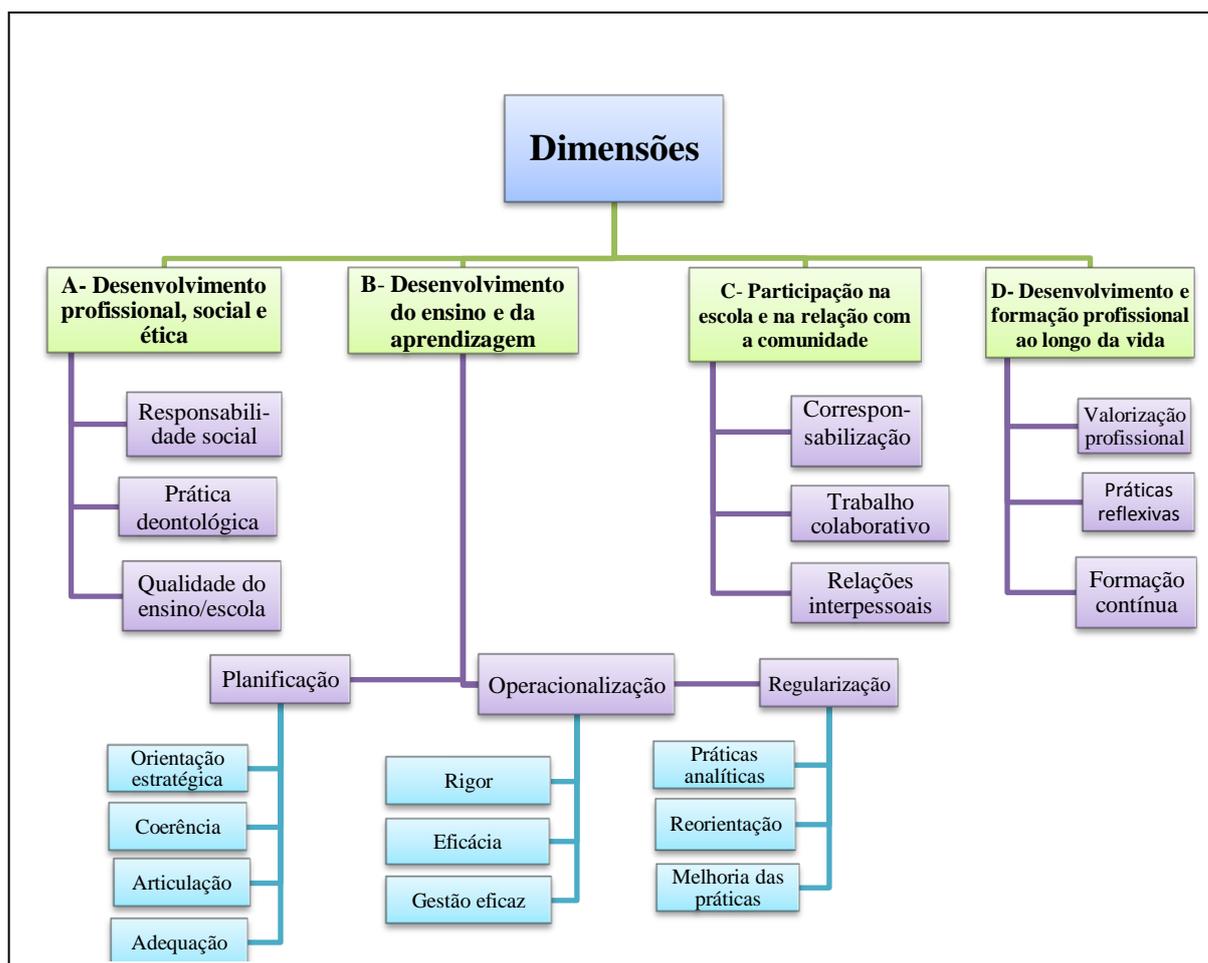


Figura 4- Competências gerais do educador de infância.

A- Fomentando o desenvolvimento profissional, social e a ética

- Desenvolve atitudes e comportamentos de responsabilidade social;
- Cria situações de promoção de qualidade do ensino e da escola;
- Usa uma prática deontológica nas suas atitudes e comportamentos.

B- Promovendo o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (planifica, operacionaliza e regulariza)

- Planifica, orientando estrategicamente as ações;
- Planifica, estabelecendo coerência entre as ações;
- Planifica, propiciando a articulação de meios, técnicas e recursos nas ações;
- Planifica, adequando as ações às diferenciações dos alunos e contextuais;
- Operacionaliza as ações com rigor;
- Operacionaliza as ações com eficácia;
- Operacionaliza e desenvolve uma gestão eficaz das ações e de situações;
- Regulariza as ações a partir de práticas analíticas;
- Regulariza as ações, avaliando e reorientando novas ações;
- Regulariza as ações, com vista a desenvolver práticas de melhor qualidade.

C- Incentivando a participação na escola e na relação com a comunidade

- Ativa a corresponsabilização na organização das atividades e tarefas;

- Desenvolve trabalho colaborativo entre alunos, colegas e outros parceiros;
- Estabelece e desenvolve práticas promotoras de relações interpessoais.

D- *Promovendo o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.*

- Reforça a valorização da profissão como conhecimento científico;
- Desenvolve práticas reflexivas;
- Procura espaços de formação contínua.

Tal como referimos, a identificação das competências e das suas características em educação de infância constitui um marco importante neste estudo, na medida em que a atitude e o processo de diagnóstico incorporam um vasto leque de competências que dão corpo ao processo em si. Este apresenta um conjunto de interações entre os diferentes intervenientes e o uso do lastro de capacidades e competências relacionais imprimem um significado e uma expressividade específica às situações em contexto.

Já afirmámos que a teorização existente não parece responder ao leque de competências que antevemos, de acordo com Benner (2005), ser competências de perícia. Ora sendo um dos objetivos do estudo, interrogamo-nos:

- Que competências se desenvolvem no processo de diagnóstico, em educação de infância?
- Que características apresentam essas competências?
- Como se desenvolvem?
- São competências construídas em contexto ou são inatas ao ser humano?
- São competências do domínio consciente dos seus operantes?
- São estas competências coincidentes com as definidas no documento emanado pelas políticas educativas?
- São estas competências independentes das atrás mencionadas?
- Que relação existe entre elas?

5- O processo de interações em educação de infância

A interação humana estabelece-se segundo um sistema aberto⁸ pelas suas características e propriedades. O termo interação apresenta significados em biologia, medicina, enfermagem, informática, sociologia, psicologia, educação, comunicação, entre outros. Vygotsky foi o autor das teorias interacionistas, reforçando a ideia da interação entre o pensamento e a linguagem. Estas têm raízes diferentes mas, num determinado momento do desenvolvimento, afere-se o encontro entre a fala e o pensamento, momento esse que ocorre quando o pensamento se torna verbal e a fala se torna racional (Freixo, 2006: 127).

Para Postic (2008: 146) interação “é uma reação recíproca verbal e não-verbal, temporária ou repetida, segundo uma certa frequência, através da qual o comportamento de um dos parceiros tem uma influência sobre o comportamento do outro”.

No contexto deste trabalho, interação refere-se à ação entre os participantes de um encontro ou interagentes, focando a relação estabelecida. A interação pode ser mútua, entre duas ou

⁸ Sistema aberto consiste num conjunto de objetos com atributos que se inter-relacionam num meio ambiente para formar um todo único. O sistema possui qualidades de totalidade, interdependência, hierarquia, autorregulação, intercâmbio ambiental, equilíbrio, adaptabilidade e equifinalidade (Freixo, 2006:90).

mais pessoas, atuando de modo cooperativo ou colaborativo. O diálogo é um princípio que permeia as grandes teorias educacionais. A propósito, Freire (1983: 28) escreveu que o diálogo é o encontro entre seres humanos que mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, o transformam, humanizando-o para a humanização de todos. “Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não *slogannizar*”. Ou seja, ao ato de educar corresponde uma relação humana presencial, podendo ser potencializada em determinadas situações, por tecnologias de comunicação que selecionam, ampliam e reduzem aspectos diversos da relação, mas sempre tendo como referência uma relação face a face, inteiramente corporalizada no contexto da instituição escolar.

A interação pode-se caracterizar por ser síncrona, em tempo real ou assíncrona, através de outras ferramentas como fóruns, *emails*, ambientes virtuais de modo geral; exprime-se por relações interdependentes e processos de negociação, onde cada interagente participa da construção inventiva e cooperada pelo relacionamento, afeta-se mutuamente e é recriado a cada troca. É instituída de oportunidades para a construção não apenas cooperativa, mas também colaborativa, onde a ação de um tende a modificar, complementar ou esclarecer a do outro. Através da fala e de outras ações é possível materializar ideias, corrigir distorções e criar um todo impossível de ser feito por pessoas, trabalhando em isolamento.

Por via do exposto, na interação recíproca, cada sujeito não pode ser analisado de modo separado, como também não pode ser isolado de um ou outro sujeito. As ações de cada sujeito fazem parte do contexto das trocas, incluindo objetivos que podem ter sido estabelecidos por outra pessoa.

As trocas entre professores e alunos afetam o modo como cada um as percebe e este facto, por sua vez, irá afetar trocas posteriores. O professor pode deixar transparecer de modo explícito ou nas entrelinhas, aspectos de encorajamento e de aprovação ou o contrário, dando importância a uns e omitindo outros. De modo oposto, mesmo notando os mencionados, poderá dirigir as suas observações para outros elementos da produção do aluno, estimulando-o a explorar determinadas fontes e a evitar outras; poderá também salientar e comentar elementos de criatividade ou sugerir novas atividades. Em função das trocas, o aluno poderá ganhar ou não autoconfiança e sentir-se capaz ou inseguro. Por sua vez, irá condicionar futuras trocas com o professor interagente.

As mensagens incorporadas e resultantes das interações sociais são atos complexos, representam motivos de desenvolvimento cognitivo, construído progressivamente, através de codificações específicas, como é o caso da codificação verbal e não-verbal, as quais representam o comportamento social da humanidade (Freixo, 2006).

Codificação verbal

A codificação verbal, através da linguagem, é o sistema mais eficaz da comunicação, inserido numa determinada situação social. Por isso, representa um processo cognitivo, um comportamento simbólico e uma atividade genuinamente social. É por esta via que o indivíduo participa ativamente na sociedade. Neste contexto, a linguagem acontece como um sistema de sinais determinados pela objetividade e institui-se como uma componente fundamental e perentória da socialização e do entendimento da realidade da vida quotidiana. Em consonância, exerce um papel de mediadora entre a experiência individual e a experiência social e um papel ativo no processo de conhecimento. Por sua vez, tendo a linguagem uma função oriunda e efetivada nas situações face a face, não é contudo dependente disso, pois verifica-se a possibilidade de comunicar verbalmente a níveis

distintos, como é o caso de o fazer em espaços escuros, a distâncias diferenciadas ou mesmo por telefone, rádio, televisão, etc.

Codificação não-verbal

O espaço/tempo da escola é rico no que toca à vivência deste tipo de codificação. O comportamento não-verbal exerce, nos sujeitos, a capacidade de julgamento das pessoas, a partir da emissão dos sinais não-verbais, por vezes, contraditórios às mensagens expressas verbalmente. Ou, tão simplesmente, adequam-se a situações patológicas impeditivas ou limitadoras da comunicação verbal. A gama de sinais de comunicação é muito ampla e representa o conjunto de sinais ou signos que não sejam a língua falada ou escrita, usados na comunicação para representar algo.

A expressão “não-verbal” tem sido aplicada a uma variada gama de fenómenos, os quais agregam desde a expressão facial aos gestos, desde a dança ao teatro, desde a música até à mímica, desde o fluxo de sentimentos às emoções.

Entre as categorias representativas da codificação não-verbal, destacam-se a *cinésica* que agrega o conjunto de sinais correspondentes aos movimentos corporais; a *proxémica* que incorpora o estudo da posição corporal e das relações espaciais e a *paralinguística* que se aplica no estudo do uso da voz e da vocalização.

Sobre a significação dos signos integrados na categoria “*cinésica*” (i.e. movimentos corporais), Freixo (2006: 131-132) enumera sete pressupostos:

1. Nenhum movimento corporal é descontextualizado. Ou seja, é lido no contexto, onde o mesmo se verifica;
2. A postura corporal, o movimento e a expressão facial são padronizados, logo sujeitos a uma análise sistemática;
3. O movimento corporal dos elementos de determinada comunidade é considerado em função do grupo social ao qual pertence;
4. A atividade corporal observável e audível influencia sistematicamente o comportamento dos elementos do grupo;
5. O comportamento é considerado uma função comunicativa que pode ser investigada;
6. Os significados atribuídos são funções tanto do comportamento, como das operações pelas quais é observado;
7. A qualidade dos elementos só pode ser avaliada, após a análise do sistema mais vasto do qual fazem parte.

No quadro da categoria proxémica (i.e. posição corporal e relações espaciais), verifica-se uma relação direta entre o uso dos sentidos na interação e as distâncias inter-pessoais dos sujeitos. Constatam-se três tipos de espaços com características *físicas*, as quais compreendem as estruturas físicas, inalteráveis em torno de nós; *semifixas* integram o modo como estão dispostos os objetos amovíveis e *informal*, incluem o espaço pessoal em torno do corpo em deslocação.

Quanto às distâncias verifica-se que estas se caracterizam pela proximidade na interação e que são *íntima* porque imprime o contacto físico; *pessoal*, na medida que funciona em função das possibilidades que a distância proporciona aos sujeitos de se tocarem; *social*, percebe a ideia de que ninguém toca ou espera que toquem outrem e *pública*, já que se caracteriza por se situar fora do círculo imediato ao sujeito. Sobre tais proximidades importa

realçar que podem variar consoante a personalidade dos sujeitos e as características do ambiente (Freixo, 2006: 133).

Relativamente à categoria “paralinguística” (i.e. tom de voz e vocalização), evoca que os sons emitidos no processo de produção da fala relacionam-se com a língua, mas não estão diretamente incluídos. A interação envolve e compreende variações não linguísticas, como o tom, o timbre, as pausas, entre outras que, não integrando o conteúdo verbal, são classificados em duas categorias como sejam: a *qualidade da voz* que inclui índices como a altura do tom de voz, a qualidade da articulação e o ritmo; as *vocalizações* são instituídas em três subcategorias: os *caracterizadores vocais* que integram sons tais como o riso, o choro, os bocejos, suspiros, etc.; os *qualificadores vocais* significam a forma como as palavras e as frases são pronunciadas; as *secreções vocais* incluem os fatores rítmicos que facultam o fluxo da fala, ainda que não constituindo palavras, comunicam algo.

5.1- O papel das interações na relação educativa

O conjunto de interações, enquanto processo interativo, determina a relação educativa, na qual se identificam as seguintes características: interdependências de papéis; o jogo do reforço; as normas; a dependência e o comportamento de papel.

Na interação “cada um procura situar o outro” (Postic, 2008: 146). Na relação educativa, o docente caracteriza o aluno pelo seu aproveitamento escolar ou pelo seu comportamento. Já o aluno situa essa caracterização em experiências e conhecimentos resultantes da relação anterior. Por esse facto, verifica-se a interdependência de papéis, na medida em que a determinado papel do docente corresponde, necessariamente, um papel da criança. O autor evidencia que, nas interações resultantes num processo de adaptação interpessoal, as atuações dominadoras de características inflexíveis, de rigidez e de recusa correspondem atuações não cooperativas, inativas e mesmo agressivas. Por sua vez, atuações cooperantes, flexíveis e respeitadoras, induzem a atuações ativas e motivadas, por parte da criança.

Em princípio, em qualquer interação, o mecanismo de adaptação é recíproco. Para controlar os desvios entre a emissão e a receção, o docente utiliza a repetição imediata ou diferida e a transposição. Por sua vez, a reformulação significa retomar o que o aluno acabou de dizer e consiste num reforço da interação, a fim de colmatar e (re)estabelecer a adaptação interpessoal. Pode ainda fazê-lo refletindo e (re)estruturando a sua mensagem ou ainda procedendo a uma síntese dos contributos provindos de outros alunos. O significado da reformulação está dependente do objetivo, tal como ele é percebido. E tanto pode representar uma informação importante, um convite a expressar a confirmação ou a contradição. Estes procedimentos constata-se em ações diretivas e não diretivas.

Para Postic (2008), as interações, na relação educativa, desenvolvem-se segundo um jogo interativo, as quais são interrompidas, reforçadas ou modificadas, em concordância com o modo de receção do comportamento entre parceiros, e ainda, de acordo com o tipo de atuação desenvolvida. Mediante as respostas de retorno na interação, o docente aplica o reforço que é manipulado como forma de recompensa da resposta desejada. O reforço poderá ser dimensionalizado sobre uma vertente positiva, retratando-se em ganhos, elogios e recompensas ou uma vertente negativa que compreende as punições, os castigos e as manifestações de desagrado e insatisfação.

A percepção de cada um, no processo de interação, pressupõe a preparação de pontos de referência nos planos cognitivos e afetivos, comuns aos sujeitos em relação. A consistência dos comportamentos manifestos, ou seja, a sua estrutura e significado é compreendida e, por via disso, prevê os resultados, o que lhes traz confiança, reduzindo a insegurança na resposta a restituir. E, ainda que os sinais evidenciados possam ser diferentes, de acordo com o contexto ou tempo em que decorrem, a experiência de situações similares permitem a sua rápida descodificação.

Por sua vez, as normas fixam as modalidades funcionais da comunicação, os processos de intervenção, de trabalho, as formas de participação dos alunos, as formas de exprimir as opiniões e os sentimentos. Ainda que aquelas sejam de carácter institucional ou cultural, as normas funcionais são deliberadas pelo docente e elaboradas através processo de interação porque os hábitos mantêm-se e o sistema de normas introduzido pode ser questionado pela dinâmica do grupo.

Sobre o conceito de dependência, Postic (2008) considera a relação de necessidade que se estabelece entre o sujeito e um outro indivíduo, de tal forma recorrente que um não pode agir sem a intervenção do outro. À subordinação acresce, normalmente, uma atitude de afetividade. Ou seja, o aluno está totalmente dependente do professor, não pode passar sem a sua ajuda, independentemente do fim a aferir no plano funcional.

Na relação educativa é pertinente a distinção do papel do professor face à recetividade ou não e à dependência. Por um lado, verificando se lhe é dada a permissividade de organizar e progredir, considerando o apoio, quando estritamente o necessário; por outro, o inibe totalmente, apenas lhe sendo permitido a imitação do modelo de referência. O papel do professor é orientar o aluno numa caminhada gradual e o aluno, no final, faz uma avaliação do seu percurso e da ajuda que lhe foi prestada. Ao revés, se atua determinado pelos seus interesses, de acordo com as suas preferências, se manipula e controla o impulso e a persuasão através de sanções positivas ou negativas, significa que apenas utiliza o seu papel definido institucionalmente, procurando a dependência do aluno como reforço da sua imagem de poder.

Por sua vez, determinar o grau de dependência implica ponderar o estágio de desenvolvimento da criança, assim como as capacidades de autonomia que a caracterizam a cada momento. A dependência deve ser transitória, não devendo prolongar-se para além do momento em que a criança dispõe dos meios que lhe permitam agir sem apoios (Postic, 2008).

Apesar do estado de consciência relativo a estes fenómenos e tal expresse confiança quanto às capacidades da criança e do próprio grupo, o docente deverá estar vigilante quanto ao seu comportamento e atitudes e, por vezes, pode ser levado em erro. O autor apela para o que pensa ser o entendimento do docente, no sentido de estar atuando a favor do desenvolvimento e autonomia da criança e, na prática, a sua atitude e comportamento serem cenários de dependências. A análise das interações, por via de instrumentos de observação, permite esclarecer se o docente adapta os seus modos de intervenção às reações dos alunos, se possui capacidade no entendimento das suas expectativas para mudar a tática, inicialmente, traçada. O feedback dos alunos sobre a receção da sua mensagem, assim como a de outros parceiros é um exercício de retroação, de entreajuda e de regulação.

5.2- As interações no grupo

Sobre o papel das interações sociais na aprendizagem foram desenvolvidos estudos, remetendo para os conflitos entre os alunos, a propósito das resoluções das tarefas, e ainda sobre os conflitos sócio-cognitivos oriundos de pontos de vista diferenciados, causadores de desequilíbrios e perturbações. Novas estratégias são desenhadas e experimentadas, a fim de suprimir a desestabilização e progredir, quer na relação educativa, quer nas aprendizagens.

Ao docente compete a organização de situações de aprendizagem; observar os comportamentos de cada aluno referentes à tarefa; os comportamentos relacionais de cooperação e de conflito entre os alunos, e ajustar as suas intervenções às necessidades expressas.

Em 1987, o Centre de Recherche de L'Éducation Spécialisée et de L'Adaptation Scolaire desenvolveu estudos cujo objeto incidiu sobre a adequação das condições de funcionamento das turmas, com a finalidade de apropriar as interações ao papel de reestruturação e construção dos saberes, apoiando-se nas dinâmicas relacionais entre as crianças. Os resultados evidenciaram o interesse pedagógico nos grupos heterogêneos, compostos por crianças diferentes, englobando as deficiências. Tal evidência verifica-se na medida em que a diferença e a tomada de consciência desta indicia e potencia as aprendizagens. Constatam-se resultados similares com as diversidades culturais que coabitam no espaço educativo.

A heterogeneidade dos grupos e a necessária implicação de procedimentos diferenciados guia a intervenção educativa e pedagógica do docente para uma relação de ajuda pessoal. Esta deve estabelecer-se, em paralelo, com uma efetiva didática diferenciada. Tal desiderato pressupõe a necessidade de compreender como funciona a pessoa, a forma como efetua as aprendizagens e como se relaciona com o meio.

Segundo Postic (2008: 167) ao diálogo pedagógico são conferidas as características de explicitação, por parte do aluno, dos meios pelos quais resolve as situações problemáticas; a incitação de interações entre os alunos, com o objetivo da entreajuda e a evocação de outros cenários possíveis na prossecução dos objetivos. Este conjunto de pressupostos caminha ao encontro de uma pedagogia efetivamente diferenciada, não se tratando de um mero apoio. Ou seja, age-se com o intuito de “agarrar a pessoa na sua origem para caminhar com ela”. Significa que o diálogo pedagógico é “o movimento em direção ao outro, para o ajudar a empreender por ele mesmo a sua própria formação” (Postic, 2008: 167).

A relação de ajuda que personaliza a ação pedagógica é defendida por autores como Barbosa (2001, 2004) e Maximino (2004), entre outros e, dada a sua importância no contexto das práticas educativas, apresentamos as suas ideias mais à frente.

Na opinião de Postic (2008) o *ensino interativo* corresponde àquele que se submete à aprendizagem, assumindo o aluno um papel soberano. No quadro desta tipologia é evidente o papel de aprendente, pela forma como o faz, pelos percalços que supera, pelos êxitos que conquista, pelas ignorâncias que revela e pelas ingenuidades que demonstra. Representa um aluno que aprende ao ritmo das e com as suas próprias fragilidades e potencialidades. É o próprio que estabelece o desenvolvimento das suas atividades e as do docente em conformidade com as necessidades decorrentes do processo.

Por sua vez, o autor identifica o docente, como aquele que auxilia pela ajuda que presta ao aluno nos momentos das suas fragilidades, ajustando a intervenção às necessidades manifestas; aquele que conhece e domina programas e conteúdos e aos quais aplica conhecimentos que permitem analisá-los, numa perspectiva psicopedagógica; aquele que domina o conhecimento relativo às capacidades do aluno, reorientando atividades; aquele que toma a iniciativa perante ausência da mesma, por parte do aluno.

Perante as características tipificadoras dos papéis destes dois atores, a relação educativa descreve-se por um encontro a dois, o qual deve “transportar o testemunho tanto do respeito recíproco como de laços mais afetivos que os unam” (Postic 2008: 168). O acolhimento centrado em cada manhã é uma atividade importante, propensa a um clima de amor e confiança que o docente deve instituir e reanimar a cada dia que passa, uma vez que esta produz e induz o clima relacional no qual vão decorrer as atividades subsequentes. Neste quadro é uma relação que se pauta pela escuta, sem querer ser indiscreto; pela identificação de uma criança, como ser global não redutível ao mero estatuto de aluno; pela confirmação do interesse manifestado pela sua pessoa, como ser único.

Na interação, ser ator significa uma participação ativa no próprio processo e fazer das atividades e conteúdos um ato com sentido para o sujeito. Nas palavras de Perrenoud (1993) o sentido fundamenta-se no aluno, arquitetando um objetivo para o seu trabalho, os seus saberes, as suas aprendizagens a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e de representações, em contexto, numa interação e numa relação. Acrescenta que o sentido constrói-se na conversa, na maneira de mostrar as coisas, de dar o lugar ao outro, de o ter em conta e de saber negociar.

Postic (2008) apresenta a indisciplina na sala de aula, seguindo as perspetivas de duas abordagens: a psicológica e a sociológica. A primeira associa a indisciplina à inadaptação à escola e à turma, a condutas sociais desajustadas dos padrões e a perturbações da personalidade. Já na segunda considera as variáveis de contexto social e pedagógico. Os interacionistas das abordagens sociológicas de países anglo-saxónicos consideram que esta é uma resposta a situações na sala de aula e a comportamentos dos docentes. Alguns comportamentos de oposição a estilos de ação pedagógica apresentam-se difusos, os quais, por vezes, conduzem a ruturas na comunicação quer por desafio espontâneo, quer de forma intencional. O docente reflete sobre a situação e a sua decisão é condicionada pela situação e pelas características pessoais.

Vários estudos realizados sobre a temática apontam a indisciplina dos alunos como fator determinante do processo pedagógico, já que os mesmos afetam aquele, pelo incumprimento das tarefas, pelas barreiras à comunicação, pela contestação que desenvolvem sobre a autoridade do professor ou mesmo impondo regras. Os estudos apontam também a necessidade de se desenvolverem processos formativos, com vista a formar os docentes na prevenção da indisciplina, desenvolvendo papéis de agentes reguladores de normas e de organizadores de situações pedagógicas, contemplando a problemática. De outras investigações ponderadas como possíveis estratégias, Postic (2008:171) refere que a integração e o sucesso passam pelos parceiros implicados e particularmente pela família; passam por uma indagação pedagógica centrada sobre a consciência e a responsabilidade do aluno, tanto melhor com a sua presença efetiva. Por outro lado, referem que as dificuldades incidem sobre a construção morosa da sociedade que valida a integração e o sucesso na escola, seja na periferia ou nas redes sociais peri-profissionalizadas das quais depende a escola. Há outras estratégias que passam pelo reforço do sentimento de pertença à

comunidade escolar, a fim deste se apropriar dos valores que regem a vida social da escola e da sala de aula.

Ainda sobre a prevenção deste tipo de comportamentos, o autor, enuncia duas necessidades: o estabelecimento de redes de comunicação e a apropriação, pelo aluno, do espaço da sala de aula. O autor afirma que as experiências com resultados positivos sobre a extinção da indisciplina na sala de aula referem que o objetivo passa pelo esclarecer a dicotomia entre lei e violência. Reafirma também que o facto de as crianças não serem colocadas em situações que possam, por elas, perceber que a lei é condição da liberdade, tal facto faz com que fiquem tentadas a vê-la, apenas como um capricho ou uma mania do adulto. Tal resolução significa, então, uma concertação entre docentes, equipa educativa, pais e delegados de turma e a vontade comum de aplicar com justiça as regras construídas com os diferentes parceiros.

5.3- A relação de ajuda

A relação de ajuda é trazida à colação por a considerarmos coadjuvante das práticas educativas. Deve ser perspectivada como uma prática generalizada, sempre que alguém em situação de aprendente desenvolva esforços de aprendizagem e não somente desencadeie mecanismos, comportamentos e atitudes que o colocam sob um processo de alienação (Maximino, 2004: 62).

Por sua vez, Barbosa (2001, 2004: 177-178) prolonga a relação de ajuda às dimensões organizacionais, incluindo as famílias, como uma necessidade conjunta, no sentido de organizar uma escola “onde todos são pares e, por isso, se devem ajudar mutuamente”. Ajuda a crianças que, no entender do autor e por nós corroborado, devem ser percebidas como um sistema aberto constituído por componentes hereditárias; por fatores de desenvolvimento influenciados por características biológicas, cognitivas, afetivas e espirituais. Significa uma ajuda ao educador e ao professor que não têm apenas a criança como objeto de estudo e se vê confrontado com um conjunto de variáveis múltiplas sobre as quais tem a responsabilidade de integrar de forma eficaz na já complexa ação educativa. Ajuda aos funcionários e aos pais a lidarem eficientemente com o conjunto de situações que a realidade educativa e social apresenta atualmente.

A relação de ajuda contempla uma escola orientada para os afetos e valorizadora das histórias de vida dos aprendentes, tendo em consideração as suas conquistas e as suas fragilidades, não com o fim de os constranger sistematicamente, mas para que deles se retire a informação necessária que possibilite um verdadeiro conhecimento da criança, com vista a agir de forma direcionada, orientada para a compreensão das motivações e expectativas que marcam as atividades e as tarefas escolares (Barbosa, 2001, 2004; Maximino, 2004).

Pelo que se disse, poder-se-á afirmar que a relação em educação se estabelece como instrumento de ajuda, aos vários intervenientes do processo educativo. Esta apresenta importância e relevo em autores como Rogers, Chalifour, Lazure, entre outros.

Rogers (1984) reforça a dimensão que referimos nos parágrafos anteriores, pois pensa a relação de ajuda como um factor facilitador do crescimento. Contempla uma ou mais situações, onde um dos intervenientes procura promover no outro ou em ambos, uma apreciação, uma representação e uma aplicação funcional dos recursos internos ocultos do sujeito.

A relação de ajuda estabelece e desenvolve a promoção da motivação e do interesse para a mudança de sentimentos e estados diferenciados de ansiedade, abordando os problemas e ajudando nas tomadas de decisão, de acordo com os princípios éticos. Significa trabalhar uma arte, à qual deve ser concedida sentida de responsabilidade e consciência plena, por forma a ser utilizada e adaptada a cada um.

Os pressupostos anteriores são condições essenciais no desenvolvimento da relação de ajuda. Tais refletem especificidades que têm a ver com a capacidade de estabelecer relações positivas; atitudes que revelam autenticidade, consistência e convicção. Representam o respeito pela autonomia, segurança, a aceitação e empatia pelo aprendente. Pautam-se pela omissão de julgamentos e desprendimento do passado ou do presente e veem o outro como um ser em transformação (Rogers, 1984).

O conjunto das especificidades enunciadas implica o desenvolvimento de competências que permitem ao docente desfrutar de conhecimentos técnicos acerca das estratégias e variáveis comunicativas que se desenvolvem no decorrer do processo de interação, com as crianças, os familiares, nos diferentes contextos. Ainda assim, requerem o desenvolvimento de habilidades que podem e devem ser treinadas e supervisionadas; contemplam estratégias e atitudes relacionais que sustentam uma comunicação assertiva, um diálogo efetivo e verdadeiro; projetam capacidades pessoais de autorregulação ou de controlo emocional e capacidades na resolução de problemas.

A relação de ajuda é, por isso, um processo interativo onde se procura prestar ajuda a uma ou mais pessoas e que se considera mais ajustáveis a si, em função dos seus interesses e necessidades. A sua utilização requer o desenvolvimento de atitudes básicas como a empatia, a qual pressupõe a capacidade de escuta, a escuta integral e a escuta ativa; a capacidade de compreender e respeitar o outro; a congruência, a autenticidade e a veracidade, e ainda, a aceitação incondicional do outro, sem reservas ou juízos valorativos (Rogers 2004).

Quadro 3- Atitudes intervenientes na relação de ajuda

ATITUDES INTERVENIENTES NA RELAÇÃO DE AJUDA		
Escutar	<i>não</i>	ignorar
Questionar sobre as emoções	<i>em vez de</i>	ignorar as emoções
Estimular à reflexão	<i>em vez de</i>	reprimir a imaginação e a criatividade
Dar opções	<i>em vez de</i>	impor decisões
Responder	<i>e não</i>	contestar e reprimir
Propor escolhas múltiplas	<i>melhor que</i>	apresentar resoluções
Aceitar	<i>em vez de</i>	tentar persuadir
Debater e dialogar	<i>em vez de</i>	persistir e insistir
Averiguar a necessidade de informação	<i>não</i>	impor informação
Empatizar	<i>não</i>	recobrar
Tentar entender a criança	<i>não</i>	ignorar a comunicação da criança
Colocar limites	<i>mas não</i>	reprender, corrigir ou reprimir

De acordo com o exposto no quadro 3 pode-se afirmar que a relação de ajuda assenta em princípios de valorização da pessoa e de a fazer acreditar nas suas capacidades para resolver, autonomamente, os problemas que enfrenta. Todavia, a relação não deve ser entendida de forma desigual, mas sim perspetivada em termos de igualdade referente à importância de

papéis, de alguém que ajuda e o outro que é ajudado. A relação compreende, então, aquele que percebe a função da ajuda como componente de valorização e de desenvolvimento e o outro que reconhece a função detentora do fundamental para a relação de ajuda.

Em Chalifour (2008), a relação de ajuda desenvolve-se segundo um modelo desenvolvimentista e apresenta quatro componentes que passamos a explicitar:

- a) *O cliente* é o alvo principal da relação e transporta, em si mesmo, a necessidade de uma ajuda mais ou menos definida, sendo ele próprio um sistema aberto onde figuram necessidades, emoções, pensamentos, percepções e sensações;
- b) *O interveniente* é o elemento facilitador da ajuda ao cliente na expressão das necessidades e recursos; usa as suas capacidades, habilidades, conhecimentos, atitudes e comportamentos intencionais que promovam a qualidade das relações, mediante a compreensão empática, a autenticidade e o respeito caloroso. Por via disso, faz uso das sensações e emoções, dos pensamentos e motivações;
- c) *Os processos* representam as diferentes formas de estar na relação e servem de incentivador das sinergias;
- d) *O ambiente físico*. O ambiente físico, social e o contexto da relação influenciam diretamente a forma, a estrutura da relação e o tipo de serviço.

Em síntese, a relação entre o docente e a criança desenvolve-se num espaço interacional, dando visibilidade à personalidade que o caracteriza e orientação no sentido da ajuda ao outro, nas suas necessidades, percepções e emoções, favorecendo a sua expressividade. Ambos são influenciados por forças internas e externas que se vão orientando num determinado sentido e para as quais têm objetivos que promovam o desenvolvimento e o crescimento conjuntos.

Da tipologia da relação emerge um conjunto de pressupostos que revelam a prática de atitudes que Rogers identifica como básicas. Todavia, as questões que deixamos em aberto resumem-se à necessidade de compreendermos se tais se apresentam constituintes do *processo de diagnóstico* em educação de infância. Ou, por outro lado, a este correspondem outras com outra tipicidade e que desconhecemos. Perante tal confirmação que relação existe entre elas? Será que as preconizadas por Rogers, estruturam aquilo que chamamos “*atitude diagnóstica*”?

CAPÍTULO 3- ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

1- A definição de conceitos

Este capítulo tem como objetivo principal proceder ao enquadramento conceptual do constructo “*atitude diagnóstica*”, no contexto da educação, como forma de clarificar a perspectiva epistemológica do processo de diagnóstico em educação de infância. Assim, procuraremos perceber e contextualizar os conceitos de “*atitude*” e “*diagnóstico*”, uma vez que sustentam e integram o objeto de estudo.

1.1- O conceito de *atitude* e o seu contexto

O estudo das atitudes apresenta-se importante no universo das ciências sociais e humanas. As investigações em torno desta temática têm interessado estudiosos de várias áreas do conhecimento por cogitarem as ideias que estão na base de comportamentos ou de ações específicas expressas pelos seres humanos. De um modo geral, o conhecimento das atitudes permite compreender o comportamento, a ação e o desempenho dos indivíduos nos seus diferentes contextos. Ou seja, pensa-se que as atitudes constituem variáveis importantes no processo de tomada de decisão nas várias áreas e domínios.

Assim sendo, ao conjeturarmos o estudo da atitude como instrumento de análise da ação educativa, a sua influência e importância no aprofundamento e compreensão do processo de diagnóstico em educação, apuramos a pertinência da contextualização e clarificação do conceito, quanto à sua génese, à evolução em termos conceptuais, aos diferentes significados que lhe são atribuídos, aos componentes e funções adstritas, assim como às características que a classificam.

- *A génese do conceito de atitude.* O conceito é um dos mais antigos e reporta-se à segunda metade do século XIX. É referido por alguns investigadores como o mais importante, o mais debatido e indispensável conceito da psicologia social americana (Thomas & Znaniecki, 1915, 1918; Allport, 1935, 1968; Adzen & Fishbein, 1975; Bagozzi, Gurhan-Canli & Priester, 2002; Donegá, 2004; Huertas, 2005; Gawronski, 2007).

O termo *atitude* surgiu a partir de estudos desenvolvidos na área da psicologia e da sociologia⁹. A emergência da psicologia social¹⁰ como campo teórico e empírico é um evento situado no início do século XX. Estudiosos e investigadores dedicaram-se ao estudo das atitudes e aprofundaram a sua estrutura conceptual, a formação e a avaliação. Ainda que sejam consideradas como objeto importante da psicologia social, ao nível da conceptualização, têm-se revelado de difícil conhecimento e, até hoje, não se encontrou um consenso entre os vários especialistas, acerca do mapeamento conceptual das mesmas. Todavia, o conceito tem evoluído fruto de novas investigações nos diferentes campos de aplicação, justamente com maior ênfase na psicologia social, provocado pelas diversas correntes de pensamento que percorreram e ainda percorrem as ciências humanas e sociais, ao receberem influências do behaviorismo¹¹ ao construtivismo¹².

⁹ *Sociologia*- Estuda os processos existentes na sociedade e nas instituições.

¹⁰ *Psicologia Social*- Estuda a influência do meio social no comportamento, no pensamento e nos sentimentos dos seres humanos. É o estudo das interações sociais.

¹¹ *Behaviorismo*- Corrente, segundo a qual a psicologia só pode conhecer com rigor o comportamento objetivamente observável, o qual depende exclusivamente da situação ou do conjunto de estímulos que provocam uma reação.

Os behavioristas pretendiam explicar o esquema comportamental dos indivíduos, através do jogo de associação estímulo-resposta. Todavia, a relação direta entre a motivação e o comportamento não se apresentara clara, visto que algumas experiências mostraram que um indivíduo, perante o mesmo estímulo, respondera de forma diferente. Assim, com o objetivo de esclarecer a relação ambivalente entre estímulo e resposta, foi introduzida a variável atitude. Sendo uma variável independente, apresenta-se também intermédia, já que se justapõem outras como a origem, a formação e a mudança de atitudes. O conceito evoluiu, tal como referimos, ao nível técnico, na psicologia social e nos seus campos de ação (Huertas, 2005; Sousa, 2008).

Como tal, sucedem-se as definições e os conceitos que se distinguem pelos atributos mais ou menos relevantes que o compõem. Inicialmente, o termo *atitude* foi usado para designar a postura ou inclinação do corpo, de forma a indicar um estado mental ou uma possível ação de um indivíduo (Bagozzi *et al*, 2004; Donegá, 2004; Huertas, 2005). Atualmente, é vulgar estar incorporado na área das ciências humanas e sociais, nomeadamente, na educação, na saúde, nas psicologias da aprendizagem e da personalidade, entre outras.

- *O significado do termo atitude.* Seguindo a raiz epistemológica, a palavra “*atitude*” deriva do latim “*aptitudine*” (Huertas, 2005). Na língua inglesa¹³, *atitude* significa “a way of feeling or thinking about someone or something, especially as this influences one’s behavior”.

Em português¹⁴, verificámos que o substantivo significa aptidão, expõe definições genéricas como: i) modo de ter o corpo, postura; ii) norma de proceder ou ponto de vista, em certas conjunturas; iii) propósito ou significação de um propósito; iv) *tomar uma atitude*: decidir-se por um ou outro parecer ou procedimento e agir de acordo. Ainda identifica algumas descrições em áreas específicas como: *Psicologia*- v) tendência a responder, de forma positiva ou negativa, a pessoas, objetos ou situações; vi) *Sociologia*- tendência de agir de uma maneira coerente com referência a certo objeto.

Assim, os significados escritos no dicionário de língua portuguesa, na globalidade, podem retratar comportamentos que se manifestam em campos de ação. Por sua vez, termos como *norma*, *significação*, *propósito* e *decisão* deixam antever ações pensadas, estruturadas, avaliadas e dirigidas, logo intencionais. O conceito em sociologia (vi) sugere-nos a ideia de uma direcionalidade específica, para nós e de acordo com Barbosa (2002), significa agir em função do outro, entendendo-se este outro, como a criança.

Relativamente aos significados, corroboramos a teoria de Klausmeier¹⁵ (1977) no sentido que aplicamos às alienas i), ii), iii) e iv) um entendimento de *senso comum*¹⁶ e às v) e vi) um

¹² *Construtivismo*- O desenvolvimento cognitivo resulta de um processo de construção progressivo das estruturas mentais, as quais têm origem na interação do sujeito com o meio.

¹³ Longman, Dictionary of English Language and Culture, 2002.

¹⁴ Dicionário de Língua Portuguesa- Porto Editora (2010) e Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis.

¹⁵ A *Teoria de Klausmeier* (1977:312) define conceito como “uma informação ordenada sobre as propriedades de uma ou mais coisas – objetos, eventos ou processos – que torna qualquer coisa ou classe de coisas capaz de ser diferenciada de, ou relacionada com outras coisas ou classe de coisas”.

¹⁶ *Senso comum*, no entender de Klausmeier (1977), significa um saber empírico adquirido espontaneamente, sem nenhuma procura sistemática ou metódica e sem qualquer estudo ou reflexão prévia. É sensitivo, referente a vivências, estados de ânimo e emoções da vida diária.

constructo mental, o qual é formado pelos indivíduos, aportados nas suas experiências e no processo de maturação pessoal.

O significado de *atitude* apresenta-se também como um constructo mental evolutivo e defendido de várias maneiras pelos diferentes investigadores. Por via disso, registamos que a sua definição parece controversa e passível de discussão, pois existem inúmeras e diferentes formas de desenvolver o termo. Ainda que não sejam totalmente consensuais, algumas teorias e estudos adotam uma linha comum, convergente a várias áreas científicas, onde se verifica a probabilidade das atitudes se relacionarem com o comportamento exposto ou a intenção de um determinado comportamento, face a um determinado objeto ou grupo de objetos específicos (Donegá, 2004). De acordo com Ajzen & Fishbein (1975: 12) o objeto é usado como “any discriminable aspect of the individual’s world”. Ou seja, o objeto da opinião pode apontar para uma pessoa, um grupo de pessoas, uma instituição, um comportamento, um evento, etc. Por sua vez, o objeto surge associado a determinados atributos que tipificam aquele nas propriedades, nas características ou nas qualidades.

No dicionário de sociologia¹⁷ o termo *atitude* surge como “o processo da consciência individual que determina o real ou possível atividade do indivíduo no mundo social. Para alguns autores é ainda a tendência de agir da maneira coerente com referência a certo objeto”.

No dicionário de pedagogia¹⁸, *atitude* “é uma disposição básica do indivíduo para agir num determinado sentido. É uma combinação de conceitos, informação e emoções que dão lugar a uma predisposição para responder favoravelmente ou desfavoravelmente a pessoas, grupos, ideias ou objetos”.

Já o dicionário de filosofia¹⁹ apresenta vários entendimentos sustentados por diversos filósofos. O termo *atitude* indica a orientação seletiva e ativa do homem, face a uma situação ou um problema qualquer. Dewey usava a palavra *atitude* como sinónimo de hábito e de disposição; particularmente, servia para indicar “um caso especial de predisposição, a disposição que espera prorromper através de uma porta aberta” (Human Nature and Conduct, 1922: 41).

Podem-se consultar outros dicionários, contudo é consensual que apresentam a definição de atitude relacionada a uma disposição, sendo também confundida com comportamento e com motivação. Todavia, a simples consulta de dicionários não será suficiente para se compreender a diversidade de interpretações e de significados atribuídos a essa palavra. Seguidamente apresentamos uma série de definições e conceitos teóricos, abordados desde os primeiros pesquisadores até investigadores mais contemporâneos.

- *Evolução do conceito de atitude.* A pesquisa realizada em torno do conceito “*atitude*”, atualmente, é ainda controversa e passível de muita discussão, pois existem inúmeras formas de definir e tratar o conceito. Este trabalho não pretende aprofundar estas questões teóricas, mas tão-somente apresentar algumas definições clássicas e outras mais contemporâneas, adotando-se, o que em termos do conceito é utilizado pelos autores com enfoque na educação

¹⁷ Dicionário de Sociologia. In http://www.prof2000.pt/users/dicsoc/soc_a.html#atitude.

¹⁸ Dicionário de Pedagogia de Ramiro Marques.

In http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf.

¹⁹ Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano. São Paulo.

In <http://www.scribd.com/doc/4776000/Dicionario-de-Filosofia-Nicola-Abbagnano>.

e no âmbito da psicologia social, na medida em que estudam o comportamento e as interações. O nosso estudo toma a particularidade de compreendermos a atitude diagnóstica que se desenvolve no interior do processo de diagnóstico, num quadro de relação de ajuda à criança, enquanto recetor das nossas ações.

Assim, Donegá (2004: 24), na sua tese de doutoramento, reuniu um conjunto de definições clássicas que passamos a transcrever na tabela I.

Tabela I- Definições clássicas do conceito de atitude.

DEFINIÇÕES
“Atitude é um complexo de sentimentos, desejos, medos, convicções, preconceitos ou outras tendências que formam um modelo ou dão prontidão para o indivíduo agir, devido às suas variadas experiências” (Chave, 1928).
“Atitude é uma disposição mental do indivíduo humano para agir a favor ou contra um objeto” (Droba, 1934).
“As atitudes são literalmente posturas mentais, guias para uma conduta que, cada nova experiência é consultada antes de uma resposta ser tomada” (Morgan, 1934).
“Atitude é um estado permanente de prontidão da organização mental que predispõe um indivíduo a agir de um modo característico a qualquer objeto ou situação em que ele está relacionado” (Cantril, 1934).
“As atitudes determinam para cada indivíduo o que ele fará” (Allport, 1935).

Verifica-se que as definições convergem para uma linha comum que se pode identificar como um estado de preparação ou prontidão individual, fortalecido de experiências pessoais, para uma resposta. Esta é observável através do comportamento propriamente dito. Os conteúdos das definições deixam antever que há relações entre as atitudes de um sujeito e o seu comportamento, contudo não são uma mesma coisa e desta relação falaremos mais à frente.

Para além das definições citadas na tabela I, em Donegá (2004: 25) encontramos uma evolução do uso do termo, apontando como primeiros significados, os termos “*atitude mental*” (Spencer 1862), usado pela psicologia moderna, relacionando-o com “*posturas*” mentais expressas pelo indivíduo, com respeito a algo polémico e “*atitude motora*” (Lange, 1888; Minsterberg, 1889; Baldwin, 1895 e Giddings, 1896), com vista à compreensão das expressões corporais e das emoções. Mead (1925) não diferencia os conceitos anteriores e sobre os mesmos Donegá (2004) conjectura o sentido de um estado neuropsíquico formado e, por isso, apto para uma atividade física ou mental.

A compreensão do conceito de *atitude* com tendência psicológica surge no início do século passado. Em 1915, Thomas e Znanieck realizaram um estudo sobre a aculturação dos imigrantes polacos, na sociedade americana. Os resultados publicados em 1918²⁰ revelaram que os comportamentos não podiam ser explicados apenas em termos de análise das

²⁰ Thomas & Znanieck (1918). *The Polish peasant in Europe and America*. Chicago: University of Chicago Press.

necessidades pessoais, mas também em relação aos valores sociais que especificam tais necessidades. Os autores introduziram o conceito de atitude, definindo-o como “um processo de consciência que determina atividades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social” (Thomas & Znanieck, citados por Lima (2002:188). Assinala-se na definição um caráter individual, observável pelas ações manifestas em comportamentos em contexto social.

O conceito de *atitude* passou a ocupar uma posição fundamental na Psicologia e a obra de Thomas e Znanieck, “*The Polish peasant in Europe and America*”, identifica um marco histórico no estudo psicológico e sociológico das atitudes.

Outro clássico²¹ foi publicado por Allport, em 1935 e refere-se à natureza das atitudes. Argumenta que a *atitude* é: “a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual’s response to all objects and situations with which it is related”. O autor vem afirmar o entendimento da atitude como um processo vinculado ao sistema neuropsíquico, acrescentando a ideia de que é apoiado pela variável experiência. Fala-nos também de uma *influência dinâmica*, deixando por isso antever comportamentos ativos.

Tabela II- Definições contemporâneas do conceito de atitude.

DEFINIÇÕES

“Atitude é considerada como a intensidade de afeto positivo ou negativo dirigido a um objeto psicológico (Thurstone, 1946).

“Atitudes são predisposições para responder a determinada classe de estímulos, com determinada classe de respostas” (Rosemberg & Hovland, 1960, citados por Lima, 2002).

“Atitude é uma organização relativamente duradoura de crenças, acerca de um objeto ou situação que predispõem uma pessoa a responder de determinada forma” (Rockeach, 1969).

“A atitude é uma predisposição aprendida para responder de maneira consistente, favorável ou não, com respeito a determinado objeto, pessoa, instituição ou acontecimento” (Ajzen & Fishbein, (1988).

“An association in memory between an attitude object and an evaluation” (Fázio, 1989).

“A psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor” (Eagly & Chaiken, 1993).

“Uma organização duradoura de crenças e cognições, em geral dotada de carga pró ou contra um objeto social definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a esse objeto” (Rodrigues, 1996).

“ Atitude é uma disposição idiossincrática presente em todos os indivíduos, dirigida a objetos, eventos ou pessoas, que assume diferente direção e intensidade de acordo com as experiências do indivíduo, apresentando componentes de domínio afetivo, cognitivo e motor” (Brito, 1996).

Neste conjunto de novas definições surgem tendências psicológicas, de caráter avaliativo, as quais passam a figurar como uma componente avaliativa, significa simplesmente “gosto *versus* não gosto” de algo. E a avaliação refere-se a todas as classes de respostas avaliativas

²¹ Allport, G. (1935). *Attitude. Handbook of Social Psychology*. Clark University Press.

sejam cognitivas, afetivas ou comportamentais. É também chamada de julgamento, tipicamente apresentada como bom-ruim ou favorável- desfavorável (Bagozi, *et al*, 2002).

Por sua vez, Eagly & Chaiken (1993) referem as atitudes como um constructo hipotético, referente à tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de determinada entidade. O que as distingue de outros conceitos é o facto de não serem diretamente observáveis, mas somente inferidas a partir de respostas avaliativas, traduzidas sob a forma de comportamentos. De acordo com Lima (2002:188) trata-se de uma inferência sobre “os processos psicológicos internos do indivíduo, feita a partir da observação dos seus comportamentos (verbais ou outros) ”.

Para Klausmeier (1977) a atitude é um constructo mental idiossincrático, relativamente à evidência da informação acumulada pelo indivíduo ao longo da vida, de acordo com as experiências de aprendizagem, fruto do próprio desenvolvimento e que o tornam particular na personalidade e, concomitantemente, na forma de agir. Perante esta definição infere-se o carácter individual e a flexibilidade do conceito.

- *Relação entre atitude e comportamento.* A relação entre ambos revelou-se polémica e das centenas de estudos realizados até aos anos setenta, aferiu-se que as conclusões não foram consensuais. Surgiram dificuldades em encontrar relações significativas, principalmente, entre atitudes muito gerais e comportamentos mais específicos (Eagly & Chaiken, 1993).

Os estudos orientados para a construção das escalas de atitudes surgiram na segunda década do século XX, com Thurstone e a escala de Thurstone, enfatizada pela coerência entre atitude e comportamento. Os estudos clássicos de La Piere (1934) citados por Lima (2002) apresentam, provavelmente, o melhor exemplo da discordância entre atitudes e comportamento. Referem mesmo que a atitude não se apresenta a única variável a predizer o comportamento do indivíduo em relação a um objeto. Outras estão implícitas e representam as ambientais, o ruído, o espaço físico, etc.

Sobre esta questão, Allport (1935) afirma que as atitudes se apresentam bons preditores do comportamento. Todavia, não se manifestando como sinónimo de comportamento, a atitude justifica-se como uma predisposição para o sujeito se comportar de determinada forma. A respeito, Ardiles (2007: 90) afirma:

De um modo geral, atitude acaba sendo entendida como sinónimo de comportamento, enfocando, apenas o observável, colocando-a como equivalente à motivação e outros. A atitude pode ser um dos componentes do comportamento, mas não são sinónimos, estão intimamente relacionados à motivação, mas nem por isso devem ser vistos como mesmo fenómeno. Além disso, carrega uma forte componente social, por ser um conceito passível de aprendizagem.

Desta forma, as atitudes não devem ser confundidas com comportamento. Todavia, não sendo diretamente observáveis, inferem-se a partir dos comportamentos. Klausmeier (1997) refere mesmo que o comportamento pode servir de fundamento para a formação e identificação das atitudes.

Já para Lima (2002: 208), a manifestação de tolerância ao nível do comportamento, em simultâneo, com a intolerância ao nível atitudinal dos sujeitos permite inferir discrepâncias e refletem a inconsistência entre as variáveis atitude e comportamento. Esta discrepância é, no entender da autora, ilustrada e reforçada a partir de réplicas do estudo de La Piere, e ainda

pela controvérsia aferida à validade preditiva das escalas de atitudes. Todavia, estudiosos desenvolveram investigações, no sentido de explicar as discrepâncias e aumentar a correlação entre as variáveis.

- *Formação das atitudes.* Donegá (2004) afirma que a formação das atitudes, bem como possíveis mudanças são percebidas a partir das seguintes teorias: a *teoria de aprendizagem*; a *teoria de atribuição* e as *teorias de consistência cognitiva*, as quais apresentamos na tabela III.

Tabela III- Formação de atitudes.

FORMAÇÃO DAS ATITUDES		
<i>Teoria de aprendizagem</i>	<i>Teoria de atribuição</i>	<i>Teoria de consistência cognitiva</i>
Método do condicionamento clássico	Explicação da incongruência entre a atitude inicial e comportamento desempenhado.	Harmonização e congruência de pensamentos, sentimentos e comportamentos.
Método do condicionamento instrumental		
Método cognitivo da aprendizagem		

Para o autor, a formação das atitudes, na teoria de aprendizagem, pelo método do condicionamento clássico, verifica-se quando o objeto é o estímulo não condicionado e a atitude favorável em relação ao objeto, compreende a resposta não condicionada. A partir da repetição da satisfação refletida no indivíduo, a atitude favorável será manifestada sempre que o indivíduo contactar com o objeto. Entende também que, pelo método de condicionamento instrumental, a formação acontece no cômputo da resposta. Isto é, o indivíduo aprende a responder de determinada forma, dado que a resposta é favorável e compensatória e o objeto é a própria recompensa para a atitude favorável. A moldagem pode também influenciar a formação de atitudes, na medida que o indivíduo observa respostas favoráveis noutros indivíduos, em relação ao mesmo objeto da atitude. Por fim, refere que o método cognitivo da aprendizagem influencia diretamente as crenças dos indivíduos, em relação aos objetos, as quais representam o principal fator para a formação das atitudes.

No que respeita à teoria de atribuição, Donegá (2004) diz que a formação das atitudes e a moldagem se explicam, na medida que o indivíduo atribui causas explicativas às possíveis incongruências constatadas entre a atitude inicial e o comportamento final, e cria uma nova atitude. Deste modo, a atitude formar-se-á mais em função do comportamento desempenhado em relação ao objeto, do que em função do próprio. Esta nova atitude tem como função diminuir qualquer desconforto causado pela incongruência constatada.

Sobre a teoria de consistência cognitiva, o autor defende que a formação das atitudes não é efetuada no “vazio”. Os indivíduos procuram harmonizar e encontrar coerências entre pensamentos, sentimentos e/ou comportamentos.

- *Componentes das atitudes.* A estrutura das atitudes resultantes dos estudos desenvolvidos nos anos cinquenta e sessenta do século XX envolve diferentes componentes interligadas que tendem a ser congruentes entre si, pois referem-se ou dirigem-se a um

mesmo objeto. São constituídas por três componentes: *cognitiva, afetiva e comportamental* (Ajzen, 1988), as quais apresentamos na tabela IV.

Tabela IV- Componentes das atitudes.

COMPONENTES DAS ATITUDES		
COGNITIVA	AFETIVA	COMPORTAMENTAL
<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de ideias, informações e crenças que se têm sobre um determinado objeto (pessoa, grupo, objeto, situação). 	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de valores, sentimentos e emoções, positivas ou negativas, relativamente ao objeto (pessoa, grupo, objeto, situação). 	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de reações, de respostas face ao objeto (pessoa, grupo, objeto, situação).
	<ul style="list-style-type: none"> • É a componente mais comum da atitude. 	<ul style="list-style-type: none"> • A disposição para agir de determinada forma depende das crenças e dos valores que se têm relativamente ao objeto. • É a componente ativa da atitude.

No entender de Ajzen (1988), a componente cognitiva aponta para pensamentos, ideias ou crenças que o indivíduo possui em relação ao objeto de atitude. As respostas refletem percepções do objeto atitudinal e determinam a informação acerca dele e dos seus atributos.

A segunda componente (i.e. afetiva) diz respeito a respostas afetivas, relacionadas com avaliações e sentimentos, face ao objeto atitudinal. Expressões faciais, reações fisiológicas como o ritmo cardíaco, dimensão pupilar e contrações musculares são assumidas como um reflexo afetivo, numa forma não-verbal.

Ainda segundo o mesmo autor, a componente comportamental expõe tendências comportamentais, intenções e ações respeitantes ao objeto de atitude. São consideradas respostas que refletem aquilo que os indivíduos dizem que fazem, o que planeiam fazer e o que fazem ou fariam em determinadas circunstâncias.

A congruência entre as componentes anteriores leva a que qualquer mudança verificada numa das três muda as restantes. Tal ocorrência ocasiona uma mudança de atitude. Por outro lado, Solomon (2002) e Sheth, Mittal e Newman (2001) afirmam que as três componentes podem ocorrer em ordens diversas, de acordo com o indivíduo ou o objeto da atitude.

Sobre as componentes da atitude, identificadas na tabela IV, podemos ainda dizer que a atitude é composta por afeto, crenças e comportamento. O afeto refere-se aos sentimentos de uma pessoa, expressos em direção a um objeto, indivíduo ou acontecimento e compreende a parte mais importante do conceito de *atitude*. As crenças representam a informação que a pessoa tem sobre o objeto da atitude. O comportamento refere-se a factos observáveis, representando o que efetivamente cada indivíduo faz. A totalidade das crenças é aplicada como a base da informação que estabelece as atitudes, as intenções e os comportamentos. O indivíduo utiliza todos os dados disponíveis para fazer julgamentos, avaliações e tomar decisões. Assim, a atitude de uma pessoa dirigida a um objeto tem origem nas crenças

relativas aos objetos e, não sendo uma crença em especial, recai sobre o seu conjunto. As atitudes podem formar ou alterar crenças e desencadear a manifestação de comportamentos específicos e as novas crenças poderão influenciar as atitudes como um processo de retroalimentação.

A tríade destas componentes pode representar-se da seguinte forma.

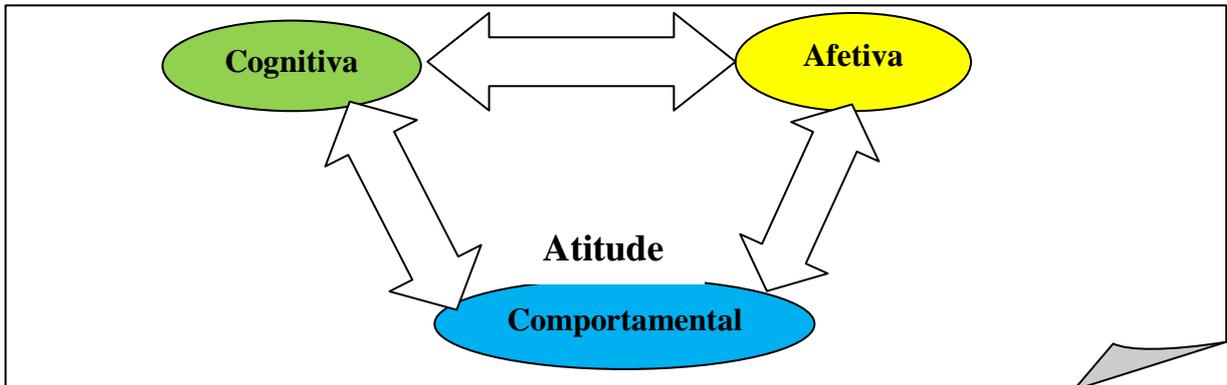


Figura 5- Modelo das três componentes.
Fonte: adaptado de Donegá (2004).

A figura 5 evidencia a relação direta entre as componentes que caracterizam as atitudes, verificando-se interdependência e influencia entre si. Todavia, a sua hierarquização desenhasse segundo três tipos de modelos hierárquicos. A saber: modelo de *hierarquia de aprendizagem*; modelo de *hierarquia de baixo envolvimento* e modelo de *hierarquia emocional ou experimental*, os quais retratamos na figura 6.

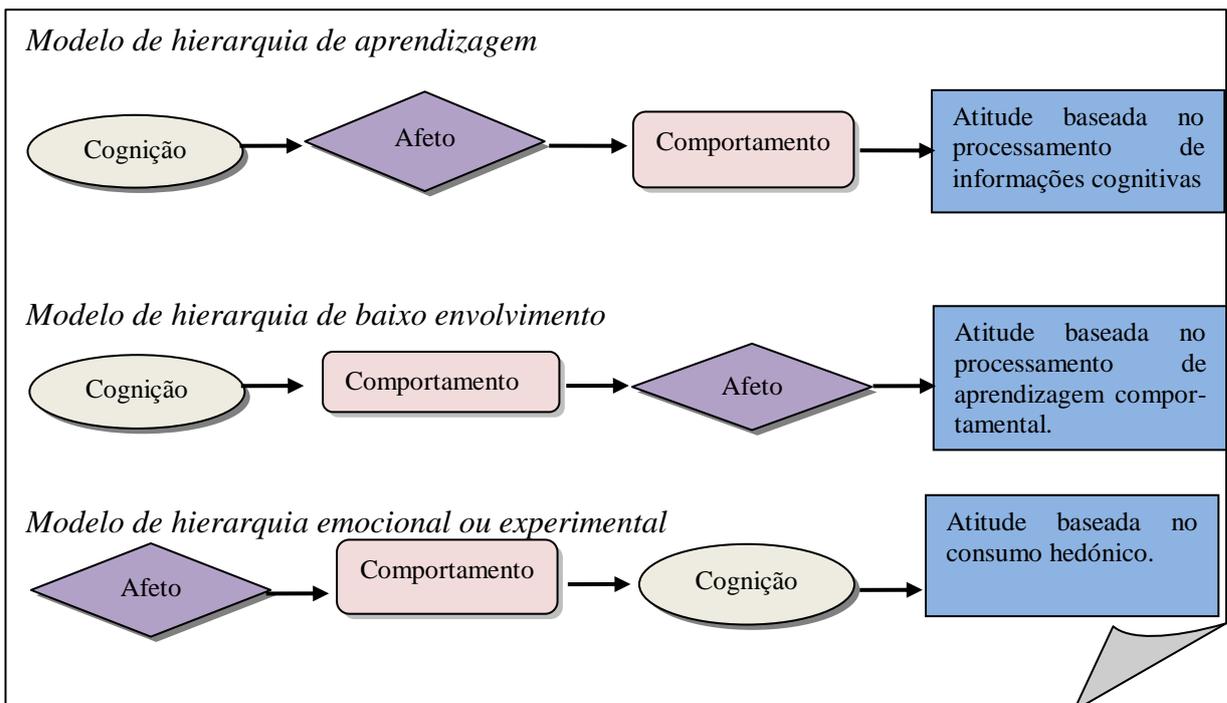


Figura 6 - Modelos de hierarquia de atitudes.
Fonte: Sheth, et al. (2001).

A *hierarquia de aprendizagem* ou de alto envolvimento pressupõe um envolvimento forte do indivíduo em relação ao objeto, motivando-o na busca do maior número de informações. Neste tipo de modelo as cognições vêm em primeiro lugar, seguidas do afeto e, por último, o

comportamento. Forma-se uma série de crenças em relação ao objeto, instruindo-se afetos agregados a cada crença, gerando, por fim o comportamento. Ou seja, primeiro a pessoa pensa, sente em seguida e, por fim, age. Neste modelo hierárquico, quando se tem uma atitude em relação a um objeto, esta baseia-se nalgum conhecimento ou crença relativos ao objeto. Esta crença despertará sentimentos e emoções a respeito do objeto, sejam positivas ou negativas e então verifica-se a intenção de se agir de determinada forma, em relação ao objeto. Este modelo é o mais discutido e utilizado, supondo-se que a maior parte das atitudes sejam construídas nesta sequência hierárquica. (Sheth *et al.* 2001; Solomon, 2002; Donegá, 2004).

Segundo Sheth *et al* (2001), as crenças sobre determinados objetos implicam pensar sobre as suas características, propriedades ou qualidades. Existem três tipos de crenças que podemos definir como *descritivas*, *avaliativas* e *normativas*. As primeiras ligam um objeto a uma qualidade; enquanto as segundas ligam um objeto a percepções e preferências pessoais e, por fim, as normativas relacionam-se aos julgamentos ético e morais para com o objeto.

A *hierarquia de baixo envolvimento* refere-se à sequência de atitudes em relação a objetos que, geralmente, têm pouca importância. O termo “*baixo envolvimento*” é utilizado porque não importa muito se, no final do processo, o indivíduo se dá conta que tomou a atitude errada. A importância da decisão é relativamente pequena para o indivíduo e, por isso, não pensa muito antes de agir (Solomon, 2002; Donegá, 2004).

A *hierarquia emocional ou experimental* é um modelo segundo o qual, os indivíduos agem de acordo com suas emoções. Primeiro irá sentir em relação ao objeto, depois irá agir e só depois pensará sobre os atos em si mesmos. A atitude é “baseada no consumo hedônico” (Solomon, 2002; Donegá, 2004).

- *As funções das atitudes.* O estudo e a compreensão das funções das atitudes tiveram origem em autores com formação psicanalítica, como Katz, na década de sessenta e, posteriormente, por outros. Para Lima (2002), o estudo daquelas representa a tentativa de compreender as razões pelas quais os indivíduos mantêm ou a alteram as suas atitudes, as quais estão ao nível das necessidades psicológicas e não são deixadas ao acaso dos acontecimentos ou de fatores externos.

A decisão pela aceitação ou não de um objeto e a manifestação ou não de um comportamento correspondente deve ter, para um indivíduo, uma intenção específica e representar o motivo pelos quais os indivíduos possuem determinadas atitudes. O processo de formação das atitudes não clarifica as diferenças nas atitudes, assim como a predisposição em mudá-las. Alguma dessa variabilidade relaciona-se com motivos ocultos (Donegá, 2004).

Por sua vez, a teoria funcional²² de Katz (1960), citada por Donegá (2004) refere que os indivíduos têm certas atitudes ou vêm a adquiri-las porque estas se adequam e servem para algumas funções, com o propósito de facilitar o comportamento social. Assim, quando um indivíduo tiver que lidar com uma situação já experienciada em relação a um objeto específico, verificar-se-á que este formulará atitudes previamente à situação.

²² A *teoria funcional* das atitudes foi formulada, em 1960, pelo psicólogo Daniel Katz. É uma teoria que é usada para explicar como as atitudes facilitam o comportamento social. Segundo essa teoria, as atitudes existem porque desempenham alguma função para o indivíduo e, por isso, são determinadas por motivos específicos.

Segundo Donegá (2004), as atitudes apresentam quatro funções e que expomos da seguinte forma na tabela V.

Tabela V- Funções das atitudes.

FUNÇÕES DAS ATITUDES	
<i>Função utilitária</i>	Está relacionada com a utilidade do objeto e baseada em princípios que relacionam o objeto com algum tipo de recompensa ou punição.
<i>Função de expressão de valor</i>	Está relacionada com a demonstração de todos os valores fundamentais do indivíduo ou do seu autoconceito.
<i>Função de defesa do ego</i>	Está relacionada com a proteção do ego, defendendo o indivíduo contra ameaças externas ou sentimentos.
<i>Função de conhecimento</i>	Está relacionada com o acréscimo de conhecimento que o indivíduo tem dado à aceitação ou negação do objeto.

De acordo com o autor, as principais funções que as atitudes desempenham para os indivíduos identificam-se como: utilitária, como satisfação de necessidades; expressiva de valor, como comunicação de valores centrais e autoconceito; defesa do ego, como proteção da pessoa, redução da ansiedade e da frustração; conhecimento, como busca de entendimento e significados.

Sobre a primeira função, Donegá (2004) refere que o indivíduo, na formação da atitude relativa a determinado objeto, cria a expectativa de uma ação favorável resultar em algo agradável, maximizando as recompensas e minimizando os prejuízos. Quanto à segunda, o indivíduo forma a atitude em relação a um objeto específico, por forma a manifestar os valores pessoais, seja por meio da aceitação ou mesmo negação do objeto. Já na terceira função, o indivíduo forma a atitude para que a aceitação ou negação do objeto crie uma situação que o proteja de fatores julgados como ameaças ou sentimentos incómodos ou fragilizantes, logo veiculada a manter a sua autoestima. Por último, na quarta função, o indivíduo mantém a expectativa que o resultado implique alguma estrutura ou significado em seu proveito. Ainda sobre as atitudes, o autor sublinha que são diretamente ajustadas às várias necessidades e os fundamentos para as mesmas podem variar de cada pessoa para pessoa. E se tal pode expressar diferentes funções, a mudança deverá ocorrer, usando estratégias diferentes.

- *Características das atitudes.* As definições apresentadas nas tabelas I e II facultam um conjunto de informação, cujos conteúdos permitem identificar e tipificar alguns dos atributos que compõem o conceito de *atitude*. Sublinhamos a ideia contida na definição de Thrustone, (1946) que permeia o afeto. Sendo considerada como a característica mais comum e integradora do conceito de atitude, como um sentimento positivo ou negativo retrata-se na manifestação do comportamento, de forma particular. Enquanto a maioria das definições considera aquelas como avaliações gerais sobre objetos, de forma consistentemente favorável *versus* desfavorável. Das pesquisas efetuadas, realçamos alguns atributos que caracterizam as atitudes e que destacamos na tabela VII.

Tabela VII- Características das atitudes.

CARACTERÍSTICAS DAS ATITUDES

Representam uma predisposição para uma reação comportamental em relação a objetos, pessoas, instituições ou acontecimentos.

São a consequência direta do processo de tomada de conhecimento do ambiente social.

Não são diretamente observáveis, mas sim intuídas a partir dos comportamentos.

São relativamente duradouras e persistentes no tempo, ficando retidas até que haja uma razão forte para mudá-las.

Influenciam o comportamento dos indivíduos, pois causam respostas consistentes, precedendo e produzindo o comportamento.

Apresentam três componentes: cognitiva, afetiva e comportamental.

Não se apresentam inatas, logo são aprendidas por via do ambiente social.

Tendem a produzir comportamentos consistentes e sólidos, logo resistentes à mudança.

São relativamente resistentes, podendo mudar como resultado de novas experiências ou da comunicação persuasiva.

Formam-se a partir de crenças, reflexos condicionados, fixações, julgamentos/ avaliações, experiências individuais/com outros indivíduos, estereótipos, exposições, comunicações persuasivas, trocas de informações, entre outros.

Podem expressar-se de forma direcional.

Para além das características definidas na tabela VII, evidenciamos outras que, de acordo com Klausmeier (1977), definem e caracterizam o conceito de *atitude*. Falamos dos atributos de aprendibilidade; estabilidade; significado pessoal; conteúdo afetivo-cognitivo; orientação aproximação versus afastamento.

Sobre a *aprendibilidade*, o autor afirma que as atitudes são aprendidas. O indivíduo aprende a comportar-se intencionalmente ou não, de modo favorável ou desfavoravelmente em relação a um objeto, pessoa ou situação. Quanto à estabilidade, explica que as atitudes aprendidas consolidam-se e perduram; enquanto outras são modificadas ou simplesmente suprimidas. Já no respeitante ao significado pessoal-societário, assegura que as atitudes interferem nas relações com outros e na relação das pessoas com as coisas. Por sua vez, relativamente ao atributo afetivo-cognitivo, diz que a componente cognitiva da atitude refere-se ao conteúdo da informação, representando a ideia que o indivíduo tem do facto, a sua conceção a respeito de, verificando-se uma indissociação entre os componentes. Por outro lado, a componente afetiva aponta para as emoções que um indivíduo tem relativamente ao objeto da atitude, o que resulta numa apreciação ou numa rejeição. Por último, entende que a orientação aproximação *versus* evitamento verifica-se quando as atitudes são favoráveis em relação a um objeto e, provavelmente, conduzirão a uma aproximação. Ao revés poderá levar a que o indivíduo evite ou apresente comportamentos negativos, relativamente ao objeto em si.

Em jeito conclusivo, relativamente à contextualização do conceito de *atitude* destacamos por um lado, a existência de algumas diferenças entre as definições mais clássicas (Thomas & Znaniecki, 1918; Allport, 1935) e outras mais contemporâneas (Ajzen, 1988; Eagly & Chaiken, 1993; Fazio, 2003). As primeiras destacam a vertente individual e a influência na orientação para a ação; enquanto, nas segundas sobressai, essencialmente, a conotação avaliativa.

Neste capítulo foram apresentados alguns dos conteúdos integradores do conceito de atitude. Destes realçamos as componentes (i.e. cognitiva, comportamental e afetiva) porque revelam atributos para o entendimento do que poderá vir a constituir a atitude diagnóstica em educação de infância. Ou por outras palavras, pensamos que a atitude diagnóstica que procuramos identificar e tipificar ganhará densidade autónoma num processo que se apresenta complexo pela multidimensionalidade que o caracteriza. Como tal, o exercício de caracterização do processo de diagnóstico em educação de infância, assume-se como necessidade para conferir, de forma indutiva alguns saberes, os quais podem constituir argumentos importantes para a compreensão do nosso objeto de estudo e para um entendimento mais rico da disciplina de educação de infância.

1.2- O conceito de diagnóstico e o seu contexto

De um modo geral, diagnóstico em educação é um exercício prático de organização sistemática de recolha de informação relativa a um sujeito ou grupo de sujeitos, com a intenção de melhorar a relação de ajuda à criança. Todavia, a afirmação anterior carece de clarificação. Fazê-lo implica desenvolvermos o conceito de diagnóstico, definindo a sua génese, o seu significado, os sujeitos e os contextos de aplicação, as funções e as finalidades e, por fim, as etapas que o compõem.

- *Origem do conceito.* O conceito de diagnóstico nasce ligado a várias áreas do saber, como a psicologia e a medicina. Na primeira determina a análise de atitudes, interesses e os aspectos mais relevantes da personalidade. Na última é uma prática que determina a origem dos estados de enfermidade, incide sobre os sinais e os sintomas que apresenta o paciente e os exames complementares. A nível académico é usado para detetar as aprendizagens e o domínio cognitivo que o aluno apresenta, enquanto aprendiz.

- *Significado do conceito.* Centrámos a atenção em vários dicionários e no de língua portuguesa, encontramos a raiz etimológica da palavra. Em português²³, a palavra *diagnóstico* provém do grego «*diagnostikós*» e significa «*capaz de discernir*» e é concomitante com dois universos: saúde e educação. Sobre o primeiro, o *diagnóstico clínico* aponta um conjunto de elementos, traduzidos em sinais e que permite determinar a existência de uma doença, sendo auxiliado não só pelo estudo dos sintomas, como também pela análise de vários exames. Quanto ao *diagnóstico em educação*, a referida fonte define-o como a aplicação de um teste para determinar o grau de conhecimentos dos alunos.

Considerando as perspetivas anteriores redutoras, procurámos outras fontes e encontramos em diversos autores como (Buissán & Marin, 2001; Mollá, 2006; Cortizas, 2005 e 2006;

²³ Dicionário da Língua Portuguesa (2011).

Fernandez, 2006; Ramos, 2006) um levantamento de definições que retratamos no quadro IV, identificando as semelhanças ou dissemelhanças.

Quadro IV- *Definição de diagnóstico.*

	DEFINIÇÃO
Buisán e Marín (2001)	Trata de describir, classificar, predicir y en su caso una orientación, explicar el comportamiento de un sujeto dentro del marco escolar. Incluye un conjunto de actividades de medición y evaluación de un sujeto (o grupo de sujetos) o de una institución con el fin de dar orientación (p. 13).
Mollá (2006)	Un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica y cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos (individuos o grupos) o entidades (instituciones, organizaciones, programas, contextos familiar, socioambiental, etc), consideradas desde su complejidad y abarcando la globalidade de cualquier hecho educativo y que incluye en su proceso metodológico, necesariamente, una intervención de tipo preventivo-perfectivo (p. 201).
Cortizas (2005) Castro & Cortizas (2007)	Un proceso sistemático, flexible, integrador y globalizador, que parte de un marco teórico para explicar o conocer en profundidad la situación de un alumno grupo, a través de multécnicas que permiten detectar el nivel de desarrollo personal, académico y social, con el fin de orientar el tipo de intervención más idónea que optimice el desarrollo holístico de la persona (p. 16).
Fernández (2006)	Um processo aplicado, de natureza científica, que pretende a descrição, identificação, valoração e previsão dos comportamentos dos sujeitos no contexto educativo e socioambiental, com a finalidade de desenvolver uma intervenção e orientação adequadas (p. 91).

De facto, as semelhanças verificam-se na identificação de um processo sustentado na descrição, na interpretação de natureza científica e no reconhecimento da presença ou ausência de sinais específicos e identificadores de patologias diversas, em contextos específicos e sujeito a múltiplas variáveis, e ainda, a visão holística da criança. Por sua vez, as dissemelhanças surgem no tipo de diagnóstico e na finalidade. Um de tipo preventivo ou potenciador integra uma dimensão educativa e pedagógica; enquanto outro sublinha o tipo avaliativo e corretivo, destaca a dimensão de orientação, veiculada pela linha do ensino especial.

Fernández, doutorado em Ciências da Educação, amplia e generaliza a conceptualização definida no âmbito clínico, estendendo-a a outros campos de atuação. Defende que o mesmo assenta na identificação de informações e dados de uma determinada situação, com recurso a estratégias fundamentadas. Em sua opinião, o diagnóstico “é uma função aplicada de exploração e dirigida para o conhecimento de uma situação, com a finalidade de tomar uma decisão sobre ela” (Fernández, 2006: 87).

Barbosa, filósofo e investigador na área das Ciências de Educação, justifica o termo *diagnóstico* como um exercício prático, necessário para o levantamento de necessidades educativas, levado a cabo pelos agentes de ensino, ancorados numa atitude de pesquisa que lhes permita identificar, tipificar e caracterizar os fenómenos educativos, por forma a tornar explícito as necessidades latentes. O autor apresenta-nos este exercício como um guião indispensável nas organizações já que, em seu entender, os processos de ensino aprendizagem são desenvolvidos, em paralelo, com as necessidades formativas dos agentes de ensino. Pensa-o também como “uma estrutura de excelência para a organização dos prognósticos estratégicos de suporte à conseqüente implementação das ações de ensino aprendizagem e, sobretudo, de formação para a cidadania e profissionalidade” (Barbosa, 2001, 2004: 258).

Situemo-nos agora sobre uma revisão sistemática realizada por Díaz e Ramírez²⁴, publicada como artigo científico, onde apresentam duas perspectivas claras e distintas, sobre o diagnóstico. Uma focalizada num modelo com orientação essencialmente clínico-pedagógico; e a segunda enfatiza um modelo socio-psicopedagógico. Os resultados da revisão apontaram uma clara ascensão da segunda perspectiva (i.e. modelo socio-psicopedagógico). São da opinião de que, mais do que escolher uma perspectiva ou uma conceptualização, torna-se necessário referir que o aluno “ante todo es un ser humano y como tal definido por la relación dialéctica biosocial”, o que justifica uma reflexão atenta sobre o diagnóstico e que corroboramos no sentido em que terá que ser adequado na sua forma, como também na sua essência.

Por sua vez, Mollá (2006: 201) define diagnóstico pedagógico como um processo científico, sustentado numa base epistemológica do conhecimento e o objeto de estudo subscreve a totalidade dos sujeitos, sejam o indivíduo ou grupos de indivíduos ou mesmo instituições, organizações, programas, contextos familiares ou socioambientais. Compreende a complexidade de qualquer facto educativo e pedagógico e inclui uma intervenção de tipo preventivo-perfectivo, no seu processo metodológico.

Já para Buisán e Marín (2001: 13), de acordo com a definição descrita no Quadro III, o diagnóstico pedagógico trata-se de um processo de descrição, de classificação e de prognóstico, no sentido de explicar o comportamento de um sujeito circunscrito a uma dimensão micro, totalmente imerso no contexto escolar. Este inclui um conjunto de atividades de mediação e avaliação de um sujeito ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, com o objetivo de prestar uma orientação.

Buisán e Marín (2001) e Mollá (2006) testemunham também a necessidade do carácter científico do diagnóstico, já que a arte de descrever, tipificar e caracterizar os fenómenos se circunscribe num processo científico, fazendo parte integrante da processologia da investigação qualitativa. Tal facto foi defendido por Barbosa, em tese de doutoramento na universidade de Caen, em 1994 e, em obra publicada, em 2004, designa de M1, correspondendo, precisamente ao processo de caracterização. Mais recentemente, Lopes (2008) validou este mesmo processo, em tese de doutoramento, na academia de Évora, sob o domínio das ciências da educação.

Um contributo importante de Mollá (2006: 201) é o facto de integrar e explicitar, dois pressupostos fundamentais em todas as investigações científicas: o carácter epistemológico

²⁴ Díaz & Ramírez, 2006, site www.educar.org/articulos/diagnosticoed.asp.

do conhecimento e, precisamente, o processo metodológico, considerando a complexidade do contexto interacional, orientados para a compreensão e valorização dos atos e factos educativos e pedagógicos, norteados para uma intervenção.

- *Tipo de sujeitos/contextos de aplicação.* Recuperemos as ideias de Buisán & Marín (2001: 13) no que se refere à extensão do diagnóstico. São de opinião que este se circunscreve a uma dimensão micro, totalmente imerso no contexto escolar. Já Mollá (2006) e Barbosa (2001, 2004) situam o sujeito e as entidades numa dimensão global. Por sua vez, Mollá (2006) enfatiza “la actividad de intervención como constitutiva del diagnóstico”, de tipo “preventivo-perfectivo”, com a finalidade de seguir os objetivos pedagógicos. As primeiras circunscrevem-no de tipo corretivo, numa dimensão “con el fin de dar una orientación”.

- *Funções/Finalidades.*

A tabela VII expõe as funções e as finalidades do diagnóstico em educação, segundo as opiniões de Buisán & Marín (2001); Barbosa (2004); Cortizas (2005) e Mollá (2006).

Tabela VII- Funções do diagnóstico.

FUNÇÕES DO DIAGNÓSTICO			
Buisán e Marín (2001)	Barbosa (2004)	Cortizas (2005)	Mollá (2006)
<ul style="list-style-type: none"> • Preventiva • Preditiva • Corretiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Curativa • Remediativa • Preventiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Modificadora/classificadora • Preventiva • Reestruturação 	<ul style="list-style-type: none"> • Preventiva/perfectiva • Potenciadora

No entender de Buisán & Marín (2001: 14), o diagnóstico apresenta três funções básicas: *preventiva*, *preditiva* e *corretiva*. Sobre a primeira, as autoras entendem que se predispõe a ajudar a criança, no sentido de desenvolver todas as suas capacidades; enquanto na segunda, consideram exequível prognosticar o futuro, quanto ao desenvolvimento da aprendizagem, logo após a construção do diagnóstico, no tocante às capacidades e fragilidades. Por fim, a última função destina-se a suprimir as dificuldades que possam impedir ou fragilizar o desenvolvimento.

Já Barbosa (2001, 2004: 267) define a aplicação prática do diagnóstico, apoiando três tipos de funções: *curativa*, *remediativa* e *preventiva*, assim classificadas consoante a manifestação e a evidência dos sinais. Ou seja, curativa porque a problemática carece de uma intervenção imediata ou a curto prazo; remediativa, já que determinadas problemáticas só anteveem uma intervenção a médio prazo e preventivas, pois verifica-se a necessidade de reforço a longo prazo, a fim de prosseguir as tendências positivas do momento.

Por sua vez, Cortizas (2005:47), sobre o diagnóstico revela as funções: *modificadora/classificadora*; *preventiva* e de *reestruturação*. Quanto à primeira informa sobre as causas e os fatores condicionantes de uma situação específica e “determina cuáles pueden y deben ser modificados para potenciar al máximo las capacidades del sujeto”. A autora refere ainda a função preventiva orientada para antecipar efeitos futuros e adotar alternativas, a partir do contexto atual. Este tipo de função pode-se aplicar para otimizar as potencialidades e tomar decisões, com o objetivo de alcançar metas num futuro próximo.

Por último, a função de reestruturação verifica-se na estruturação de um plano de complexidade diferenciada, com o objetivo de eliminar problemas futuros, antecipando-se às ameaças e às prováveis causas.

Mollá (2006: 201) sublinha funções de tipo preventivo e potenciadora (perfectiva). A primeira fundamenta-se, especialmente, no prognóstico de situações ou mesmo de condutas previsíveis e desejáveis. Esta tem como objetivo propiciar ao sujeito ou grupo de sujeitos, o desenvolvimento de todas as suas capacidades e potencialidades, seja modificando ou reestruturando algumas das variáveis que interfiram no processo educativo. Sobre a segunda, refere que incide não só sobre situações deficitárias para a sua correção ou recuperação, mas contempla também situações não deficitárias para a sua potenciação, desenvolvimento ou prevenção. Isto implica que a finalidade não é reducionista, quanto à resolução de problemas ou à ajuda de pessoas com deficiências, mas inclui uma função potenciadora das capacidades e outras de tipo preventivo ou proativas. Assim, para o autor, as finalidades do diagnóstico em educação são “modificar las condiciones generadoras de aquellas situaciones mediante las correspondientes acciones preventivas o potenciadoras (...)” e justifica o diagnóstico como um processo que implica uma série de etapas sucessivas e interdependentes ou uma sequência de ações interdependentes e relacionadas ou ainda a forma organizada de recolha de informação, como uma indagação sistemática “orientado a la consecución de los objetivos pedagógicos”.

No conjunto das asserções identificadas na tabela VII, percebemos uma intervenção orientada para o ensino aprendizagem, a qual catalogamos como educativa-pedagógica, aplicando-se como finalidade a consecução dos objetivos pedagógicos; depreendemos uma outra que denota uma orientação para o sujeito, definida como psicopedagógica- psicológica e as suas finalidades determinam a ajuda ao aluno, para que desenvolva todas as suas possibilidades e faculte o afastamento das adversidades que impeçam o seu desenvolvimento.

- *Etapas*. Tal como referimos no parágrafo anterior, o diagnóstico como processo integra uma série de etapas que ocorrem de forma sucessiva, relacionando-se entre si. Comparando as etapas estabelecidas pelos autores e representadas na tabela VIII, verificamos similaridades e diferenças. Todavia, destacamos, em Mollá, um caráter científico mais evidente, relativo ao processo metodológico. O autor classifica a primeira etapa do processo como “recolha de informação”, sendo a mesma categorizada, por Buissán & Marín, como “recolha de dados”. Por outro lado, a adaptação curricular defendida por Mollá e as orientações e tratamentos de Buissán & Marín orientam a configuração de dois modelos:

- ✓ Educativo-pedagógico dirigido para o ensino aprendizagem, centrado na função de intervenção e subscrevendo uma perspetiva contemporânea;
- ✓ Psicopedagógico-psicológico norteado para o apoio ao sujeito, centrado nas funções de prevenção e correção, orientando-se para uma perspetiva mais tradicional dos diagnósticos.

Tabela VIII- Etapas do diagnóstico.

Étapas do diagnóstico	
Buissán & Marín (2001)	Mollá (2006)
<ul style="list-style-type: none"> • Recolha de dados • Interpretação dos dados • Comprovação das realizações dos alunos • Devolução dos resultados: orientação e/ou tratamentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha de informação • Análise da informação • Valoração da informação • Intervenção com adaptação curricular • Avaliação do processo diagnóstico • Planificação

Em síntese, os conteúdos expostos evidenciam um diagnóstico aplicado a diversas áreas de intervenção, diferenciado no tipo, nas funções e na forma como se desenvolve. Ainda assim é um exercício que apresenta diferentes etapas e, por isso, uma natureza processual. A sua finalidade parece consensual a todas as áreas, pressupondo um prognóstico com vista a intervenções eficazes e propiciadoras de melhorias no campo da aplicação. Na área das ciências humanas e sociais é um exercício orientado para propiciar ao sujeito ou a um grupo de sujeitos o desenvolvimento de todas as suas capacidades e potencialidades e suprimir ou diminuir as fragilidades e constrangimentos. Significa prognosticar para o bem-estar, o conforto e o desenvolvimento em todas as áreas e domínios.

Por via das leituras efetuadas emergiu um leque de argumentos que, não sendo desde já teorias consistentes para o nosso estudo, constituem-se, tão-somente, como elementos que imprimem ao nosso objetivo, acrescidas interrogações a merecer reflexão. Falamos de um *diagnóstico modificador* que otimiza a intervenção, a partir da clarificação da relação causa-efeito dos fatores condicionantes; de um *diagnóstico preventivo* que facilita a eleição de ações promissoras de satisfação, a partir das tendências positivas do momento; de um *diagnóstico de reestruturação* que nos permita conhecer as potencialidades, com o fim de aplicar um plano de ações que diminua ou suprima os efeitos não desejados. Sobre os objetivos podemos dizer que se apresentam como metas na resolução de determinadas problemáticas e as funções do diagnóstico têm também igual meta. Todavia, a sua forma de intervenção baseia-se na modificação, prevenção e reestruturação de uma situação, a fim de tomar decisões sobre a elaboração de uma ação ou programa que diminua ou resolva a problemática identificada.

Mas se alguns dos autores enunciam o diagnóstico com a finalidade de adequar estratégias de intervenção e se o mesmo é efetuado tendo por base os sinais, como e quando interpretar então esses sinais? Que crenças, valores e mesmo emoções prevalecem no contacto imediato e após as ações? O que leva os atores a agir de determinada forma? Atuam sempre da mesma maneira? Ou estão sujeitos a variáveis? E que tipo de variáveis? Como encontrar os significados das ações daqueles que atuam em contextos tão complexos e para os quais procuram o bem-estar? Corroboramos os defensores do *diagnóstico* como um processo dinâmico e inacabado e que, por isso mesmo, requer uma permanente (re)atualização estável e cientificamente estruturada. É sobre este conjunto de pressupostos e inquietações que traçamos a nossa investigação, procurando justamente compreender toda a sua dinâmica, nas várias dimensões e de acordo com Lopes (2006:343) “aceder ao saber escondido no agir do profissional”.

PARTE II- ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3- O ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A investigação em Ciências de Educação compreende uma série de etapas sequenciais, as quais resultam num processo sistemático, rigoroso e científico. Contribui para a organização e validação de processos e métodos de ensino aprendizagem cada vez mais flexíveis e de rigor científico. Ocupa lugar cada vez mais a cientificidade das práticas dos atores em contexto, por oposição aos processos de aquisição de conhecimentos apenas cimentados na tradição, na intuição, na experimentação e no raciocínio lógico, pese embora estes possam e devam ser investigados, com o objetivo de acedermos a vários caminhos propiciadores de conhecimento.

Neste capítulo explicaremos os passos metodológicos percorridos no desenvolvimento da investigação. Numa primeira parte apresentaremos o enquadramento concetual dos métodos e técnicas utilizadas. Na última parte enunciaremos os procedimentos metodológicos e damos conta da realização de um estudo preliminar.

1- A metodologia

Sem um método próprio não há caminho a seguir e também não se prevê o ponto de chegada. Um trabalho desta natureza impõe a determinação de um método científico que o sustente e lhe dê o rigor e a cientificidade que lhe permita validade e justifique a pertinência. O desenvolvimento da ciência em geral e, em particular das disciplinas, como é o caso da educação, deve-se ao conhecimento estruturado e gerado pela investigação levada a efeito quer no ensino, quer na prática. Assim, a investigação científica é ponderada como o método mais rigoroso a seguir na aprendizagem do conhecimento, viabilizando que os fenómenos possam ser relatados, desenvolvidos e prognosticados, além de orientar os factos e os acontecimentos.

1.1- As opções metodológicas

Começamos por afirmar que o estudo é orientado por uma investigação qualitativa, de natureza interpretativa e de raciocínio indutivo. Quanto às razões que nortearam e justificaram a nossa escolha metodológica seguimos, por um lado, as inquietações manifestadas pela investigação realizada aquando a tese de mestrado, apresentada na Academia de Évora, em 2004 e que se basearam na necessidade de compreender o processo e a atitude diagnóstica em educação de infância. Porquê? As conclusões da dissertação revelaram indicadores que indicaram que estes profissionais, nas situações educativas e pedagógicas, não agem ao acaso e a amostra do estudo manifestou preocupações quanto à forma como agem nas situações, concretamente, quanto ao processo diagnóstico. A nossa experiência pessoal e profissional ajudou-nos a compreender o grau de complexidade dos contextos e a perceber que a relação que lá acontece é montada sobre cenários de ajuda ao outro, enquanto aprendentes. As ações e os comportamentos pareciam ser determinados por atitudes várias, às quais corresponderiam não só uma intencionalidade, como também significados específicos. Então sentimos a necessidade de compreender os significados que os profissionais de educação atribuem ao que fazem, procurando desta forma compreender como se desenvolve a atitude no interior do processo de diagnóstico em educação de infância, desenvolvido num quadro de ajuda à criança. Ou seja, para nós, na desocultação dos significados e das intenções das ações residia a descoberta da atitude. Por sua vez

compreendê-los significava entrar no domínio da interioridade do profissional e ouvi-los na primeira pessoa, sobre o que pensam e sentem quando fazem o que fazem, levando-nos então à compreensão do objeto de estudo (i.e. a atitude diagnóstica).

Mas qual a metodologia para cumprir este objetivo? Era evidente, para nós, tratar-se de um caminho qualitativo. Mas também estava claro que uma abordagem investigação-ação não seria suficiente. Isto porque o tínhamos feito em tese de mestrado e embora não fosse o objetivo da referida tese, ficou-nos a ideia clara da inferenciação ao jeito do que fizemos e a subjetividade imprimida como investigadores nos limitou na prossecução dos nossos objetivos. Estas inquietações resultavam da nossa prática, enquanto profissionais e investigadores de uma Unidade de Investigação em Lisboa. Os estudos aí desenvolvidos permitiram-nos perceber que a linha de investigação que seguíamos, especificamente, investigação-acção/formação e a análise interpretativa ao jeito do que fazíamos não servia, ou melhor, não satisfazia totalmente os nossos objetivos e parecia não se coadunar com a natureza do nosso objeto de estudo. Seguindo uma metodologia qualitativa interpretativa, de tipo dedutivo e fazendo uso da inferenciação, fomos percebendo que acederíamos apenas aos processos de trabalho dos atores. Os dados até aí recolhidos, da forma como o fazíamos eram limitadores para o que ambicionávamos. Seria por isso necessário recorrer a outras abordagens e, conseqüentemente, outras técnicas que nos permitissem uma recolha de dados conciliadora com os nossos objetivos.

Por via destas dúvidas e inquietações, decidimos então submeter a nossa problemática (i.e. processo de diagnóstico em educação de infância) às questões lançadas por Miguélez (2001), cujo objetivo ajuda a decidir, de forma geral, a abordagem mais adequada no estudo de determinada problemática. A primeira questão é: *“Procura-se a magnitude ou a natureza do fenómeno?”* Sobre esta refere que, muitos dos objetos de estudo na área das ciências humanas e sociais, tratam realidades complexas e não se podem desligar dos seus contextos sem se efetuar a sua desnaturalização. Esta referência replica-se em investigações com traços de domínio qualitativo. Por via do exposto, o nosso estudo incorre numa metodologia qualitativa, pois procura compreender um fenómeno em contexto. Tal implica uma dimensão retratada por um fenómeno desenvolvido e cartografado sobre comportamentos humanos, em contextos específicos.

A segunda questão enunciada pelo autor é a seguinte: *“Deseja-se conhecer uma média ou uma estrutura dinâmica?”* Sobre tal, evidencia a necessidade de um auto questionamento aos objetivos, na medida em que se ambiciona trabalhar com uma ou mais variáveis e um elevado número de sujeitos ou pelo contrário se se pensa descobrir a estrutura organizativa do fenómeno, o sistema dinâmico e a rede de relações do mesmo. Revemos os nossos objetivos na segunda, já que antevemos uma estrutura complexa e os sistemas de relações incorporadas numa realidade psíquica, social e humana. Por isso fundamenta a decisão por uma abordagem qualitativa.

A terceira questão é: *“Pretende-se uma extensão nomotética ou a compreensão ideográfica?”* Neste caso, o autor refere que enquadram-se em estruturas qualitativas, os estudos complexos, de elevado teor compreensivo e ricos em conteúdos, aplicados a poucas pessoas, logo individuais, muito ideográficos e com pouca extensão, os quais primam pela profundidade. Afastámo-nos, pois dos conceitos e estruturas simples, com pouco teor compreensivo e aplicados a muitos indivíduos e que representam estruturas quantitativas. Pelo que se vem dizendo e pela natureza do estudo é fácil perceber a evidência da escolha.

Pretende-se estudar um número reduzido de atores, mas procurando compreender o fenómeno em profundidade e em contexto.

Miguélez (2001) formula a próxima questão da seguinte forma: “*Pretende-se descobrir leis ou compreender fenómenos humanos?*” E para esta refere que o saber científico, nas ciências sociais, não perde as suas raízes. Como tal deverá considerar todo o contexto humano como referência, sejam os valores, os interesses, as crenças e os sentimentos que determinam a sua existência real e empírica. Era o que representava, para Dilthey (1951), o termo *Verstehen*, o qual significa “compreender o humano”. A tal opõe-se o termo *Erklaren* como um “explicar reduzindo a leis”, mais adequado e comum para as ciências naturais. O autor explica que os factos sociais não são meras coisas, pois perspectiva-se o ser humano como sujeito e objeto da investigação; a interpretação e compreensão exigem um enfoque da hermenêutica e as estruturas visam métodos mais integrais, sistémicos e estruturais, o que significa dizer de natureza qualitativa. Deste modo, é evidente a escolha e a resposta à questão, orienta-se no sentido de uma metodologia qualitativa, na medida que visa o estudo e a compreensão de fenómenos humanos.

A questão seguinte corresponde ao nível de adequação entre o modelo conceptual e a estrutura da realidade. Para o autor, em abordagens quantitativas a adequação verifica-se preferencialmente sobre substâncias fixas; o objeto de estudo é o mais possível, fixado no tempo e no espaço; o número de variáveis limitado, sendo o raciocínio dedutivo. Ao invés, o nosso estudo prevê um estudo de natureza processual, por isso, sujeito a variáveis tempo e espaço e de raciocínio indutivo.

Outra questão apontada por Miguélez (2001) refere-se à definição do objetivo da investigação como uma generalização. O autor aponta para generalizações em estudos experimentais e quantitativos; enquanto outros de natureza processual e qualitativa não se coadunam às generalizações. Em vez disso, fala de transferibilidade de uma situação e significa a aplicação dos resultados do estudo a uma outra situação que apresente similaridades e que se coaduna com o nosso estudo.

Por último Miguélez (2001), perante a complexidade dos fenómenos humanos, deixa como sugestão uma abordagem integrada nos aspetos constituintes das duas (i.e. qualitativo e do quantitativo), utilizando para tal a triangulação, como forma de melhorar a eficácia dos resultados. Consiste na combinação de diferentes formas, técnicas e procedimentos das investigações qualitativas e quantitativas. Falamos da triangulação de dados, de métodos, de teorias e interdisciplinar. Neste estudo, interessa-nos a triangulação de dados provenientes da observação das interações, em contexto, das entrevistas em profundidade realizadas às educadoras, e ainda, de dados de estrutura organizacional e funcional.

Perante o conjunto de razões aduzidas anteriormente, a opção por uma investigação qualitativa fica justificada. Trata-se de uma decisão racional, fundamentada na natureza da investigação; enquadra-se num quadro processual e na compreensão dos fenómenos ocorridos entre seres humanos. Tal é exequível pela compreensão hermenêutica do texto, onde Dilthey foi o principal pioneiro nas ciências humanas e sociais. Tal permite conhecer a vida psíquica das pessoas, com a ajuda de sinais e manifestações, por parte de terceiros. O autor converteu a hermenêutica no método geral da compreensão, chamando-lhe “*O círculo hermenêutico*” e significa um movimento que vai do todo para as partes e destas para o todo, num processo dialético e que permite o aumento gradual do nível de profundidade e compreensão do fenómeno (Miguélez, 2007). O exposto vem reforçar a nossa opção por

uma metodologia qualitativa, uma vez que, como já dissemos, procuramos compreender um fenómeno, o conjunto de interações em toda a subjetividade e num contexto preciso, complexo e dinâmico, com a finalidade de construir uma teoria de médio alcance.

Decidida a tipologia da investigação resta decidir de entre as investigações qualitativas, aquela que melhor dá resposta ao nosso objeto de estudo. Também aqui, a natureza do estudo foi decisiva para a escolha. Consideramos que a área do estudo está pouco investigada, no sentido em que o pretendemos fazer e é uma área fortemente marcada por fenómenos como os sentimentos, os processos de pensamento e as decisões e emoções de difícil compreensão, por meio de métodos convencionais. Face a estas considerações, encontramos na *Grounded Theory* princípios que se coadunam com o nosso objeto de estudo. Isto é, apresenta-se uma abordagem, particularmente útil em fenómenos de natureza psicossocial, a merecer teorização ou melhor sobre as quais se torna necessário construir conhecimento, especificamente, quanto ao processo e à estrutura interna, e com a profundidade que se requer neste tipo de estudo. A escolha por esta abordagem parece-nos assim justificada, todavia será oportunamente apresentada em capítulo próprio.

Compreender esta metodologia implica perceber a evolução do pensamento das ciências humanas e sociais. O paradigma vigente até final da primeira metade do século XX era positivista e ia-se entretanto construindo o paradigma oposto, abrindo espaço para o construtivista, sustentado por diversos pensadores da área da filosofia à das ciências. A nível das teorias sociais o Interacionismo Simbólico (IS) representou a forma mais marcante deste novo paradigma. O IS surgiu no final do século XIX, a partir dos artigos, das palestras e dos estudos de George Herbert Mead, na Universidade de Chicago, mais tarde compilados e interpretados por vários sociólogos, especialmente, Herbert Blumer, seu discípulo.

Anos mais tarde, Blumer iniciou escritos que representavam com clareza os pressupostos básicos da abordagem interacionista. O autor, mantendo-se fiel ao pensamento de Mead, refletiu sobre a natureza da interação simbólica, sobre a natureza da sociedade e da vida em grupo, sobre a natureza dos objetos, da ação humana e da ação conjunta e, em 1969, publicou a obra: “Symbolic Interactionism- perspectiv and method”.

O IS apoia-se fundamentalmente na imagem do ser humano ativo que age com liberdade e de acordo com o sentido que as coisas têm para ele; é entendido como um ator social que interpreta papéis, de modo a que tenham significado para si; utiliza a linguagem, os rótulos e as rotinas para gerir impressões e outros modos de ação, culturalmente, específicos.

Enquanto modelo de pesquisa das ciências sociais, o IS encontra-se inserido no paradigma interpretativo, cujo objetivo é entender o processo de criação e dotação de significados à realidade vivida. Significa a compreensão dos atores em lugares, em situações e em tempos particulares. Esta perspetiva simbólico-interpretativa aborda a organização sob uma posição predominantemente subjetivista, procurando entender os significados existentes nas organizações. Os métodos empregam técnicas etnográficas, como a observação participante e entrevistas etnográficas, que resultam em descrições narrativas e análise de casos. A abordagem subjetivista prevê a filtragem do conhecimento através do pesquisador e, portanto, fortemente impregnadas pelas forças cognitivas e culturais do meio envolvente. Os interacionistas veem a pesquisa como uma categoria simbólica baseada na interação e a melhor maneira para captar a realidade é o investigador colocar-se no papel do outro, olhando o mundo pela ótica dos participantes.

A corrente do IS confina-se em três princípios centrais: *significado*, *linguagem* e *pensamento*. Blumer (1969) ancora-os em três premissas essenciais para a fundamentação teórica. A primeira centra-se no pressuposto que o ser humano age em relação às coisas materiais, humanas e organizações ou situações do quotidiano, tendo como base os *significados* que essas mesmas coisas têm para si; a segunda defende a ideia que os *significados* são resultado da interação social entre indivíduos e mediados por via da *linguagem*; a terceira premissa refere que os *significados* são manipulados e modificados a partir de um processo interpretativo, apelando ao *pensamento*, usado pelos atores em situação e sobre a qual têm que atuar no seu ambiente natural.

Em 1989, Charon, a partir das obras de Mead e Blumer, recria as ideias do IS, afirmando que os indivíduos interagem quando estão face a face e a interação suscita o perceber, o interpretar e o (re)atuar. Significa que não representa só o que acontece entre as pessoas, mas também o que ocorre no interior de cada uma.

A autora defende também a ideia que o ser humano é imprevisível e ativo. É visto agindo no presente, influenciado pelo passado, mas sobretudo pelo que está a acontecer no momento. De alguma forma é um ser livre no que realiza, definindo o mundo em que atua. Esta tipologia implica escolhas conscientes, direcionalidade e avaliação das ações.

Por sua vez, a interação é simbólica, na medida em que envolve interpretação e definição, ocorrendo no interior das pessoas e entre elas, por forma a adequar as ações. Por isso, a ação é intencional e a comunicação resulta em interação porque agimos em função da interpretação que desejamos passar, para que o outro seja influenciado pela ação. A adoção do IS, como referencial, induz num caminho metodológico que permite a apreensão das ações e dos processos vivenciados e integra-se no quadro das metodologias qualitativas, seguindo percursos indutivos, orientados para o estudo dos significados das ações dos indivíduos.

Pode-se dizer, em traços gerais, que esta confluência de fatores, princípios e premissas guiaram as nossas opções metodológicas, na medida em que buscámos a procura dos significados que os profissionais atribuem àquilo que fazem e fazem-no em contextos organizados de interação social, recorrendo à linguagem nas suas diferentes formas e, por isso, centrado nas interações face a face. Deste modo, a focalização na interação e a apreensão dos significados dos acontecimentos conduzem-nos à compreensão do processo segundo e através do qual se parece evidenciar a atitude diagnóstica.

2- Os princípios e os procedimentos da Grounded Theory

Os primeiros passos da *Grounded Theory* (GT) são traçados nos Estados Unidos da América, onde foi descoberta e desenvolvida, nos anos cinquenta, pelos sociólogos Glasser e Strauss, de nacionalidades colombiana e americana. Ambos influenciados pelos pressupostos científicos das Ciências Humanas e Sociais resolveram juntar interesses científicos e técnicos e desenvolveram estudos com doentes em fase terminal. A *GT* insere-se no quadro das metodologias qualitativas, aporta nos princípios do interacionismo simbólico, partilha dos princípios ontológicos, segundo os quais conceptualiza a natureza da realidade. Entende-se como uma abordagem que descreve e explora os fenómenos de natureza humana, em contextos naturais, tendo como objetivo a análise em profundidade das práticas, comportamentos, atitudes e crenças de indivíduos, tal como são vivenciados na vida real. Partilha ainda dos princípios epistemológicos, pela conceção acerca dos processos

de conhecimento das metodologias qualitativas, pelo que apresenta algumas afinidades com outras metodologias também de índole qualitativo, nomeadamente, quanto ao método de recolha de dados, como a observação, a entrevista e outro tipo de documentos (fotografias, vídeos, biografias, relatos,...). Todavia, também evidencia dissemelhanças que resultam de características particulares e a maior delas diferencia-se pela ênfase na construção e desenvolvimento de uma teoria substantiva. Tem a possibilidade de evidenciar realidades humanas singulares, pois alimenta-se em processos de colheita de dados realizados de uma maneira dinâmica e aberta; por oposição aos procedimentos dedutivos da teoria formal, que leva a uma perspetiva estática e fechada por estar ligada à generalidade.

Anos mais tarde, Glaser & Strauss divergiram nos percursos e no entendimento acerca do entendimento da GT. Strauss associou-se a Corbin e consolidaram a metodologia e as fases do método em si, atribuindo-lhe um caráter flexível, guiado pelos informantes e pelas realidades circunstanciais socialmente construídas. Sucederam-se várias publicações e um “divórcio” metodológico. Strauss introduz a codificação axial, como um procedimento de análise e admite mecanismos integradores, como os diagramas e os memos. Já Glaser amplia e desenvolve as bases metodológicas e os princípios da GT. Há autores que falam de “divórcio”; outros afirmam não existir diferenças de rotura entre os dois, quanto à proposta inicial. Assim, por um lado, temos a versão glasseriana protetora dos princípios da descoberta da teoria a partir dos dados; por outro, a versão straussiana norteada por uma investigação mais de descrição interpretativa (Charmaz, 2006; Sapeta, 2010).

A *GT* apresenta várias utilizações que se podem aferir dos pressupostos anteriores. Porém, um deles parece-nos particularmente interessante que é estudar e analisar os processos psicossociais, quando os fenómenos carecem de conceptualização. Permite explorar a riqueza e a diversidade das experiências humanas e o seu objetivo principal reside no contribuir para o desenvolvimento de uma teoria indutiva, sobre uma área substantiva. Ou seja, uma teoria que emergja dos dados sistematicamente recolhidos e analisados; esteja fundamentada numa área substantiva e se desenvolva intuitivamente. O produto final constitui uma formulação teórica, com a elaboração de proposições teóricas que, a um nível conceptual, pode explicar os processos sociais básicos (Fernandes & Maia, 2001; Sapeta, 2010).

Procuramos em Glaser & Strauss (1969) e outros mais recentes, como Strauss & Corbin, 1998; Charmaz, 2006, entre outros, as bases teóricas que subjazem a esta abordagem metodológica. A *GT* compreende um conjunto de princípios que se estruturam e confinam em elementos, os quais especificam, integram e dão sentido a todo o processo.

Sobre a processologia a *GT* é de referir que apresenta cinco fases analíticas não obrigatoriamente sequenciais, segundo as quais se constrói a teoria e que são: o desenho da investigação; a recolha, organização e análise dos dados e comparação com a literatura. Dentro destas fases desenvolvem-se nove procedimentos ou passos, de acordo com Pandit (1996) e Lopes (2006), conforme representado no quadro 5. Compreende um desenho não linear, as fases são cíclicas e a ordenação, análise e codificação dos dados apresentam um vaivém contínuo.

Quadro 5 - Fases analíticas da *Grounded Theory*.

Fases da investigação	Etapas/passos	Atividades
1. Desenho de investigação	1. Revisão da literatura 2. Seleção de casos	1. Questão de investigação 2. Definição de constructos <i>à priori</i> 3. Amostragem teórica
2. Recolha de dados	3. Desenvolver protocolo de recolha de dados 4. Entrada em campo	4. Criar uma base de dados de estudos de caso 5. Empregar múltiplos métodos de recolha de dados quantitativos vs qualitativos 6. Sobrepor recolha e análise dos dados 7. Métodos flexíveis oportunistas
3- Ordenação dos dados	5. Ordenação de dados	8. Ordenar os eventos cronologicamente
4- Análise dos dados	6. Analisar e relacionar com o 1º caso 7. Amostragem teórica	9. Codificação aberta 10. Codificação axial 11. Codificação seletiva 12. Replicação literal e teórica ao longo dos casos; voltar ao passo 2 até à saturação teórica
5- Comparação com a literatura	8. Conclusão do processo 9. Comparar teoria emergente com a extensa literatura existente	13. Saturação teórica 14. Comparar com estruturas teóricas conflitantes 15. Comparar com estruturas teóricas similares

As fases e as etapas do quadro 5 devem ser avaliadas, de acordo com os critérios de *confiabilidade*, adequados a este tipo de metodologia. Sublinhamos que a *validade interna* aumenta e desenvolve-se por via das relações causais entre certas condições e na condução de outras, viabilizando a *credibilidade* ou o chamado *valor de verdade* dos resultados do estudo. A *validade externa* estabelece o domínio para o qual os resultados podem ser transferidos e aplicados, representando a *transferibilidade*. Por fim, a confiabilidade requer que se demonstre que as operações da investigação podem ser repetidas, obtendo os mesmos resultados, em contextos com similaridades.

Um dos princípios epistemológicos fundamentais da GT tem a ver com o início da investigação, devendo pautar-se por ausência de hipóteses ou teorias pré-existentes. Deverá partir de um fenómeno que, segundo o investigador, está inadequadamente explicado do ponto de vista teórico e da identificação de um problema exato e bem definido. A sua definição e as questões que, entretanto, se vão colocando evoluem com as análises dos dados qualitativos.

A GT fundamenta-se por elementos que importa definir e descrever para compreender como integram e dão sentido a todos os processos da investigação e que apresentamos na figura 7.

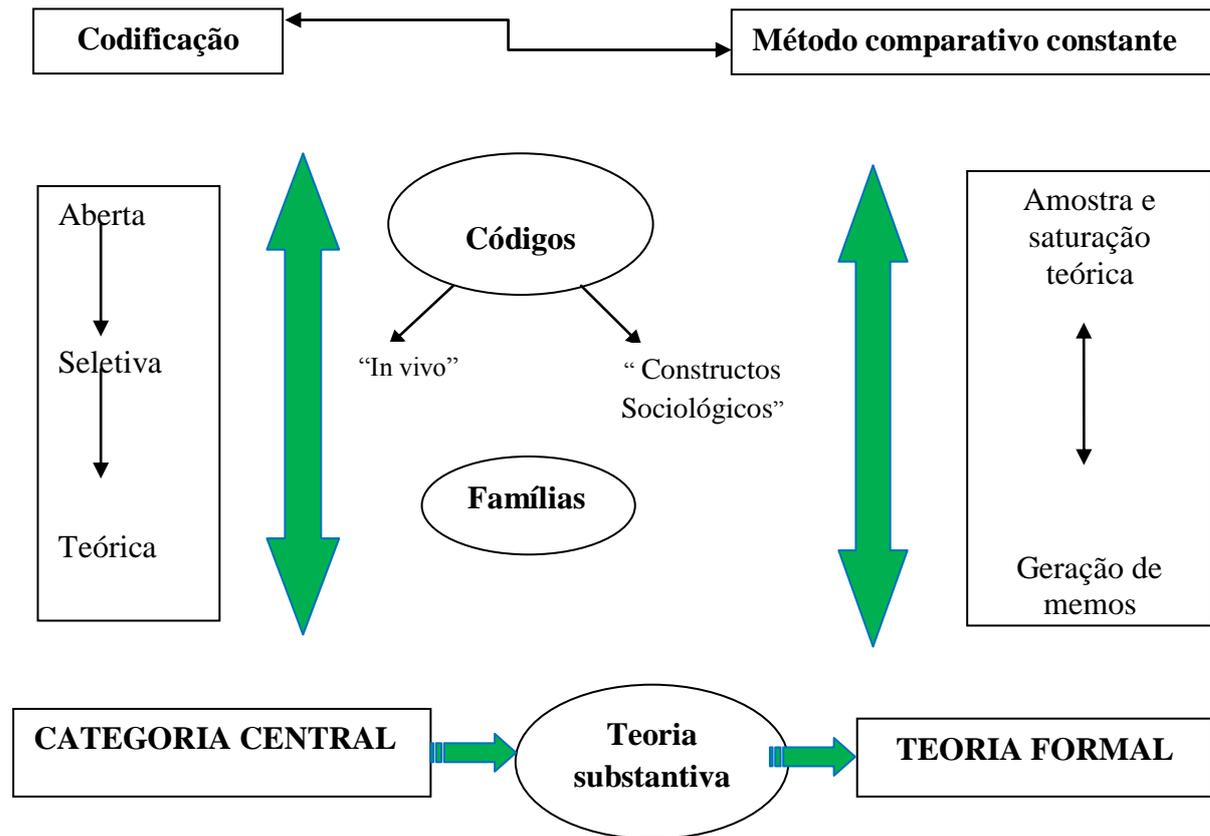


Figura 7- Elementos da Grounded Theory.

Fonte: Adaptado de Trinidad, Carrero & Soriano (2006: 23).

Sobre a amostra na metodologia da GT apresenta-se de forma diferente das amostras das metodologias quantitativas. Esta vai-se confinando ao trabalho de campo e cingindo ao longo do desenvolvimento da investigação. É importante referir que o projeto de investigação resulta numa espiral. Ou seja, no prosseguimento da investigação surgem grupos, informantes ou novos cenários para serem explorados para alcançar a densidade progressiva e o emergir da teoria formal. Este tipo de amostragem permite ao pesquisador encontrar categorias de pessoas ou eventos que possibilitem aprofundar e orientar o processo para a seleção das unidades e das dimensões que facultem uma maior quantidade e qualidade da informação, através da saturação e da riqueza dos dados.

Relativamente à informação abrange o conjunto de incidentes, os quais definem cada parte da unidade que pode ser considerada como analisável porque o investigador a considera importante para alcançar o objetivo da investigação. Por outras palavras, corresponde à porção de conteúdo que o investigador assinala e separa por aparecerem símbolos, palavras-chave ou temas que considera transcendentais aos próprios dados e a merecer uma análise mais profunda. Contudo, deve-se referir que a aproximação analítica em investigações baseadas na GT, parte de uma postura indutiva. O mesmo é dizer que a teoria emerge, depois da recolha dos dados e não antes, como é o caso das metodologias de raciocínio dedutivo.

No quadro desta metodologia, o investigador recolhe dados e analisa-os guiado por questões que nascem no decorrer do processo. A questão: “Quando deixamos de recolher dados?” apresenta o critério da *saturação teórica* que, para Glaser & Strauss (1969: 61)

significa:“(…) that no additional data are being found whereby the sociologist can develop properties of the category. As he sees similar instances over and over again the researcher becomes empirically confident that a category is saturated.” Saturação teórica significa, então, que o investigador deve permanecer em campo até que não emergja nova informação aos dados. Alcançado este estágio, está-se em condições de afirmar que os dados se encontram saturados. A operacionalização deste conceito pressupõe interrogações cuidadosas, de forma continuada aos dados, antes que se chegue às conclusões teóricas. Depois desta fase concluída não se deve recolher mais dados, já que as categorias estão saturadas e voltar atrás seria uma perda de tempo, pois implicava reorganizar os dados, entretanto, recolhidos e organizados.

No que concerne à análise e recolha de dados de referir um método que a particulariza e lhe consistência e rigor metodológico. Falamos do *método de comparação constante*, o qual consiste num movimento contínuo entre a construção do investigador e o retorno aos dados, até ao momento em que se atinja a saturação teórica. Ou seja, o investigador, orientado para os processos subjacentes ao fenómeno, parte da questão central da investigação e vai procedendo à análise dos dados, recorrendo a questões que, inicialmente, se apresentam abertas para, progressivamente, passarem a ser mais focalizadas e orientadas. Estas questões evoluem à medida que evolui o processo da análise. Significa que o questionamento é informado pela análise e esses mesmos resultados informam sobre a necessidade de recolher novos dados mais específicos e, assim, sucessivamente. O método de comparação constante permite gerar teoria, a partir da análise comparativa e sistemática, realizada na busca de semelhanças e dissemelhanças dos incidentes contidos nos dados de informação. Comparando as similaridades e as diferenças dos factos, o investigador pode gerar os conceitos, as suas características, baseando-se em padrões de comportamento que se repetem e que expomos na figura 8.

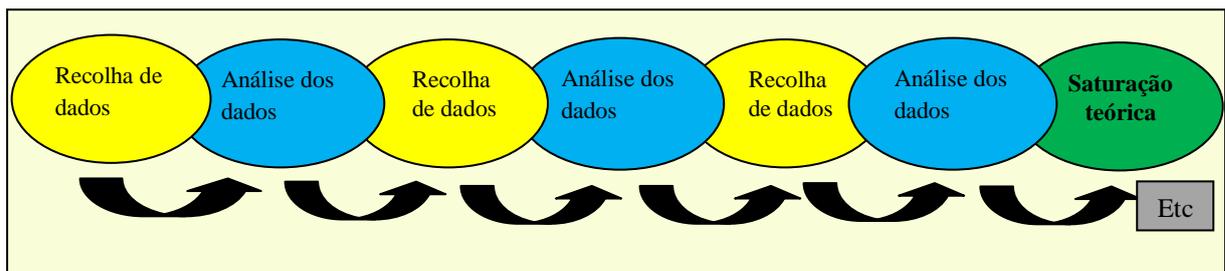


Figura 8- Método de comparação constante.

O desenvolvimento do método de comparação constante apresenta quatro etapas ou estádios e representam os principais momentos da análise da seguinte forma:

- a) *Comparação de incidentes e caracterização.* Inicia-se com a comparação incidente a incidente, assinalando tantas categorias, quantas sejam necessárias. A codificação consiste em assinalar aquelas categorias que vão emergindo nos dados brutos, anotando na margem os incidentes assinalados. Estes podem-se comparar com incidentes prévios a vários níveis: na mesma categoria do mesmo grupo; na mesma categoria com outros grupos ou subgrupos. Tal facto, obriga a um contínuo regresso aos dados. Esta comparação permite emergir as categorias e as suas propriedades associadas às dimensões, condições, causas ou consequências.
- b) *Integração de categorias e suas propriedades.* No decorrer do processo de comparação emerge uma vasta gama de categorias e propriedades que integram e

formam o núcleo da teoria emergente. As perguntas formuladas vão guiando a recolha e a análise dos dados, permitindo a saturação teórica, a fim de dar sentido, coerência e ordem ao sistema de categorias.

c) *Conceptualização teórica e redução da teoria.* A emergência da teoria dá-se a dois níveis. No primeiro verifica-se a partir das categorias; no segundo acontece a partir da teoria inicial. A categoria conceptual produz-se quando se reduz a lista de categorias, para dar forma à teoria que vai emergindo em busca de explicações teóricas. Este facto faz com que a codificação seja focalizada e seletiva.

d) *A escrita da teoria.* Para iniciar a escrita de uma teoria, o investigador recolhe as suas anotações para classificá-las, regressa de novo aos dados codificados para propor ilustrações ou exemplos das diferentes categorias ou processos.

Os elementos estruturantes que integram o processo de análise e codificação são:

- *Os conceitos.* São identificados por Strauss & Corbin (1998: 101) como “The building blocks of theory”. Representam as unidades básicas de análise e constroem-se desde que se inicia o processo de análise até ao desenvolvimento da teoria.

- *As categorias.* Reúnem os “Concepts that stand for phenomena” (id. ibidem). São derivadas dos dados, representam os fenómenos, apresentam um nível de abstração mais elevado do que os conceitos e correspondem às bases da teoria em desenvolvimento. Existem dois tipos de categorias: os códigos “in vivo” e os “constructos sociológicos”. As primeiras geram-se diretamente da linguagem substantiva e representam os dados brutos que correspondem aos incidentes; quanto às segundas são códigos formados a partir do conhecimento sociológico. Estas categorias baseiam-se na combinação do conhecimento científico, por um lado; por outro, fundam-se na constatação dos dados próprios da investigação. As categorias resultantes dos constructos sociológicos permitem realizar interpretações mais profundas, pois ultrapassam a mera descrição dos significados e representam novas perspetivas na investigação, uma vez que os dados fragmentados se voltam a reunir.

- *As proposições.* Estabelecem as relações entre as categorias ou entre estas e as subcategorias, podendo ser consideradas como “hipóteses”.

- *A geração e o desenvolvimento de conceitos, categorias e proposições* fazem parte de um processo interativo, resultante da análise comparativa constante (Glaser & Strauss, 1969; Pandit, 1996; Strauss & Corbin, 1998; Lopes, 2006; Sapeta, 2010).

- *A categoria central.* Pode-se apresentar a partir de qualquer código teórico, seja um processo, uma condição, uma consequência, etc. A categoria central é o código que, pela sua centralidade, explica e dá sentido a todos os dados e a todas as relações, portanto, apresenta a maior variabilidade no padrão do comportamento social, objeto de estudo. Deve ser explicada em termos de importância e relacionada com outras categorias de base. Contém significação teórica e o seu desenvolvimento deve emergir a partir dos próprios dados. A categoria central apresenta algumas características e que descrevemos:

- a) Estar relacionada com as restantes categorias e suas propriedades. Esta característica apresenta a variabilidade maior;
- b) Repetir-se com relativa frequência nos dados e gerar vários tipos de relações com as restantes categorias. Isto é, se o número de ocorrências é escasso continua sendo importante, mas não é central;
- c) Ser saturada mais tardiamente, devido às frequentes relações com as restantes categorias;
- d) Relacionar-se de forma rápida e significativa nas conexões, com as restantes categorias;
- e) Ter implicações claras e delimitadoras das explicações teóricas emergentes e que se devem explorar, tanto na sua construção, como na escrita teórica;
- f) Ser uma variável completa, uma vez que as suas relações com as outras categorias a fazem dependente;
- g) Rever-se com a dimensão do objeto de estudo, explicando-se a si mesma e justificando a sua variação.

- *As famílias.* Representam associações de códigos que têm relação entre si, tanto por tema, processo, tempo, causas, consequências entre outras. O agrupamento em famílias facilita o processo de síntese e integração de dados em conceitos teóricos. Do mesmo modo, permitem desenvolver e gerar redes conceptuais que podem ajudar como anotações teóricas, no emergir de explicações que sejam, posteriormente, integradas na teoria formal.

Trinidad, *et. al.* (2006) propõe dezoito famílias de códigos para ajudar o investigador no processo de análise, ficando ao seu critério a arbitrariedade, relativamente ao seu uso, à redefinição ou mesmo descobrir novas famílias. Dentro das dezoito, o autor evidencia a “família dos seis C” que significa procurar causas, consequências, contextos, contingências, co-variações e condições.

Outras ajudas podem advir do saber gerir o grau de influência sobre trabalhos anteriores, bem como a maleabilidade na habilidade em não se deixar influenciar por conhecimentos prévios, ainda que não sejam impeditivos de novas teorias. Ainda que não se faça *tábua rasa* dos significados contidos na literatura existente, o investigador deve impedir percepções pré-concebidas, potenciando a sua imaginação, a sua experiência pessoal e profissional, como que numa “fusão de horizontes” (Sapeta, 2010). Deverá coexistir uma interação dialética entre as expectativas do investigador que interpreta e o significado de um texto ou de uma ação humana (Miguélez, 2007: 272). Para o autor, o processo criador de categorização-análise-interpretação, para um bom funcionamento, necessita que o investigador siga alguns conselhos úteis e que transcrevemos:

- ↪ Não se precipitar, trabalhando por intervalos de tempo e efetuar distanciamentos periódicos;
- ↪ Não dirigir ou pressionar o pensamento, mas adaptar elasticidade mental;
- ↪ Facilitar liberdade à imaginação, utilizando analogias, metáforas, comparações, similitudes, alegorias, diagramas e modelos;
- ↪ Estabelecer um elevado grau de confiança em si mesmo, nas suas capacidades e criatividade;
- ↪ Não se assustar com algo que se opõe ao conhecido e sabido. O rompimento com os esquemas estabelecidos é normal;

→ O bom investigador sente oposição a pressões conformistas e agrada-lhe o risco de enfrentar o desconhecido e até uma certa ousadia intelectual (Miguélez, 2007: 261, 262).

- *Os memos.* São a escrita de ideias teóricas sobre os códigos e as suas relações. Podem ser uma frase, um parágrafo ou umas páginas, não importando, por isso, a sua extensão, nem o número. O facto mais relevante é que representam o pensamento e a ideia do investigador quanto às descrições dos comportamentos, da experiência do investigador ou mesmo as incursões teóricas que ocorrem através do processo analítico.

A estruturação dos memos ajuda na construção da teoria, pois permite que os dados alcancem um nível conceptual adequado; desenvolve as propriedades de cada categoria; apresenta as hipóteses sobre as relações entre as categorias e as suas propriedades; integra as relações que emergem nas categorias e começa a focalizar a teoria emergente.

- *O processo de codificação.* É sustentado por três tipos de codificação: aberta, axial e seletiva (Strauss & Corbin, 1998). A combinação das três provoca a transformação progressiva dos incidentes, na teoria substantiva e desta à teoria formal. Ou seja, é a passagem de um incidente a código e deste ao conceito, passando da teoria substantiva à teoria formal.

- *A codificação aberta.* Tem como objetivo identificar os conceitos, as propriedades e as dimensões, e agrupar os conceitos em categorias. Consiste em decompor, analisar, comparar, conceptualizar e categorizar os dados qualitativos. Este procedimento ocorre em alternância com dois processos: fazer questões e fazer comparações. A análise é feita linha-a-linha; análise de parágrafos ou examinar o texto inteiro e criar formas de registo e memorandos. O questionar os dados exige, por parte do investigador, competências de observação e de atenção focalizada, de atitude de curiosidade, e ainda, a capacidade de ir identificando e conceptualizando as respostas que forem surgindo.

- *A codificação axial.* Tem como objetivo relacionar as categorias e as subcategorias; encontrar uma estrutura condicional e relacioná-la com o processo; encontrar o paradigma que integre as condições, as ações e as consequências. Consiste em agrupar as categorias em torno de eixos, à volta dos quais podem surgir as subcategorias. Este procedimento resulta da inter-relação entre os conceitos que parecem associar-se ao mesmo fenómeno. Estas relações são definidas por condições causais representando acontecimentos ou factos que originam a ocorrência do fenómeno em si; condições intervenientes que identificam o conjunto de fatores contextuais mais latos, mas que poderão, eventualmente, afetar a ocorrência e o desenvolvimento do fenómeno; pelo contexto, como condições que especificam o fenómeno, em termos de ocorrência e da sua resolução, posicionando-o numa perspetiva temporal e evolutiva e por estratégias de ação e consequências.

A associação de conceitos a uma dada categoria não se apresenta permanente, nem exclusivo dessa mesma categoria. Deste modo, a categoria conceptual deverá ser de nível mais abstrato para que possa abranger conceitos mais específicos e que se relacionem com aquela. A construção das categorias é também realizada, de novo, na alternância dos processos de questionamento e comparação. O questionamento poderá ser feito sobre cada conceito ou sobre a totalidade, identificando-se relações de similaridade, contribuindo-se para a construção de categorias mais abstratas (Strauss & Corbin, 1998).

As nomeações das categorias poderão surgir a partir dos conceitos identificados e da ligação destes ao léxico dos dados; da sensibilidade teórica do investigador, e ainda, recorrer a significados vinculados à literatura. Contudo, neste último caso deverão ser clarificados, no sentido de identificarem as suas características naquele contexto, diferenciando-os dos tradicionalmente instituídos. A nomeação das categorias implica ainda a definição das suas características naquele contexto e as suas dimensões. Num processo *GT* cada propriedade, sendo ela própria uma categoria, pode conter as suas sub-propriedades, cada uma delas suscetível de ser dimensionalizada. A identificação destas propriedades pode-se fazer, segundo Strauss & Corbin (1998), recorrendo, por um lado, a um processo de questionamento dedutivo, partindo das propriedades gerais e verificação à *posteriori* dos dados relativos ao fenómeno. Por outro, representa um processo de questionamento indutivo, identificando e notando no discurso, analisando as propriedades das categorias que remetem para o seu posicionamento numa perspetiva dimensional. Se o objetivo do estudo visar a construção de uma teoria, este processo de análise deve ter continuidade até à saturação do processo.

- *A codificação seletiva.* Permite integrar e refinar a teoria à volta da categoria central. Este processo de codificação é de nível mais abstrato, derivando no estabelecer um relacionamento contínuo entre a categoria central e as restantes, assim como pela validação destas relações (Fernandes & Maia, 2001).

O investigador, a fim de encontrar aquilo a que Strauss & Corbin (1998) chamam “a linha da história”, constrói um descritivo sobre o essencial da história. Este corresponde a uma seleção e descrição do foco mais importante ou mais saliente, detetado ao longo da análise dos diferentes relatos recolhidos. Após a codificação seletiva o investigador fica na posse da estrutura teórica do fenómeno em estudo, sendo ainda importante o cuidado de retocar a estrutura. Este cuidado assenta numa (re)leitura dos dados, a partir da estrutura, podendo ainda detetar-se eventuais necessidades na recolha de mais dados. Este procedimento leva à saturação teórica e caso esta se verifique dá-se por terminado o processo de análise dos dados e inicia-se a escrita do enredo. Significa mover-se da descrição para a conceitualização; nomear a categoria central e relacioná-la com os outros conceitos, categorias e subcategorias; usar diagramas explicativos da teoria; criar memorandos teóricos e levantar questões de sensibilização; guiar e fazer comparações teóricas (Sapeta, 2010).

- *A comparação com a literatura.* É a última fase do processo da investigação, segundo a metodologia da *GT* e que Pandit (1996) e Lopes (2006) identificam como sendo o momento em que se compara a teoria emergente com a extensa literatura existente, comparando com estruturas conflitantes, estruturas similares ou confinantes. Tal facto aumenta a validade externa, pelo estabelecimento do domínio para o qual os achados do estudo podem ser generalizados.

- *Construindo teoria.* Significa descrever com rigor um conjunto de conceitos, definições e proposições que se inter-relacionam e se apresentam numa perspetiva sistemática e contínua dos fenómenos, especificando as relações entre as variáveis. É uma construção mental, simbólica, verbal ou *icónica*, de natureza conjetural ou hipotética, submetendo a um novo processo de integração, de unificação, de sistematização ou de interpretação dos conhecimentos que, até ao momento, se apresentavam incompletos, imprecisos, desconexos e meramente intuitivos (Miguélez, 2007).

A construção de uma teoria é o principal objetivo da metodologia da *Grounded Theory* e é gerada por metamorfose dos dados, num movimento que se processa da teoria substantiva até à teoria formal. Para Glaser & Strauss (1969) a teoria substantiva aplica-se em trabalhos de investigação social, resulta da interação dos dados em bruto e da análise dos mesmos, através da codificação e categorização.

A teoria formal desenvolve-se em áreas conceptuais de investigação sociológica e educacional e pode ser gerada logo a partir da análise dos dados, sendo aconselhável iniciar a partir da teoria substantiva. É fundamentada nos dados e constitui um sistema de relações que oferece uma explicação de maior nível de abstração do problema de investigação. A aplicação a determinada área empírica implica ajustá-la à teoria onde se vai utilizar; deve ser compreendida pelos atores que fazem parte do contexto social; deve ser suficientemente geral para ser aplicável à variedade de situações dentro da realidade; deve permitir um certo controlo sobre a estrutura e os processos das situações comuns, assim como de mudanças possíveis através do tempo.

A estruturação pode ser desenhada, seguindo a ordem que apresentamos na figura 9. Todavia, poder-se-á voltar atrás em cada uma destas fases, estabelecendo-se um vai e vêm constante (técnica do flip-flop).

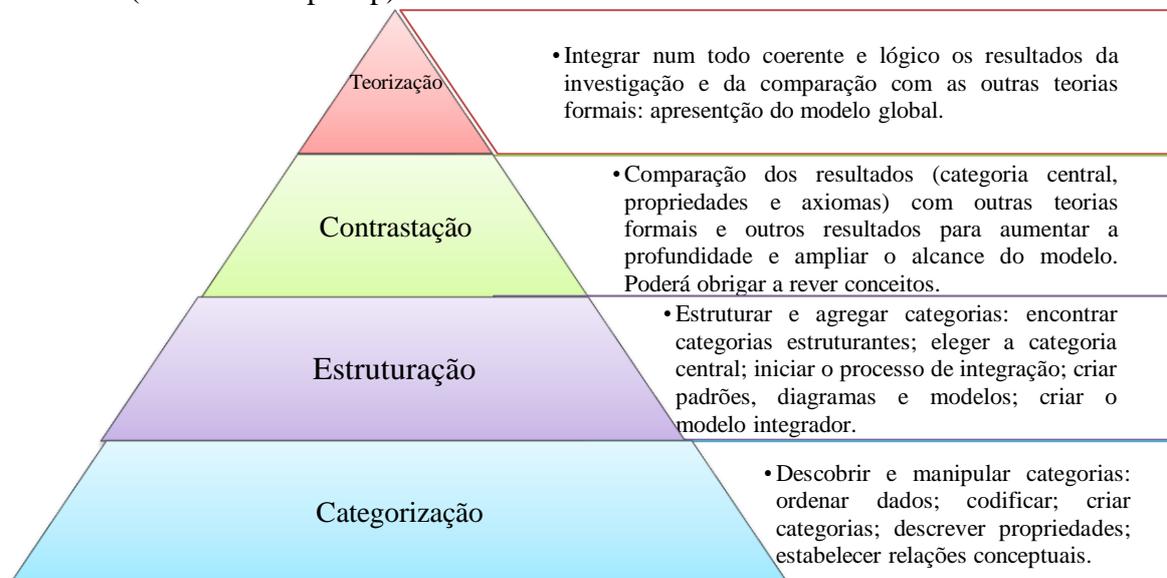


Figura 9- Estrutura da construção da teoria

A teoria desenvolve-se por meio de processos indutivos ou dedutivos e que são a análise, a síntese e a derivação, aplicados aos conceitos, às proposições e à teoria e que apresentamos, resumidamente, na matriz desenhada no quadro 6.

Quadro 6- Matriz dos elementos constituintes da *Grounded theory*

	Conceitos	Proposições	Teoria
Análise	Distingue atributos dos conceitos, definidores ou irrelevantes, os seus elementos, as semelhanças e as diferenças; ajuda a refinar os conceitos.	Determina a sua utilidade, a sua informação e se a proposição é lógica e correta, através da sua ordenação; dissecar o todo das partes.	Determina os pontos fortes e fracos da teoria, aplicando um quadro analítico; se existirem pontos de vista inconscientes, tal pode ajudar a enriquecer a sua natureza e propriedades.
Síntese	Gera novas ideias através da análise de dados e de novos <i>insights</i> .	Desenvolve proposições acerca das relações entre conceitos, através da observação do fenómeno, combina partes isoladas donde pode nascer novo conceito, proposição ou teoria.	Constrói teoria a partir da evidência.
Derivação	Gerar novos modos de pensar sobre fenómenos através do desenvolvimento de um novo vocabulário baseado sobre as relações entre eles.	Formular proposições através da clarificação das relações existentes entre os fenómenos.	Explicar e prever fenómenos de áreas pouco conhecidas, para os quais não existem métodos de estudo conhecidos ou para os quais não existe teoria.

A problemática do estudo (i.e. a atitude e o processo de diagnóstico em educação de infância) implica uma investigação processual com ênfase na interação social de atores específicos. Argumenta a imersão e o contacto próximo na vida do dia-a-dia dos participantes, como sendo necessária para compreender em profundidade o significado das ações, a definição da situação e o processo através do qual os atores constroem as situações educativas e pedagógicas.

O aparelhamento de técnicas específicas como a observação, a entrevista em profundidade e a análise comparativa constante realizada aos dados viabilizou mais e melhores níveis de compreensão dos fenómenos que pretendíamos estudar. Ou seja, o termo incluído no nosso estudo na metodologia da *Grounded Theory* e fruto das exigências de uma forma de fazer análise científica apresentou-se coerente com o objeto de estudo. Validou o entendimento da estrutura do processo de diagnóstico e desocultou aquilo a que chamamos “*atitude diagnóstica*” como o conjunto de ideias, pensamentos e crenças, segundo as quais se organiza e orienta a ação. Atitude que, não sendo diretamente observável, respalda no processo a partir da manifestação dos comportamentos expressos ou pela narração do entendimento profundo da razão porque agiam de determinada forma.

3-A Teoria de Médio Alcance

Esta pesquisa centra-se no estudo do processo de diagnóstico em educação de infância e tem como finalidade construir uma teoria de médio alcance. Tal como o nome indica tem um alcance limitado devido ao número de variáveis existentes e também porque se refere a um contexto particular, as generalizações estão limitadas a condições e contextos que apresentem similaridades.

O conceito de Teoria de Médio Alcance (MTA) foi introduzido por Robert Merton, em 1968 e apresentou-o como um conjunto limitado de pressupostos, a partir dos quais as hipóteses específicas são coerentemente derivadas, confirmadas e testadas pela investigação empírica.

Escrever teoria compreende a elaboração de uma estrutura criativa e rigorosa das ideias, fixa-se num modo de olhar para os factos, organizá-los e representá-los, conceptualmente, através de uma nova rede de relações entre as partes constituintes. Significa, para Miguélez (2007: 278), “descubrir y manipular categorias y las relaciones entre ellas”.

Em termos de hierarquia do conhecimento, as TMA afastam-se do metaparadigma, de nível mais abstrato e são mais concretas do que uma Grande Teoria, pois estão focalizadas num fenómeno concreto. Representam um segundo nível no patamar da abstração com um alcance limitado e um número circunscrito de variáveis; são analisadas de forma direta, o que traduz uma forte implicação com a investigação e a prática; nascem diretamente da análise dos dados empíricos. Por via disso, são importantes para as práticas das disciplinas, onde se averiguem as respostas concretas que os professores necessitam de dar no seu dia-a-dia.

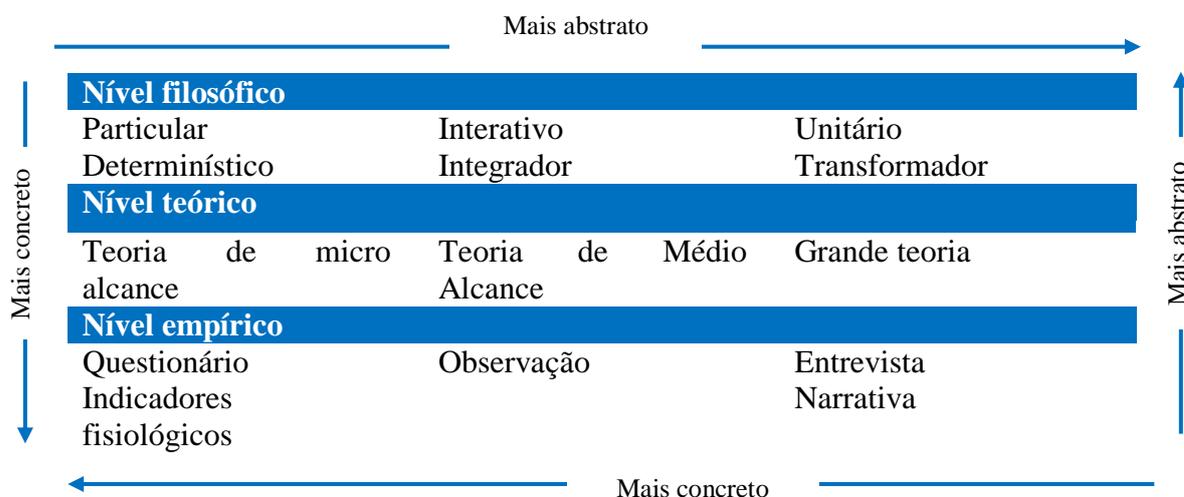


Figura 10- Níveis de abstração e tipos de teoria.
Fonte: Adaptado de Sapeta (2010).

A TMA situa-se no nível teórico, considerado intermédio, em termos de abstração e de alcance. É expressa em símbolos, ideias e conceitos e o nível empírico representa o que pode ser observado como relatórios, comportamentos, indicadores biológicos, histórias pessoais e o pensamento empírico é concreto.

Consultadas várias TMA e em função da tipologia enunciada, a sua apresentação poderá conter componentes como: definição de termos chave, a categoria central, principais conceitos e proposições, e ainda, a aplicação nos contextos da prática e da investigação.

Sobre a avaliação das TMA, Miguélez (2007) afirma que representa um processo epistemológico trabalhoso, dependendo dos conceitos de validade e de verdade. A validade empírica apoia-se numa validade racional, ou seja, em sentido restrito não existe algo a que possamos chamar “evidência empírica”. A evidência será sempre intelectual, racional, visto num contacto direto e num ato intuitivo, o qual implica sempre a captação de uma relação num determinado contexto e que pode ser, em grande parte, a construção adicional do sujeito. Por conseguinte, a evidência racional e a subsequente “validação” tem a fragilidade

da limitação humana e valerá tanto, quanto a perspicácia intelectual do investigador. O autor aponta ainda um conjunto de critérios, segundo os quais se poderá avaliar as teorias ou as estruturas teóricas:

- ▷ *Coerência interna*. Os elementos e as partes constituintes da teoria relacionam-se entre si e formam um todo coerente e integrado;
- ▷ *Consistência externa*. Significa a compatibilidade que há entre a doutrina que constitui a teoria e o conhecimento estabelecido do mesmo campo ou afins;
- ▷ *Compreensão*. Uma teoria será melhor que a outra se abarcar ou se relacionar um campo amplo de conhecimentos;
- ▷ *Capacidade preditiva*. A capacidade de fazer previsões acerca do que sucederá ou não se reunidas certas condições;
- ▷ *Precisão conceptual e linguística*. O discurso e os seus predicados devem estar semanticamente homogêneos e conexos, não devendo ser vagos nem ambíguos;
- ▷ *Originalidade*. Significa a construção de teorias audazes, de alto nível, com projeções singulares e com capacidade de unificar campos aparentemente desconexos;
- ▷ *Capacidade unificadora*. Capacidade de reunir domínios cognitivos que ainda permaneçam isolados;
- ▷ *Simplicidade e parcimónia*. Em condições semelhantes é preferível a teoria mais simples, pela clareza e transparência;
- ▷ *Expressão estética*. A beleza de uma teoria é uma pista importante na correspondência da sua verdade com os factos;
- ▷ *Contrastação*. Os axiomas são suscetíveis de contrastação, de uma análise crítica e fina que possibilite confirmá-la ou refutá-la;
- ▷ *Potência heurística*. Apelar para a sugestão, guiar e gerar novas investigações, colocando novos problemas desafiantes, facilitando o desenho de estudos de grande projeção na área de estudo.

O conjunto dos critérios possibilitam uma avaliação prática de uma teoria ou de uma estrutura teórica, relacionam e integram todo o processo de investigação e estabelecem um bom instrumento de avaliação da validade e confiabilidade do estudo.

CAPÍTULO 4- AS FASES DO PERCURSO METODOLÓGICO

1. O desenho de investigação

O desenho de investigação, especificamente, a delimitação da problemática e os objetivos do estudo decorreram da nossa reflexão pessoal, enquanto profissionais; das leituras entretanto efetuadas em torno da problemática e da discussão com colegas, pares de profissão e de percurso académico. Destacamos, as que ocorreram em contexto de seminários de doutorandos realizados em Évora e na Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Enfermagem, em Lisboa. Neste percurso destacamos ainda os encontros com os orientadores como espaços de tutoria e supervisão. Estes encontros abriram espaço para a definição da problemática (i.e. o diagnóstico em educação de infância), os objetivos e o desenho metodológico, ainda que de forma genérica.

Por aconselhamento dos metodólogos, iniciámos a nossa investigação, realizando um *estudo piloto* que, por um lado, tinha como objetivos recolher elementos importantes para as tomadas de decisão a nível estratégico e metodológico; por outro, treinar competências no âmbito da observação e da entrevista,. Para além destes, adicionámos outros, ancorados em Lopes (2006) e em Olabuénaga (2003), determinados como dois elementos centrais e imprescindíveis no estabelecer a qualidade e validade da própria investigação. Ou seja, definir com clareza e objetividade a problemática, o que significa determinar o que de facto é importante investigar, tendo em conta o que já se encontra sobejamente investigado e o que se encontra no limiar da ciência desconhecida. E também decidir sobre os métodos e as técnicas aceites como válidas pela ciência, considerando a natureza do objeto de estudo. Acrescentamos ainda a justificação e a pertinência do estudo, no âmbito do conhecimento do contexto e, especificamente, o crescer de uma relação de confiabilidade imprescindível para o desenvolvimento do estudo.

2- Os pressupostos de organização: critérios de escolha

Traçado o desenho da investigação colocava-se a questão da escolha do local onde se iria desenvolver o estudo. Optámos pela região sul do país, especificamente, o distrito de Évora, em primeiro lugar e, em segundo, os jardins-de-infância da rede pública do Ministério de Educação. Quanto à primeira seleção o critério radicou no facto de ser este o distrito da nossa residência, o que nos permitiu maior facilidade de acesso, uma vez que se previam contactos frequentes. Já a escolha pela rede pública justificou-se por apresentar características similares, quanto à tipicidade das respostas educativas, quer a nível organizacional, funcional, de gestão e administração.

Faltava escolher quais os jardins-de-infância e os educadores que iriam constituir a amostra teórica do estudo. O primeiro critério radicou num dos objetivos da investigação (i.e. construir uma teoria de médio alcance). Consideramos, por isso, escolher um grupo de profissionais que reunissem um conjunto de pré-requisitos, destacando-se entre outros, ter boa reputação na prestação de cuidados, em educação de infância Dada a inexistência de uma avaliação que fornecesse tais elementos, optámos por dados reputacionais junto de colegas de profissão e, em particular, com os presidentes dos conselhos executivos. Destes dados salientamos conhecimento da relação de equipa dos vários intervenientes no processo; a qualidade percebida da relação dos educadores com os seus atores; a qualidade perceptível da relação dos educadores com os familiares dos atores.

De acordo com os pressupostos atrás mencionados, englobámos todos os educadores que mostraram disponibilidade para participarem no estudo e todos os atores que pertenciam ao cenário educativo.

3- A pré-negociação

A primeira fase da investigação foi submetida a um conjunto de procedimentos burocráticos que passaram pelos contactos formais com as várias entidades e órgãos que autorizaram o desenvolvimento da investigação. Tais ancoraram a investigação numa dimensão social, numa adaptação conjunta dos nossos parceiros, propiciando uma arte de mover a presença natural de ambos, mas também identificar os momentos privilegiados e os bons informantes.

Formalizámos os pedidos de autorização, junto dos conselhos executivo e pedagógico de cada agrupamento de escolas, os quais autorizaram o desenvolvimento do estudo. Consideramos que um dos aspetos mais delicados em investigações desta natureza é, precisamente, a entrada nas instituições, dado que é um estudo que envolve tomadas de decisão de índole educativo, apensas de valores, de crenças, de sentimentos e de intencionalidades não só pessoais, como também culturais e organizacionais.

Na etapa seguinte planeámos e realizámos vários contactos com os educadores com o objetivo de explicar os objetivos; as etapas do processo; a estratégia de atuação como investigadora e ainda obter o seu consentimento e a livre participação dos vários elementos.

Mediante a autorização e da expressão de livre vontade procurámos, em conjunto, criar as melhores condições para o desenvolvimento do estudo. Decidimos sobre a forma de apresentação às crianças e às famílias; os locais onde nos posicionaríamos no decorrer dos períodos de observação, sendo estes determinados por nós; as movimentações pelos diferentes espaços; a adoção de atitudes de concentração sobre as interações em curso, especificamente as centradas entre criança-criança e criança-educador, educador-família, evitando-se a todo custo a interação verbal da investigadora. Acordámos ainda a possibilidade de desenvolver entrevistas que ajudassem a compreender, em tempo útil, os fundamentos e os raciocínios das ações. Garantimos também a confidencialidade dos dados e das pessoas, e ainda, a total isenção de juízos de valor.

Assim, o grupo de participantes foi representado por elementos apenas do sexo feminino. Participaram de modo livre e esclarecido e não existiram critérios de exclusão. Clarificando aqui a nossa posição como investigadora do *estudo piloto* sentimos na primeira fase da negociação, uma necessidade sentida, ainda que latente, mas confessaram preocupações no desenvolvimento da sua prática, especificamente, quanto à intencionalidade das suas ações.

Por outro lado, porque nos movimentámos num contexto que nos é familiar e, ainda que isso possa ser de extrema importância para compreendermos o que se passa, ousamos mesmo dizer que o desenvolvimento do estudo piloto destapou, em nós, um conjunto de dificuldades que não as consideramos barreiras, mas sim pontos altamente formativos ajudou-nos a crescer, enquanto investigadora. Adiantamos aqui uma disciplina interior e um olhar objetivo despido de raciocínio profissional, um amadurecimento, enquanto investigadora e permitiu ver “com olhos de investigadora” e não de uma profissional que trazia consigo um leque de pressupostos perfeitamente enraizados na prática profissional.

4- O estudo piloto

A primeira fase da investigação contemplou o desenvolvimento de um estudo piloto e tal como já referimos, foi sugerido pelos orientadores. Pretendíamos adaptarmo-nos ao contexto e aos atores. Foi ainda nosso objetivo contactar e treinar competências em técnicas de recolha e análise de dados, orientadas para as entrevistas em profundidade, das quais falaremos oportunamente. Referir ainda que os dados recolhidos e analisados não fizeram parte do corpo dos dados da investigação propriamente dita.

O estudo iniciou-se em setembro de 2007 e prolongou-se por cinco meses. A sua natureza implicou a compreensão de um processo que se definia pelo conhecimento da vida social dos seus atores, num cenário específico. Por via disso, traçamos os seguintes objetivos:

- 1- Encontrar uma forma de “estar” que transmitisse ao grupo de atores, a confiabilidade e a naturalidade necessárias, para uma não intrusão e não contaminação dos dados, fazendo tornar a presença o mais natural possível;
- 2- Conhecer a sequência das atividades e identificar os momentos de maior interação entre educadora-criança e educadora-família;
- 3- Treinar as técnicas de recolha de dados.

4.1- A observação

Tal como referimos, o estudo desenvolveu-se num dos jardins-de-infância selecionados e englobou todos os atores do cenário educativo, incluindo os familiares que acompanhavam as crianças. O primeiro período de recolha de dados decorreu entre setembro e dezembro de 2007. Seguiu-se um período para análise dos mesmos e, findo o mesmo, conclui-se o estudo piloto com a elaboração de um relatório síntese.

Para a recolha de dados sublinhamos que o trabalho de campo, em investigações qualitativas, é encaminhado para a utilização de técnicas sujeitas a critérios que permitam rigor e cientificidade. No presente estudo, dada a natureza do contexto social e sublinhando o carácter interacionista, defendido por Blumer, utilizámos como colheita dos dados duas técnicas: a observação e a entrevista, pois segundo autores como Olabuénaga (2005); Lopes (2006), entre outros, estas são as duas técnicas fundamentais de recolha de dados em investigações qualitativas. A primeira das técnicas consistiu, de acordo com Olabuénaga (1999, 2003), Denzin & Lincoln (1994) num processo de observação sistemática e sucessiva da vida social, ou seja, assumiu um carácter intencional e sistemático, procurando a não manipulação e não modificação do observado. Características que especificam as observações científicas e que facilitam o acesso aos acontecimentos, tal como espontaneamente ocorrem (Lopes, 2006).

A observação compreende uma das atividades que o ser humano sempre utilizou no contexto das interações. No quadro do interacionismo simbólico, a interação em contexto social é perspectivada em função da capacidade de observar e interpretar o real. É intrínseca ao indivíduo e comum a vários métodos, independentemente das correntes de investigação. Desde a antiguidade que se usa a observação e o registo pormenorizado do observado, como forma de aceder ao real, a fim de uma melhor compreensão. Todavia, quando esta se aplica em estudos na área das ciências humanas e sociais, os critérios de rigor científico terão que ser acautelados, por forma a conferir-lhe cientificidade e validade. E fazê-lo implica, num estudo desta natureza, defini-la e compreendê-la em todas as dimensões. Deste modo, a

definição que adotámos foi a proposta por Olabuénaga (2003: 125) que perspectiva a observação como “el proceso de contemplar sistemática y detenidamente como se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma”. O que distingue este tipo de observações científicas das restantes é o carácter intencional e sistemático. Esta última característica verifica-se veiculada à participação ativa ou não do investigador. Tal conduz para a designação de *observação participante* e *não participante*.

Por sua vez, a observação, enquanto técnica das metodologias qualitativas tenta afastar-se da distorção implicante da experimentação, por um lado; por outro, procura evitar alguns dos constrangimentos impostos na entrevista. O rigor da observação obtém-se pelo princípio da não intrusão, isto é, se a utilizarmos sem intromissão ou manipulação dos objetos observados, significa que temos acesso aos dados, tal como eles ocorrem no contexto (Olabuénaga, 2003; Lopes, 2006; Sapeta, 2010). E tais procedimentos aplicam-se, recorrendo a capacidades específicas que, o autor, designa como a obstinação e a não intrusão. Sobre a última, já atrás mencionada, trazemo-la novamente à colação porque pode assumir-se como uma capacidade a ter em atenção pelo investigador, em momentos específicos. Por exemplo, sobre acontecimentos em que se tenha propensão de considerar algo como desagrado pessoal e à possível emissão de juízos. A obstinação verifica-se, na medida em que é uma técnica que requer paciência e tempo, já que terá que ocorrer tantas vezes, quantas sejam necessárias até atingirmos a saturação dos dados (Sapeta, 2010).

A observação usada na investigação científica, de acordo com Olabuénaga (2003), requer que seja,

- *Orientada*. É focalizada sobre um objetivo concreto, traçado antecipadamente.
- *Planificada*. Significa que obedece a um plano sistemático que apresente as fases, os aspetos, os lugares e as pessoas a observar.
- *Controlada*. Relaciona-se com proposições e teorias sociais.
- *Rigorosa*. Significa submetê-la a controlos de veracidade, de objetividade, de fiabilidade e de precisão.

Sobre a organização da observação, Miguélez (2007: 88-89) refere que esta deve responder a questões como: “quem; o quê; onde; quando; como e porque alguém diz ou faz algo”. Significa estar atento aos detalhes. O autor afirma também que o investigador qualitativo deverá estar atento à linguagem não-verbal, como uma linguagem de signos expressivos, a qual está, expressamente, veiculada ao sistema nervoso autónomo e quase sempre de nível inconsciente. Por via disso, é de extrema utilidade para precisar o verdadeiro sentido das palavras, reforçando ou contradizendo o que se diz.

Já Olabuénaga (2003) reafirma que a observação “incluye el tacto, los mismo que el olfato y el oído”. Para tal, a observação deve socorrer-se de todos os recursos que estejam ao alcance do investigador, a fim de recolher a mais vasta e completa informação. Aqueles podem passar pelos vídeos, pelas gravações ou pela fotografia. Todavia, o principal instrumento da observação é o próprio observador (Miguélez, 2007: 88; Sapeta, 2010). É ele que, seguindo o paradigma interpretativo, compreende a vida social, a partir da interioridade de cada um. Finalmente, a observação garante um alto rigor científico quando se combina com outras técnicas pelo método de triangulação, já por nós referido.

Por sua vez, Miguélez (2007:91) enuncia um conjunto de recomendações que não sendo prescritas como regras ou procedimentos precisos, tomam-se como linhas condutoras do processo, tais como:

- Ser descritivo nas notas de campo;
- Recolher grande variedade de informação de diferentes perspetivas;
- Triangular os dados provenientes das várias fontes;
- Usar as citações dos próprios participantes;
- Selecionar sabiamente os informantes chave;
- Ser consciente e sensível às diferentes etapas do processo;
- Tentar mergulhar o mais possível no fenómeno ou experiência;
- Separar claramente a descrição da interpretação e o juízo próprio;
- Incluir as experiências, os pensamentos e os sentimentos próprios.

No presente estudo, a observação centralizou-se sobre o processo de interação educadora-criança no contexto de jardim-de-infância selecionado para o desenvolvimento do estudo piloto, decorreu da definição da questão inicial da investigação e ganhou sentido na sequência do desenvolvimento do estudo piloto. Este possibilitou o conhecimento relativo ao modo como as interações se desenvolvem em contexto e, desta forma, facultou uma orientação para a planificação da observação, como técnica de recolha de dados para a investigação.

Entendemos que esta se devia apresentar no nosso estudo como observação não participante, de acordo com Olabuénaga (2003: 132), pois este processo trata de registar sistemática e detalhadamente o desenvolvimento da vida social do grupo, “sin manipular ni modificarla, tal cual ella discurre por si misma”.

O conhecimento prévio relativo à aplicação desta técnica remetia-nos para Estrela (1994) e para a nossa formação enquanto mestranda e foi assim o início da colheita dos dados. Hoje percecionamos a observação num outro quadro de registo, porque a sentimos, de uma forma diferente, fruto das pesquisas que fomos realizando e dos vários desenhos, entretanto traçados no terreno.

Nas primeiras observações deparámo-nos com algumas dificuldades. Seguindo mais uma vez o autor já referido, descrevíamos todos os fenómenos por acumulação, procurando a apreensão de comportamentos em situações específicas, a fim de identificar o maior número de indicadores traduzidos de uma forma continuada e que não suscitasse dúvidas no momento da interpretação (Estrela, 1994: 46). Os protocolos de observação e as respetivas grelhas de identificação de indicadores de análise começaram a suscitar alguma apreensão, já que, por um lado, os conduzíamos para a capacitação inferencial até à saturação semântica da linguagem. Por outro, as várias questões que sobressaíam eram timbradas pela investigadora e remetia para um raciocínio marcadamente profissional, altamente condicionador e desvinculador do que pretendíamos investigar.

Por aconselhamento dos metodólogos revimos a nossa própria identidade como investigadora e a questão de investigação. Significou assumir um conhecimento tácito dos contextos educativos e das situações educativas e pedagógicas que aí se desenvolvem, mas com o compromisso de instruir o raciocínio pedagógico, por forma a não se intrometer na objetividade do real.

Reformulada então a nossa identidade, passámos a compreender as situações educativas à luz da questão de partida e dos objetivos desenhados, mas passámos a compreendê-las a partir do outro que pensa, sente e age com intencionalidade.

Reforçamos aqui que o investigador, tal como na Investigação-Ação/Formação, é o primeiro a sentir e a *sentir-se tocado* pela investigação. Queremos com isto dizer que passámos por um processo de auto-questionamento onde o querer e a vontade em desenvolver um estudo desta natureza se associaram numa dimensão intencional e esta encontrou significado na procura de um processo auto-formativo. Processo esse que nos conduziu para a compreensão de um exercício de transpor o patamar da inferenciação e partir para a essência das coisas, em busca do oculto. Significa passar do entendimento à compreensão. Esta compreensão define-se, no campo das ciências humanas e sociais, por uma interpretação à luz de um método hermenêutico. Conscientes da necessidade de uma investigação qualitativa, de natureza construtivista e sustentada por um raciocínio indutivo, aduzimos a consciência de uma aproximação e apropriação de uma abordagem metodológica que Glasser e Strauss descobriram em 1967, a qual apelidaram de *grounded theory*, ou *método de análise comparativa constante*. Pareceu-nos que esta abordagem poderia responder aos nossos objetivos de forma útil, objetiva e científica, uma vez que se apresenta, particularmente, profícua em clarificar processos de interação social e construir teoria explicativa dos fenómenos que parecem carecer de conceptualização (Lopes (2003).

Foi por aí o nosso caminho. Todavia, no quadro da abordagem atrás referida sentimos necessidade de formação acrescida que nos complementasse com competências específicas de descrição e análise de uma realidade processual complexa, dinâmica e multidimensional. Neste sentido desenvolvemos uma revisão sistemática, técnica e literária relativamente à problemática e de enquadramento metodológico. Para tal, recorremos a obras nacionais e internacionais, investigações e participámos em seminários, workshops, no sentido de alargar as nossas capacidades e competências. Como formação acrescida podemos enunciar seminários sobre a *metodologia Grounded Theory*. Das obras destacamos algumas: Glasser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998; Charmaz, 2005; Lopes, 2003, 2006; Olabuénaga, 2003; Miguélez 2007, entre outros.

Percebendo melhor o entendimento de Olabuénaga (2003: 126) sobre a planificação da observação, o processo auto formativo desencadeou em nós a necessidade de orientar e planificar a observação em todas as fases, aspetos, lugares e atores, desenhando guiões que nos ajudaram a focalizá-la sobre o nosso objeto de estudo, não esquecendo a pertinência do registo de tudo o que ocorria em contexto. Falamos de uma descrição pormenorizada, contextualizada e, especificamente, na recolha não só do que era visível, mas sobretudo, apelando aos sentidos e que o autor refere como “el tacto (...) el olfacto y el oído”.

Sobre este desiderato Dilthey, teórico das ciências humanas, em 1900, citado por Miguélez (2007: 106) assinala que as vivências psíquicas se manifestam das mais diferentes formas, por expressões faciais, gestos, expressões artísticas, posturas, ações, linguagem falada e escrita. No entender deste autor e que nós corroboramos, o estudo e a compreensão das interações das estruturas psíquicas individuais e sociais, muitas vezes não são conscientes ou pelo menos não o são, totalmente, para essa pessoa no momento em que se reproduz a ação. Torná-las mais claras e evidentes, implicou, adotar normas, regras ou técnicas que ajudaram a tal. Daí, a necessidade de irmos mais além do que o prescrito pelo método fenomenológico. Implicou um processo hermenêutico de interpretação, como um método geral da compreensão dos significados e das intenções. Interpretar hermeneuticamente é, para a mesma fonte, um *círculo hermenêutico*, um movimento dialético em que o pensamento vai do todo para as partes e das partes para o todo, por forma a que cada movimento que se trace, aumente o nível de compreensão. Significa que “las partes reciben significado del todo y el todo adquiere sentido de las partes” (Miguélez, 2007: 104-105).

Queremos então reafirmar que este processo teve como missão descobrir os significados das ações dos atores. E porque as condutas e os atos podem ter muitos significados, foram objeto de uma interpretação cuidadosa, procurando compreender algo que o ator ainda não tenha compreendido (Miguélez, 2007: 104). É também aqui que o estudo foi mais longe, relativamente, aos pressupostos da Investigação-Ação/Formação e o método fenomenológico, ao atingir uma profundidade e uma dimensionalidade até então desconhecida. No sentido de querermos compreender realidades/vivências com componentes no inconsciente ou pelo menos não totalmente conscientes, quisemos não só conhecer as condutas humanas mas, ir para além disso, e encontrar os significados e intenções. Significou registar as ações e as condutas, os tons de voz, captar os significados e perceber as intenções, as atitudes e os desejos ocultos.

Face ao exposto, os contextos de observação não tiveram um limite definido e foram determinados em função dos locais onde se desenvolviam interações, preferencialmente, a sala de aula- áreas curriculares; almofadas- espaço de concentração do grupo, áreas de trabalho de grupo; recreio e sala de apoio aos lanches (ver AnexoVII).

Relativamente à dimensão temporal, também não foi predeterminada, ainda que existisse alguma preocupação em diferenciar os momentos como o início da manhã, após o lanche e o início da tarde. Todavia, porque as interações ocorrem ao longo do dia e num contínuo permanente, justificou-se observar repetidamente alguns momentos, no sentido de melhor compreender a sequência das interações. O período de tempo destinado a cada observação foi deliberado por nós e resultou de um amadurecimento enquanto investigadora. Queremos com isto dizer que à medida que fomos tendo consciência da necessidade do rigor metodológico adequado ao objeto de estudo, os períodos de tempo foram diminuindo. Isto porque o contexto se apresentava complexo, o grupo era numeroso, as interações sucediam-se a um ritmo acelerado e resultava difícil realizar uma observação minuciosa, por períodos muito longos.

No que diz respeito aos meios de colheita de dados, como já enunciámos, também sofreram alterações, fruto do processo formativo e da apropriação de competências descritivas e analíticas. Isto é, durante o processo de observação foram elaborados instrumentos que nos permitiram registar as interações e as interpretações à luz de um processo hermenêutico representam o conhecimento do significado da realidade humana e integra “*o comportamento e a expressão verbal e não-verbal dos atores*”. Para realizar tais desideratos e após autorização prévia recorreremos ao registo áudio das situações educativas e pedagógicas. Deste modo, estávamos mais atentas à comunicação não-verbal, particularmente, a posturas, a expressões faciais, a movimentos, etc.

Foram realizadas observações em contexto, apresentando-se como diários de campo e o método de análise, orientava-se agora para os procedimentos metodológicos da *Grounded Theory*, já enunciados no capítulo 3. O processo descritivo e analítico passou pela exposição dos fenómenos e pela interpretação hermenêutica dos seus conteúdos. Contudo, a informação recolhida apenas representava o olhar do investigador. Faltavam-nos as perceções das profissionais sobre os fenómenos, o que significava aceder ao saber do outro, sobre o que fazia, como fazia e porque fazia daquela forma e não de outra. Foi nesse momento que passamos a sentir necessidade de ouvir os atores e a utilizar também as entrevistas em profundidade e as narrativas escritas, como disso daremos conta mais à frente. Estas técnicas, enquanto tal, permitiram aceder a novos dados e à compreensão dos

significados das ações dos educadores, especificamente as relacionadas com o processo de diagnóstico.

Reforçamos a ideia que esta interpretação não foi da nossa autoria, mas sim dos próprios atores. Ou seja, como investigadora, o trabalho prático desenvolvido e reproduzido em transcrições do observado, do dito, não dito, do oculto e do registo da comunicação não verbalizada expôs as vivências dos atores no seu cenário e estas, através de um espelhamento e de uma renomeação dos factos retrataram a situação e, sobretudo, definiram os significados e as intenções, por vezes ocultas.

Sobre o estudo piloto é de referir que permitiu compreender a organização dos cuidados e atividades de desenvolvimento; certificar a forma como a profissional organizava as intervenções e estabelecia prioridades; perceber os padrões de comunicação verbal e não-verbal e a articulação entre si; entender a forma como geria as complexidades contextuais.

Este estudo tornou-se, particularmente, útil para planificar e treinar a observação e a entrevista em profundidade. Todavia, devido a algumas insuficiências não consideramos o seu conteúdo na análise dos dados. Ainda assim, dele sobressaíram um conjunto de pressupostos úteis para a recolha de informação para a investigação e que passamos a enumerar:

1. A sala de aula apresenta-se como o local preferencial das interações entre crianças e educador.
2. Coabitam neste mesmo espaço outras interações, com outros elementos, nomeadamente, familiares.
3. O primeiro encontro, especificamente, no momento da chegada, no período da manhã, entre educador, crianças e familiares manifesta-se rico em interações, muitas vezes à entrada da sala de aula.
4. Numa dimensão temporal, as interações avolumam-se ao início da manhã ou então sempre que se verifica um reencontro.
5. Outros espaços físicos funcionam como polivalentes, de maior ou menor dimensão mas que, devido a essas mesmas características, apresentam-se e condicionam as interações e as tomadas de decisão.
6. Existência de espaços destinados à informação, negociação e planificação, sendo utilizados por diferentes parceiros, desde familiares, auxiliar, animadora e outros técnicos, como terapeutas, psicóloga, educadoras do ensino especial.
7. Alguns contextos apresentam espaços privados para o educador, outros há que se resume somente ao espaço permanentemente ocupado por crianças e adultos em ininterrupta atividade.

Ainda sobre o estudo piloto, consideramos de grande importância a consolidação do papel e do estatuto da investigadora, criado no contexto social. Reafirmamos a decisão sobre a forma de apresentação ao grupo; a eleição dos locais por onde circularíamos; as preocupações relativas aos movimentos e posturas durante a observação; a decisão de focalizar a observação sobre as interações em curso, especificamente, sobre que atores incidir; a consciência da ausência de interações verbais e não-verbais, por parte da investigadora, entre outros. Sobre a observação, decidimos acerca do registo de dados:

- Não ter à priori categorias ou pressupostos pré-determinados;
- Centrar sobre os comportamentos e atitudes, tal como eles ocorrem;

- Centrar sobre os comportamentos em contexto;
- Plasmar em diários os descritivos observados, os quais descrevem incidentes críticos de diversa natureza;
- Descrever pormenorizadamente os fenómenos e sua evolução;
- Organizar em descritivo, todos os sentidos (audíveis, olfativos, visuais);
- Registos *in loco* do possível, redação *à posteriori* de todo o observado;
- Redação fidedigna no dia das passagens pelo contexto.

Com base nestas constatações planificámos a observação e análise sistemática dos dados. Relembramos que o foco principal incidia na interação educadora-criança e, por isso, as nossas movimentações giraram em torno da docente, acompanhando-a seguindo toda a sua intervenção, evitando a intromissão do diálogo, os juízos de valor e o raciocínio pedagógico sobre o que observávamos. É necessário então recordar que tínhamos proposto identificar e tipificar a atitude diagnóstica, utilizando para este desiderato a identificação e a compreensão do processo de diagnóstico em educação de infância e, sustentado nessa compreensão, desenvolver uma teoria de médio alcance explicativa do fenómeno que acontece naquele contexto. Ou seja, pretendíamos aceder à realidade tal como ocorria, interferindo nela, o menos possível, assumindo-nos, tanto quanto possível como uma “sombra” no processo. Sobre este posicionamento, Olabuénaga (2003: 146-148) aponta três posturas: o recém-chegado, o membro provisório e o membro categórico.

Sobre a primeira, enquadra-se no momento em que o observador entra em contacto com os atores sociais; enquanto a segunda acontece depois de definido o papel social e iniciadas as interações, o recém-chegado passa a ser visto como elemento provisório do grupo. Já na terceira postura, o investigador é visto como uma figura familiar, do quotidiano e tem um papel legitimado pelos elementos do grupo e que lhe permitam “o máximo de presença com o mínimo de ostentação e ruído” (Lopes, 2006: 125).

No estudo piloto, percebemos que as posturas definiram-se entre os contactos informais até ao final do estudo piloto. O principal objetivo foi dar-nos a conhecer enquanto investigadora, assumindo desde logo uma postura de humildade e deixando claro que a investigação não possuía carácter avaliativo, apenas apresentava um cunho marcado pela necessidade de compreender o que se passava em contexto.

Por sua vez, para que tais factos tomassem forma, situámo-nos em Olabuénaga (2003: 148) e nas normas de comportamento a seguir pelo investigador. A saber:

- *Concentração*. Significa que o observador deve estar concentrado na sua função, a fim de captar o invisível, os sons, os silêncios, o sentido comum, o quotidiano, a transparência, as estruturas latentes e o dado por adquirido;
- *Oportunidade*. O observador deve ter a perceção de estar no momento certo, à hora certa;
- *Marginalidade*. Significa que o observador deve garantir a distância suficiente, com o objetivo de manter a independência e a objetividade necessárias;
- *Agressividade controlada*. O observador deve iniciar a observação com medidas não intrusivas e ir progredindo, pois o conhecimento do terreno, permite-lhe antever as reações dos diferentes atores sociais;
- *Sinderése*. Significa o cuidado pensado, o bom senso, uma mescla de segurança e dúvida, de clareza e de ambiguidade, uma tática que mantém uma visão do conjunto e prevê as consequências de cada ação ou iniciativa (Olabuénaga, 2003; Lopes, 2006)

Em jeito conclusivo, é fundamental referir que o recurso à observação enquanto técnica de recolha de dados apresentou-se uma “ferramenta” útil na prossecução do nosso objeto de estudo (i.e. atitude e o processo de diagnóstico em educação de infância). Isto porque, de acordo com Olabuénaga (2003), Miguélez (2007), Barbosa (2008) e Maximino (2010), as condutas humanas apresentavam uma meta e preconizavam uma intenção e compreendê-la significou percebê-la desde o seu interior, no seu contexto social e cultural. Expressaram-se de diferentes formas, entre as quais podemos referir as posturas, as expressões faciais, a linguagem verbal e não-verbal, entre outras. Examinar e analisar as condutas e respetivas manifestações significou compreender o processo. Por outro lado, abriram espaço para a introdução das entrevistas em profundidade como necessidade de ouvirmos os atores explicitarem, na primeira pessoa, o entendimento profundo da razão porque agiam da forma como agiam, dando assim um nível mais elevado de profundidade às suas condutas experienciais. Destaparam componentes não conscientes ou não totalmente conscientes e que se viriam a constituir constructos importantes na compreensão da atitude e do processo diagnóstico em educação de infância. Significou aceder ao saber escondido do profissional (Lopes, 2006).

4- A investigação e a recolha de dados

Considerando o conjunto de pressupostos anteriores iniciámos a recolha de dados para a investigação em abril de 2008. A amostra circunscreveu-se a cinco agrupamentos do distrito de Évora; incluiu seis educadoras que se disponibilizaram para o estudo e as crianças e familiares que desenvolviam interações no espaço educativo. Procedemos à observação de todos os processos de interação ocorridos em contexto, dando particular ênfase aos que envolveram educadora-criança; concentrando-se à sala de atividades, ao *hall* de entrada, à sala de refeições e ao pátio exterior.

A observação decorreu por um período de cinco meses, entre abril a junho de 2008, na primeira fase e de maio a junho de 2009, na segunda fase. Fizemos uma média de duas a três observações por educadora, das 9h-12h; 11h-12h ou das 13h-30m às 15h. O que fez vinte observações e aproximadamente 50h. Procurámos observar as interações com periodicidades semelhantes para perceber a continuidade das interações e a sua réplica ou não, em contextos similares, as quais tínhamos considerado típicas do processo de diagnóstico, durante o estudo piloto. Os dias foram escolhidos pela investigadora. Todavia, procurámos fazê-lo o mais próximo possível, muitas vezes no dia imediato, para que as vivências estivessem o mais presentes possível e para aferir a sequência das interações. Quanto ao período de observação foi determinado por nós e tendo em consideração o volume das interações em jardim-de-infância, que tornava difícil a concentração e o registo por períodos muito longos.

No decorrer da observação foram elaboradas anotações e as situações gravadas em suporte de áudio permitiram *à posteriori* o registo fidedigno, em diários de observação (ver Anexo IX). Das interações procurámos registar os acontecimentos, o seu conteúdo, como o diálogo, as expressões não-verbais, as movimentações e posturas de cada um dos intervenientes. Os conteúdos resultaram, por vezes, impercetíveis, dado que nem sempre estivemos em posição de serem audíveis. Nestes casos, procurámos a informação complementar, no final do tempo letivo. Demos preferência a este período para realizar entrevistas em profundidade, com o objetivo de compreender determinadas situações e foi oportuno e fundamental ouvir os atores sobre as suas perceções, tão próximo quanto possível.

Os diários das observações foram redigidos no mesmo dia em que ocorreram, com o objetivo de evitar o esquecimento. No dia seguinte ou na próxima observação, no final do período letivo reunimos e aprofundamos algumas situações e acontecimentos episódicos, procedimento de grande importância, para uma melhor compreensão do objeto de estudo.

No decorrer das observações fomos confrontados com algumas dificuldades. A principal residiu na dificuldade do afastamento do campo teórico, prático e cultural, relativos à profissão. Um trabalho desta natureza requer um treino com uma mescla de ingenuidade e de conhecedor na matéria. Evitar a distorção significou assumir uma postura de ingenuidade face aos dados de observação e tal foi ajudada por uma interrogação permanente a nós próprios e aos dados, no sentido de perceber se aquela era a nossa visão, enquanto conhecedores ou era o real observado. Tal postura manteve-se ao longo do processo de análise dos dados e impôs a presença dos excertos dos verbatins, em paralelo às unidades de significação.

Por outro lado, a marginalidade identificada como uma norma de comportamento do observador, defendida por Olabuénaga (2003), contribuiu para ultrapassar o raciocínio pedagógico. Ou seja, mantivemos o afastamento necessário para que pudéssemos ter independência suficiente para discernir o que era importante registar. Significa para Lopes (2006: 129) “assistir de camarote a uma peça de teatro”.

Uma outra dificuldade prendeu-se com a forma de registar. Era crucial o relato verbal das situações e o registo dos comportamentos não-verbais. A dificuldade residiu no desenvolver as duas tarefas em simultâneo e foi suprimida com a ajuda de suporte áudio que gravou todo o conteúdo verbal, estando nós mais disponíveis para observar as movimentações, os gestos, as posturas, as expressões faciais, etc. Estas gravações foram previamente acordadas com os atores e destruídas após as transcrições nos diários de campo.

5.1- As entrevistas em profundidade

As entrevistas são uma *ferramenta* fundamental para o investigador, sobretudo porque constitui um processo fundamental de escuta (Lopes, 2006; Olabuénaga, 2003; Dezin, 1994). Olabuénaga, (2003:165), considera-as “el arte de formular preguntas y escuchar respuestas”. Neste âmbito, a entrevista é considerada uma interação social entre duas pessoas e influenciada pelas características pessoais biológicas, culturais, sociais e de conduta do entrevistado e do entrevistador.

Na entrevista em profundidade, o entrevistador busca o que é importante e significativo na mente dos entrevistados, os seus significados, as suas perspetivas e interpretações, o modo como veem, classificam e experimentam o seu próprio mundo. O ator social, como pessoa, constrói sentidos e significados da realidade ambiental que interpreta e manipula, através de um marco complexo de crenças e valores, desenvolvido por ele para categorizar e explicar os sucessos. Entender porque as pessoas atuam como atuam significa compreender os significados que as pessoas atribuem àquilo que fazem. A entrevista nasce então de uma ignorância consciente por parte do investigador e através do seu comportamento exterior, deixa transparecer que não conhece os significados. E ao perguntar-lhes, estes podem expressá-lo nos seus próprios termos e com a suficiente profundidade para captar toda a riqueza do seu significado.

Numa entrevista com esta tipicidade, o entrevistador acerca-se do mundo simbólico do

entrevistado de forma gradual e escalonada fazendo perguntas amplas no início, extraídas de experiências semelhantes e prossegue acercando-se do núcleo da experiência e do mundo interior do entrevistado, traçando círculos concêntricos cada vez reduzidos. Significa uma estrutura ténue que apresenta uma certa ambiguidade e indecisão à mercê das respostas e das perguntas que vão acontecendo ao longo da conversa. À medida que a entrevista avança, o entrevistador interessa-se mais por significados do que pelos factos; por sentimentos do que por conhecimentos; por interpretações do que descrições (Olabuénaga, 2003).

Ainda sobre a entrevista em profundidade, diz o autor, que a comunicação não-verbal tem tanta ou maior importância que a verbal. Neste contexto, o entrevistador tem que prestar atenção a posturas, gestos, tons de voz, sinais através das quais se percebem estados de ânimo, níveis de interesse, de aborrecimento, de cansaço, de desgosto, de indiferença, etc.

Relativamente à técnica enquanto processo, sublinhamos a importância de um conjunto de aspetos contextuais que merecem atenção na preparação da entrevista. Falamos do espaço onde se desenvolve a entrevista; o modo como se posicionam ambos, e ainda, a representação que o espaço tem para os intervenientes.

Neste estudo, a escolha recaiu sobre a entrevista em profundidade porque era a que melhor respondia aos nossos objetivos, na medida em que pretendíamos compreender as situações, os acontecimentos episódicos registados no decorrer das observações. Pretendíamos que os atores narrassem os acontecimentos, as circunstâncias em que ocorreram, as interpretações e os significados que lhes atribuíam (ver Anexo VIII). Significava ouvir os interlocutores e a entrevista pouco estruturada foi a opção para deixar liberdade para relatar a experiência individual, deixando oportunidade para expressar significados e captar a sua subjetividade.

Neste âmbito solicitou-se às seis educadoras que renomeassem os episódios retirados dos diários de observação, associando as suas interpretações e os significados atribuídos à experiência. Esta técnica apresentou vantagens associadas à proximidade das experiências e do contexto que as gerou, já que evitou o esquecimento e reavivou a expressão livre das suas perceções, sentimentos e emoções. Por via disso, procurámos desenvolvê-las tão próximo, quanto possível.

Todas as entrevistas foram gravadas em suporte de áudio, transcritas na íntegra, incluindo o registo das expressões não-verbais (ver Anexo X). Aconteceram nos espaços educativos, apenas com a nossa presença e a das entrevistadas, garantindo assim a privacidade e a tranquilidade necessárias. Na primeira entrevista, explicámos os objetivos do trabalho, os procedimentos e salvaguardámos a confidencialidade dos dados e das pessoas. Em sequência foi solicitada autorização para realizar a entrevista e para gravá-la em suporte magnético. A manifestação do conhecimento, o consentimento da entrevista, bem como a sua gravação ficaram registados na fita.

As entrevistas tiveram uma duração variável entre 45 minutos a 90 minutos. Durante a mesma, fomos respeitando o ritmo do discurso, as pausas, os silêncios, colocando apenas as questões de reorientação para o tema central, sem interromper o raciocínio. Noutros casos, solicitámos que explicassem o sentido de determinadas palavras ou conteúdos, sempre depois do raciocínio completo. No decorrer das mesmas, desenvolvemos uma postura de ouvinte, dando sempre a ideia de que estávamos atentas e a compreender o que estava a ser relatado. No final das entrevistas realizadas às narrativas escritas procurámos compreender

as razões das suas escolhas e a intencionalidade das ações desenvolvidas.

No total realizámos 28 entrevistas, todas a educadoras. Destas, 21 tiveram como finalidade aprofundar situações e acontecimentos episódicos sinalizados no decorrer das observações; seis refletiram um aprofundamento sobre as narrativas escritas e duas incidiram sobre os conteúdos dos diários de aula redigidos pelas educadoras.

A expressividade revelada no decorrer das entrevistas, sobretudo a de carácter não-verbal, revelou o forte impacto emocional que as vivências representaram para si próprias. Falamos de manifestação de emoções, como o choro; o nervosismo expresso pela agitação dos membros superiores; da inquietação nos movimentos; de expressões faciais mistas de tristeza, de ansiedade, entre outras.

5.2- As narrativas escritas

As narrativas escritas foram uma opção e através delas conseguimos que os próprios atores expressassem os significados das ações que realizaram. Fizem-no, especificamente quando, de um vasto leque de experiências lhes foi pedido que selecionassem uma para relatarem. [*No decorrer da tua prática educativa tiveste várias experiências significativas com o grupo e/ou individualmente com alguma(s) da(s) criança(s). O que te peço é que escolhas uma dessas experiências que consideras importante e a relates desde o seu início até ao fim. No final, gostaria que referisses o porquê dessa escolha*]. Significa então a descrição e a narração de um caso marcante e/ou crítico e com carácter retrospectivo, sustentando um processo relacional (ver Anexos XI e XII).

As narrativas escritas significaram um processo de recriação da experiência significativa em que intervieram as emoções e a intuição. Tal exercício impôs um processo de organização dessa experiência numa mensagem estruturada, logo produtora da síntese, do pensamento simbólico e da perceção do conjunto. Por isso representou um ato consciente, conduzido pelos processos semânticos e da sintaxe que transportaram em si mesmos os significados das mensagens. E o processo de escrita da narrativa revestiu-se de uma reflexão a nível linguístico, mas também ao nível do discurso prático e da atividade profissional. De um certo modo, foi frequente nas narrativas, encontrarem-se abordagens reflexivas sobre os porquês, bem como as estruturas racionais de justificação e fundamentação dos factos narrados (Zabalza, 1994).

No total solicitámos seis narrativas escritas que nos remeteram para a entrevista em profundidade, como forma de aprofundar e compreender os significados que os atores atribuíram ao acontecimento, e para aferir o nível de consciência dos processos relatados e o grau das ações desenvolvidas.

5.3- Os diários de aula

Os diários de aula surgiram na investigação com o objetivo de compreender o pulsar dos atores em contexto situacional, quer no desenrolar da ação, quer de eventuais e necessários ajustes e seus porquês. Também este instrumento desvendou a tomada da consciência dos atos e das atitudes que acompanharam e fizeram parte de um processo relacional desta natureza. Importa aqui referir que este possibilitou o recurso à “*entrevista em profundidade*”

como meio facilitador do entendimento do que o outro faz, enquanto ator principal, à luz do seu próprio discurso não só escrito, como verbal e não-verbal.

Relativamente aos diários de aula, Yinger, citado por Zabalza (1994) refere que aquele que redige o diário, durante o desenvolvimento do processo de escrita, manipula as diversas formas de acesso à realidade: age, pensa e usa imagens. Ou seja, os olhos, as mãos e as ideias trabalham em conjunto e em interação. Para o autor escrever significa uma estruturação intencional dos significados e tal pressupõe uma implicação pessoal de natureza cognitiva e motora. O ato de escrever arrasta consigo a reflexão como condição inerente e necessária ao próprio processo, revertendo-se em duas vertentes complementares: vertente referencial e vertente expressiva.

Sobre a primeira, o autor segue a ideia da reflexão sobre o objeto narrado, incluindo todo aquilo que inclua a atividade educativa, desde a planificação, a operacionalização, às características dos alunos, etc. Quanto à segunda significa uma reflexão sobre si próprio. Consideram que são os protagonistas dos factos descritos e, por isso, revelam capacidades de sentir e sentir-se, de expor emoções, desejos, intenções, etc.

O diário, enquanto instrumento de trabalho, faculta o decorrer da ação e a evolução do pensamento do professor. Ou seja, conserva a sequência, a evolução e atualidade dos dados recolhidos (Zabalza, 1994: 93-97).

5.4- Análise documental

O acesso e a consulta de documentos escritos como os processos individuais, as atas, os projetos curriculares, os projetos temáticos, as avaliações, os registos diários, entre outros, foram também instrumentos de recolha de dados importantes, ainda que destes não se tenha feito uma análise analógica criteriosa.

6-A fase de ordenação e análise dos dados

A fase de recolha de dados realizou-se em simultâneo com a ordenação e a análise. Este processo é próprio da metodologia adotada (i.e. Grounded Theory), conferindo significado aos dados que vão sendo recolhidos.

A ordenação dos dados consistiu na redação dos diários de observação e na transcrição das entrevistas. No decorrer desta fase, à medida que realizámos o exercício, desenvolvemos a perceção do todo que se revelou essencial para a continuidade da recolha. Ou seja, foi durante este processo que surgiram novas questões, que anotámos e nas visitas seguintes procurámos observar o mesmo tipo de ação e usámos a entrevista em profundidade para um melhor entendimento.

A transcrição, neste tipo de metodologia é morosa e consome muito tempo. Todavia interessava-nos conhecer as perceções das nossas informantes, o mais perto possível da ação. Então fizemo-lo partindo das notas que fomos retirando, procurando evitar o esquecimento. Daí ter acontecido mais do que uma entrevista sob o mesmo diário de observação.

Por outro lado, a imensidão dos dados que iam surgindo justificou a necessidade de fazer uma paragem na recolha de dados e, após a ordenação e a primeira análise, desenvolvemos

uma outra mais pormenorizada, de acordo com a metodologia proposta. Foi aí que, através do método de comparação constante, começaram a emergir os primeiros conceitos e as primeiras proposições teóricas. Este período decorreu entre julho de 2008 a março de 2009. Em abril de 2010 retomamos a recolha de dados que decorreu até julho de 2010. Nesta segunda fase, procedemos à recolha, à ordenação e à análise sistemática dos dados, tal como o fizemos na primeira fase.

A análise dos dados, de acordo a metodologia da *Grounded Theory*, compreendeu um processo no qual fomos descobrindo as categorias, as suas propriedades, a relação destas com as subcategorias e com a categoria central, assim como despoletando a necessidade de nova recolha de dados, dando coerência e consistência à estrutura conceptual que se ia construindo (Strauss & Corbin, 1998).

A operacionalização do processo anterior foi realizada a através da fraturação dos dados, da sua conceptualização e da reposição juntos, mas de modos diferentes. O processo de análise chama-se codificação e iniciou-se com a codificação aberta e correspondeu a um processo analítico através do qual os conceitos foram identificados e as suas propriedades e dimensões descobertas nos dados. Durante este processo, os dados foram partidos em pequenas partes e examinados e comparados entre si, minuciosamente, procurando-se similaridades e diferenças. Assim eventos, acontecimentos episódicos, objetos, ações e interações em que se verificaram semelhanças na natureza ou que estivessem relacionados pelos significados, foram agrupados sob a forma de conceitos (Pandit, 1996; Lopes, 2006).

No presente estudo, após a ordenação do conjunto da informação recolhida procedemos ao início da análise. Começámos pela leitura atenta do corpus de dados que tínhamos recolhido. Esta incidiu, em primeiro lugar, sobre o conjunto das observações, uma vez que grande parte das entrevistas em profundidade foram realizadas, por forma a melhor compreendermos os fenómenos e as situações observadas.

Cada documento da recolha de dados foi codificado com uma letra e com um número, assim como as educadoras. Por exemplo (E1, Ent.1/D1), significa a educadora 1; entrevista nº1, do diário de campo nº1. As siglas **d** correspondem aos diários; **Nar.** às narrativas; **Ent.** Entrevistas e **D** diários de campo.

A partir do texto elaborámos tabelas no Word que permitiram organizar em paralelo, o excerto de texto, as unidades de sentido e de significado. Para organizar esta matriz desenvolveram-se questões aos dados, por forma a descobrir o conceito que lhe estava subjacente. Esta operacionalização, em termos práticos correspondeu à análise de uma palavra, de uma frase ou de uma parte do excerto e sobre elas foi importante perceber “O que significa?”; “O que é que está aqui?”; “O que é que isto quer dizer?”. As tabelas de uma observação e de uma entrevista, encontram-se nos Anexos XIII e XIV. Para uma leitura mais fácil referimos que o sublinhado da coluna 1 representa os indicadores; a coluna 2 apresenta nas unidades de sentido, resultado da fraturação dos dados e estão numerados, sendo *I.*, o indicador, seguido do número correspondente; a coluna 3 refere as notas do investigador e um memo prático. Por fim, na coluna 4, os dados são novamente agrupados, mas sobre uma categoria de nível mais abstrato e o memo identifica um nível teórico.

A coluna 3 (i.e. notas e memos) são as ideias representativas do conjunto de indicadores. Os primeiros ajudam na estrutura do próximo passo da análise. Já os segundos compreendem as ideias centrais de determinado parágrafo ou frase e constituem-se como reflexões pessoais

do investigador que poderão vir a ser utilizados em momentos posteriores da análise.

A codificação aberta iniciou-se no momento em que começámos a fragmentar os dados em pequenas partes, (coluna 2) com o objetivo de encontrar categorias emergentes e identificar as suas propriedades e que se agruparam no passo seguinte, sobre nova designação (coluna 3).

O primeiro dos procedimentos desenvolvidos no processo de codificação, representou na identificação de conceitos que agregámos em categorias. Este facto conferiu rigor ao processo de análise, pois aquelas emergiram dos próprios dados e foram sustentadas em questões que colocámos aos próprios dados e que se mantiveram presentes. A primeira, “O que se pretende estudar a partir destes dados?”, foi formulada ao conjunto da informação e teve presente o objetivo principal e a questão de investigação; uma segunda questão: “Que código, propriedade ou parte de teoria emergente indica e classifica o incidente que se está a analisar? Foi uma pergunta que mantivemos ao longo do processo de análise, como forma de garantir que as categorias fossem fundamentadas nos dados, evitando a distorção para outro tipo de interpretação que não a que se apresenta figurada na questão de investigação. Facilitou ainda a emergência de códigos relacionados com os anteriores, os quais integraram e deram coerência à estrutura teórica.

O segundo procedimento determinou que a análise fosse feita linha-a-linha, palavra e/ou frase. Ainda que fosse um processo moroso foi uma forma de evitar a tendência de ficarem dados relevantes por codificar.

O terceiro procedimento diz respeito à construção de memos, entendidos como lembretes, e facultaram pistas para a recolha de novos dados e as dimensões a merecer exploração e ajudaram na construção teórica da estrutura conceptual.

Quanto ao quarto procedimento, tal como a metodologia recomenda, mantivemos a análise dos dados em paralelo com a recolha, evitando o distanciamento, foi fortalecendo um (re)ajuste permanente entre a recolha e a análise, possibilitando coerência, pertinência e sentido em ambos os processos.

Por fim, no último procedimento demos relevância estrutural apenas aos dados que estivessem expressos, não considerando variáveis ou estruturas conceptuais previamente definidas.

Nesta altura procedemos à inclusão de toda a informação recolhida na ferramenta informática, NVIVO 8, que ajudou na tarefa da multiplicidade de conceitos, entretanto resultado da codificação aberta. Os agrupamentos efetuados foram temporários, pois as comparações constantes que estabelecíamos entre os dados e as categorias que iam emergindo obrigaram a reajustamentos permanentes. Este percurso de comparação constante significou aglomerar os conceitos nas categorias certas, sempre recorrendo ao corpus de análise, para melhor compreender e justificar a sua aglomeração. Verificou-se a necessidade de englobar um mesmo conceito em mais do que uma categoria. Tal é explicável porque a educadora pode contemplar mais do que um objetivo ou intenção. Daí que se justifica a comparação e a revisão constante para dar coerência ao todo, como uma sequência coerente e consistente. O modelo da estrutura conceptual da caracterização de um dos constructos que emergiram do “*Processo de avaliação diagnóstica e planeamento*” encontra-se no Anexo XIX.

A codificação aberta resultou num número elevado de categorias e para que encontrássemos sentido entre si, a nossa permanência em contexto e as entrevistas em profundidade viabilizaram o fio condutor entre elas, estabelecendo-se questões como: quando, aonde, porquê, ou seja, preposições que ajudaram na resposta e desencadearam subcategorias também elas com propriedades específicas. A reflexão sobre os dados de contexto, as ações desenvolvidas pelas educadoras, as consequências das mesmas e o entendimento na voz dos atores, sempre guiados pela questão central da investigação, tornou possível compreender a construção da relação. Esta resultou imbricada nalgumas variáveis contextuais, deram-lhe sentido e, por isso, constituiu-se um dos constructos centrais, ao qual estavam ligadas outras categorias que, pelas suas propriedades davam sentido ao todo do constructo. Por sua vez, proporcionou visibilidade à atitude diagnóstica, acompanhando o desenvolvimento do processo de construção relacional, como elemento estruturante do processo de diagnóstico.

Neste processo de caracterização, para cada categoria procuraram-se as subcategorias e as suas dimensões. Esta ação seguiu o procedimento axial, relacionando-se as condições, o contexto, as estratégias e as consequências que as definiam. Por exemplo. Que categorias explicam o contexto? Que categorias definem as estratégias? Que categorias exemplificam as consequências?

De acordo com a metodologia adotada, após a agregação das subcategorias à categoria central, inverteu-se o sentido das questões. As estratégias fazem parte da categoria X? Como, de que modo e porquê? Tais questões legitimaram a presença daquele eixo e a agregação daquelas subcategorias.

Nesta fase da codificação, tínhamos várias categorias centrais importantes para a descoberta da categoria central, a qual veio a emergir mais tarde. Em estudos como o presente, de natureza processual e com grande complexidade, as categorias foram emergindo e, em simultâneo, fizeram também parte de outras categorias, com dimensões que se influenciavam reciprocamente.

Sendo objetivo do estudo “*Compreender a atitude diagnóstica*” desenvolvida pelas educadoras, para a podermos compreender na totalidade, tornou-se necessário o estudo do processo relacional, pois a interação educadora-criança, assumiu um papel central no processo educativo e o seu contexto ganha, por si só, uma dimensão principal e é o elemento vinculativo à própria intervenção. Significa dizer que o processo de diagnóstico e o processo relacional incorporam toda a dinâmica processual de organização e estruturação da intervenção em educação de infância, no quadro de uma relação de ajuda à criança.

A última fase da codificação compreendeu a codificação seletiva. Foi um processo que conduziu a investigadora até à seleção da categoria central. Uma vez identificada, a codificação passou a centrar-se em torno dela, delimitando-se a codificação às variáveis que se relacionaram de forma significativa. Procuraram-se as condições e as consequências que se relacionaram com o processo central até à saturação. A eleição da categoria central, de acordo com Strauss & Corbin (1998) implicou alguns critérios que descrevemos:

- Ser central. Apresentava relação com todas as outras categorias;
- Surgia com frequência nos dados. Ou seja, a presença de indicadores apontaram para a categoria central;

- A explicação da categoria evoluiu pela relação entre categorias com lógica e coerência;
- A categoria explicou a variação e o ponto principal produzido pelos dados e os casos contraditórios ou alternativos, relativos à ideia central (Strauss & Corbin, 1998; Lopes, 2006).

Esta foi uma das fases mais sofisticadas da análise e apresentou mais dificuldade para a investigadora. Sobre a gestão destes constrangimentos, Strauss & Corbin (1998) e Lopes (2006) apresentam algumas estratégias úteis para esta fase de codificação. Identificam a construção de diagramas, como a passagem do concreto para o abstrato. Foi por aí que fomos seguindo o processo. Os diagramas apresentaram-se como árvores de conceitos e sub-conceitos, nos quais se identificaram as inter-relações e ajudaram no distanciamento dos dados, por forma a ter uma visão do todo e justificaram as inter-relações encontradas. Após o desenho dos mesmos, procedemos à segunda estratégia definida pelos autores atrás referidos e representou a estratégia do movimento da descrição para a conceptualização. A construção dos diagramas permitiu a compreensão da essência da investigação e a categorização da ideia central, bem como a definição da relação com os outros conceitos.

A última das estratégias apontadas foi a escrita do enredo. A partir dos conceitos e das inter-relações estabelecidas procurámos escrever o enredo relativo ao processo, em contexto. Ou seja, como um guião encaminha a convergência dos conceitos para determinado fim. Procurámos a comparação entre o enredo e a realidade observada e, a coerência e a lógica do próprio enredo, nas suas múltiplas facetas. Concluída a codificação seletiva, encontrou-se a estrutura explicativa do fenómeno em estudo que aprimoramos, recorrendo à releitura dos dados, partindo da estrutura explicativa. Este mesmo processo foi repetido na segunda fase de recolha de dados e demos como concluída a recolha e a análise dos dados, considerando a estrutura criada explicativa dos fenómenos em contexto e os conceitos tinham atingido a saturação teórica.

6.1- Os critérios de rigor na ordenação e análise dos dados

Como estratégias de rigor metodológico desenvolveram-se um conjunto de procedimentos, alguns já redigidos, na descrição da observação e das entrevistas em profundidade. A credibilidade de uma investigação dependerá do rigor terminológico, metodológico, da sistematização apresentada ao longo do processo, bem como a atitude crítica que o assiste (Miguélez, 2002).

Por sua vez, o rigor e a confiabilidade de uma investigação desta natureza são alcançados a partir de um conjunto de critérios específicos (Lessard, Goyette & Boutin, 1999; Lopes, 2006; Miguélez, 2006; Sapeta, 2010).

- *Credibilidade* ou validade interna. Ou seja, a possibilidade dos participantes confirmarem e validarem os dados;
- *Transferibilidade* ou validade externa. Significa a capacidade dos resultados do estudo serem aplicados em contextos similares;
- *Consistência* ou *fiabilidade*. Manifesta-se sobre a possibilidade de investigadores externos seguirem o método usado;
- *Aplicabilidade* ou *confirmabilidade*. Implica que outros investigadores confirmem as construções feitas pelo próprio investigador.

Ao longo do estudo, mantivemos a preocupação de validar o percurso da investigação, recorrendo a estratégias como a observação persistente sobre o conjunto de factos, a revisão e validação pelos participantes e pelos pares e outras já referidas anteriormente. Por outro lado, o método de comparação constante desenvolvido em simultâneo com a recolha de dados permitiu rever, comparar, analisar e reajustar, numa permanente retroalimentação e reavaliação de todos os dados.

Relativamente às técnicas, a observação enquanto exercício de interação social implicou que o investigador observasse, mas também ele foi observado e à sua volta foi criada uma imagem, que poderia alterar papéis e funções. Por via disso, foi pertinente que a recolha fosse desenvolvida em diferentes momentos e recorrendo a várias técnicas complementares.

Sobre o investigador sublinhamos uma postura de imparcialidade como estratégia pessoal, numa mescla de ingenuidade, de alguma subtilidade, totalmente, isenta de opiniões ou juízos valorativos, por forma a otimizar a eficácia e a perspicácia na recolha dos dados. Por sua vez, as posturas anteriores deixaram espaço para a aceitação do que se passa em contexto e, em paralelo, possibilitou o questionamento perspicaz de ideias, ações e condutas, procurando-se compreender o que parecia estar implícito. Este exercício exigiu, da nossa parte, um treino profundo que se desenvolveu no decorrer do estudo piloto. Ainda sobre este importa salientar a sua pertinência na escolha dos melhores informantes. Ou seja, foi importante que fossem genuínos, capacitados para a reflexão e fidedignos às informações solicitadas, por forma a não distorcer a realidade.

No que concerne à triangulação de técnicas referimos que permitiu o cruzamento da informação recolhida das observações, das entrevistas, bem como dos elementos do contexto, convergindo para uma análise exequível, coerente e válida de conceitos e categorias.

Sobre a validade interna é de salientar que foi sendo desenvolvida ao longo da recolha de dados. Os primeiros desenhos conceituais foram restituídos às informantes à medida que iam surgindo no papel e justificavam os conceitos e as respetivas categorias. O *feedback* representou a validação dos dados e tranquilizou-nos quanto à incerteza de que poderíamos a estar a distorcer os dados, por via da nossa experiência, enquanto profissional.

A transferibilidade foi um outro momento importante de validação e efetuou-se no decorrer da segunda recolha de dados. Aqui, já na posse de um modelo estrutural explicativo, reafirmou-se a sua estrutura não só se pela similaridade de conceitos e categorias, como também pelo reforço de dados complementares.

No que diz respeito à validação por pares, efectuámos apresentações em seminários e conferências, onde anotámos comentários e sugestões, bem como participámos em seminários doutorais.

CAPÍTULO 5- APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

1- A atitude e o processo de diagnóstico desenvolvido pelas educadoras em jardins-de-infância

Relembramos o objeto de estudo da investigação (i.e. atitude diagnóstica em educação de infância), por um lado; por outro, evidenciamos a questão de investigação (i.e. como desenvolvem as educadoras de alguns jardins de infância, o processo de diagnóstico, em educação de infância). Por sua vez, aproximamo-nos do conceito de atitude defendido por Allport (1935), Ajzen (1988), Brito (1999) e Nunes (2007), que se apresenta como uma predisposição idiossincrática presente em todos os indivíduos, dirigida a objetos, factos ou pessoas, orientando-se sobre uma direção e intensidade diferenciada, de acordo com as experiências vivenciadas. Corroboramos os autores quanto ao caráter das componentes de respostas avaliativas que se apresentam como: cognitiva, afetiva e comportamental. Sobre a primeira, consideramos os pensamentos, as ideias ou as crenças que o indivíduo revela em relação ao objeto de atitude; quanto à segunda, pensamos-la ligada a respostas afetivas e relacionada com avaliações e sentimentos; já a terceira é observável pelas expressões faciais, pelas reações fisiológicas, entre outras manifestações, assumidas como um reflexo afetivo, numa forma verbal e não-verbal. Os dados recolhidos e a análise realizada evidenciaram os pressupostos anteriores, dando visibilidade à atitude diagnóstica como elemento presente e coadjuvante do processo de diagnóstico.

De realçar que entendemos a caracterização do processo diagnóstico um exercício importante para compreendermos como o educador organiza a sua prática, bem como para identificarmos as atitudes implícitas ao seu modo de agir. Estas duas intenções subsistem e compreendem dois dos objetivos da investigação (i.e. caracterizar o processo diagnóstico desenvolvido pelas educadoras de alguns jardins-de-infância, do distrito de Évora; identificar as características típicas da atitude diagnóstica das educadoras de alguns jardins-de-infância, do distrito de Évora).

Começamos por apresentar a caracterização dos contextos onde decorreu o estudo. Fazemo-lo à luz do entendimento que esta atividade constitui uma prática de grande importância na construção do saber científico, ideia defendida por Barbosa, quando em 1994, defendeu a sua tese de doutoramento, em França. Entretanto, outros autores têm vindo a consolidar e a dar consistência à caracterização como um processo sistémico. Falamos de Lopes que, em 2007, também para obtenção do mesmo grau académico validou este mesmo conceito na academia de Évora e o publicou em obra conjunta com Barbosa e Serrano²⁵.

Validada a taxonomia, a sua ideologia, concetualização, apropriação e o conhecimento dos diferentes intervenientes, efetivam-se de forma natural. O objetivo é orientado para a compreensão dos contextos organizacionais e educativos, entendíveis como espaços laboratoriais, onde o investigador se mobiliza para adquirir conhecimento. A caracterização que a seguir apresentamos apoia-se, por um lado, na ideologia defendida por estes autores, especificamente, quanto à mobilização de conhecimentos; por outro, cumpre-se por uma descrição do real, muito ao jeito do que nos apresenta Lopes (2006)²⁶.

Corroborando os autores, entendemos que o processo de caracterização, da forma como o desenvolvemos, apresentou-se um processo constructor de conhecimento científico, pois a

²⁵ Barbosa, Lopes & Serrano. (2010). *Desenvolvimento humano e profissionalidade*. Âncora: Lisboa.

²⁶ Lopes (2006). *A relação enfermeiro-doente como intervenção terapêutica*. Formasau: Coimbra.

sua taxonomia abriu caminho para o conhecimento em torno do aprofundamento do objeto de estudo. Significa dizer que se operacionalizou sustentado em sínteses compreensivas dos indicadores oriundos da leitura dos descritivos e, recorrendo a uma hermenêutica como instrumento fundamental na interpretação, levantaram um conjunto de questões que ganharam acuidade com a recolha e análise de outros dados, que expomos em capítulo próprio.

Ainda neste capítulo definiremos algumas das características típicas da organização educativa, segundo as quais se manifesta o processo de diagnóstico em educação. Evidenciaremos, sobretudo, a variável relacional, pois a natureza do estudo pressupõe estudar os comportamentos dos sujeitos no contexto educativo. Esta organização explica-se na medida em que não se pode desligar a dinâmica do processo, da sua realidade contextual, pois este é influenciado por diferentes variáveis que refletem também traços de natureza social. Portanto, encontramos como que um círculo de influências mútuas, convergentes para o ato de educar, sobre a influência de um processo de natureza relacional. O conjunto dessas características constituir-se-á a matriz explicativa dos atos e factos educativos e pedagógicos que ocorrem em contexto. No seguimento destes pressupostos, apresentaremos a caracterização do processo de diagnóstico, identificando e descrevendo os constructos e categorias emergentes, procurando-se a evidência e o desenvolvimento da atitude diagnóstica que nos parece vinculativa ao processo de diagnóstico.

Quanto à caracterização do processo de diagnóstico, à medida que fomos desenvolvendo a recolha e a análise de alguns dos dados, obtidos pelas diversas fontes, fomos percebendo a emergência de dois processos que, dadas as suas características, designámos como: “Processo de avaliação diagnóstica e planeamento” de atividades educativas e pedagógicas e “Processo de intervenção educativa e pedagógica”.

De forma sucinta, no primeiro a educadora recolhe a primeira informação, faz uma avaliação diagnóstica e, mediante tal, planeia e organiza ações. Já o segundo contempla a intervenção direta, na medida que compreende a ação desenvolvida com os seus atores. Na prática é muito difícil deslindar onde termina um e se inicia o outro. Por um lado, faz-se diagnóstico para tomar decisões e intervir a curto, a médio ou a longo prazo; por outro, se se intervém significa que houve um diagnóstico prévio ou um conhecimento sobre algo ou alguém e sobre o qual se tomam decisões e se adequam atitudes e comportamentos.

Conscientes deste facto, começamos pela apresentação do processo de avaliação diagnóstica e planeamento, enquadrando-o num contexto inicial da atividade docente. Seguidamente, apresentaremos o processo de intervenção educativa e pedagógica como sendo o momento onde se inicia a intervenção propriamente dita e, por fim, o processo relacional como elemento constituinte do processo de diagnóstico, no quadro de uma relação de ajuda à criança e à família.

2- Caracterizando os contextos do estudo

Os contextos educativos dos jardins-de-infância que fazem parte do estudo estão integrados numa dimensão macrossistémica e apresentam especificidades nas diferentes categorias. Assim, procederemos à caracterização das categorias:

- Contexto organizacional orientador e conciliador das tomadas de decisão, de natureza educativa e administrativa;

- Contexto geográfico, componente dos espaços físicos, da organização e das funcionalidades;
- Contexto demográfico assessor da componente socioeducativa;
- Contexto social, mobilizador dos grupos sociais da comunidade escolar;
- O contexto relacional, condutor das mobilidades dos atores e das interações desenvolvidas em contexto.

2.1- O contexto organizacional

Os jardins-de-infância são da tutela do Ministério da Educação e encontram-se agregados a escolas sede, denominados agrupamentos, os quais integram todos os estabelecimentos de educação e ensino de um mesmo concelho. De acordo com a legislação em vigor²⁷, a administração e gestão dos agrupamentos de escolas são asseguradas por órgãos de direção, administração e gestão, como o conselho geral, o diretor e os conselhos pedagógico e administrativo. A constituição e competências dos diferentes órgãos e estruturas de orientação educativa descrevem-se na matriz que apresentamos no Anexo II.

Os agrupamentos possuem estruturas hierárquicas de administração educativa regional, representando a tutela. Este último coopera numa dimensão macro e, como tal, emana documentos, normativos, despachos vinculadores de legislação, de procedimentos concursais, de orientações educativas e apoios financeiros. No caso particular do estudo salientamos a divulgação das Orientações Curriculares, como documento oficial orientador das práticas educativas e também a atribuição de uma verba anual²⁸, consoante o número de crianças, para renovar o material didático-pedagógico.

Por outro lado, os municípios assumem-se como parceiros ativos, em matéria de parque escolar. No quadro da transferência de competências, em matéria de educação, a legislação²⁹ define que as mesmas se circunscrevem, nas seguintes áreas:

- Pessoal não docente das escolas básicas e da educação pré-escolar;
- Componente de apoio à família, designadamente o fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário na educação pré-escolar;
- Transportes escolares;
- Construção, manutenção e apetrechamento de estabelecimentos de educação e ensino.

No que diz respeito à população escolar, verificamos que o rácio, por agrupamento, situa-se entre os 1000 e os 1300 alunos. No que toca à população representativa do estudo, o rácio é inferior a 270 crianças e as idades situam-se entre os três e os seis anos.

Relativamente ao corpo docente, por agrupamento, apura-se que varia entre os 120 e os 150 docentes, distribuídos pelos vários níveis de educação e ensino, e ainda, pelos quadros de agrupamento e contratados. Os profissionais representativos do estudo situam-se entre os 12 e os 25 educadores, repartidos pela titularidade de sala e apoios educativos, consoante o número de salas e as necessidades educativas especiais. O pessoal não docente é superior a

²⁷ Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril- Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

²⁸ Despacho n.º 4734/97. Apoio financeiro para aquisição de material nos estabelecimentos públicos do ME.

²⁹ Decreto-Lei n.º 144/2008 de 28 de julho. Define o quadro de transferência de competências dos municípios em matéria de educação.

30 e inferior a 50, e os funcionários estão repartidos pelos diferentes quadros de contratação, como sejam, o quadro, o contrato a termo certo e o contrato individual (ver Anexo V).

Em termos educativos e pedagógicos, a tutela do Ministério da Educação apresenta um conjunto de documentos orientadores de organização curricular da responsabilidade das várias dimensões sistémicas, os quais hierarquizamos e apresentamos no Anexo I e III. Do mesmo constam as Orientações Curriculares; o Projeto Educativo, documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas, para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais se propõe cumprir a sua função educativa e pedagógica; os planos anual e plurianual, documentos de planeamento que definem os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades, em função do projeto educativo, assim como procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução e, por fim, o projeto curricular de turma³⁰, como um documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das Orientações Curriculares, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo. O seu conteúdo prático encontra-se hierarquizado no Anexo IV.

Estes documentos são elaborados em consonância com as linhas orientadoras emitidas pelas diferentes dimensões sistémicas e aprovados pelos órgãos próprios, de acordo com a legislação em vigor. Estes são do conhecimento da comunidade educativa e estão disponíveis para consulta em cada jardim-de-infância.

Síntese

De acordo com a opinião das informantes, das observações realizadas em contexto, e ainda, da consulta efetuada a documentos escritos podemos elaborar uma síntese compreensiva do contexto organizacional. Assim, falamos de estruturas organizacionais que otimizam a funcionalidade das práticas educativas, a partir dos documentos institucionais e das linhas orientadoras; da presença de parcerias coadjuvantes aos campos de ação, as quais parecem facilitar a reestruturação de espaços, materiais e até atividades que nos parecem promissoras de satisfação e conforto aos atores. Sobre os objetivos e funções destas estruturas podemos dizer que nos parecem auspiciosos nas suas intenções e todas elas, ainda que não diretamente ligadas às práticas educativas, parecem convergir e orientar, de forma mais ou menos direta, as práticas em educação de infância. No entanto e porque o enfoque do estudo vai para a atitude e o processo de diagnóstico, a preocupação maior reside na forma como a educadora estrutura e mantém o contexto relacional com este grupo de atores, por forma a adequar um raciocínio e um discurso coerente. Significa que se deve munir de capacidades e habilidades específicas, a fim de persuadir os seus parceiros para respostas e contratos promissores que a ajudem nas tomadas de decisão em contexto educativo, especificamente, as direcionadas e convergentes com o diagnóstico prévio da sua realidade contextual. Ou seja, porque suspeitamos que os contextos organizacionais apresentam variáveis influenciadoras das tomadas de decisão, deixamos a seguinte questão: Quando e de que forma gerem as dinâmicas criadas nas estruturas educativas?

³⁰ *Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007*. É documento que integra os princípios sobre a organização curricular, procedimentos a ter em conta na avaliação na Educação Pré-Escolar, bem como questões relacionadas com a organização e gestão da componente de apoio à família e a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

2.2- O contexto geográfico

Os jardins-de-infância distribuem-se por alguns concelhos do distrito de Évora e situam-se no interior das localidades. Abrangem as populações da área geográfica de cada concelho incluindo os montes das zonas limítrofes. Dois situam-se em zonas urbanas e dois em zonas rurais. As crianças fazem o percurso em carro próprio, em transportes da autarquia e a pé.

O espaço físico é partilhado com o 1º ciclo do ensino básico, em edifícios adaptados de salas desativadas ou antigas cantigas escolares, em dois estabelecimentos, um situado em zona rural e outro em zona urbana. Outro funciona isoladamente, mantendo as mesmas características, quanto à natureza do edifício. Um outro, em zona urbana, desenvolve as suas atividades numa instituição de solidariedade social (IPSS), mas de tutoria educativa. O último dos edifícios é uma construção de raiz, arquitetada para o efeito. As distâncias entre eles e a escola sede distam entre 1 a 30 km.

Os edifícios são de piso único e estão pintados com as cores típicas do Alentejo- branco e faixas amarelas ou azuis. Os muros e as vedações variam entre 1,20 a 2m de altura. Confrontam-se com ruas com movimento rodoviário e com sinalética na via pública. A acessibilidade aos espaços físicos faz-se por passeios e portões de ferro de 1,20m e é semelhante em todos os estabelecimentos. À exceção de um, todos possuem um portão de ferro, com cerca de 4 a 6m de comprimento, fechado a cadeado. Existem barreiras arquitetónicas no acesso e no interior dos edifícios.

Os espaços exteriores revelam diferenças na área ocupada e no equipamento. Apresentam áreas entre os 50m² a 1000m², ao redor dos edifícios. O pavimento é de terra batida e areia. Regista-se a presença de alguns espaços verdes, com alguma vegetação, especificamente, árvores de tamanho variado e zonas ajardinadas. O equipamento é moderado na diversidade e na quantidade. Nalguns casos é de boa qualidade e em bom estado; noutros acusam marcas de uso prolongado e a inexistência de manutenção e em dois estabelecimentos, verifica-se ausência de equipamento. Todos utilizam material de exterior como pás, baldes, formas, arcos, bolas, etc. Todos os espaços exteriores têm boa visibilidade do interior do edifício.

A estrutura física dos espaços interiores apresenta características semelhantes e dissemelhantes entre si. À exceção de um, todos têm um *hall* com cabides e placares de exposição. Uns expõem informações de caráter funcional e organizacional; outros contêm trabalhos individuais das crianças e outros ainda artigos de revista, de jornais, etc. Todos os documentos são de natureza educativa. A exceção atrás referida confina-se à entrada direta para a sala de atividades e os cabides no sítio oposto. Todos os jardins-de-infância possuem espaços para atividades educativas e pedagógicas, casas de banho para crianças e adultos, zonas para arrumação de material de limpeza ou outro, e ainda, alguns locais de uso diferenciado, nomeadamente, para reuniões de técnicos, atendimento a pais, preparação de material ou outro.

Relativamente às salas de atividades educativas e pedagógicas, observamos espaços contínuos, em dois jardins-de-infância; num outro, vemos uma sala comum dividida por uma porta de folé e os restantes apresentam salas únicas, todas com dimensões diferenciadas. As paredes estão forradas com placares pintados de branco e apenas num se observam cores como o verde, o amarelo e o laranja. Expõem trabalhos individuais e de grupo. As salas apresentam áreas entre 70 a 100m², com janelas à largura do edifício, com luminosidade natural, à exceção de um estabelecimento. Os equipamentos variam na

qualidade e quantidade. Todavia, todos contêm material ajustado às atividades educativas e pedagógicas.

No que diz respeito aos locais polivalentes registamos, em dois jardins-de-infância, zonas restritas para técnicos que distam das salas de atividades entre 6 a 10m. Num outro, observamos uma sala de apoio a lanches e festas de aniversário, com uma mesa com tampo em pedra, dois bancos com cerca de 6m² e de acesso condicionado por um degrau e uma porta de 1,20m. Outros dois possuem uma sala com cerca de 30-40m², mesas e cadeiras individuais, onde lancham e almoçam. Aqui, uma é contínua à sala de atividades e a outra fica no lado oposto, dividida pelo *hall*, com cerca de 6m².

Os espaços de higiene têm equipamento adequado ao género e à faixa etária. O edifício construído de raiz tem um balneário com água quente e fria. Todos os restantes têm pontos de água fria.

Os espaços interiores apresentam-se contínuos e a acessibilidade faz-se por portas com 1,20m de largura. Alguns apresentam desníveis, sem rampas ou outro equipamento ajustado a mobilidades específicas. A organização e a funcionalidade destes espaços são da responsabilidade dos educadores de infância. Porém, registamos semelhanças quanto às características do equipamento e do material. As áreas reservadas a cada espaço são diferentes entre si e a sua distribuição é variável entre jardins-de-infância.

O espaço físico da sala de atividades está organizado por áreas de conteúdo, as quais estão identificadas com marcadores de cartolina ilustrativos. Na lateral ou na parte inferior, evidencia-se a linguagem matemática que difere de espaço para espaço. Nas partes superiores das paredes vemos desenhos, pinturas, colagens e produtos de outras atividades. Apresentam conteúdos das crianças, do adulto ou de ambos. Os tamanhos das folhas variam de A/4 a dimensões superiores. Num dos jardins-de-infância utiliza-se também papel reutilizável como tampas de caixas e cartões, papel de fax, folhas de Excel, entre outras.

As partes inferiores das paredes contêm folhas de dimensões e conteúdos diversificados. São quadros de dupla entrada. Na parte superior, têm o título ao centro; o mês e ano, do lado esquerdo e legendas, do lado direito. Fazem ainda parte destes quadros as fotografias das crianças, os dias do mês, os dias da semana, entre outros registos. Observam-se cruces, rabiscos das crianças, cartões com imagens, entre outra informação. Registamos a presença de um quadro com o título “Plano da semana” e as colunas “o que vamos fazer; quem faz; quando e avaliação”.

Os espaços de apoio às refeições têm características diferentes. Nalguns casos, lancham de manhã na sala de atividades, nas mesas de trabalho diário e almoçam noutras instituições, fazendo a deslocação a pé ou em transportes da autarquia. Outros têm espaços próprios com mesas, cadeiras e bancos para essa funcionalidade e apoiam atividades de culinária. Existe, aqui, a possibilidade dos adultos tomarem pequenas refeições e também a preparação de lanches para crianças a quem é subsidiado o complemento alimentar. Uma televisão, um vídeo, um fogão e um frigorífico incluem o equipamento destes espaços.

Os mobiles de expressão plástica, a decoração das janelas e os cortinados com desenhos infantis dão rosto ao ambiente interior. Os recursos externos apresentam diferenças entre jardins-de-infância. As áreas urbanas oferecem uma rede de instituições públicas e privadas, como as bibliotecas, os museus, os ginásios, as piscinas municipais, os parques infantis, as

associações, entre outras; enquanto as rurais desfrutam de outras como os correios, os lavadouros e jardins públicos, as instituições de acolhimento e convívio para idosos, as hortinhas dos avós, pais e vizinhos e uma ambiência inerente a espaços com uma densidade populacional inferior aos centros urbanos.

No que diz respeito às semelhanças, identificamos:

- A localização no espaço demográfico;
- A abrangência demográfica;
- A variabilidade no transporte dos atores;
- Os traços característicos dos edifícios;
- A acessibilidade;
- A segurança;
- A estrutura dos espaços físicos;
- A adequação e funcionalidade dos espaços e equipamentos;
- A caracterização do ambiente educativo;
- A diversificação e a identificação das áreas de trabalho;
- A tipologia do mobiliário e material educativo-pedagógico;
- A organização e a funcionalidade dos materiais educativos-pedagógicos.

Quanto às dissemelhanças, destacamos:

- A tipologia das zonas demográficas (rural e urbana);
- A tipologia das construções (adaptações e de raiz);
- A área dos espaços interiores e exteriores;
- A acessibilidade nos espaços interiores;
- A qualidade e quantidade do equipamento dos espaços exteriores.

Síntese

Dos conteúdos expostos, referimos características específicas e diferenciadas quanto aos espaços físicos e equipamentos. Já afirmámos que a intervenção da educadora converge para ações que promovam o bem-estar, o conforto e o desenvolvimento em todas as áreas. Todavia, algumas das características que descrevemos constituem algumas preocupações acrescidas para este grupo de profissionais. São, por isso, elementos constituintes do processo de diagnóstico. Isto porque, segundo opinião das educadoras, podem apresentar-se condicionantes ao clima de conforto, bem-estar e até da segurança que ambicionam para os seus atores. Significa dizer que recolhemos dados que nos permitem dizer que estes profissionais agem em contextos com complexidades variadas, as quais constituem fragilidades e, por vezes, promover o bem-estar e o conforto apresenta-se tarefa difícil. Referem que fazem uso de habilidades como a imaginação e a criatividade para combaterem os constrangimentos contextuais. Todavia, referem também que resultam em frustração pessoal e profissional e podem gerar *stress* nos vários intervenientes. Em todo o caso, outros traços precisam de ser evidenciados para melhor compreensão do processo em estudo. Como e quando a educadora inventaria as necessidades relativas a estes mesmos espaços? De que forma o faz? Age sempre da mesma forma? Que estratégias usa e porquê? Que relação existe entre as complexidades contextuais apontadas e as estratégias que observamos e que as nossas informantes expressam? Será que no contacto com as fragilidades está presente a atitude diagnóstica? A atitude diagnóstica é extensiva também aos contextos ambientais? Porquê? O que dizem e a forma como dizem são desde logo elementos que poderemos considerar componentes do processo de diagnóstico? Estará a descoberto uma atitude diagnóstica?

Estas e outras questões foram surgindo ao longo da caracterização dos contextos, em simultâneo, com a recolha e análise dos dados e a caracterização do processo em estudo, apresentadas a páginas 132-213, refletem algumas das respostas.

2.3- O contexto demográfico

2.3.1- A componente socioeducativa

De acordo com o Despacho nº 13170/2009³¹ os jardins-de-infância desenvolvem as suas atividades para um público com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Têm um caráter facultativo. A frequência máxima de cada sala é de 25 crianças e têm uma redução de cinco crianças sempre que integrem crianças com necessidades educativas especiais de caráter permanente. As matrículas³² decorrem de 15 de abril a 15 de junho do ano letivo anterior àquele a que a matrícula respeita e o pedido é apresentado, preferencialmente, por via eletrónica. Em julho são afixadas as listas definitivas. Têm prioridade as crianças de mais velhas, as sinalizadas com problemáticas identificadas pelas equipas de intervenção social, educativa, médicos de família ou entidades judiciais. O ano escolar tem início em setembro e decorre até julho do ano seguinte. Ao longo do ano letivo podem ocorrer entradas e saídas dos jardins-de-infância. O horário de funcionamento das atividades letivas é discutido em reunião de pais, no início do ano letivo e compreende 5h letivas.

Para além das atividades educativas e pedagógicas prestam o serviço da componente de apoio à família que se aplica em três períodos distintos: a entrada da manhã, o período do almoço e no final das atividades letivas. Assim, de acordo com a legislação em vigor³³, os jardins-de-infância, mediante as necessidades dos pais e encarregados de educação, podem apresentar uma prestação de serviços até 40 horas semanais. Para dar cumprimento a estas atividades, o ministério da educação e as autarquias realizam protocolos de colaboração e são colocadas animadoras e auxiliares, consoante as necessidades de cada instituição.

Os agrupamentos de escolas, em parceria com outras entidades e instituições, desenvolvem apoios específicos e diferenciados a crianças e famílias, conforme as problemáticas identificadas pelos vários técnicos, ativando-se serviços, espaços e pessoal especializado.

2.3.2- O enquadramento da equipa

Os educadores de infância são os técnicos responsáveis pelas atividades educativas e pedagógicas, efetuando 35 horas semanais. Ao trabalho letivo estão destinadas 25 horas; as restantes repartem-se pela preparação de material e reuniões com técnicos, pais ou outras entidades e supervisão da componente de apoio à família.

As assistentes operacionais fazem parte do quadro de pessoal das autarquias, prestam apoio ao trabalho desenvolvido nos jardins-de-infância e cumprem 40 horas semanais. Incluem tarefas de vigilância, de higiene e limpeza de espaços interiores e exteriores, e ainda, de

³¹ Despacho nº 13170/2009 promulgado no Diário da República nº 108, 2ª série, de 4 de junho de 2009. Redefine o ordenamento jurídico aditado à organização e funcionamento dos diferentes níveis de ensino.

³² Despacho nº 6258/2011 de 11 de abril, fixa o período e o modo de formalização dos pedidos de matrícula.

³³ Circular nº 17 DSDC/DEPEB/2007, de 10/10, emitida pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Este documento integra os princípios sobre a organização curricular, procedimentos a ter em conta na avaliação na educação pré-escolar, bem como questões relacionadas com a organização e gestão da componente de apoio à família e a articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico.

acompanhamento a atividades de sala. As suas funções estão legisladas³⁴ e apresentam a formação mínima para a execução das suas atividades. Pertencem a este quadro um outro grupo de assistentes³⁵, procedentes do desemprego, ao abrigo do programa: “Contratos de Emprego e Inserção” (CEI). Não possuem formação específica e auxiliam as tarefas da primeira e, concomitantemente, apoiam as atividades de animação sócio-educativa desenvolvidas por uma ou mais animadoras, consoante o rácio das crianças. Estas últimas são contratadas mediante concurso próprio, apresentação de currículos e entrevistas. De uma forma geral possuem formação oriunda de licenciaturas de diferentes áreas ou de cursos temporários desenvolvidos pelas autarquias. As educadoras reúnem, acompanham e supervisionam as atividades e tarefas desenvolvidas por estas equipas.

Os jardins-de-infância podem envolver a presença de outros técnicos especializados, como as educadoras das equipas de ensino especial, as terapeutas e os psicólogos. O número de horas destinado ao apoio é determinado em equipa, obedecendo a critérios internos, depois de avaliadas as necessidades de cada criança.

Através do enquadramento legislativo apresentámos a organização e a funcionalidade dos serviços e apoios prestados a crianças e famílias nos jardins-de-infância, identificando os técnicos/cuidadores. Todavia, carece ainda de caracterização os grupos que fazem parte do cenário do estudo, assim como a descrição das dinâmicas do processo interacional aí desenvolvido.

2.4- O contexto social

As interações ocorrem nos espaços já identificados e dos mesmos fazem parte os atores acima referenciados, representando o contexto social. Compreendê-lo implica caracterizar os respetivos atores. Começamos pela equipa de docentes que é constituída por seis educadoras de infância, com licenciatura e idades que variam entre os 42 e os 51 anos de idade. A experiência profissional varia entre os 24 e 32 anos de serviço e repartem-se por 15 anos, em Macau; apoio a crianças com necessidades educativas de grau profundo; contextos de itinerância; contextos de orientação e supervisão de educadoras, em formação inicial; órgãos de tomada de decisão, entre outras. Relativamente à estabilidade do corpo docente constatamos que se situa entre o 1º e 4º ano, à exceção de uma educadora que é 27º ano. Deslocam-se em carro próprio e percorrem distâncias entre 20 a 30 km. Duas das docentes residem nas áreas geográficas adstritas aos jardins-de-infância.

O segundo grupo de atores é constituído por crianças com idades compreendidas entre os três e seis anos, com características específicas e diversas, determinadas e influenciadas por múltiplos fatores. Retomando como variável a localização geográfica vemos algumas evidências neste grupo de atores. Nas zonas urbanas, existe maior frequência com idade igual ou superior a cinco anos e capacidade máxima de 25 crianças, por sala. Verifica-se uma exceção de 20, por integração de uma criança com deficiência com caráter profundo e permanente. Nas zonas rurais evidencia-se a característica da diversidade etária e uma frequência de 17 crianças. Constata-se a continuidade das crianças nos espaços educativos por dois a três anos consecutivos. Uma característica comum a todos os jardins-de-infância é

³⁴ A Lei nº12- A/2008, de 27 de fevereiro, define e regula os regimes de vinculação, de carreiras e de remunerações dos trabalhadores que exercem funções públicas.

³⁵ Os contratos são efetuados no âmbito do programa (CEI) e estão condicionados à durabilidade do desemprego ou oferta de um novo emprego.

a presença de etnias, nacionalidades, culturas e religiões diferenciadas. Relativamente à componente de apoio à família, nas zonas rurais, todas usufruem dos almoços, um pequeno grupo beneficia do apoio à entrada da manhã e no final da tarde. Estas zonas são apoiadas por transportes autárquicos que iniciam a recolha das crianças pelos montes das 7h-30m às 10h. Nas zonas urbanas, as crianças fazem o percurso em carro próprio e só um número reduzido é transportado. A maioria desfruta da componente de apoio à família, relativamente aos almoços e ao período pós-letivo. Apenas uma pequena parte utiliza a componente da entrada da manhã.

No que diz respeito às famílias, verificamos que apresentam características diferenciadas, relativamente à idade, às habilitações e aos setores de atividade. Nas zonas rurais, o setor primário é marcado pela agricultura. Regista-se uma taxa de inatividade por desemprego. Os jardins-de-infância assinalam um elevado número de pedidos de auxílios económicos para material, alimentação, calçado e vestuário de inverno. Nas zonas urbanas, as atividades distribuem-se pelo setor terciário- serviços públicos, bancários, professores, médicos, entre outros. Os pedidos de auxílios económicos são em menor número. Em termos de habilitações académicas verificam-se diferenças entre as zonas rurais e as urbanas. As primeiras evidenciam agregados familiares com habilitações do 4ºano ao 9ºano. As segundas indicam agregados com habilitações do 9ºano a licenciaturas. Quanto à composição e idade do agregado familiar apuramos uma média de 3-4 elementos e algumas exceções ultrapassam este número, como é o caso dos agregados de etnia cigana que podem registar até 8 elementos. A idade tem um enquadramento semelhante. Constatamos idades adultas iguais ou superiores a 30 e inferiores a 40 anos. Exceções são as inferiores e superiores às indicadas, surgindo com maior incidência nas zonas rurais.

Relativamente ao pessoal auxiliar é constituído por um grupo feminino de três elementos e inclui uma assistente operacional, uma assistente colocada ao abrigo do programa CEI e uma animadora. As habilitações das primeiras distribuem-se entre o 4ºano e o 9ºano. As animadoras apresentam licenciaturas diversas, 9ºano e 12ºano. Registamos idades iguais ou superiores a 22 e inferiores a 40 anos. As animadoras representam, assim, a camada mais jovem do grupo.

Síntese

Ao longo do subcapítulo encontramos um conjunto de variáveis que, pelo seu valor e densidade, assume um papel relevante no processo em estudo. Falamos das vivências paradigmáticas dos profissionais que são componentes importantes na forma como lidam com as situações. Dos relatos percebemos que as experiências já retidas servem de exemplo a outras e, por via disso, adaptam-se e ajudam no processo de diagnóstico e, concretamente, são conciliadoras na forma de atuar, no que diz respeito à atitude diagnóstica que acompanha a avaliação e a intervenção em contexto.

Falamos também da estabilidade profissional que fomos intuindo como uma variável condicionante do objeto de estudo, na medida que o conhecimento que se vai construindo torna mais densa a relação e o conhecimento entre atores. Tal facto constitui-se elemento importante no desenvolvimento da atitude diagnóstica e no modo de agir.

Não menos importante, consideramos a multiculturalidade porque entendemos que a diversidade apoia e enriquece o conhecimento, orienta a acuidade na atitude e o processo diagnóstico encaminha-se para as necessidades expressas e diferenciadas. Por sua vez, a

forma como a educadora se apropria da diversidade assume características típicas e corresponde ao desenvolvimento do processo de diagnóstico.

2.5- O contexto interacional

2.5.1- A mobilidade dos atores

Compreender as ações dos atores implica descrever as movimentações que ocorrem nos diferentes espaços físicos. Assim, observamos que as crianças vão chegando aos jardins-de-infância acompanhadas por mães, pais e avós. Chegam a horas diferenciadas e são recebidos pela educadora e pela auxiliar no *hall* e na sala de atividades. Os familiares entram e trocam informações de natureza diversificada. A auxiliar retira-se, arruma os casacos e algum material. As crianças distribuem-se pelas mesas de trabalho e fazem jogos e desenhos. A educadora movimenta-se entre os espaços já referidos, interage com os recém-chegados e roda o olhar pelas crianças em atividades livres. Por vezes, o tom e o volume das vozes das crianças tornam-se mais intensos, a educadora direciona o olhar para o local e intervém junto desses pequenos grupos. A auxiliar senta-se junto das crianças e fala sobre as atividades que estão a realizar. Os familiares ficam alguns minutos a conversar sobre vários assuntos e depois saem. A educadora move-se pelo espaço físico, interage aqui e acolá com as crianças. Passados cerca de 15/20 minutos movimenta-se de novo pela sala e, mesa a mesa, pede para arrumarem o material e se dirigirem para o espaço das almofadas. É uma área afastada da entrada e apresenta a forma de círculo ou de *U*. Nas paredes encontram-se mapas e quadros de dupla entrada e armários com livros infantis. A auxiliar ajuda nas tarefas de arrumação. A educadora desloca-se para as almofadas e senta-se. É onde se reúnem sempre que terminam as atividades no final da manhã e da tarde; quando regressam do exterior, dos recreios, do ginásio, dos passeios ou, então, quando retomam as atividades, após o almoço. Nesta área preenchem os quadros de dupla entrada, tomam decisões individuais e de grupo e preparam as movimentações para outros espaços físicos e áreas de trabalho. Por via disso, este local assume-se um espaço privilegiado em interações de natureza relacional, entre educadora-criança e criança-criança.

Entre as 9h-30m e as 10h registamos a entrada de novos elementos, como a animadora e uma auxiliar, as quais repartem as tarefas de manutenção dos espaços interiores e exteriores, de preparação de algum material ou de ajuda a algumas atividades. Esta equipa é também responsável pela componente de apoio à família no início da manhã, nos almoços e no final das atividades letivas. No período destinado aos lanches e aos recreios, a educadora e o pessoal auxiliar trocam informações diversas.

Nas áreas de trabalho desenvolvem-se algumas atividades pedagógicas. A educadora movimenta-se pela sala e avolumam-se as interações de natureza diferenciada entre criança-educadora, criança-criança, a pares, em grupo mais numeroso e com o pessoal auxiliar. No final da manhã, a educadora reúne o grupo na área das almofadas e conversam sobre as atividades realizadas. Em seguida, encaminham-se para as casas de banho e depois para os espaços onde vão almoçar, acompanhadas pelo pessoal auxiliar.

A atividade educativa recomeça às 13h-30m, no local onde terminaram o período da manhã. As movimentações dos atores são semelhantes e as interações repetem-se. Deste modo, a frequência e as características das interações desenvolvidas na sala de atividades, com especial incidência na área das almofadas revelam-se espaços privilegiados ao desenvolvimento de atitudes específicas proficientes no processo de diagnóstico.

Síntese

Relativamente ao conceito da mobilidade constatamos que se apresenta importante na compreensão e desenvolvimento do processo e da atitude diagnóstica, pelas características que a tipificam. Destaca-se a complexidade da mobilidade associada ao volume das interações ao longo do dia e em particular, em períodos de reencontro, no interior do espaço educativo e que se repetem a cada dia que passa. Percebemos que a educadora assume um papel com forte dinamismo e toda a sua intervenção está concentrada no que ocorre naquele espaço, indiferentemente da hora do dia. É habitual e recorrente observar mobilidades constantes quer físicas, quer controladas por olhares mais ou menos discretos. Por via disso, intuímos que o desenvolvimento da atitude diagnóstica ocorre desde os primeiros momentos em que contacta com os seus atores. O volume das interações entre os atores e a necessária monitorização dos sinais que vão chegando pelas diferentes vias percetivas coaduna-se com as mobilidades que caracterizam a sua intervenção. Significa que podemos desde já ir falando de uma dinâmica em torno da avaliação e da intervenção aos diferentes atores que parece predispor uma atitude diagnóstica que particulariza cada momento em si.

2.5.2- A dinâmica das interações

Nos espaços físicos já apresentados coabitam crianças, educadoras, auxiliares e pais. As interações, como já referimos, avolumam-se ao longo do dia e a relação consolida-se sempre que se encontram, durante o período em que ocorre o ano letivo. Considerando os objetivos do estudo, limitar-nos-emos a descrever a dinâmica do contexto interacional, tendo como referências a educadora, a criança e a família.

O método de trabalho das educadoras de infância é diferenciado. A globalidade dos cuidados é da sua responsabilidade, repartindo algumas tarefas com a equipa. Registamos uma média de 21-22 crianças por cada profissional. O funcionamento dos jardins-de-infância tem características similares e os períodos educativos, em termos de conteúdos e sequências, são distintos e determinados por cada responsável.

Considerando as situações normais de funcionamento, as crianças chegam por volta das 9h acompanhadas por familiares e saem às 12h para almoçar; regressam às 13h-30m e ausentam-se às 15h-30m. Durante este período, registamos um conjunto diversificado de interações entre os atores e que dividimos em dois momentos distintos: o período da manhã e o da tarde.

Logo pela manhã, à entrada estão presentes a educadora e uma auxiliar. As crianças e os acompanhantes vão chegando a ritmos diferentes. Geralmente são as mães que têm essa tarefa repartida, por vezes, pelas avós. Uma espreitam ao portão, cumprimentam, acenam com a mão e afastam-se; outras trazem os filhos pela mão, entram, despem os agasalhos, vestem os bibes, entram na sala e tagarelam umas com as outras e com a educadora. Esta dedica a atenção aos elementos que vão chegando e às ações que decorrem na sala de atividades e no *hall*. Trocam-se saudações e cumprimentos cordiais e familiares; tratam-se pelo nome; partilham-se informações diversificadas e conversas de convivência social; movimentam-se pelo espaço; utilizam-se expressões verbais e não-verbais específicas e manifestam-se posturas e movimentos diferenciados.

Nestas observações apuramos que as interações desenvolvidas, entre as famílias que acompanham as crianças e a educadora que as acolhe, revelam algum grau de familiaridade. Este acolhimento é, nas palavras das nossas informantes, extensível às crianças.

Corroborando as suas opiniões, registamos a familiaridade como uma característica comum. Partilham-se sorrisos, verifica-se contacto físico, manifestam-se carinhos, trocam-se expressões verbais de afeto, usam-se interjeições e palavras de reforço positivo, desenvolvem-se movimentos alternados de bicos dos pés, de cócoras, de joelhos, desenham-se movimentos em torno dos adultos. Em seguida, as crianças partilham espaços de trabalho. Enquanto se verificam novas entradas, a educadora situa-se junto da entrada e mantém as interações com os recém-chegados. Algumas vezes desloca-se aos espaços ocupados e observamos interações de pequeno grupo, de regulação de comportamentos, de posturas e de atitudes. Aqui, trocam-se informações, fazem-se apelos, desenvolvem-se movimentos em torno dos pequenos grupos, manifestam-se expressões verbais e não-verbais. As mães, pouco a pouco vão saindo da sala. Ouvem-se risos e vozes no recreio. Tudo se passa à volta da sala de atividades e do pequeno *hall*, num período aproximado de 45m e é similar a outros contextos educativos, à exceção de dois, com características rurais. Nestes verificamos que as crianças chegam nos transportes escolares, em grupos, acompanhadas por uma auxiliar; as interações são, na maioria, grupais e de natureza diversa. Enquanto tal, a auxiliar circula pelos diferentes espaços físicos, arrumando agasalhos, vestindo bibes, ajudando nas tarefas que as crianças realizam.

Por volta das 9h-30m todos os atores estão em palco. A educadora movimenta-se pelo espaço físico da sala, roda frequentemente o olhar pelos diferentes espaços com atividades. Observamos outras interações em pequeno e grande grupo. Ocorrem em espaços como as mesas de trabalho, as áreas das almofadas ou, simplesmente, no espaço livre da sala de atividades. São frequentes as brigas, as disputas por algo, os movimentos bruscos, entre outros. Surgem as birras, os choros, os pontapés, as agressões verbais, etc. Em termos de intervenção, a resposta da educadora tem características específicas quanto à direcionalidade, à forma e ao conteúdo. É localizada no espaço e, para isso, efetua diversos movimentos. Quanto à forma como intervém, identificamos que chama as crianças pelos nomes, escuta os envolvidos, usa interjeições e vocalizações diferenciadas, faz pausas, procura o contacto ocular e físico, mantém, roda o olhar e o movimento do corpo. Sobre o conteúdo da resposta, registamos que contextualiza a situação, levanta questões, regula e reforça comportamentos assertivos, conforta com cuidados específicos como o colo, o afago, o beijo, entre outras manifestações de carinho. Verifica-se, assim, uma intervenção localizada, personalizada, de conforto e de caráter educativo.

Por outro lado, quando as interações se desenvolvem em grande grupo, a educadora atua de forma mais generalista, relativo à direcionalidade, ou seja, é repartida pelos vários elementos. A forma de intervenção é semelhante à que desenvolve a pares ou pequenos grupos. As características do conteúdo revelam traços educativos, pedagógicos ou ambos. Neste mesmo espaço físico e, em simultâneo, ocorrem interações de natureza individual com uma ou mais crianças e evidenciam as características educativas, procurando proximidades e o trato familiar.

Observamos também que a educadora interage em termos individuais, por solicitação das crianças ou por iniciativa própria e, concomitantemente, está em permanente vigilância aos restantes elementos do grupo. Em termos de cuidados, a intervenção tem uma natureza específica porque pretende o bem-estar e o desenvolvimento. Porém, em termos relacionais, é situada em contextos vivenciais de dar e receber, marcados pelo tempo e pelo estágio da própria relação. Ou seja, a relação que se estabelece entre os atores depende das vivências a pares decorridos em X tempo. Logo, as crianças que frequentam o jardim-de-infância há

mais tempo apresentam um estágio da relação mais avançado, relativamente, às que se encontram há menos tempo.

Por volta das 10h observamos a entrada de duas adultas, uma auxiliar e uma animadora que cumprimentam e conversam os presentes. Os conteúdos referem-se aos acontecimentos ocorridos na componente de apoio à família (i.e. no período pós letivo, entre as 15h-30m e as 17h-30m), e ainda, algumas informações dadas pelos pais, na tarde anterior.

Relativamente ao período da tarde, o contexto educativo e os atores são os mesmos. As crianças são recebidas pela mesma equipa e as interações apresentam algumas características semelhantes às descritas no período da manhã. Todavia, verifica-se uma exceção no acolhimento, nomeadamente, no que concerne à duração e ao espaço físico. Crianças e educadora estão sentadas na área das almofadas. Apenas algumas almoçam em casa e regressam acompanhadas pelos avós ou por figuras paternas. As entradas na sala de atividades, por parte dos acompanhantes, são curtas. O atendimento é personalizado e familiar. As trocas de informação são breves e os conteúdos referem-se ao período em que estiveram ausentes, o almoço. Em termos relacionais, testemunhamos, interações semelhantes ao período da manhã, concretamente, na forma de acolher alguns dos elementos.

Na 2ª parte do dia (i.e. período da tarde) observamos uma partilha de informação entre o pessoal auxiliar e a educadora. Este momento e o encontro pela manhã são espaços de desabafos, de esclarecimento de dúvidas e de algumas incertezas, quanto às questões que partilham. São frequentes os problemas de comportamento, os conflitos familiares, institucionais e entre profissionais. A intervenção privilegia a gestão dos conflitos, a passagem de mensagens e veiculam mudanças de atitudes e comportamentos. A mediação da educadora assume um papel de relevo, de liderança e de coesão da equipa.

No contexto relacional, a equipa assume um papel de relevo, na medida em que apuramos uma articulação permanente, na prestação de cuidados de bem-estar físico e emocional. Registamos a ausência de pedidos, por parte da educadora; constatamos a direção do olhar, um gesto ou uma palavra e observamos a intervenção dos diferentes elementos. Todavia, também verificamos o inverso. Ainda assim, a prestação de cuidados não se verifica, por isso, desprimorada. Quer isto dizer que as educadoras combatem os constrangimentos e as fragilidades do quotidiano, desenvolvendo e treinando competências de criatividade e perícia.

Apesar da familiaridade comum revelam-se outros traços que diferenciam cada uma das interações, com cada uma das crianças ou cada um dos familiares, a cada momento. Queremos dizer que observamos que têm uma duração diferente, com crianças diferentes. Apuramos ainda que evoluem, pois a cada novo contacto regista-se uma cumplicidade acrescida, como sejam um sorriso mais demorado, um abraço mais apertado, um diálogo mais longo, entre outras manifestações.

Também verificamos que a educadora contacta com dois níveis de interações distintos. Num primeiro, percebemos interações de carácter grupal, especificamente, quando se encontram em espaços físicos onde permaneçam o grupo, pares ou mais do que dois elementos, como é o caso, por exemplo, na área das almofadas. Aqui, abre espaço para atividades de interesse comum e as interações desenvolvem-se em simultâneo com procedimentos e técnicas muito ligadas a rotinas, para as quais parece ter uma intencionalidade específica, como disso

daremos conta em capítulo próprio. Num segundo, ainda no mesmo espaço físico, acontecem outras de caráter individual. Têm especificidades na direcionalidade, no conteúdo e na forma como se desenvolvem, sucedendo-se as proximidades e os toques físicos. O segundo nível ocorre enquanto decorre o primeiro ou em separado.

Síntese

A descrição das dinâmicas relacionais observadas em contexto permite destapar um conjunto de características que parecem indicar intencionalidades específicas nas ações desenvolvidas pelos diferentes atores, as quais parecem conciliar a atitude diagnóstica e revelam traços de avaliação diagnóstica. Evidenciamos a forma como converge a sua intervenção para a totalidade dos cuidados; observamos uma disponibilidade que, no tipo e na forma como o faz, deixa perceber uma intencionalidade orientada para a compreensão, tanto quanto possível, dos conhecimentos que possam coadjuvar o processo de diagnóstico.

Falamos da caracterização e das dinâmicas relacionais, especificamente, quanto à forma como se desenvolvem. Tais, possuem indícios consistentes e coerentes com uma prática sistematicamente vinculada a expressões orientadas para a ajuda e compreensão da criança e da família. Tal parece resultar de conhecimentos prévios e da relação que, entretanto, se vai consolidando. Ou seja, os estádios da relação com cada um dos atores sejam crianças ou famílias, parecem radicar no tempo de relação e dos conhecimentos que cada um vai assimilando. E porque o foco do estudo é a atitude diagnóstica, percebemos que é elemento constituinte de todo este processo relacional. Entendemos que este resulta da relação causa-efeito determinada pelas intervenções promissoras de satisfações mútuas e efeitos desejados.

Por fim, sublinhamos a complexidade do ato educativo que, neste subcapítulo, ganha uma dimensão acrescida pela imprevisibilidade das situações; pelo número elevado de interações; pela tipicidade dos cuidados; pelas características das crianças e demais atores, bem como pelas ambiências contextuais. Lidar com estes constrangimentos e complexidades é, na opinião das educadoras, reunir e desenvolver um conjunto de habilidades e competências muito orientadas para práticas enraizadas na sua experiência profissional. Das conversas informais e das observações intuímos que estas dificuldades são mediadas por uma atitude diagnóstica permanente e por um processo de intervenção apoiado numa avaliação também constante. Assim, a educadora mantém-se atenta e não se alheia do que se passa à sua volta, para que os processos evoluam e mantenham uma intervenção promotora de conforto, de bem-estar e desenvolvimento.

3- Caracterizando o processo diagnóstico em educação de infância

O processo de diagnóstico desenvolvido pelas educadoras que fazem parte do estudo abrange o conjunto de situações educativas e pedagógicas³⁶, em contexto relacional, numa perspetiva dinâmica do desenvolvimento. Para nós e de acordo com Barbosa (2004) é evidente que a prática do diagnóstico não é somente um mero exercício descritivo das situações³⁷ ou dos factos³⁸ educativos e pedagógicos. Visa, sobretudo interpretar sinais e sintomas, procurando encontrar as explicações para as causas daqueles, a fim de tomar decisões que reflitam uma melhoria do bem-estar e do desenvolvimento. Por sua vez, tendo como referência a nossa experiência profissional, as conclusões aferidas no mestrado e os dados resultantes da caracterização do contexto, constatamos a presença de variáveis que o influenciam, os quais merecem explicitação. Falamos da:

- ✓ A multidimensionalidade das intervenções desenvolvida pelos profissionais na atual sociedade portuguesa. Enquadram-se aqui as múltiplas solicitações atribuídas à escola e aos seus atores, resultantes do mundo sociolaboral, da multiculturalidade, dos traços económico-sociais, entre outros.
- ✓ A variação das informações relativas às características, às capacidades e às competências dos atores envolvidos.
- ✓ Os condicionantes contextuais marcados por variáveis instáveis e imprevisíveis no dia-a-dia da atividade educativa, como é o caso das características referentes ao espaço-tempo, ao espaço físico, aos ruídos ambientais, entre outras.

A presença destas variáveis foi aferida logo no desenvolvimento do estudo piloto, o qual consolidou a identificação de uma estrutura educativa como uma matriz representativa dos cuidados prestados em educação de infância, num quadro de relação de ajuda à criança. Queremos dizer que a informação nos facultou, em primeiro lugar, uma infinidade de dados com traços e marcas com especificidades a cada momento da recolha e que se repetiam em dias subsequentes. Em segundo, a categorização permitiu a emergência de conceitos agrupados pelas suas semelhanças. Tornou-se então necessário tipificar a correlação entre cada um deles, a fim de a tornar evidente e ajudar na compreensão do processo, objeto do nosso estudo.

A relação encontrada permitiu construir a estrutura cronológica dos atos e factos educativos e pedagógicos. Significa que a matriz estrutural espelha a organização funcional de uma prática imbricada nas chamadas “rotinas³⁹”, similares entre os jardins-de-infância. Tais são conciliáveis com a imprevisibilidade contextual e compreendem um propósito específico que justifica a sua compreensão; estão integradas num processo estruturado e os factos evoluem no tempo e em simultâneo. Por via disso, procederemos à identificação, tipificação

³⁶ As *situações educativas* compreendem as situações de ensino aprendizagem, no contexto do sistema educativo. As *situações pedagógicas* são o núcleo da ação educativa (Barbosa, 2004).

³⁷ *Situações*, referidas no corpo do texto, são entendidas, por nós, como todas aquelas que compreendem acontecimentos episódicos.

³⁸ *Factos educativos e pedagógicos* são os acontecimentos congruentes que operacionalizam os atos educativos e pedagógicos (Barbosa, 2004).

³⁹ As *rotinas* do jardim-de-infância são o guião da vida diária. Contemplam uma repetição de atividades e ritmos que sustentam os traços educativos desenhados quer nas orientações curriculares, quer nalguns modelos curriculares para a educação de infância. Apresentam funções importantes na configuração do contexto educativo (Zabalza, 1994).

e categorização dos constructos⁴⁰ com base nos dados oriundos das diferentes fontes, realçando-se o contexto, as semelhanças e dissemelhanças entre eles. Em segundo, identificaremos a relação entre as categorias e subcategorias, procurando um entendimento que as justifique e lhes dê significado.

A estrutura educativa que temos vindo a referir nos parágrafos anteriores, integra os constructos constituintes do processo em estudo e enquadra-os numa dimensão temporal, representados no quadro 7. A compreensão deste segue uma leitura sequencial e temporal. Começa no momento em que a educadora inicia a sua atividade docente. Nas duas primeiras colunas a direção ascendente das setas significa que os conceitos evoluem nesse sentido, a lógica da estrutura é sequencial e um conceito imbrica no subsequente.

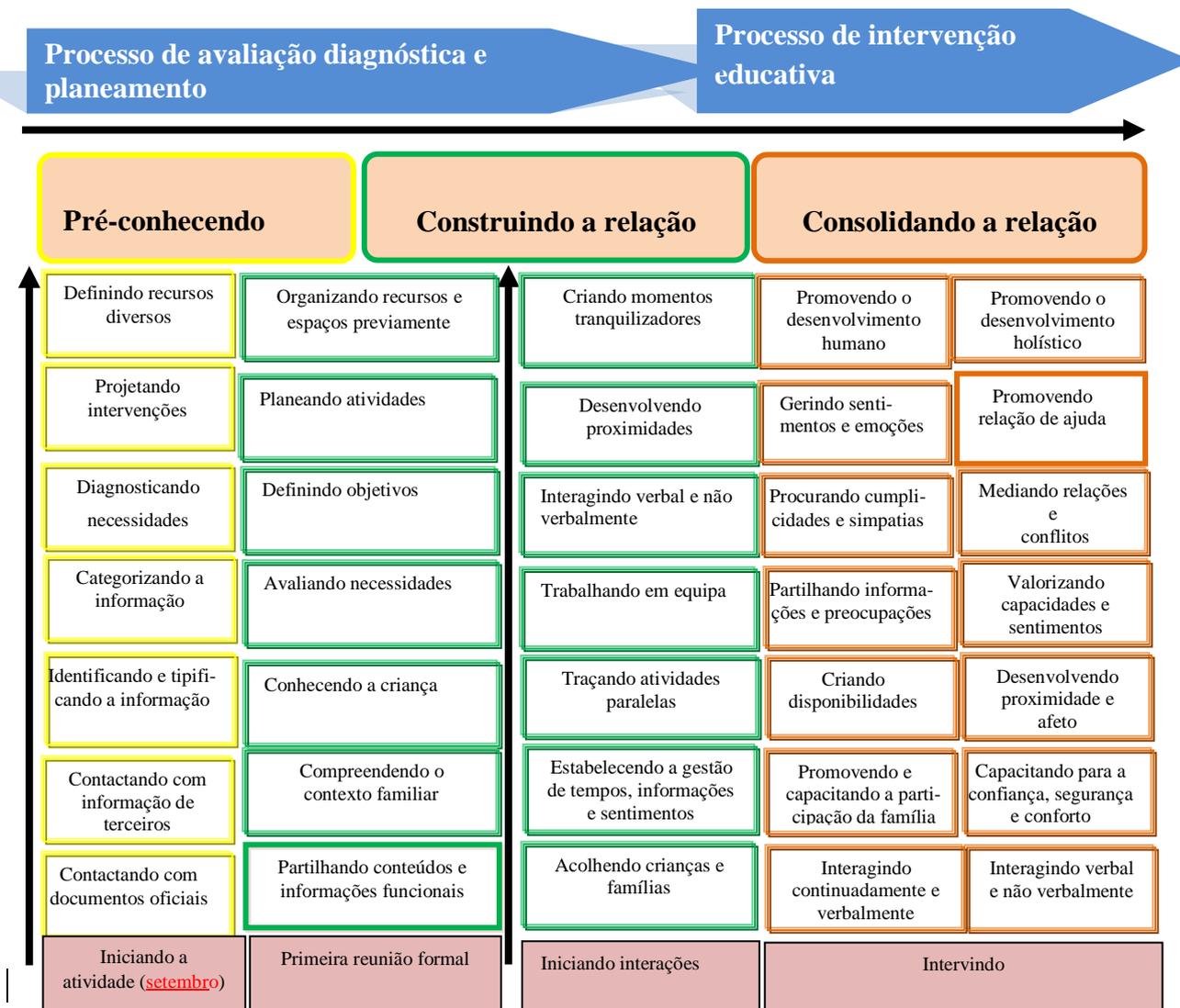
Os dados obtidos ao longo do estudo surgem no quadro 7 como categorias e evidenciam as duas partes constituintes que se expressam em si próprias como processos em consonância. As suas características permitem-nos designá-los como “*Processo de avaliação diagnóstica e planeamento*” de atividades educativas e pedagógicas e “*Processo de intervenção educativa e pedagógica*”, num quadro de relação de ajuda, dirigida à criança e à família, os quais passamos a descrever mais pormenorizadamente.

Relativamente ao primeiro evidenciamos a emergência dos constructos “*Pré-conhecendo*” a criança e os contextos onde interage e “*Construindo a relação*”. No segundo, emerge o constructo “*Consolidando a relação*” desenvolvida entre os diversos atores.

Sobre o primeiro, “*Pré-conhecendo*”, percebemos que contempla as atividades realizadas em momentos diferenciados (i.e., início da atividade docente e reunião formal) isto porque, quer uma, quer a outra são ilustrativas da recolha de informação relevante para o conhecimento da criança. Já no segundo, “*Construindo a relação*”, apuramos que é abrangente às atividades desenvolvidas durante a reunião formal e ao período inicial das interações ilustrativas de uma relação em construção, correspondendo, por isso, aos primeiros contactos com as crianças e familiares. São, nas palavras das informantes, momentos importantes para recolher informação adicional; para criar os primeiros laços de afetos entre ambos, e ainda significativos para os pais, como estratégia aos estados de ansiedade.

⁴⁰ *Constructo* é uma definição mental dada a termos, expressões, fenómenos e/ou constatações difíceis de serem compreendidos ou que são novidades científicas e servem de exemplificação na descrição de uma teoria. (<http://pt.wiktionary.org/wiki/constructo>)

QUADRO 7- MATRIZ ESTRUTURAL DO PROCESSO EDUCATIVO



Relativamente aos processos dos últimos parágrafos (i.e. *processo de avaliação diagnóstica e planeamento* e o *processo de intervenção*) não se configuram, nem se restringem no tempo, não sendo possível limitá-los na variável espaço-tempo. Ambos são lineares e interdependentes, tornando-se difícil determinar quando termina um e começa o outro. O que os dados nos revelam é que as características de cada um e o conjunto de interações desenvolvidas no interior dos mesmos, apontam para o que nos parece ser um entrelaçar dos dois processos e do qual falaremos mais à frente.

Os demais conceitos, considerados no constructo “*Consolidando a relação*”, surgem aleatoriamente, todavia compreendem partes significativas do todo que dá visibilidade à estrutura do processo relacional, como elementos promotores de desenvolvimento humano, numa perspetiva holística. O que queremos dizer é que todos se inter-relacionam e dão sentido ao ato de educar. Nas palavras das educadoras são etapas fundamentais para que haja uma relação promotora do bem-estar físico e emocional da crianças e por outro lado, proporcione tranquilidade, segurança e confiança às famílias.

3.1- Caracterizando o processo de avaliação diagnóstica e planeamento

O processo de avaliação diagnóstica e planeamento de atividades educativas e pedagógicas integra dois constructos que identificamos como “Pré-conhecendo” a criança e os seus contextos, correspondendo a uma fase preliminar antecipatória do ato educativo e o constructo “Construindo a relação”, compreendendo uma fase de interações consecutivas, usadas para comunicar e agir e às quais são atribuídas significados e intenções específicas, pelos vários atores.

3.1.1- Caracterizando o constructo “Pré-conhecendo”

O constructo “Pré-conhecendo” representa o acesso à primeira informação da criança. É traçado de forma sequencial sob quatro categorias: “Recolhendo informação”, “Categorizando informação”, “Diagnosticando necessidades” e “Projetando intervenções”, de acordo com a figura 11.

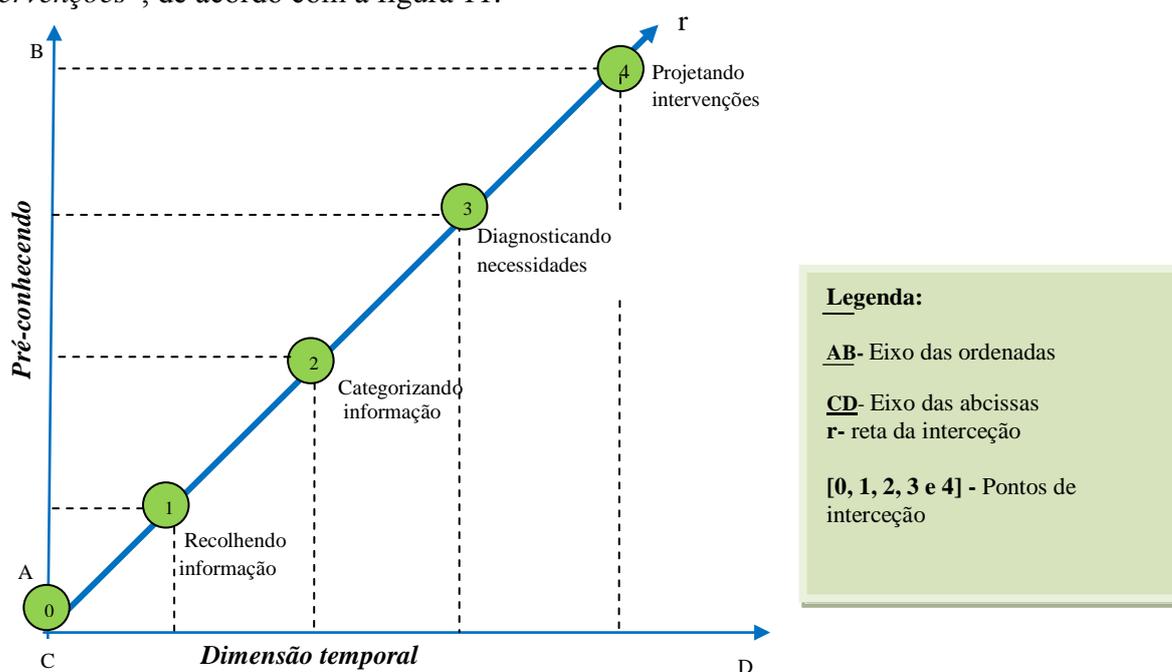


Figura 11- O constructo “Pré-conhecendo”.

A figura 11 apresenta a geometrização do constructo “Pré-conhecendo”, sendo [AB] a ordenada identificada como *Pré-conhecendo* e [CD] a abcissa reconhecida como a *dimensão temporal* e [r] é a reta onde estão representadas as interseções que complementam o constructo numa dimensão diacrónica⁴¹ e sincrónica⁴². As semirretas [AB,CD] no ponto 0 representam o ponto de partida do conceito e a linearidade de ambas contemplam a indefinição dos pontos de chegada. Os pontos [1, 2, 3 e 4] representam a interseção da ordenada com a abcissa. Ou seja, verifica-se que o ato de pré-conhecer se manifesta como uma tarefa inacabada que inicia em 0, passa por 1, 2, 3 e 4 e vai até infinito, num exercício de realimentação permanente, como consequência de um ato sujeito a análises e avaliações

⁴¹ *Diacrónica*- uma dimensão considerada do ponto de vista dinâmico e da sua evolução ao longo do tempo. In Dicionário de Língua Portuguesa- Porto Editora (2011).

⁴² *Sincrónica*. Representa o conjunto de ações que se desenvolvem ao mesmo tempo e em simultaneidade. In Dicionário de Língua Portuguesa- Porto Editora (2011).

continuadas, comparativas e complementares. Assume-se como um momento de avaliação diagnóstica pelas suas características particulares, apresentando uma forma estrutural de base, similar a outros contextos educativos. Todavia, os conhecimentos sobre a criança não se apresentam fixos, mas vão sendo enriquecidos por meio da vinculação e da articulação com a informação vinda de outras fontes. Por sua vez, a dimensão temporal afere a pertinência do que atrás referimos e também a ideia de que a mesma funciona como variável mediadora na recolha e na atualização do conhecimento da criança e dos contextos.

A representação das categorias, tal como já mencionámos, surgem de forma sequencial. Nelas estão implícitas capacidades e competências finas, como sejam o saber ler, o saber identificar os indicadores de análise, o saber tipificar e categorizar os indicadores, para efetuar diagnósticos de necessidades e projetar intervenções ajustadas às mesmas. Poder-se-á dizer que o nível de competências é cada vez mais depurado e o conhecimento mais consciente, sustentado e mais enriquecido.

Da categoria “*Recolhendo informação*” percebemo-la como uma das mais importantes, na medida em que aporta o desenvolvimento das seguintes (ver figura 11). Caracteriza-se pela identificação de elementos que possibilitam o conhecimento da criança, diversificando fontes, momentos e métodos de recolha, seja de forma direta ou indireta.

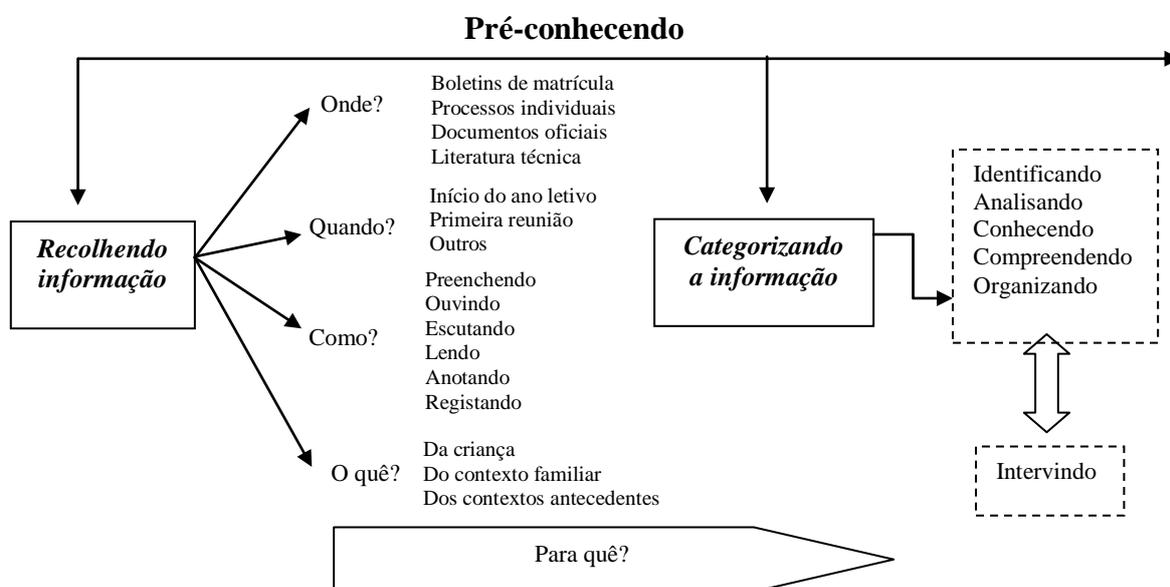


Figura 12- As categorias: “*Recolhendo informação*” e “*Categorizando a informação*”.

Relativamente às fontes de recolha de informação estão repartidas por diversos documentos. Falam-nos dos boletins de matrícula, arquivados e renovados em cada jardim-de-infância, anualmente. Dos mesmos constam os dados biográficos da criança e os relativos ao acompanhamento anterior, como sejam as instituições antecedentes e a permanência institucional; a indicação de algumas situações patológicas e prováveis sintomas; a compilação de relatórios e prescrições de técnicos, como médicos, psicólogos, terapeutas entre outros. Dos mesmos também fazem parte os dados biográficos do agregado familiar; os dados de natureza profissional, como a ocupação e horários, e ainda, as necessidades respeitantes à componente de apoio à família.

Para além dos anteriores, também fazem parte os processos individuais, os relatórios, os documentos oficiais, assim como o projeto curricular de turma do ano antecedente, a

literatura técnica e especializada. A informação é cotejada a partir de instrumentos de análise como gráficos, tabelas, quadros e sínteses analíticas representados nos projetos de curriculares e no programa educativo individual, (PEI), no caso de crianças com necessidades educativas especiais. Estes documentos, no conjunto, facultam uma leitura fina e apresentam o estado evolutivo da criança como ser único e individual.

Quanto aos momentos de recolha registamos que ocorrem no início do ano letivo, no decurso da primeira reunião ou sempre que surja uma nova matrícula. Significa que a recolha de informação ainda que se inicie de forma antecipatória é também variável, considerando a imprevisibilidade do mesmo.

No que diz respeito aos métodos de recolha preenchem requisitos próprios, de acordo com as fontes com as quais contacta. Por isso mesmo, representa um momento importante, pois a educadora aplica um conjunto de saberes éticos, deontológicos e de perícia explícitos na forma como conduz e dinamiza a primeira reunião ou mesmo nos contactos que efetua com outros técnicos responsáveis pelos casos. Falamos aqui de competências orientadas para o escutar, o olhar, o observar, o anotar e o registar.

O que recolhe a educadora? É a próxima tarefa representada na figura 13. Os dados recolhidos por meio de entrevista e o registo de documentos oficiais, como o projeto curricular de turma, permitem verificar a singularidade e a individualidade de cada criança. Nas práticas discursivas e analíticas surgem como conhecimentos teórico-práticos, tácitos a cada estágio de desenvolvimento. A educadora fala da criança como ser único e especial. “(...) é fundamental para cada criança sentir-se única! (...)”; (...) É importante!... Muito importante que se sinta especial!... Amada no jardim-de-infância pela individualidade que a caracteriza (...)” [E.1, Ent.1/ D.1].

Percebe-se a importância de um conhecimento específico e salientam atividades prévias como o contacto com os boletins de matrícula e a primeira reunião formal. Na última procuram identificar outras informações que veiculem e complementem as anteriores; apontam a rede comunicacional como elemento favorável ao feedback interativo e a configuração de um ambiente tranquilizador para as famílias. Entendem esta atividade como o primeiro contacto com o espaço físico e retrata a imagem mental do que até ali apenas figurou no imaginário das crianças e das famílias. São consideradas etapas de auto interpretação, onde recolhem e organizam informação de natureza diversa como os traços das especificidades, os indícios das fragilidades e das potencialidades, entre outros. A primeira imagem é retida pela criança e familiares e,

(...) ajuda a tranquilizar os pais e as crianças. (...) é a primeira vez que vão ao jardim-de-infância (...) É quando retiro as primeiras informações (...) Contêm dados sobre o agregado familiar de extrema utilidade. Problemas de saúde!... Relatórios médicos (...) permitem um conhecimento preliminar sobre aquela criança!” [E.1, Ent.1/ D.1].

Evidenciam também a recolha de forma direta a “(...) primeira reunião (...) trocamos informações! (...) o primeiro contacto com a criança!... É a primeira impressão! (...) Ajuda a preencher alguns dados que não estão explícitos nas fichas de inscrição” [E.1, Ent.1/ D.1].

O exemplo anterior retrata uma atividade onde é possível perceber a consolidação do conhecimento, orientado para a definição de objetivos, de atividades e a mobilização prévia de recursos, antecipando o ato educativo. A propósito, referem os olhares e os saberes que

passam pelo “(...) observar o seu estado físico (...) a sua atividade!”; os “(...) dados são valiosos para a receção (...) e posterior adaptação” [E.1, Ent.1/ D.1].

Por outro lado, como forma complementar, mas agora aplicada de modo indireto, a educadora procura compreender os processos de desenvolvimento, identificando e auto interpretando o percurso retratado em documentos diferenciados, como os projetos curriculares, os planos individuais e os relatórios de médicos, de terapeutas e de psicólogos. Movendo-se entre processos e produtos conhece alguns traços particulares que ajudam a conhecer melhor cada criança. É neste conhecimento prévio que se espelham os primeiros traços de uma atitude diagnóstica, orientando as estruturas prévia da avaliação diagnóstica e da intervenção educativa e pedagógica. Deixamos como exemplo: “ (...) conhecimento que temos presente quando organizamos e preparamos espaços e materiais (...) quando preparamos a forma de os receber numa fase, por vezes, difícil como é a adaptação a um novo espaço” [E.1, Ent.1/ D.1].

Ainda assim, as primeiras informações, por vezes, constituem preocupações desafiantes resultantes de fragilidades na formação inicial e para as quais buscam soluções a partir da pesquisa em literatura técnica. O exemplo retrata algumas das fragilidades e das estratégias definidas pelas educadoras.

(...) Estava perdida! (...) Como é que eu poderia trabalhar com essa criança (...) Eu não tinha orientações sobre (...)o que poderia fazer com a criança (...)não tive qualquer formação (...) Tive que recorrer a obras que me ajudaram a compreender as necessidades destas crianças! [E.1, D.1/ Nar.1].

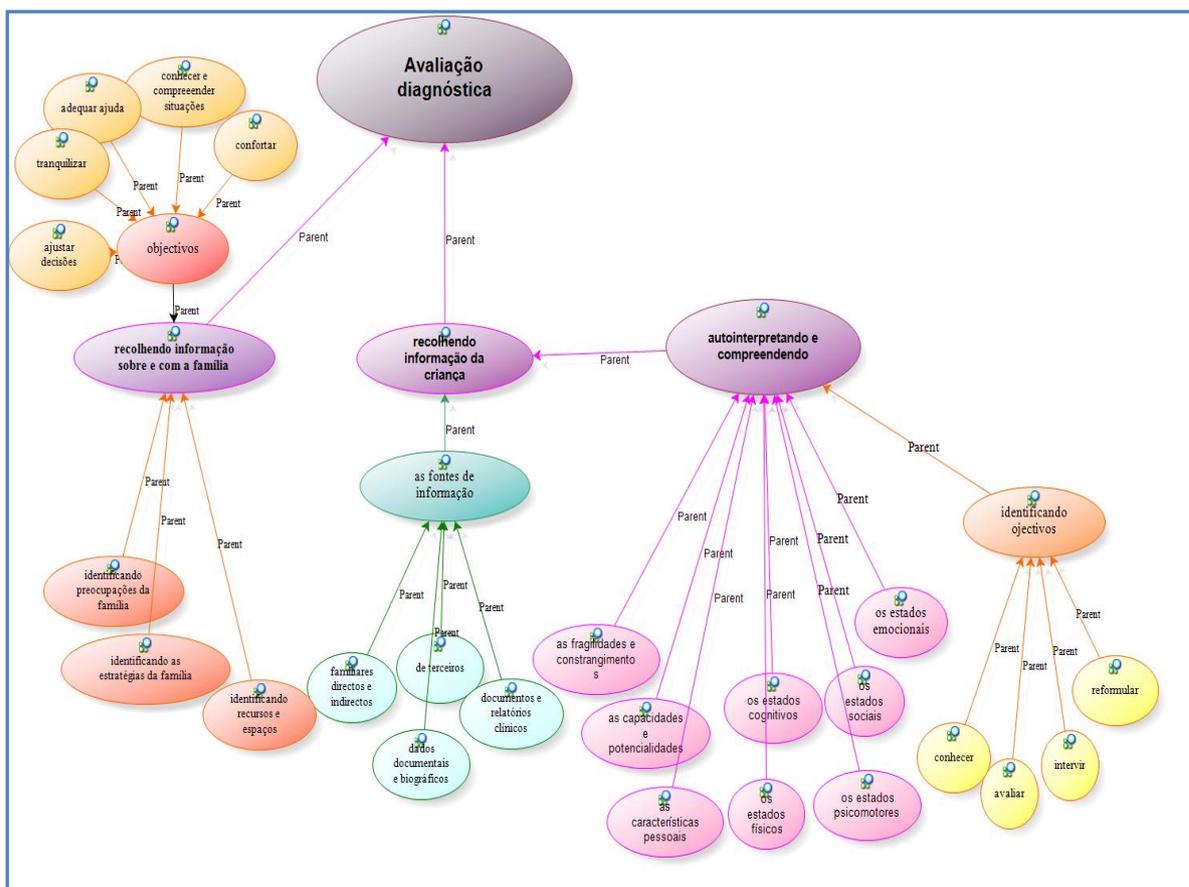


Figura 13- A subcategoria: “Recolhendo informação”.

Síntese

Sobre a categoria “*recolhendo informação*” podemos afirmar um conjunto de pressupostos que se complementam entre si. Falamos de uma recolha orientada para a identificação dos diferentes estados da criança, das características pessoais, das fragilidades e constrangimentos, assim como das capacidades e potencialidades; de uma recolha proveniente de várias fontes, facilitadora de conhecimento relativo à criança e à família; de uma recolha feita de forma direta e indireta, consoante as fontes documentais, permitindo gerir tempos, informações e sentimentos de crianças e famílias; de uma recolha que ocorre em momentos específicos e de forma diferenciada, constituindo ações promissoras de conhecimento acrescido e de otimização da relação.

Sobre os objetivos podemos dizer que se apresentam como metas para a otimização do conhecimento e evidenciam funções de avaliação diagnóstica, vinculados a reajustamentos sucessivos na forma de agir, no que diz respeito à criança. Já quanto à família pautam-se por ações específicas que se coadunam com uma dimensão de cuidados de conforto e compreensão, tranquilizadores das problemáticas sinalizadas.

Sobre as avaliações diagnósticas surgem da informação que se vai constituindo em dados que se vão densificando com a continuação da recolha. Logo, pode-se dizer que a avaliação diagnóstica é um procedimento diacrónico. Significa que a auto interpretação é uma atividade continuada, fundamenta a avaliação, o planeamento e a reestruturação de ambos.

Sobre a organização da informação, sublinhamos um conhecimento enriquecido pela densidade que vai adquirindo. É sustentado e facilitador das tomadas de decisão sobre a elaboração de ações ou programas que possam vir a diminuir ou a resolver as problemáticas identificadas, as quais se tipificam de acordo com a figura 11, no domínio do conhecimento e da auto interpretação.

Relativamente à atitude diagnóstica dizemos que o constructo representa, justamente, o momento de eleição. Toda a intervenção reflete uma predisposição no modo de agir que nos parece encaminhar para a sua tipificação. Os dados permitem-nos constatar um cuidado na forma como recolhem os dados, especificamente nas interações que desenvolvem nos primeiros contactos com as famílias e com a criança. Intuímos preocupações relacionadas com a dimensão ética da profissão, orientadas para valores e para características pessoais que marcam a dinâmica relacional.

A categoria “*Categorizando a informação*”, identificada na figura 15, enquadra as ações relativas à organização da informação em dados relevantes de apoio à compreensão dos indicadores, promissoras das tomadas de decisão e que fazem parte do projeto curricular de turma⁴³. A categorização é ordenada em quadros, gráficos, matrizes de análise e sínteses compreensivas dos dados, de carácter geral, em primeiro lugar e depois é traçada uma caracterização individual, onde constam as potencialidades e as fragilidades individuais. Todavia, os objetivos retratam preocupações em recolher a informação e trabalhar seguindo as etapas configuradas na figura 14, ajustadas às necessidades de um conhecimento cada vez mais denso e profundo, a fim de melhores formas de agir.

⁴³ O projeto curricular de turma é o documento orientador da prática educativa e surge enquadrado na *Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007*. Apresenta uma lógica de organização sequencial e diversificada de estabelecimento para estabelecimento. Todavia, registamos semelhanças nos elementos percebidos como caracterizadores de cada uma das dimensões organizacionais, operacionais e de logística que coordenam a estrutura educativa.

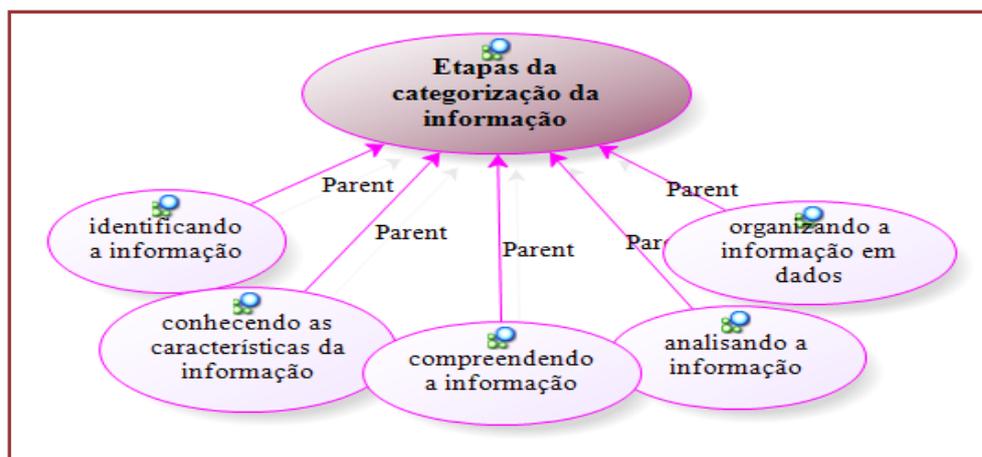


Figura 14- Etapas da categorização da informação.

Sobre a forma de categorizar percebemos um conjunto de etapas (ver figura 14) que se coadunam com preocupações relativas à tipificação dos indicadores que vão emergindo das leituras efetuadas sobre a informação diversificada. Compreendemos que a categorização corresponde à transformação da informação em dados consistentes e que se aglomeram em categorias, a partir das suas características. O que queremos dizer é que a educadora, de indicador em indicador, vai mapeando o conhecimento e analisando as suas propriedades à luz das similaridades, das causas e conseqüências e vai construindo categorias com sentido e sobre as quais desenha o diagnóstico. Por via disso, define objetivos, projeta e planeia ações e estratégias congruentes, com vista a intervenções eficazes. Intuímos que, aqui, se pode falar de diagnóstico em educação.

A categoria “*categorizando a informação*” apresenta um conjunto de subcategorias que lhe acrescentam sentido e coerência e a tornam mais densa. A figura 15 representa a gestão da caracterização da informação.

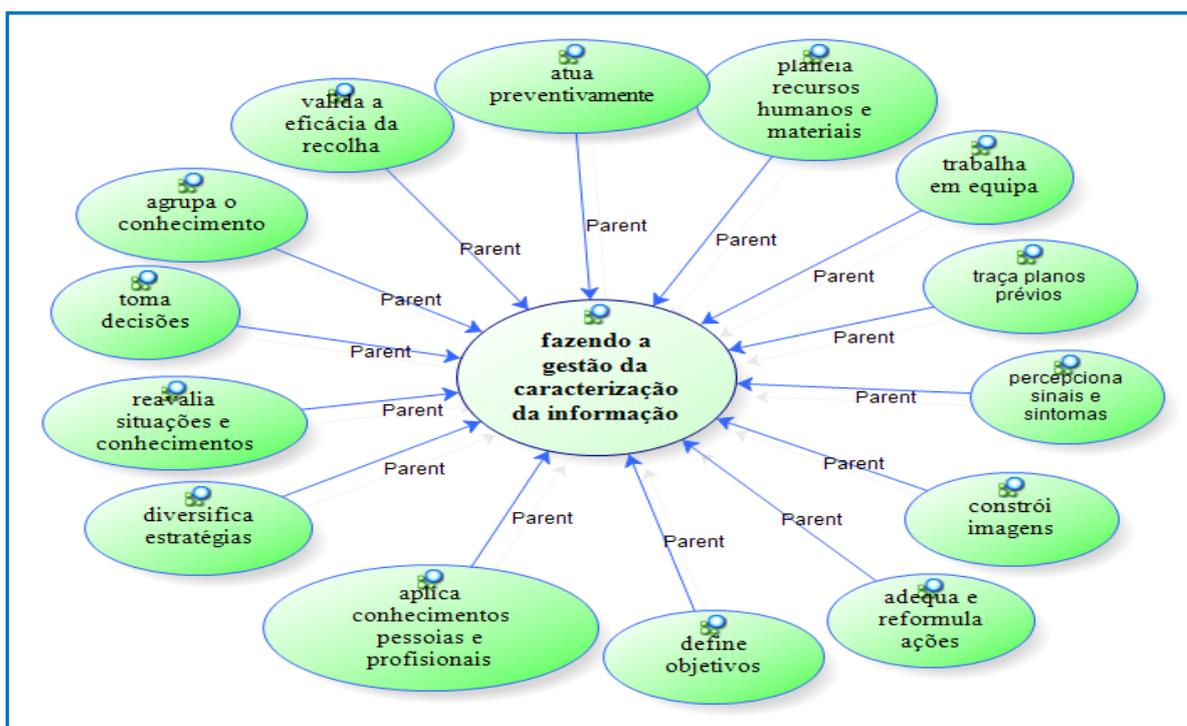


Figura 15- A categoria: “Fazendo a gestão da caracterização da informação”.

Na categorização, a educadora reavalia situações sobre as quais aplica conhecimentos pessoais e profissionais e toma decisões de caráter avaliativo. Atua preventivamente, definindo objetivos, diversificando as estratégias e, se necessário, adequa e reformula planos e ações. Pode-se, então, dizer que aquela é elaborada por aglomeração de conhecimentos, a partir das percepções que vai intuindo dos sinais e sintomas que lhe vão chegando por via dos sentidos e sobre os quais aplica conhecimentos de natureza pessoal ou adquiridos pela sua experiência profissional. Da mesma resulta, por vezes, a necessidade novas recolhas, bem como o planeamento de recursos humanos e materiais como complemento a uma categorização e uma intervenção ajustada. Ainda que este conjunto de atividades seja da responsabilidade da educadora, sublinhamos também a cooperação da equipa, sobretudo no momento da recolha.

Síntese

A categoria “*categorizando a informação*” assume especial importância na construção do processo de diagnóstico, pois, a partir daquela adequam-se e reajustam-se decisões; reavaliam-se ações e planeiam-se novas avaliações e intervenções. No desenvolvimento da sua estrutura encontramos, mais uma vez, a atitude diagnóstica como uma predisposição determinante no agrupamento das características de cada novo dado, assim como a coloca em prática. Fica-nos a ideia de tendências na forma de agir que se compatibilizam com características pessoais e, por isso, marcam a diferenciação entre educadoras. Significa que todas desenvolvem as mesmas etapas, todavia, a forma como o fazem é distinta e daí resulta a diversidade e a multiplicidade no agir.

A categoria “*Diagnosticando necessidades*” acontece na sequência da anterior e apresenta necessidades das crianças, das famílias e pessoais, enquanto pessoa e profissional. Serve de exemplo o extrato de entrevista “(...) O momento em que se inscrevem... é muito útil!... Ajuda a tranquilizar os pais e as crianças...; (...) Quando passou por mim... senti... senti que precisava de um gesto carinhoso! ... Uma palavrinha” [E.1, Ent.2/D.1].

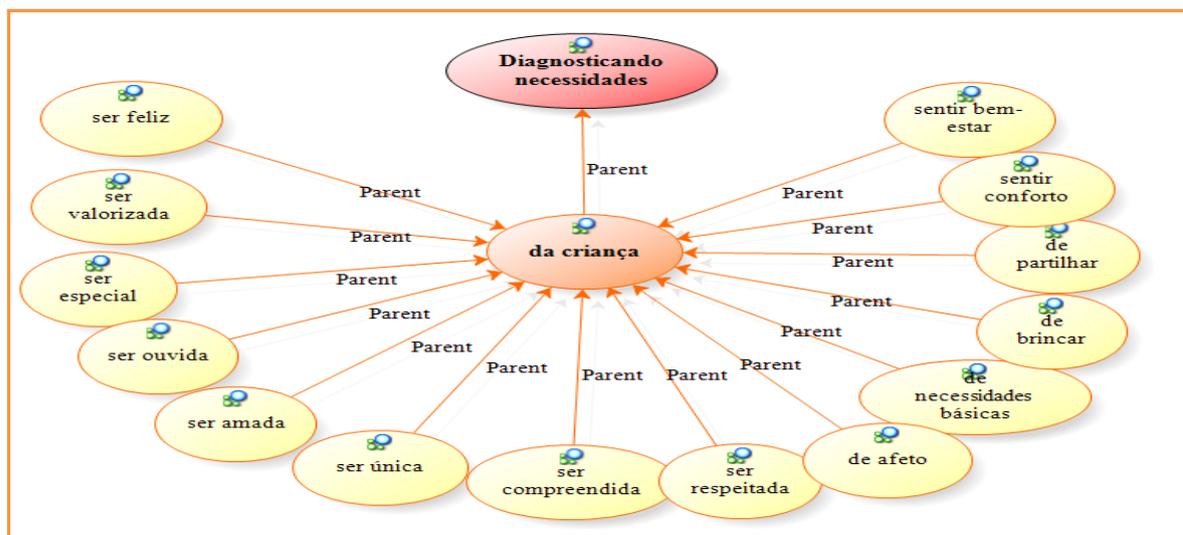


Figura 16- A categoria: “*Diagnosticando necessidades da criança*”.

O último extrato evidencia traços reveladores de uma intervenção sustentada numa avaliação diagnóstica. Ou seja, surge apoiada nas percepções e desoculta indícios de avaliação diagnóstica, donde emergem competências referentes ao saber estar e agir de determinada forma, a cada momento da ação educativa, por antecipação e pré-conhecimento.

As competências evidenciadas no parágrafo anterior são elementos de referência agregadores do projeto curricular. Nalguns jardins-de-infância assumem um carácter mais geral; enquanto noutros evocam um cunho individual. Constatamos os planos individuais de intervenção educativa e pedagógica para crianças com necessidades educativas especiais, os quais apresentam um carácter específico e uma estrutura institucionalizada pela tutela. Apuramos também a existência de portefólios que, na opinião das profissionais, se apresentam como instrumentos úteis para avaliar e desenhar perfil e as necessidades das crianças.

Ainda assim, o conjunto de necessidades identificadas na figura 16 formaliza uma listagem que coaduna os diferentes domínios e necessidades básicas de conforto e bem-estar; que considera os estados emotivos; que aprecia os cuidados e os objetivos primordiais em educação de infância, como é caso de brincar e ser feliz e, por fim, outros orientados para as práticas de cidadania, como o ser respeitada, ser ouvida e ser compreendida como ser único e especial. A educadora defende e sente a necessidade de uma relação de afetos porque a entende como “(...) essencial para o bem-estar emocional da criança” e “(...) muito importantes para a segurança da criança! (...)” [E.1, Ent.2/D.1].

No processo de avaliação também se inclui a dimensão da família, à qual está implícito um conjunto de necessidades que apresentamos na figura 17, desenhada no modelo NVIVO 8.

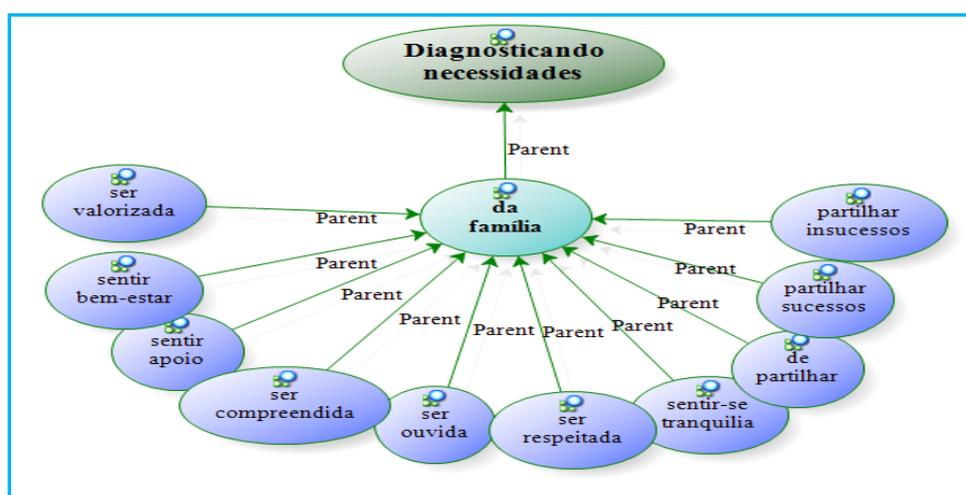


Figura 17- A categoria: “Diagnosticando necessidades da família”.

As famílias também apresentam fragilidades e potencialidades e a figura 17 expõe algumas necessidades integradas nas dimensões e domínios do diagnóstico. Tais, apresentam-se como um desafio e resultam promotoras de incentivo e de reforço pessoal. A educadora percebe os momentos de ansiedade e reconforta, desenvolvendo uma relação de ajuda; é cúmplice nas várias situações, demonstrando receptividade e disponibilidade para ouvir o outro; valoriza positivamente os esforços e os sentimentos que partilham. Procura estar atenta e compreender os estados emocionais, por forma a conjecturar ações e palavras de conforto e bem-estar, apoiando, respeitando e desenvolvendo espaços de diálogo que se apliquem no campo de conforto e da tranqüilidade.

Ainda sobre o diagnóstico, a educadora fala também de necessidades pessoais, agrupadas numa dimensão pessoal e profissional, visando a capacitação social e o desenvolvimento humano e que expomos na figura 18 retratadas sobre o modelo NVIVO 8.

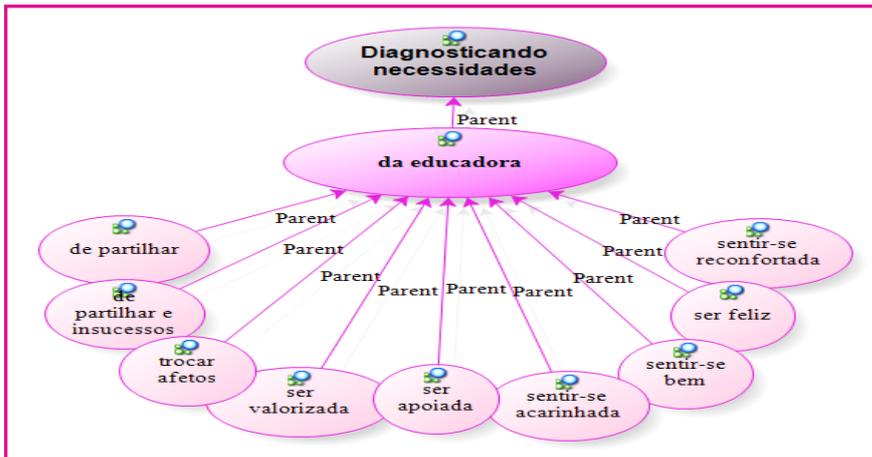


Figura 18- A categoria: “Diagnosticando necessidades da educadora”.

Do modelo depreendemos que estas profissionais apresentam necessidades diferenciadas, orientadas para a capacitação do bem-estar e para a felicidade. Pode-se mesmo afirmar que são comuns ao indivíduo, enquanto ser humano. Falam-nos das dificuldades e constrangimentos que caracterizam as suas práticas, mas também dos reconfortos e dos efeitos que as valorizações traduzem quer no desempenho, quer no estado emotivo que vivenciam, mesmo nos momentos de sucesso menos perceptíveis. Por outro lado, sublinham a necessidade de trocar os afetos e os sucessos com os pares, traduzindo-se em momentos reconfortantes e promissores de novas apostas. E, se há algumas situações que avaliam como geradoras de frustração, outras anunciam satisfação e “(...) foi muito marcante para mim(...)” [E.1, Ent./Nar.] e alteram a filosofia de vida.

A partir da análise emergiu a necessidade de encontrarmos uma matriz que explicasse o modo como fazem os diagnósticos e que retratamos no modelo NVIVO 8, desenhado na figura 19.

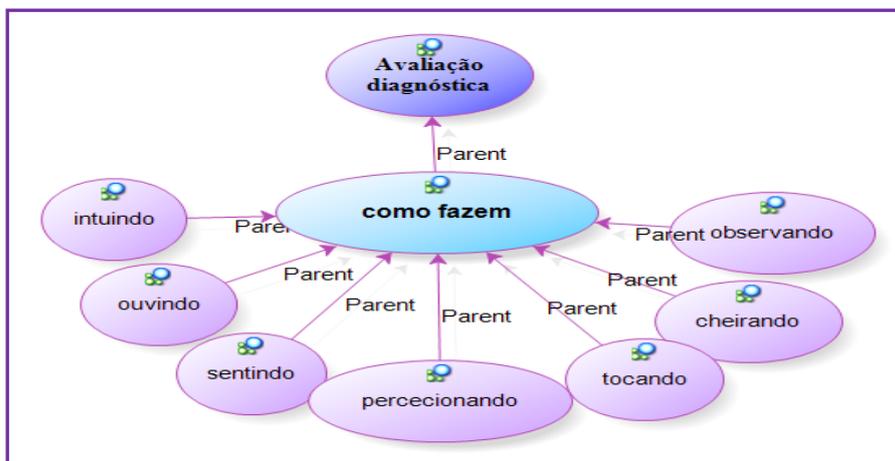


Figura 19- A construção da avaliação diagnóstica.

A avaliação diagnóstica surge associada a atitudes orientadas para os sentidos, procurando obter a melhor informação. Falamos de habilidades pessoais e profissionais como predisposições que classificam a sua forma de pensar e agir, formuladas numa atuação idiossincrática de ajuizamentos educativos. Procuram uma prática baseada nas evidências e na sensibilidade necessária a cada momento, convergindo para a qualidade dos cuidados associados a um quadro ético.

A categoria “*Projetando intervenções*” resulta das anteriores que apresentam importância acrescida para a concretização da subsequente. A partir dos procedimentos já expostos, a educadora conhece cada criança, realiza a primeira avaliação diagnóstica e, organizando-a em conhecimento prévio, traça o primeiro plano de intervenção educativa e pedagógica. Ou seja, as intervenções educativas são sustentadas em avaliações prévias do conhecimento e projetadas em concordância com o mesmo e que apresentamos no modelo criado pelo NVIVO 8, desenhado na figura 20.

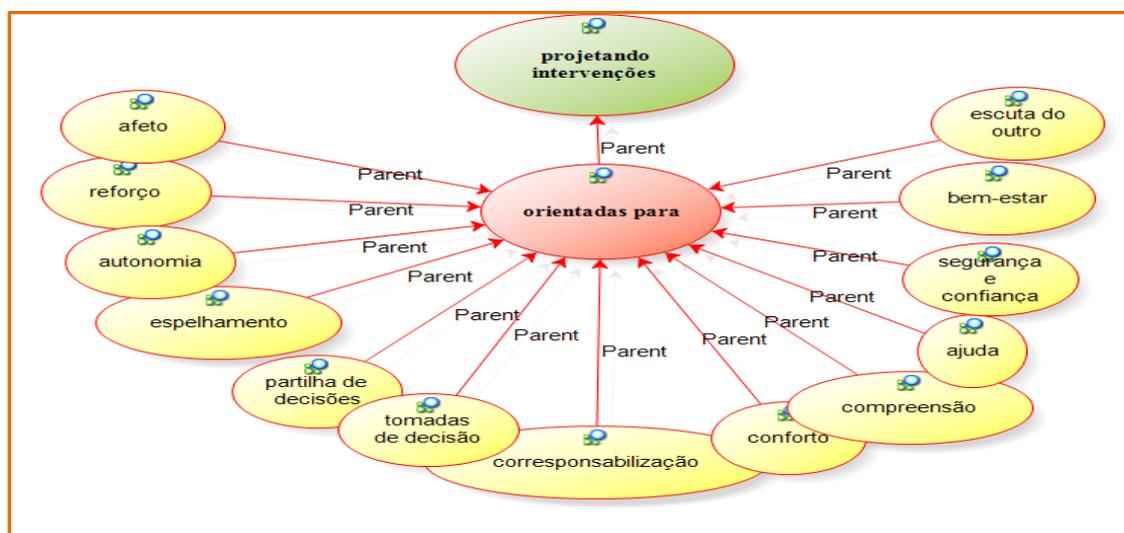


Figura 20- A categoria: “*Projetando intervenções*”.

O modelo apresentado resulta da análise das necessidades identificadas nas etapas anteriores. Encontra explicitação num modelo aberto, orientado para ações concomitantes com aquelas que, longe de se esgotarem, promovem a discussão que fomos intuindo intercaladas por dimensões argumentadas e integradas pela sensibilidade do investigador.

Os dados recolhidos retratam intervenções apoiadas em atividades que parecem ser simples rotinas, mas percebemos intencionalidades específicas, dirigidas para a prossecução das necessidades já identificadas.

(...) momentos de entrada... é o acolhimento... contamos pequenas histórias (...) mas antes disso (...) conversamos sempre um bocadinho (...) é a passagem do testemunho (...) tal como ocorre com a animadora; (...) encadeamos ao que vemos e encontramos o significado do que está a acontecer! (...) Mas é um conhecimento que se vai construindo com o tempo! (...) Basta um simples olhar! (...) Percebemos que algo não está correto e agimos! [E.2, Ent.1/D2].

Parecem intervenções centradas no conhecimento construído ao longo do constructo e nos conhecimentos tácitos que julgamos como latentes. Poder-se-á então afirmar que as categorias antecedentes servem para desocultar necessidades e, nesta fase do constructo, apresentam-se como uma característica da intervenção.

Ainda sobre a informação reconhecemos um conjunto de atividades num conceito a que chamamos *antecipando o ato educativo* porque se apresenta como atividade prévia e agrega toda a logística da organização e funcionalidade do espaço educativo. Contudo, registam-se preocupações relativas às áreas e funcionalidades dos espaços; à preparação e adequação do material; à coordenação e reformulação de atividades que vão desde o início da relação à sua

consolidação, numa prestação de cuidados que se repetem dia a dia, a cada ato e facto educativo e pedagógico. Por isso, o conhecimento de cada um dos atores, relativamente ao outro, vai ficando cada vez mais consistente, a par com a relação que vai também consolidando.

Síntese

No constructo “*Pré-conhecendo*” as características de natureza processual são importantes para a compreensão do “*Processo de avaliação diagnóstica e planeamento*” de atividades educativas e pedagógicas (ver Anexo XVIII). A caracterização compreendeu um conjunto de etapas e a diversa informação, por via de interpretações hermenêuticas, constituiu-se em dados que foram ganhando densidade, a partir de outras que foram enriquecendo a inicial. Falámos do conhecimento prévio, da forma como se organiza e sublinhamos que tal se identifica com um dos exercícios propostos pelo processo de caracterização defendido por Barbosa (2004, 2010; Lopes 2007, 2010). Os autores apresentam uma processologia que incorpora fases sequenciais, onde a antecedente influencia a subsequente, tal como se apresenta desenhado e explicado a páginas 23-27 da obra: “*Desenvolvimento Humano e Profissionalidade*”⁴⁴. O constructo identificado a páginas 135-139 corresponde às etapas do referido processo e encontra similaridades com dois outros conceitos, oriundos da área da enfermagem. Falamos de Lopes (2006) e Sapeta (2010) e dos conceitos “*Conhecimento e preparação prévia*” e “*Pré-presença*”, respetivamente. Ambos falam de um conjunto de atividades e procedimentos que, parecendo naturais, passam despercebidos. Todavia, os autores entendem que se tornam vitais para a organização do processo de cuidados em enfermagem. É através daqueles que se constrói a “*primeira representação*”, nas palavras de Sapeta (2010) e que, para nós, significa “*a primeira imagem da criança*”. Após esta construção estabelece-se a primeira avaliação diagnóstica e traça-se o primeiro plano de intervenção estratégica, integrando a estruturação de espaços e equipamentos, correspondendo à organização do ambiente educativo.

Ainda sobre a recolha e organização do conhecimento, a “*primeira reunião formal*”, identificada no quadro 7, encontram similaridades com a “*entrevista de admissão*” confirmada por Lopes (2006). Em ambos os contextos representam etapas importantes porque assumem-se momentos significativos de avaliação diagnóstica, cumpridos a partir do conhecimento enriquecido, por via de reavaliações permanentes; preconizam o início da relação, à qual estão averbados os fatores de aproximação, orientados para a relação como elemento constituinte de natureza afetiva, no quadro de uma relação de ajuda ao outro. Poder-se-á aqui afirmar que esta atividade apresenta também características antecipatórias do ato educativo.

Sobre as similaridades em áreas confinantes apurámos outras, relativas à tipologia do conhecimento. Das leituras efetuadas, das reuniões de doutoramento, encontros, entre outros, fomos percebendo inquietações comuns. Nas palavras de Lopes (2006: 178-179) significa aceder “aquilo que o doente sabe”; “o que preocupa o doente”, ou seja, “o conhecimento do doente” e, por via disso, a intervenção em enfermagem é marcada por atitudes tocantes à área da educação. Queremos dizer que tais semelhanças foram percebidas logo no início e no decorrer das etapas constituintes do constructo “*Pré-conhecendo*”, pois os atores de ambos os contextos manifestam atitudes orientadas para a procura de informação que possa constituir dados relevantes para um melhor conhecimento de cada um

⁴⁴Barbosa, L. (coord.). (2010). *Desenvolvimento Humano e Profissionalidade*. Âncora: Lisboa

dos clientes. Revelam, por isso, preocupações com o bem-estar e versam uma prática sustentada no cuidar.

Com base na informação recolhida a partir das entrevistas, percebemos a presença da atitude diagnóstica entre as educadoras que assemelha o seu modo de agir. Todavia, a forma como lidam com as situações é diferenciada. Isto é, são intervenções timbradas por atitudes de carácter pessoal e manifestam-se de forma particular e única. Por sua vez, a identificação e a tipificação das características que pautam as diversas actividades, parecem conter intencionalidades específicas e resultar das preocupações que giram em torno do bem-estar da criança e desenham-se de acordo com a figura 21.

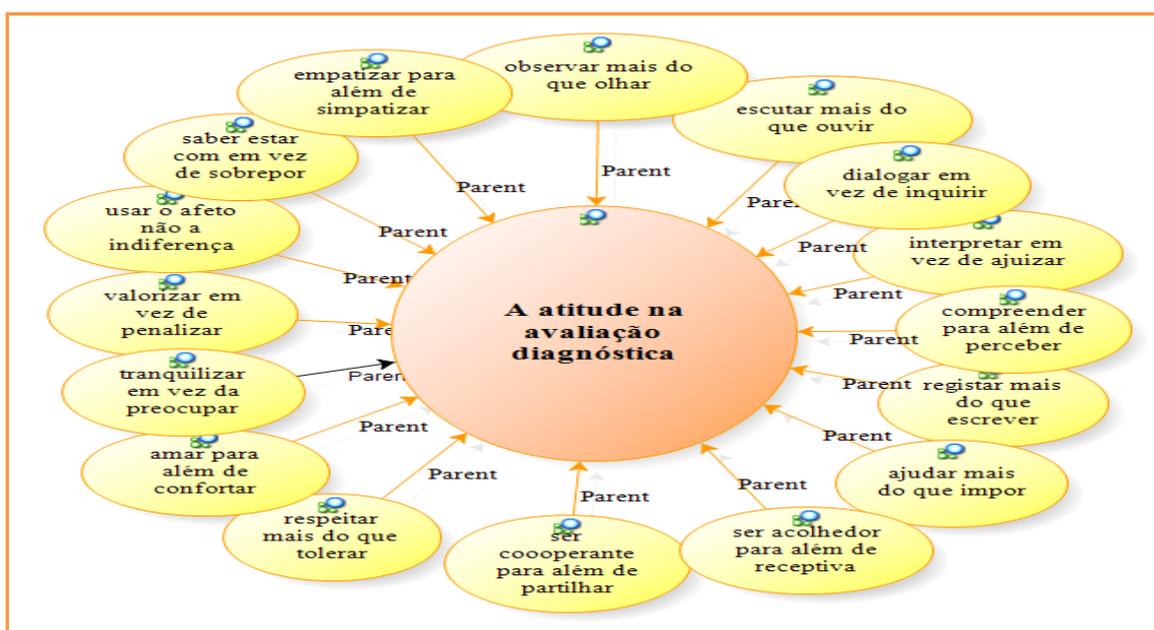


Figura 21- Características da atitude na avaliação diagnóstica.

De acordo com a figura 21 pode-se afirmar que a atitude diagnóstica abrange tendências de carácter pessoal, configuradas no acreditar e na consciência de capacidades e competências para a resolução das situações. Em avaliação, tal atitude assume contornos não generalizáveis, já que lhe vão sendo acrescidos novos conhecimentos. Compreende, por isso, o conhecimento construído como componente cognitiva, agregando-se as componentes comportamentais e afetivas que se inter-relacionam e influenciam mutuamente.

3.1.2- Caracterizando o constructo “Construindo a relação”

O constructo “Construindo a relação”, integrado no processo de avaliação diagnóstica e planeamento de actividades educativas e pedagógicas, manifesta-se com o início das interações, especificamente, no período inicial da actividade educativa ou sempre que se verifique um reencontro. É constituído por sete categorias: “Acolhendo crianças e famílias”; “Gerindo tempos, informações e sentimentos”; “Traçando actividades paralelas”; “Interagindo verbal e não-verbalmente”; “Trabalhando em equipa”; “Desenvolvendo proximidades” e “Criando momentos tranquilizadores”, de acordo com a figura 22.

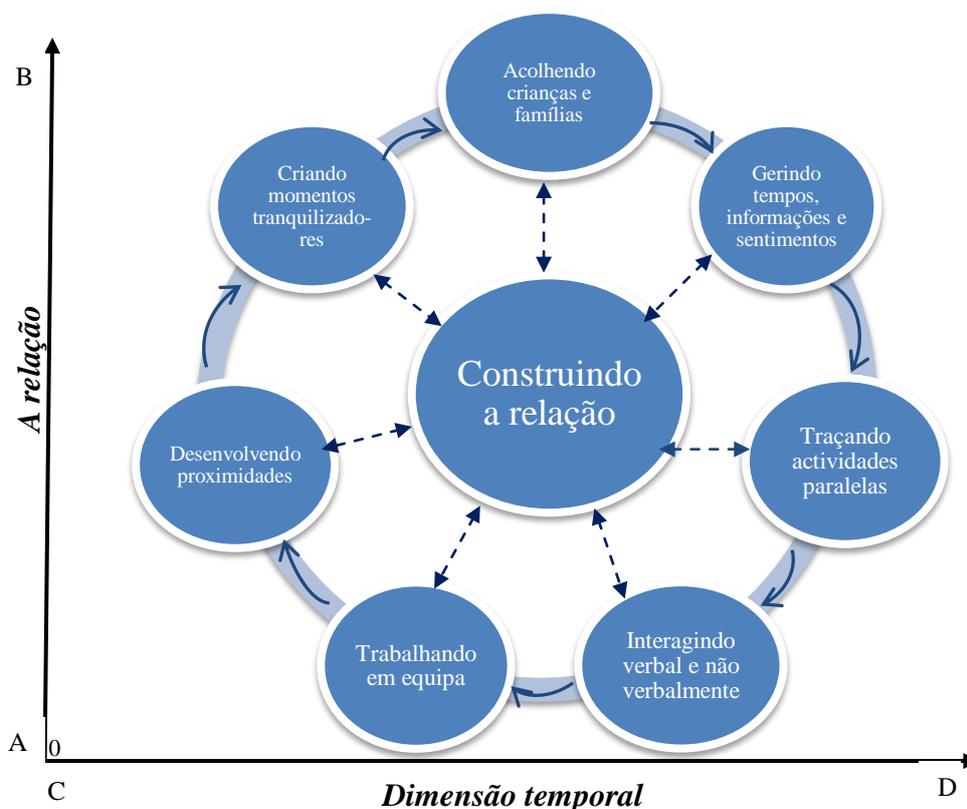


Figura 22- O constructo: “Construindo a relação”.

A geometria desenhada na figura 22 agrega a estrutura do constructo orientada sobre os eixos [AB] e [CD], representando a relação e a dimensão temporal, respetivamente. As semirretas [AB, CD], no ponto 0, indicam o ponto de partida da relação e a circularidade do constructo “Construindo a relação” apresenta a característica processual da mesma. O que apuramos é que a relação evolui no tempo. Porém, essa evolução é determinada e consequência da relação até aí construída e restabelece-se, a partir do estado em que a mesma foi interrompida, nunca regressando ao ponto de partida.

Esta geometria surge a partir dos conceitos descritos no quadro 7 e representa as categorias integrantes do constructo “Construindo a relação”. A forma, a disposição e a direção das setas justificam a conexão entre elas. Todas as categorias influenciam e são influenciadas pelo constructo central “Construindo a relação”. Este emerge num espaço-tempo que identificamos como o início das interações e o contacto direto com os atores representa o momento em que a relação começa a ser construída. Por via disso, elegemos a primeira categoria “Acolhendo crianças e famílias”.

A categoria “Acolhendo crianças e famílias” revela-se como atividade, todavia evoca um caráter dinâmico e concetual, na medida em que características como a forma, o tempo, o espaço e o tipo mostram traços típicos facilitadores da comunicação entre indivíduos. Neste contexto, apresenta um conjunto de subcategorias integrantes e evidentes no constructo, as quais identificamos como o espaço físico, o espaço-tempo, os atores, a mobilidade dos atores, as ações e as finalidades, retratadas no esquema que a seguir desenhámos (figura 23).

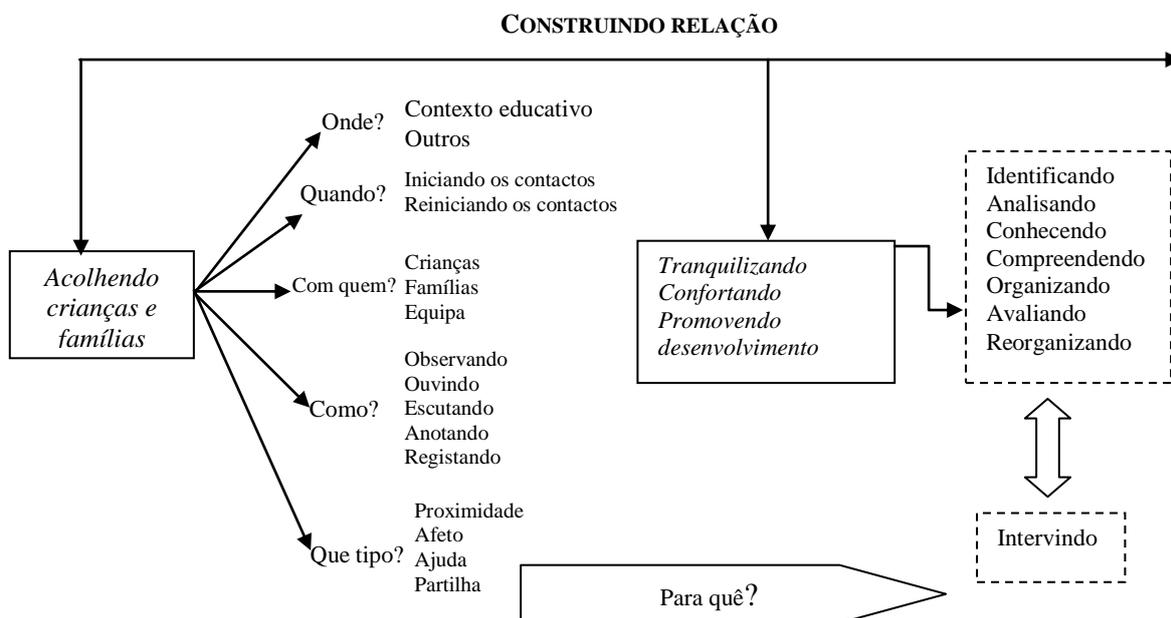


Figura 23- A categoria: “Acolhendo as crianças e famílias”.

De acordo com o que já enunciámos, o *processo de avaliação diagnóstica e planeamento* de atividades educativas e pedagógicas prossegue em espaços educativos, como a sala de atividades e em casos especiais, os quais mereçam delicadeza, efetuam-se em salas anexas destinadas a reuniões. Por sua vez, a subcategoria espaço-tempo regista períodos diferenciados e acontecem quando se iniciam as interações, no momento em que os atores se encontram pela primeira vez ou sempre que se verifica um reencontro. Quanto ao primeiro corresponde a uma fase identificada como a *adaptação* no início do ano letivo que apresentamos na figura 24. É um facto que esta categoria assume uma importância acrescida no processo de avaliação diagnóstica e planeamento. Porquê? O acolhimento, termo utilizado pelas nossas informantes, é o momento onde grande parte da magia encontra o seu significado. É aqui que a educadora se socorre de um enorme manancial de capacidades e habilidades sedutoras para tranquilizar as crianças e as famílias que as acompanham.

Salientamos neste modelo a diferenciação de dois conceitos “*acolhendo crianças*” e “*adaptando crianças*”. Porquê? Acolhendo crianças compreende o momento em que há reencontros. Já a adaptação compreende períodos específicos, de durabilidade dependentes das características de cada criança e desenvolve-se no início de cada ano letivo. Ambos possuem características específicas e, por isso, aqui os apresentamos em separado. Todavia, não são indissociáveis, já que a adaptação é realizada por meio do acolhimento e implica sempre uma adaptação a algo que, aos olhos da criança, poder-se-á constituir como algo de novo ou, tão-somente complexo. E tal pode causar sentimentos de insegurança e ansiedade, como é o caso da separação dos familiares.

O primeiro conceito (i.e. *acolhendo crianças*) integra a tipicidade das atitudes desenvolvidas pela educadora; o segundo (i.e. *adaptando as crianças*) desenvolve-se na categoria que lhe dá densidade e destaca não só as características que a tipificam, como também identifica as finalidades.

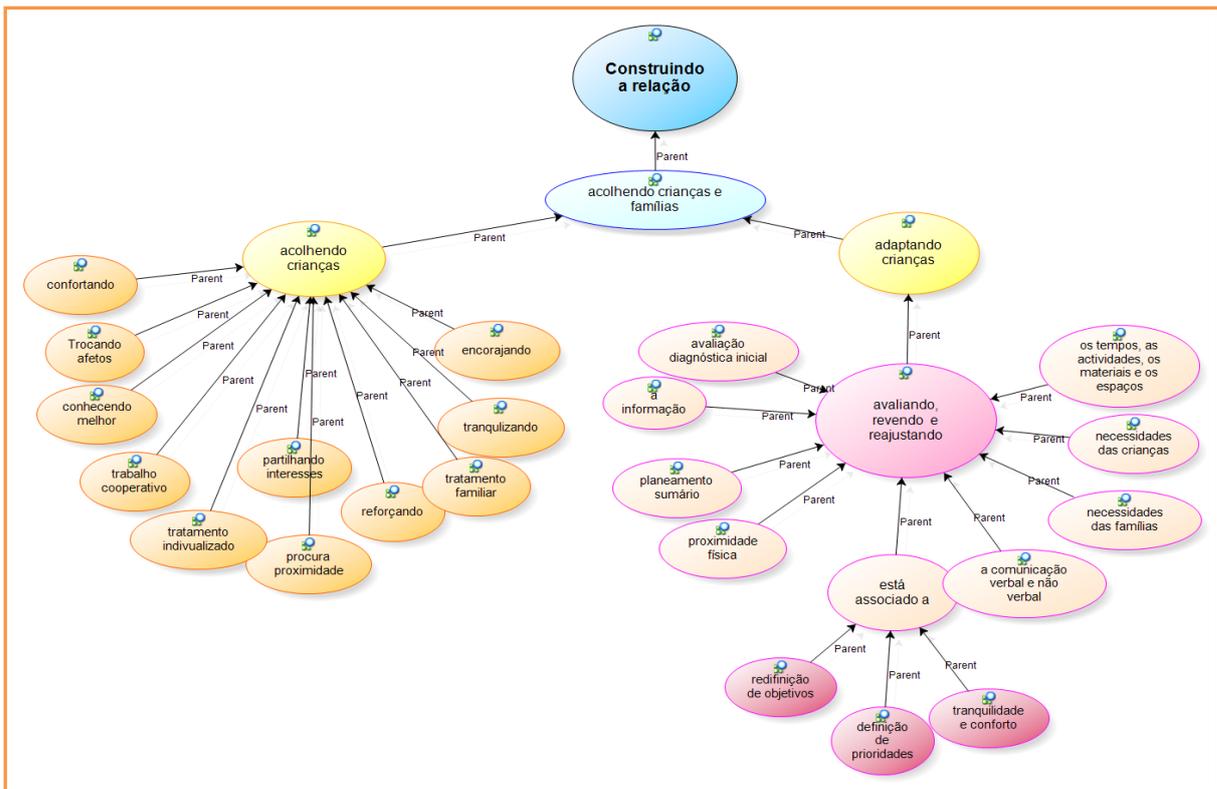


Figura 24- As subcategorias: “Acolhendo crianças” e “Adaptando crianças”.

Os períodos de acolhimento às crianças, nas palavras das educadoras, ocorrem sempre que se inicia um novo dia ou sempre que surjam pequenas interrupções, como sejam as pausas do recreio e do almoço. Nos vários momentos, a forma como organizam o conhecimento e a interação desenvolvida pelos atores, na forma, no tipo e nos conteúdos, constituem uma ajuda importante na compreensão da especificidade que caracteriza o modo de agir. Sobre esta tipicidade remetemos para a leitura de um pequeno excerto de um dos diários de observação, ilustrativo da tipicidade da atitude diagnóstica representada no modelo NVIVO 8, desenhado na figura 21.

Um menino de estatura baixa, bebe comprido, muito por baixo dos joelhos, mangas dobradas, circula pela sala, anda de um lado para o outro, o olhar não se fixa em algo ou alguém, não produz qualquer ruído. Passa junto da educadora que está no centro da sala. Esta olha para ele, pega-lhe ao colo, dá-lhe um beijo e diz-lhe: - **M!**... fofura!... Vamos fazer um joguinho? O menino sorri, vai buscar um jogo e senta-se numa das mesas [E1/D1].

Nas palavras das informantes, o acolhimento é uma atividade “(...) tão importante... tão fundamental!... Como outro tipo de atividade educativa! (...) Este momento não é só acolhimento às crianças... é também para as famílias!... E serve muito para as tranquilizar!” [E.1, Ent.1/D1]; “(...) o acolhimento que faço com as famílias!... É a passagem do testemunho!... Que acho valiosíssimo! (...)” [E.1, Ent.2/D1].

Os dois excertos evidenciam, de forma clara, o significado e a intencionalidade da atividade. Invocam-se preocupações relativas ao diagnóstico, em concomitância, com uma permanente atitude diagnóstica. Porquê? Tacitamente, a educadora atribui um significado específico à construção da relação. De certo modo, percebe que a mesma pode apresentar-se elemento facilitador do conhecimento de cada criança. Então procura criar condições para que a relação possa acontecer e progredir. E possa sê-lo a um espaço físico [onde] e a um espaço-

tempo [quando]. A última subcategoria (i.e. espaço-tempo) assume uma importância acrescida, pois relaciona-se com as subseqüentes, especificamente nas categorias: “*Estabelecendo a gestão de tempos, informações e sentimentos*” e “*Traçando atividades paralelas*”. O que nos parece relevante dizer é que a relação, especificamente, a confiança construída com cada um dos atores, num espaço-tempo específico, permite aceder a um conjunto de informação que faculta um conhecimento sobre cada criança, com vista a respostas de mais e melhor qualidade educativa.

Sobre o acolhimento, percebemos que ocorre preferencialmente no *hall* e na sala de atividades, no início da manhã, após as pausas do intervalo e do almoço. A comunicação dirigida a crianças e acompanhantes é, tão-somente, uma estratégia orientada para obter informação relativa a cada um dos atores. Aqui, intuímos uma atitude diagnóstica que adota contornos que se sustentam no modo de agir. A forma, o tipo e o conteúdo das interações ajudam a perceber o estado físico e emocional de cada criança e dos acompanhantes. Podem ser obtidos por meio de pergunta direta: “Então mãe!... Tudo bem?”; “Estamos bem-dispostos, X?” ou pela análise de expressões e comportamentos, “(...)o menino vinha aborrecido. Fez uma birra à chegada!... E a mãe ficou preocupada!... Via-se na sua cara [E.1, Ent.1/D.1].

A observação das práticas e a análise dos discursos mostram que a educadora, especificamente neste período (i.e. reencontro), planeia um conjunto de atividades que ocultam intenções reveladoras de preocupações no trabalho com as crianças. Queremos dizer que, à semelhança de outros processos conhece a dinâmica do processo de *acolhimento*, ao qual atribui um significado e, quanto a isso, diz: “(...) é uma atividade importante...” [E.1, Ent.1/d1]. Por isso, estabelece e ajusta tempos e atividades associadas aos procedimentos, ativando também o trabalho em equipa.

As situações expõem, por vezes, estados de ansiedade, de insegurança e de instabilidade emocional. Por sua vez a interação verbal e não-verbal entre os atores assume-se como instrumento estratégico preferencial. Talvez por isso é usada para incentivar a verbalização e a expressividade de sentimentos, por parte das crianças e famílias, e ainda para a educadora passar as suas mensagens que podem ser informações, simples conversas sociais, de circunstância ou ainda expressões que ajudem a tranquilizar os atores. Deste modo, a receptividade, a proximidade, o afeto, a ajuda e a disponibilidade circunscritas ao espaço-tempo do reencontro são atitudes presentes e de grande importância no contexto da relação desenvolvida pela educadora. Por outro lado, podem ser entendidas pelas crianças e famílias, como atitudes de acolhimento, de conforto, de aceitação, estabelecendo a tranquilidade a todos os intervenientes.

Relativamente ao “*acolhimento a crianças*”, a atitude diagnóstica marca esta atividade, tendo em conta a particularidade que caracteriza o momento. Apresenta objetivos específicos e a sua operacionalização regista adaptações a cada criança. Isto porque conhece e compreende que este momento é difícil, para algumas crianças. O conjunto de ações é representado no respeito pelos ritmos da criança, pela sua individualidade e pela manifestação de sentimentos, garantindo a confidencialidade e preservando a relação construída. A atitude diagnóstica é aqui extensível ao modo e à intencionalidade quanto ao que fazem. Passa por atitudes como o ouvir, o tranquilizar, o confortar, o ajudar, o encorajar, por forma a proporcionar segurança, confiança, bem-estar e conforto (ver figura 21).

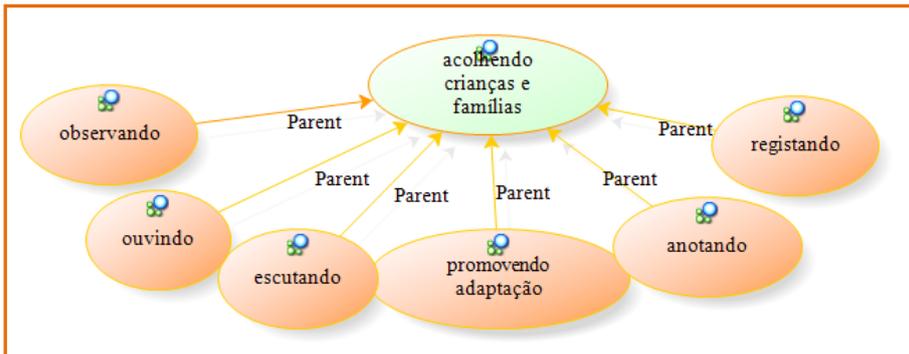


Figura 25- A categoria: “Acolhendo crianças e famílias.

A par com o acolhimento efetuado às crianças, apuram-se preocupações com as famílias. Os dados de observação registam uma cumplicidade retratada na complementaridade de papéis. Isto é, nalguns momentos e com alguns familiares verifica-se aquilo que as informantes chamam de “*passagem de testemunho*” e significa a partilha de informações de interesse comum. Por sua vez, a forma e o tipo de acolhimento apresentam traços particulares e distintos. O elevado grau de familiaridade evidente nas interações revela indícios de confidencialidade partilhada, de confiança e de tranquilidade. Este quadro de ajuda ganha especial relevância pelas características que particularizam o conjunto de atitudes, as quais personalizam cada educadora. Conjugam-se assim a ideia que a atitude diagnóstica é ajustável, na medida que conhece as características de cada um dos elementos, seja adulto ou criança e adapta aquela à singularidade de cada um. Sobre a especificidade do acolhimento às famílias afirmam que é algo,

(...) muito pessoal!... Sinto que torno a relação mais próxima!... E também para reforçar o seu papel (...) é um tratamento muito familiar que procuro (...) faz parte da minha personalidade!... Criar este tipo de ... de proximidades (...) Facilita-me a comunicação!... É mais fácil tê-los como parceiros no processo educativo (...). Significa que lhe chamam o “(...) *feedback* (...) com as famílias e que me ajudam a perceber e a encontrar as estratégias mais adequadas (...) [E.1, Ent.1/D1].

Do excerto anterior intuímos que a familiaridade evidenciada pelos seus discursos transporta a particularidade e a singularidade que caracteriza cada educadora e marca a diferença entre cada uma. Resulta assim numa prática de cunho pessoal apoiada na individualidade, na proximidade e na valorização de papéis. Pode-se, então, dizer que a atitude diagnóstica retrata uma dimensão pessoal.

Ainda sobre a familiaridade retratada no parágrafo anterior, compreendemos que a proximidade e a intimidade de que nos falamos são conceitos considerados construtores da relação, presentes no ato de acolher, limitado ao espaço da sala de atividades e à presença de vários atores. Todavia, não é descurada a privacidade do ato comunicativo. Por via disso, observamos a diminuição do tom de voz, a mudança de posição ou mesmo a aproximação suficiente para que a conversa seja inaudível aos ouvidos dos restantes. Deste modo, são criadas as condições de privacidade necessárias para a manifestação de sentimentos. Na relação, a educadora percebe o estado emocional e adequa a sua forma de agir, momento a momento. Ou seja, faz uso de uma atitude diagnóstica, permanentemente, auxiliada pelas percepções.

Situemo-nos agora sobre o período de adaptação⁴⁵. As características e propriedades estabelecidas pela dimensão espaço-tempo permitem a construção das subcategorias: “Intervindo na ação” e “Validando a intervenção” e sustentam as ações “como?”; “porquê?” e “de que forma?”.

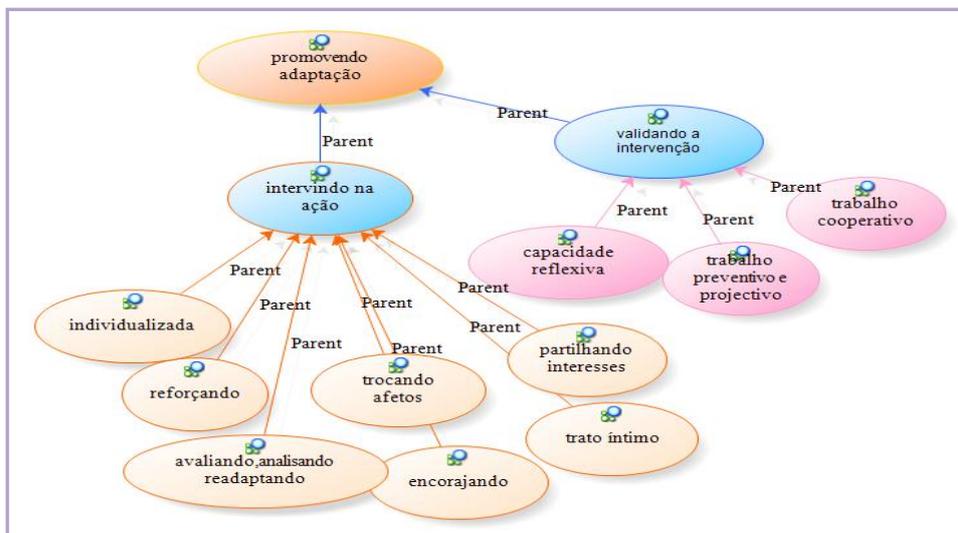


Figura 26- Princípios e cuidados em fase de adaptação.

Os momentos de *adaptação*, também considerados por Formosinho e Araújo (2004: 29) como *transição*⁴⁶, implicam intervenções específicas apoiadas por um conjunto de atitudes, e apresentam-se fontes de *stress*, requerendo, por parte da educadora, uma validação da intervenção, capacitando para os reajustamentos necessários. Desta forma, as avaliações das ações ganham sentido e coerência; dão consistência ao ato educativo e apresentam-se sobre uma dimensão preventiva e projetiva. Veja-se como exemplo o excerto de entrevista abaixo transcrito.

... MI é uma menina (...) nunca passou por experiências de jardim-de-infância... novas regras, elementos novos... tudo é novo. Há crianças que se adaptam muito bem... Outras (...) choram, fazem birras à entrada!... Umas ficam logo bem-dispostas (...) Os comportamentos arrastam-se ao longo do dia (...) temos que nos adaptar à transição e aos comportamentos que cada criança revela e estarmos muito atentas às diferenças entre elas (...) Temos vindo a trabalhar muito essas áreas e os progressos são muito satisfatórios... partimos sempre de algo que lhe tenha trazido satisfação! (...) a sua autoestima melhorou!... As palmas... e os sorrisos que lhe transmitimos foram um reforço positivo e um incentivo à participação [E.2, Ent.1./D.1].

O excerto evidencia a padronização de alguns comportamentos típicos, a tipificação dos condicionantes e o desenvolvimento de ações concertadas, por forma a regularizar as

⁴⁵ Entendemos que o *período de adaptação* corresponde a uma fase de transição de contextos. Compreende etapas que evoluem no tempo e na forma, de modo variável e as quais evidenciam sentimentos diversos como o medo, a ansiedade, a tristeza, o desgosto, entre outros. É um período, por vezes, difícil, com características diferenciadas de criança para criança.

⁴⁶ *Momento de transição*, de acordo com Formosinho e Araújo (2004:29) depara-se com várias situações que implicam uma necessária reorganização do indivíduo, quer a nível das atitudes e comportamentos pessoais, quer a nível das relações. Constituem-se momentos especialmente importantes para o progresso e “poderão ser perspectivadas como fontes de *stress* para o indivíduo que as experiencia”. No contexto do nosso estudo, acontece sempre que uma criança transita de um contexto para outro contexto educativo.

manifestações em momentos de transição. A educadora tenta compreender os comportamentos e as atitudes expressas por cada criança, face a novas ambiências e toma decisões. Afirma ainda que, por vezes, recorre a experiências ocorridas anteriormente. Este posicionamento deixa antever que a renomeação dos comportamentos revela traços avaliativos da situação, os quais ajudam nas tomadas de decisão futuras e, por isso, sublinham um carácter projetivo. Assim, procura diversificar as estratégias e, concomitantemente, vai intervindo, avaliando e reformulando até obter uma aceitação cada vez mais evidente da manifestação de conforto e agrado.

Tal como já dissemos, os dados disponíveis expressam um conjunto de ações específicas típicas desta fase (i.e. promovendo espaços de adaptação), as quais ajudam a perceber melhor a adequação das estratégias, acabando por contextualizar a categoria “*Avaliando, reanalisando e readaptando*”. Olhando para *processo de avaliação diagnóstica e planeamento* como um todo, percebemos que as características da categoria anterior compreendem as partes que lhe dão sentido e coerência e, por isso, a consideramos central. É expressiva quanto à forma como se evidencia; quanto à direção e interação desenvolvidas, e ainda, quanto à dimensão de validação, a tempos diferenciados, tal como se pode identificar na figura 27.

A análise efetuada aos dados obtidos por observação tornou clara a existência de um diagnóstico inicial que aponta a projeção de objetivos específicos, mapeados pelas necessidades de crianças e famílias e é realizado um planeamento, nesta fase ainda sumária. Todavia, constatamos que a intervenção é muito específica e flexível de criança para criança. Ou seja, desenvolve um conjunto de ações que passam por preocupações relativas à promoção do conforto, do bem-estar, da segurança e da confiança. Nesta forma de agir percebe-se um acolhimento individualizado, dirigido e de trato íntimo e familiar; não força a despedida; procura os interesses da criança; age com calma; usa termos carinhosos e afetuosos; encoraja e reconforta. Este conjunto de estratégias implica uma avaliação momento a momento, onde revê e adapta constantemente, reajustando novas e diferentes formas de agir. A interpretação resulta, por isso, da capacidade reflexiva da educadora, sustentada numa dimensão preventiva e projetiva, as quais apresentam características referentes ao trabalho cooperativo e em equipa.

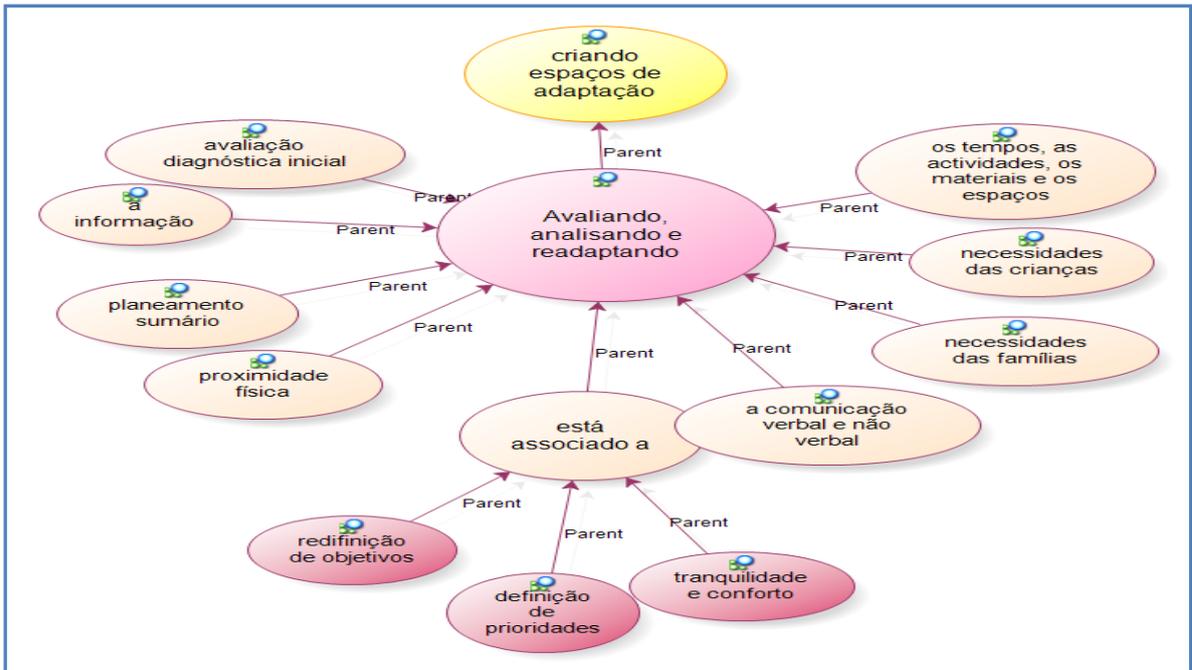


Figura 27- Princípios e cuidados em fase de adaptação ao contexto educativo.

Realçamos a categoria “Avaliando, reanalisando e readaptando” (figura 27), pois evidencia ações que assumem tal importância que se torna central pelas suas características e pela presença em todas as fases do processo de cuidados. Registamo-la no período de adaptação, determinado como momento crítico pelo grau de segurança e confiança estimado a cada criança, na gestão do tempo e dos sentimentos expressos e, sobretudo, no processo interacional que a educadora desenvolve com cada criança e a família. É, por isso, um conceito transversal e apresenta-se cíclico na sua forma de manifestação. Por via das especificidades referidas carece de explicação mais detalhada. A sua clarificação apoia-se em duas dimensões ancoradas nas ações “avaliando e reanalisando” e “readaptando e alterando”. Sobre a primeira levantamos três questões: “avaliando o quê, como, e para quê”? Na primeira, os dados recolhidos referem que se avaliam:

- As *necessidades das crianças*, como sejam o grau de satisfação à situação; o estado de ânimo; a presença de inibição e defesa; a evolução das dificuldades de adaptação, entre outras;
- As *causas das manifestações comportamentais ou atitudinais*, relacionando o agravamento ou desagravamento dos sinais com as intervenções prestadas;
- A *capacidade de comunicação* em grupo restrito, em grupos alargados ou com o adulto;
- *Avaliam-se as situações*, os apoios e os acompanhamentos familiares;
- *Avalia-se a funcionalidade* de materiais e equipamentos específicos.
- *A qualidade das ações* que desenvolve e como definir prioridades.

Quanto à segunda (i.e. *avaliando como?*) as entrevistas revelam indicadores que apresentam procedimentos orientados para a:

- *Triangulação da informação* recolhida das diversas fontes, dos documentos próprios, das famílias e de outros técnicos.
- *Interação com a criança*, observando os comportamentos e as atitudes; ouvindo, escutando, anotando expressões verbais; registando as expressões não-verbais e

posturais; criando proximidades; mantendo uma vigilância atenta, continuada e preventiva; gerindo tempos e informações; validando cada ação, relativamente, à eficácia quanto ao bem-estar e conforto adquiridos ou desejáveis; agindo com prudência face a situações novas; registrando, anotando e partilhando com outros técnicos e famílias as diferenças encontradas.

Já na terceira questão (i.e. *avaliando para quê?*), das entrevistas percebemos que são objetivos dirigidos para:

- *Prevenir situações de desconforto*, promovendo a confiança e a segurança;
- *Projetar novas intervenções* ajustadas às necessidades;
- *Adaptar e alterar* as ações.

Na segunda dimensão “*readaptando e alterando*” apuramos que a educadora ajusta as estratégias e os planos de ação em função das necessidades de cada criança e do grau de aprovação ou desaprovação. Fá-lo sempre de forma individualizada e com familiaridade. Para isso encoraja, partilha e reforça as manifestações desejáveis. Todavia, interrogamos: “*readaptando e alterando, como?*” As entrevistas divulgam dados que apontam para a:

- *Redefinição dos objetivos específicos*, sobretudo em situações consideradas críticas; mantendo a calma e a serenidade; simplificando os procedimentos orientadores e de rotina; centrando a atenção no bem-estar e no conforto;
- *Redefinição das prioridades* a todo o momento, ajustando o ritmo em função das necessidades de cada criança ou do grupo; suspendendo atividades e iniciando outras; desenvolvendo atividades paralelas; atendendo várias crianças em simultâneo.

À questão “*readaptando e alterando, porquê?*”, as entrevistas mostram evidências em ações como: *tranquilizar e confortar crianças e famílias* e *promover desenvolvimento em todas as áreas e domínios*.

As tomadas de decisão da educadora e a forma como age permitem perceber uma atitude diagnóstica como uma componente efetiva do processo de cuidados, orientada para um conhecimento ajustado ao desenvolvimento da situação.

Ainda referente à fase de adaptação, constatamos uma atenção especial quanto à família. Registam-se também cuidados coadjuvados pela própria equipa e preocupações desenvolvidas, em torno do funcionamento e que podem ser lidos na figura 28.

Família cuidadora	Família colaboradora	Família alvo de cuidados
Trabalhando em parceria	Envolvida nos processos educativos	Ouvindo e escutando Ensinando e partilhando
Escutando, compreendendo, sendo paciente	Informando, ensinando e explicando	Criando relação de proximidade Apoiando e confortando
Desenvolvendo relação de confiança e de ajuda		

Figura 28- Participação das famílias: parceira colaborativa.

Em vários momentos constatamos que as famílias assumem três papéis sociais, apresentando-se como cuidadora, colaboradora e alvo de cuidados. É reconhecida como parceira no processo educativo, onde colabora, participando ativamente. A educadora assume também o papel de cuidadora da família, ouvindo, ajudando e partilhando opiniões, afetos e conforto. Usa como estratégia uma relação de proximidade, promotora de confiança. Serve como exemplo:

...Ouvia... a mãe!... Isso foi importantíssimo! (...) ela sentiu ali,... em mim,... uma pessoa que a ouvia... que podia confiar (...) isso também lhe trouxe mais confiança e abertura para falar de assuntos mais delicados (...) ajudaram a compreender melhor aquela família! (...) para ela serviram de desabafo! [E.3, Ent.1/Nar].

O extrato é o espelho da relação construída e do acolhimento extensivo às famílias. Ou seja, no ato de acolher observam-se interações com caráter familiar que, lidas em contexto, cotejam uma recolha de informação individualizada e personalizada, visando o bem-estar geral, quer da família, quer da criança. Ao mesmo tempo, a postura da educadora evidencia sinais de empatia, de afetuosidade, de interesse e de preocupação e, concomitantemente, abre espaço para o diálogo, para a tranquilidade e promove a confiança e a afabilidade entre os pares.

Da globalidade dos modos de agir com as famílias percebemos que procura o envolvimento destas e resulta, sobretudo numa atitude diagnóstica, orientada para a ajuda, reforçada pela sensibilidade, disponibilidade, proximidade, empatia e abertura.

Por outro lado, da análise efetuada apuramos a existência de cuidados relativos ao trabalho em equipa (ver figura 29) e revelam algumas características no tipo e na forma como se manifestam. Sinalizam uma cumplicidade entre os prestadores de cuidados, visível pela direção do olhar ou pelos movimentos corporais. Estas parcerias são entendidas como elementos principais na organização e operacionalização do trabalho e a tipicidade reforça a qualidade dos cuidados. A equipa centra-se no interesse, na motivação, na vontade e no prazer e, em resposta, constatamos a validação social pelos diferentes parceiros e que se traduz numa “ ajuda preciosíssima!... Sabe muito bem como intervir!... Permite-me fazer uma rotatividade mais alargada a todas as áreas!... Ou então estar mais atenta a uma área mais específica!” [E.1, Ent.2/D1].

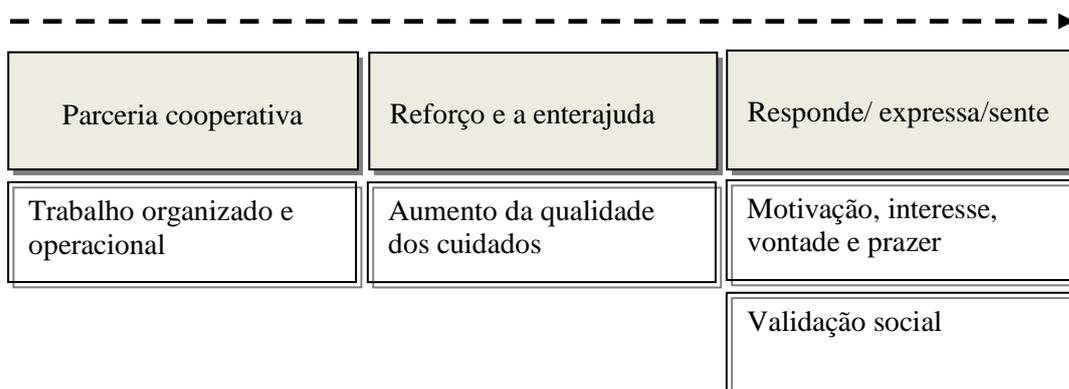


Figura 29- Participação da equipa: parceira cooperativa.

O conteúdo das entrevistas confirma a importância das equipas internas, como elementos complementares às necessidades que justapõem os momentos de recolha de informação ou um acolhimento mais específico. Por isso, a educadora refere “(...) a chegada dos outros

meninos!... Temos que repartir as atenções (...) em particular no início do ano... com adaptações difíceis (...) todas as manhãs... no acolhimento... o trabalho em equipa é a chave dos pequenos sucessos” [E.1, Ent. 3/D.2].

No trabalho em equipa registamos também preocupações com a dinâmica da organização e funcionalidade de espaços e materiais. Conhecem-se os perfis mutuamente e, por isso, dizem: “*sabem com quem contam e com o que contam*”. Nas funções de entreajuda, a auxiliar coadjuva, avisa a educadora de informações ou situações que mereçam acuidade e trabalham cooperativamente. Sente a presença da auxiliar como um “(...) braço direito!... Ela está sempre vigilante (...) sabe muito bem como é a minha forma de trabalhar (...) é um excelente membro de equipa!... Ela complementa muitas vezes aquilo a que eu não posso chegar! (...) É uma ajuda preciosíssima [E.1, Ent.2/D.1].

Pode-se então dizer que, no trabalho em equipa, a educadora assume o papel de supervisora, persistindo uma atitude diagnóstica contínua como componente orientada para o conhecimento do contexto global. Mostra-se atenta, disponível, afável, cooperante, recetiva e sensível.

No que diz respeito aos princípios e cuidados com o equipamento e planeamento damos conta de uma preocupação acrescida neste período de adaptação (ver figura 30). Nas palavras das nossas informantes, a preparação é diversificada e acontece em períodos diversos. Na maior parte das vezes é organizado em casa, no fim de semana ou nas pausas do almoço. São estrategicamente organizados em função das características, quer na preparação dos materiais, quer na estruturação dos espaços físicos. Referem uma necessidade pessoal e afirmam que gostam de “(...) *ter tudo preparado antes de chegarem. Para mim é importante o material estar disponível!*” [E.1, Ent1/D1]. Somente em ocasiões específicas o fazem com o próprio grupo. Sobre esta decisão afirmam sentir maior segurança no desenvolvimento da atividade; ajuda a manter a motivação e a diminuir os conflitos grupais que podem acontecer resultado do tempo de espera. Naturalmente associada a esta forma de agir está implícita uma identificação das situações problemáticas e, em concordância, com o significado planeia e age por antecipação ao ato educativo.

Ainda sobre os materiais, a globalidade das opiniões agrega a qualidade, a quantidade e o facto de serem apelativos nos conteúdos e na apresentação. O planeamento é estratégico quanto à sua aplicação; é funcional e de fácil acesso a todas as crianças. Por via disso, é apelativo e fonte de interesse e motivação para todo o grupo. Tais características surgem atrativas ao grupo e estão representadas no modelo NVIVO 8, desenhado na figura 30.

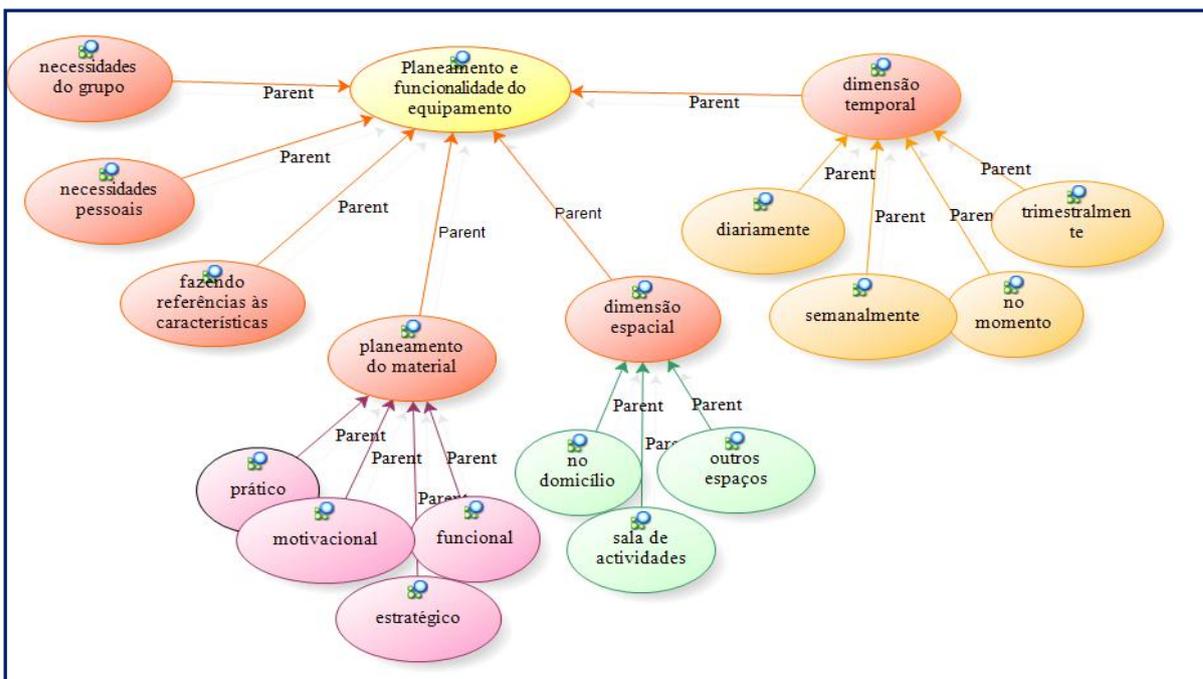


Figura 30- Planeamento e funcionalidade de equipamentos.

Sobre os materiais afirmam que são fundamentais para o suporte da atividade educativa. Todavia, consideram que a relação educativa é fator que se justapõe. E, por via disso, consideram que “(...) em primeiro lugar (...) a relação!... O afetivo com a criança (...) Depois os materiais!... Porque para mim... o afeto desenvolve-se entre as pessoas!... E para isso não preciso de materiais!... Preciso de afeto!... Presença física!... Diálogo” [E.1, Ent.1/Nar.].

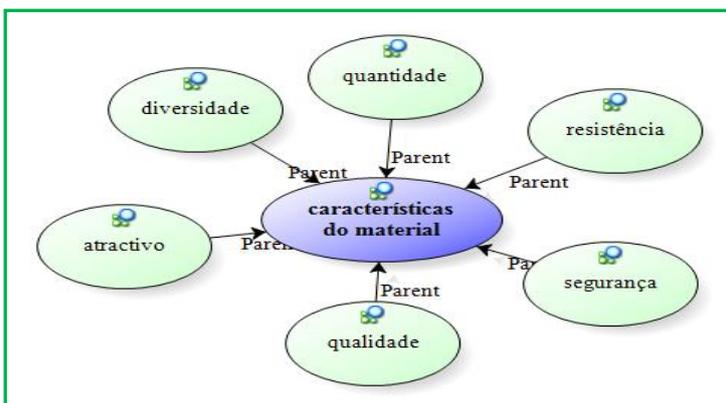


Figura 31- Características do material.

Relativamente à funcionalidade dos espaços e materiais são unânimes e procuram que sejam funcionais e facilitem a autonomia, a segurança e o conforto. Sublinham que podem sofrer alterações e resultam das necessidades e vontades expressas pelos vários atores. É exemplo o seguinte excerto:

(...) no início do ano, organizamos os espaços escolares (...), o espaço e o material, logo no início do ano letivo, definimos (...) os locais e áreas mais indicadas (...) se sintam confortáveis. (...) podem vir a surgir alterações, consoante as necessidades (...) a estrutura principal mantém-se!... [E.1, Ent.1/D.1].

Do exposto percebemos que a gestão dos materiais é preocupação da educadora, antevendo-se uma ação preventiva e antecipatória de situações que conhece e domina. É, por isso, orientada por uma atitude diagnóstica como componente cognitiva, a qual se revela pela disponibilidade, pela receptividade, pela atenção e pela sensibilidade.

Passemos então a caracterizar a categoria “*Gerindo tempos, informações e sentimentos*”, a qual pressupõe um entendimento conceptual que evidencia algumas das características que distinguem “sentimentos” e “emoções”. A literatura consultada não é consensual na definição dos termos chave. Por via disso, selecionamos o entendimento de Damásio (2010) e os estudos por si desenvolvidos, à luz da neurobiologia. Para este autor são processos distintos, ainda que pertença muito próxima. São considerados programas cognitivos complexos, traduzidos em ações desenvolvidas pelo corpo e as suas manifestações vão desde as expressões faciais, as posições do corpo, até às mudanças do meio interno do indivíduo. Já os sentimentos representam as percepções que incorporam as imagens sobre o que se manifesta no corpo e na mente, quando sentimos as emoções. A representação do ciclo emoção-sentimento, segundo Damásio (2010: 143-145), inicia-se no cérebro pela percepção e avaliação de um estímulo causador de determinada emoção e o desenvolvimento posterior da emoção. Este processo dissemina-se pelo cérebro e pelo corpo, dando lugar à intensificação da emoção, regressando posteriormente ao cérebro, para regiões diferentes das iniciais.

Corroborando as ideias de Damásio (1995, 2000), Lopes (2006: 187) afirma que se podem verificar emoções sem sentimentos; emoções aliadas a sentimentos, como também sentimentos sem a emoção correspondente. Os últimos são, no entendimento de Damásio, compreendidos como “os sentimentos de fundo”, apresentam um carácter mais estável e representam a forma de estar no mundo, em sintonia com a motivação e o estado de humor de quem os experienciam.

De acordo com o exposto, as educadoras gerem os sentimentos das crianças e dos familiares por dois motivos. Por um lado, as suas intervenções são dirigidas para os sentimentos expressos pelos seus clientes, por adequação e reajustamento. Por outro, significa que esta adequação se expressa relativamente ao estado de humor percecionado. Significa que a educadora vai ganhando sensibilidade e conhecimento sobre cada elemento. Neste quadro de ação, a atitude diagnóstica manifesta-se a chave da intervenção por via dos sentidos e das percepções que vai intuindo, logo o resultado é uma adequação estratégica pela compreensão das necessidades sentidas.

Ainda sobre a categoria “*Gerindo tempos, informações e sentimentos*” entendemos que se encontra associada à experiência profissional. Só mesmo a prática de situações similares ajudam na percepção do estado emocional das crianças no momento em que chegam ao jardim-de-infância e, na maior parte das vezes, é expresso logo no primeiro encontro. Falamos dos choros, das birras, entre outros. Por sua vez, a experiência pessoal radicada no papel de mãe, renomeia o misto de sentimentos que tipificam esta fase e compreende os estados emocionais das famílias. Este conhecimento permite geri-los, assumindo desde logo o papel de recetora paciente, disponível, prestável e amável. Ambas as experiências (i.e. pessoal e profissional) auxiliam no grau de disponibilidade necessário e também identificam os melhores momentos para a recolha de informação adicional. Cogitamos que este conhecimento é desenvolvido com o auxílio da atitude diagnóstica e o conjunto de informação orienta para a resposta e ajuda na percepção do nível de intervenção necessário.

Reconhecemos também que as tomadas de decisão são ponderadas e radicam na gestão dos conhecimentos que essa mesma atitude vai desocultando, ao longo da relação em si mesma.

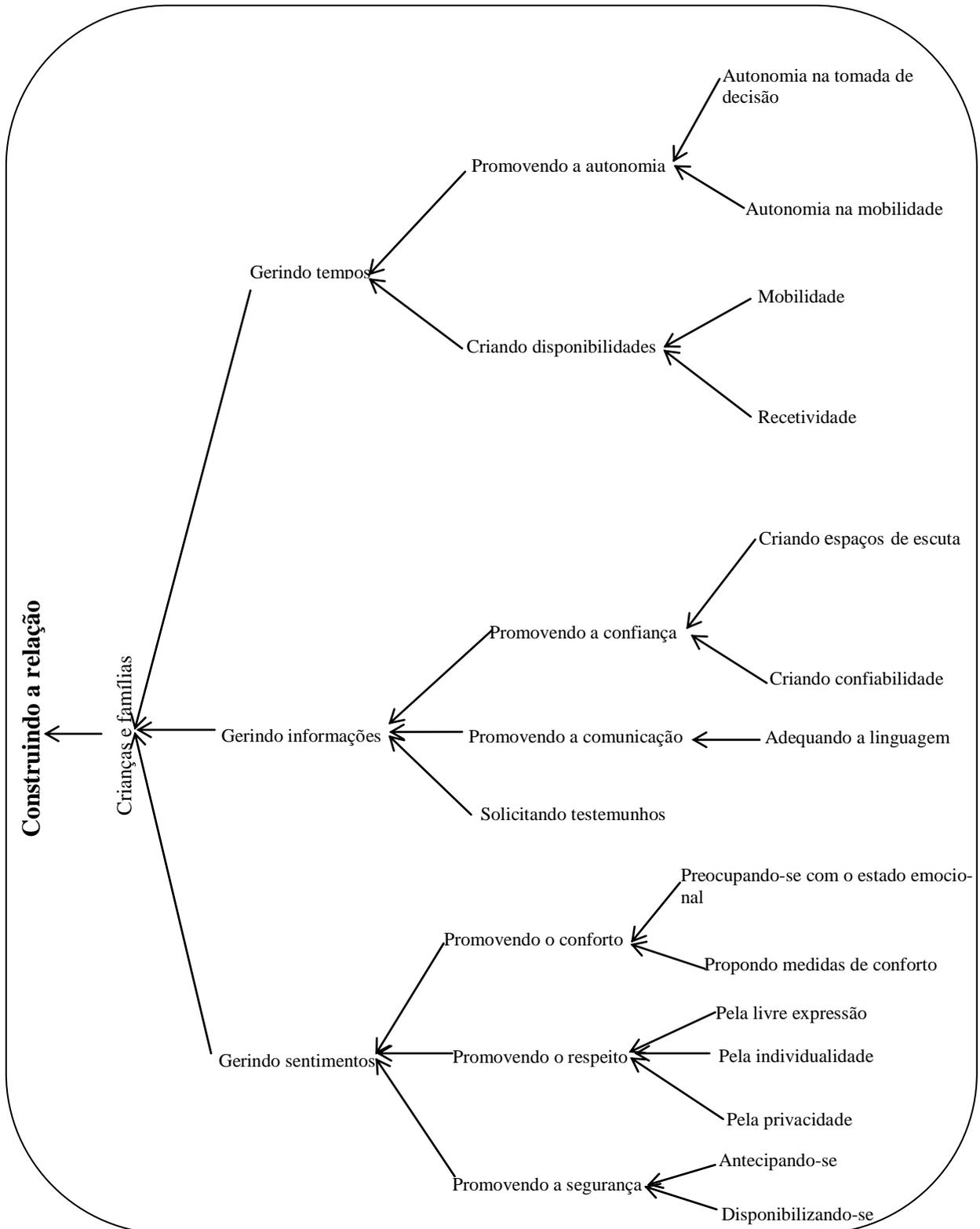


Figura 32- A categoria: “Gerindo tempos, informações e sentimentos” (ver Anexo XV).

A figura 32 representa o constructo “*Construindo relação*” e evidencia as categorias: “*Gerindo tempos*”; “*Gerindo informações*” e “*Gerindo sentimentos*”, as quais integram

oito subcategorias: “*Promovendo a autonomia*”; “*Criando disponibilidades*”; “*Promovendo a confiança*”; “*Promovendo a comunicação*”; “*Solicitando testemunhos*”; “*Promovendo o conforto*”; “*Promovendo o respeito*”; “*Promovendo a segurança*”.

A categoria “*Gerindo tempos*” justifica-se porque a educadora planifica um espaço-tempo, cerca de 30 a 40 minutos, na entrada da manhã, para realizar a atividade do “*acolhimento*”. E fá-lo porque compreende o misto de sentimentos que acompanha crianças e famílias e, intrinsecamente, projeta a sua intervenção, associando-a ao objeto de avaliação.

As subcategorias que integram esta categoria são: “*Promovendo a autonomia*” e “*Criando disponibilidades*”. A primeira ganha dimensão através da autonomia na tomada de decisão e na mobilidade. Serve de exemplo o excerto da entrevista. “(...) vão entrando... escolhem um jogo... fazem-no na mesa, (...) vão livremente” [E.1, Ent. 1/D1].

Já a segunda, “*Criando disponibilidades*”, desenha-se através da mobilidade e da recetividade que a profissional adequa, consoante o significado que atribui ao momento de acolhimento e sobre o mesmo refere que “(...) gosto de estar presente no momento em que os meninos chegam!... Acho que é um momento importante e tranquiliza um pouco os pais...” [E.1, Ent. 1/D1].

A categoria “*Gerindo tempos*” e respetivas subcategorias justificam-se pela intenção relativa à mobilidade da educadora por espaços onde se impõe a necessidade dos seus cuidados (i.e. *hall* e sala de atividades). Aí podemos observar a expressão de sentimentos e emoções como a inibição, o temor e o receio por algo diferente ou o simples afastamento do familiar; por outro lado, também podem acontecer entradas calmas, tranquilas e sem receios, como sinais evidentes de serenidade, de confiança e de segurança.

A educadora gere as situações e os sentimentos com calma e segurança. Em torno dos recém-chegados, registamos a tipicidade do olhar, o toque e a mobilidade. Enquanto uns necessitam de cuidados específicos; outros saúdam os presentes e dirigem-se autonomamente para as atividades livres. A autonomia dos últimos permite-lhe gerir o tempo e conceder espaço para apoiar os primeiros.

Por sua vez, a autonomia nas tomadas de decisão, a mobilidade das crianças e o planeamento prévio de atividades livres possibilita-lhe a disponibilidade necessária para resolver as situações problemáticas e, por via disso, observamos que “(...) vão entrando... escolhem um jogo... fazem-no na mesa, enquanto isso vou conversando com os familiares! (...) sabem o que poderão fazer!... E há espaço para conversar um bocadinho com cada uma das mães (...) é muito importante este momento [E.1, Ent.1/D1].

Em conclusão, pode-se dizer que nesta categoria está subjacente a atitude diagnóstica. Ou seja, de algum modo, a forma como a educadora recolhe a informação evidencia predisposições com componentes cognitivas e afetivas, as quais particularizam o modo de agir entre profissionais.

A categoria “*Gerindo informações*” integra as seguintes subcategorias: “*Promovendo a confiança*”; “*Promovendo a comunicação*” e “*Solicitando testemunhos*”. A primeira compreende as ações direcionadas para criar espaços de escuta e promover a confiabilidade. Quanto à segunda realiza-se por adequação da comunicação. Já a terceira integra espaços de diálogo que fomentam a livre expressão de opiniões e sentimentos.

A categoria “*Gerindo informações*”, tal como o nome indica, tem a ver com as estratégias que utiliza no quadro de uma atualização permanente do conhecimento relativo à criança e ao contexto familiar. Recordemos que a recolha de informação se inicia a partir do contacto com os boletins de matrícula, com outros técnicos ou outros documentos oficiais. Todavia, por vezes, resulta de forma incipiente. Por essa razão, cria outros espaços e tempos que lhe pareçam necessários à compreensão das situações. São aí descodificadas as informações menos concisas, assim como o despiste de outras situações, por ventura com conteúdos mais consistentes e complementares.

Tal como já dissemos, o início da relação apresenta-se um momento privilegiado para a atualização dos dados já recolhidos. É justificado pelas informantes como a “*passagem de testemunho*” e significa a troca de informações. Sobre tais percebemos que passam por conversas sociais, as quais podem contemplar também a gestão dos conteúdos. De certo modo, a gestão da informação implica construir e desenvolver uma relação com o outro. A par com a relação cresce a confiabilidade e a confiança que facilitam a expressão de opiniões, de sentimentos e de informações importantes. Para isso usa uma linguagem adequada ao recetor, considerando as dimensões de natureza cultural, cognitiva e ética.

Ainda sobre a categoria “*Gerindo informações*” sublinhamos que é marcada pela atitude diagnóstica. A forma como gere e adequa a tipologia da informação, corrobora a intenção e a necessidade de outra que dê consistência ao conhecimento entretanto adquirido. Todo o processo de autogestão é mediado por uma atitude orientada para a pesquisa e associada à disponibilidade e à recetividade. É nesta autogestão que se desenvolve a atitude diagnóstica, tipificada pelas características anteriormente referidas.

A terceira categoria “*Gerindo sentimentos*” compreende as subcategorias: “*Promovendo o conforto*”; “*Promovendo o respeito*” e “*Promovendo a segurança*”. A primeira expressa preocupações relativas ao estado emocional e à promoção de medidas de conforto. A segunda premeia a livre expressão, a individualidade e a privacidade. Já a terceira coaduna ações como a antecipação e a disponibilidade.

A categoria “*Gerindo sentimentos*” justifica-se pelo conhecimento que a educadora expõe face aos momentos a que se reporta cada ação, nomeadamente, quanto às características específicas que as tipificam. Relativamente às crianças, a gestão de sentimentos é aferida pela atitude diagnóstica conciliada com uma intervenção apoiada numa interação verbal e não-verbal, espelhando traços diferenciados de criança para criança. Aqui, assumem expressividade o tom da voz, a proximidade, o toque físico, a familiaridade da saudação e do cumprimento, o mimar e o acarinhar. O modo de agir vai no sentido do respeito individual, do conforto e da segurança.

O exemplo que a seguir apresentamos retrata o que referimos anteriormente. “(...) Olha quem chegou! O meu torrão de açúcar!- a educadora baixa-se, fica de cócoras e abre os braços.- Bom dia!...minha fofura!... - Cumprimenta a educadora, recebe a criança que lhe dá um abraço [E.4, D1].

Sobre a gestão dos sentimentos das famílias, os dados revelam que são contidos na sua forma de expressão. Todavia, a educadora percebe-os e intervém, usando como estratégia a interação verbal e não-verbal. Falamos dos gestos, dos olhares ternos e compreensivos, da proximidade, dos termos carinhosos, da saudação familiar e das expressões tranquilizadoras.

... Hoje!... Não vem muito bem!... Diz que lhe dói a barriga!...- afirma a mãe com a testa enrugada e o olhar fixo na criança.
 - Então o que se passa D?- pergunta, acariciando a cabeça da menina- Dói há muito tempo? Ou só agora começou a doer?- continua, olhando para a mãe e para a menina (...) [E.4, D1].

O extrato anterior ajuda a perceber a forma de agir da educadora. No discurso estão implícitos sentimentos que, não sendo expressos verbalmente, refugiam-se nas expressões e movimentos. Todavia, percebe-os e procura geri-los de imediato. Logo, a estratégia é introduzida como elemento de conforto. Por sua vez, a mensagem da mãe retrata a aceitação e revela o grau de confiabilidade, como resultado da relação de confiança desenvolvida. Pode-se assim dizer que a educadora, por via das percepções, intui sentimentos ocultos; dirige a sua ação, gerindo os sentimentos; manifesta disponibilidade; promove a confiança e procura o bem-estar. Conjeturamos a atitude diagnóstica numa dimensão perceptiva dos sentidos, facilitadora da compreensão da situação e do estado emocional dos atores. E o seu modo de agir é ajustado de forma específica porque conhece cada um deles.

A categoria “*Traçando atividades paralelas*” enquadra-se na construção da relação. O planeamento de várias actividades em simultâneo, representa uma intencionalidade comum (i.e. acolhimento das crianças e famílias) e retratam interações com traços de comunicação entre indivíduos, logo presumíveis construtores de relação.

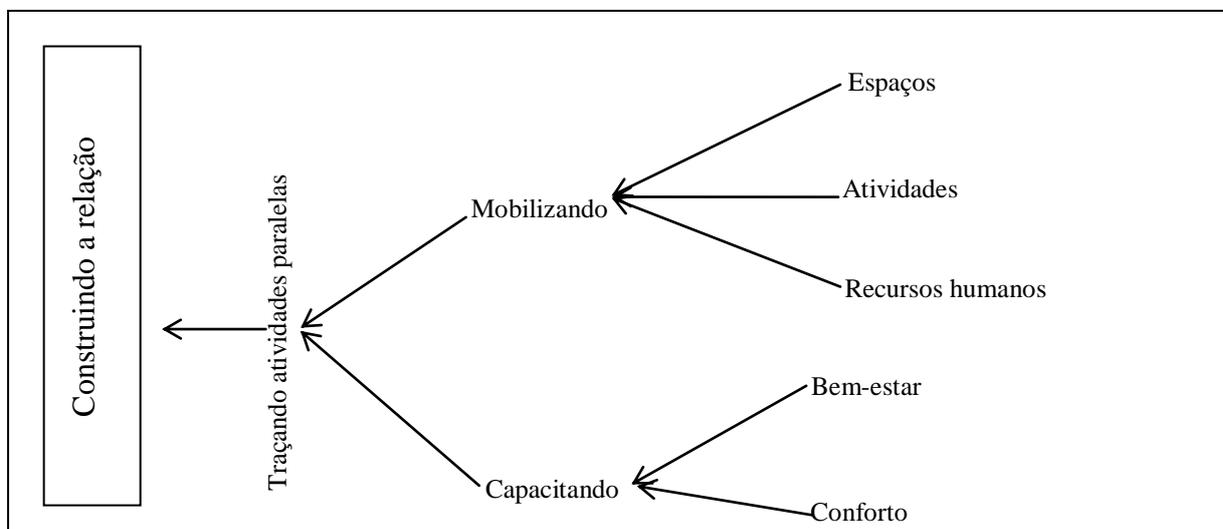


Figura 33- A categoria: “*Traçando atividades paralelas*”.

A categoria “*Traçando atividades paralelas*” compreende as subcategorias: “*Mobilizando*” e “*Capacitando*”. A primeira aprova a ativação de espaços, de atividades e de recursos humanos. Já a segunda procura a promoção do bem-estar e do conforto. Esta categoria e as subcategorias integrantes compreendem-se pela simbiose e não apenas isoladamente. Começamos por relembrar a importância que a educadora atribui ao acolhimento referido na categoria “*Acolhendo crianças e famílias*”. Então é dada especial atenção ao momento e colocada ênfase na disponibilidade para apoiar sempre que necessário. Como tal, percebemos que estrutura e mobiliza espaços, atividades e recursos humanos em função da disponibilidade e maleabilidade necessárias para realizar a atividade. A flexibilidade e a maleabilidade verificam-se enquanto “(...) às vezes vão acabar alguns trabalhos (...) há sempre um pequeno acolhimento (...) há espaço para conversar um bocadinho com as mães

(...) a auxiliar ajuda também no acolhimento (...) eu fico (...) trocando informações!... É muito importante este momento” [E.1, Ent.1/D1].

Sobre a categoria “*Traçando atividades paralelas*” importa realçar que a entendemos como resultado de desempenhos diferenciados. Ou seja, pode ser explicada como alguém que executa uma atividade específica e, concomitantemente, desenvolve outra em paralelo, num mesmo espaço e em tempo real. A atitude diagnóstica parece-nos orientada para a observação, associando a escuta atenta e a disponibilidade. Veja-se o seguinte exemplo: “ (...) a educadora mantém-se junto da porta da entrada, virada para a mesa onde se encontra um grupo de crianças a jogar e vai conversando com as acompanhantes das crianças que vão chegando (...)” [E.1, /D1].

A categoria “*Interagindo verbal e não-verbalmente*” é uma das formas de intervenção mais relevantes, essencialmente, porque está presente nos processos já referidos. Apresenta-se como instrumento essencial no desenvolvimento de ações, sejam de avaliação ou de intervenção. É usada para incentivar o diálogo e para expressar mensagens. Os temas são associados a conteúdos diversificados e podem ser conversas cordiais e de circunstância; representar a expressão de sentimentos; conter advertências e elogios; compreender mensagens de reforço ou outros. A forma como esta categoria se desenvolve apresenta especificidades particulares e únicas entre educadoras.

A categoria “*Trabalhando em equipa*” surge da conjugação das anteriores, uma vez que a sua operacionalização, depende do funcionamento das antecedentes e a conjugação de esforços, unifica e valoriza a prestação dos cuidados. Ou seja, o trabalho em equipa operacionaliza ou não, a dinâmica de todo o processo. Por isso, entendem a equipa como

(...) o meu outro braço direito!... Ela está sempre vigilante nesses pormenores!... E depois sabe muito bem como é a minha forma de trabalhar!... E... é um excelente membro de equipa!... Ela complementa muitas vezes aquilo a que eu não posso chegar! (...) De resto todas funcionámos em equipa... cada uma sabe o seu papel (...). São prestáveis, amigas e solidárias [E.1, Ent.2/D1].

A categoria “*Desenvolvendo proximidades*” resulta como complemento às categorias anteriores. Os dados revelam-nos que a educadora promove a segurança, o conforto e o bem-estar através da proximidade que recriam. Referem que gostam e sentem “(...) a relação mais próxima! (...) Faz parte da minha personalidade!... Criar este tipo de... de proximidades! (...) Facilita-me a comunicação!” [E.1, Ent.2/D1] (referente às mães).

Por outro lado, a proximidade à criança é reconfortante, de tal forma que “(...) às vezes deixava-se dormir! ... Não era de cansaço! (...) Mas de bem-estar,... de conforto!... Acho que se não fosse esta parte afetiva que estabeleceu comigo, não teríamos ido tão longe! (...) Esta proximidade (...) mesmo de toque,... Foi muito importante! (...)” [E.3, Ent.1/Nar.].

Por fim, a categoria “*Criando momentos tranquilizadores*” engloba todas as restantes e evidencia a criação de espaços-tempo para que a relação possa acontecer. Indicia a necessidade de adequá-los, dar-lhes um cunho pessoal e torná-los tranquilizadores, na medida em que este período (i.e. início da relação) testemunha, como temos vindo a referir, estados de ansiedade às crianças e famílias. E, por isso, referem que “(...) não é só acolhimento às crianças!... É também às famílias!... E serve muito para as tranquilizar!... E gostam (...) mesmo muito! (...) Fazemo-lo enquanto se veste um bibe!... Ou simplesmente enquanto eles se distribuem pelos jogos” [E.1, Ent.1/D1].

Síntese

O constructo “*Construindo relação*”, de acordo com a figura 22, retrata o conjunto de categorias e subcategorias extraídas dos dados sistematicamente recolhidos. As características que fomos realçando ao longo da caracterização do constructo descrito entre as páginas 147 e 164 encontram fundamentação a partir do momento em que, por via dos fatores de aproximação desencadeia o conceito “*Inicia relação*” (ver quadro 7).

O conceito anterior encontra similaridades com os desenvolvidos por dois investigadores da área da enfermagem. Falamos de Lopes (2006: 306) e Sapeta, (2010: 161) e dos conceitos “*O início da relação*” e “*Inicia relação*”. Para o primeiro corresponde a um contacto formal, desenvolvido no decorrer da “entrevista de admissão” ou de modo informal, em espaços específicos. Já o segundo entende que surge associado à prestação de cuidados, mas também prescreve atitudes de avaliação diagnóstica de sinais e sintomas que vão auxiliando, em simultâneo, a intervenção terapêutica. Significam cuidados constantemente reformulados e revestidos de um sentido novo.

No contexto da nossa investigação, percebemos que a educadora revela preocupações no encontrar espaços-tempo para efetivar a relação. Todavia, o primeiro momento formal com as famílias compreende especificidades na reafirmação do conhecimento elaborado no decurso do constructo “*pré-conhecendo*”. Contextualiza uma relação que solidifique não só o conhecimento anterior, como também ganhe a confiabilidade dos pares. Para além deste momento, acontecem espaços e *timings* onde se desenvolvem atitudes como a recetividade, a presença, o respeito, a disponibilidade e a afetividade que veiculam a estrutura da relação (ver figura 32). Sobre os significados revelam-nos que são importantes na promoção da confiança, da segurança e do bem-estar de crianças e famílias.

Ainda sobre o conceito “*Inicia relação*” representado no “*Processo de avaliação diagnóstica e planeamento*” podemos referir que se expõe associado a duas ações que se complementam. Falamos de avaliação diagnóstica e de planeamento. Porquê? A avaliação diagnóstica ocorre à medida que a relação progride e o conhecimento determina o planeamento, configurando a ação por intermédio de reavaliações sucessivas. Por via disso, dizemos que a relação evolui numa perspetiva diacrónica e, concomitantemente, a atitude diagnóstica adequa-se ao conhecimento pré-adquirido e todo o seu nível de profundidade é obtido consoante o objetivo e o momento em que se observa a ação.

Quanto às características do processo de diagnóstico, voltamos a encontrar semelhanças adstritas ao universo da saúde. Aqui, as intervenções terapêuticas apresentam momentos de reavaliações sucessivas, condutoras de revisões e reajustamentos das intervenções (Lopes, 2006; Sapeta 2010). No domínio da educação, situamos as intervenções educativas e pedagógicas, as quais apelam a avaliações e readaptações sucessivas (ver páginas 154-155 e figura 27). Os reajustamentos da enfermagem parecem-nos muito próximos das readaptações da educação quando apelam para um conjunto de atitudes que tipificam aquilo que identificamos como “*atitude diagnóstica em educação*”.

No seu estudo, Lopes (2006: 186) refere uma sobreposição no tempo entre a ocorrência da avaliação diagnóstica e a intervenção terapêutica, não lhe sendo possível estabelecer com exatidão os momentos em que cada processo se inicia. Nós também afirmamos que é difícil determinar tal ocorrência. Todavia, é para nós evidente que são indissociáveis e consequência direta um do outro. Constatamos ainda que o entrelaçamento evidenciado sumariamente no constructo anterior acontece de forma mais densa. Aqui, o termo vai no

sentido de enriquecimento, pois o conhecimento que vai progredindo, não significa apenas outro mas, sobretudo, outro mais rico em conteúdos. Por sua vez, na relação acontece algo semelhante, regista-se um crescimento no sentido da densidade quanto às características que a tipificam. Fácil é então perceber que a atitude diagnóstica que a educadora desenvolve é também acrescida de elementos mais consistentes, provocando efeitos positivos no processo de diagnóstico e planeamento que se refletem na prestação de cuidados.

3.2- Caracterizando o processo de intervenção educativa e pedagógica

O “*Processo de intervenção educativa e pedagógica*”⁴⁷ compreende o conjunto de ações desenvolvidas diretamente com os atores e designa os requisitos do que fazem e como fazem. Deste modo, à semelhança do processo anterior, evidenciaremos o constructo fundamental que define o processo de intervenção educativa e pedagógica, e ainda, as estratégias integradoras de atividades promotoras de bem-estar e desenvolvimento holístico. Na sequência, apresentaremos as características de cada categoria, as subcategorias, as conexões e a evolução no decorrer do próprio processo. Assim, dos dados obtidos a partir das diferentes fontes de informação emerge o constructo “*Consolidando a relação*”. Reúne um conjunto de interações consecutivas avolumadas ao longo do dia e do ano letivo, usadas para comunicar e agir, congregando o essencial da intervenção na prestação dos cuidados em educação de infância.

Sobre o processo de avaliação diagnóstica e planeamento, relembramos os dois constructos “*Pré-conhecendo*” e “*Construindo a relação*” decorrentes das ações em contexto. A análise categorial integra objetivos específicos de avaliação diagnóstica. Percebemos também que, paralelamente, se verificam traços típicos vocacionados para a intervenção. Ou seja, no decorrer das interações a educadora avalia, mas também reajusta as ações. Demos conta que começa a utilizar alguns dados da recolha e a intervenção manifesta-se em função daquela, podendo ser alterada no tipo, na forma e mesmo nos conteúdos. Fruto dessa evolução a relação progride e apresenta-se fonte de informação como construtora do conhecimento ajustado à capacitação das tomadas de decisão.

Por sua vez, o “*Processo de intervenção educativa e pedagógica*” vincula traços de natureza educativa e pedagógica e, sobretudo, relacionais. Se entendermos a intervenção numa perspetiva linear e consecutiva, então, esta ocorrerá após o processo de avaliação diagnóstica. Todavia, algumas das características evidenciadas anteriormente revelam-nos que se verifica um entrelaçamento dos dois, sendo a intervenção coadjuvante da avaliação diagnóstica. Pode-se, assim, dizer que o processo de intervenção ocorre desde o início dos contactos e prolonga-se no tempo até o final do ciclo.

Para uma melhor compreensão do processo em estudo, desenhámos a estrutura do processo educativo que se encontra na figura 34 sob uma dimensão perspetivada como um todo. Os eixos das ordenadas [AB] e das abcissas [CD] representam a cronologia dos factos educativos e pedagógicos; as semirretas [ab] e [cd] não significam a demarcação dos processos, mas tão-somente consolidam a ideia que quer um, quer o outro evidenciam e relacionam-se nas suas formas de manifestação e nos cuidados prestados, numa linha do tempo ilimitada. Queremos então dizer que o processo de avaliação apresenta traços de intervenção marcados por interações continuadas no tempo e nas situações educativas e pedagógicas; o processo de intervenção revela características que constatamos no decorrer do primeiro. Por sua vez, as setas desenhadas na parte inferior da figura revelam o início da relação e a continuidade da intervenção.

⁴⁷ *Intervenção educativa*- De acordo com Barbosa (2001, 2004: 99) significa a ação dirigida e intencional de formal alguém e a sua essência centra-se no ensino aprendizagem.

Intervenção pedagógica- Compreende a ação da educadora, segundo a qual se cumpre o ensino e se realizam as aprendizagens (Barbosa, 2001).

Processo de intervenção e pedagógica- representa o conjunto de procedimentos formais e informais, representativos de ações coerentes e evolutivas, empreendidas com vista à execução dos objetivos do ensino aprendizagem, nos contextos típicos do sistema educativo (Barbosa, 2001).

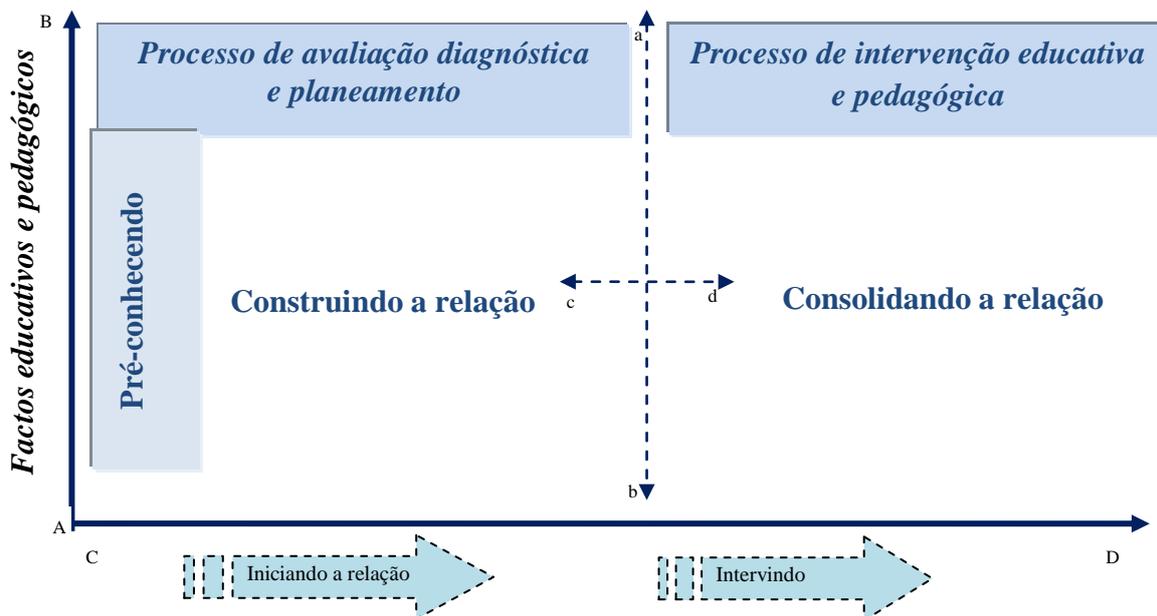


Figura 34- Estrutura do processo educativo.

Assim, tal como já referimos, é muito difícil individualizar os processos “Avaliação diagnóstica e planeamento” e “Intervenção educativa e pedagógica” já que se entrecruzam num trajeto *sincrónico*, relativo aos cuidados prestados a cada momento e *diacrónico* referente à sua evolução numa linha do tempo, ao longo do dia e do ano letivo. Por isso, julgamos pertinente a sua caracterização, para compreendermos as implicações que, individualmente ou ambos no seu conjunto, representam na estruturação do processo de diagnóstico em educação infância e, em concomitância, aferir o envolvimento da atitude diagnóstica no decorrer de todo o processo.

Os dados de observação permitem constatar que a intervenção, por via das interações, surge como uma das dimensões do processo de avaliação e, simultaneamente, apresenta-se como elemento integrador de outro processo que caracteriza os atos e factos educativos e pedagógicos (i.e. *Processo de intervenção*).

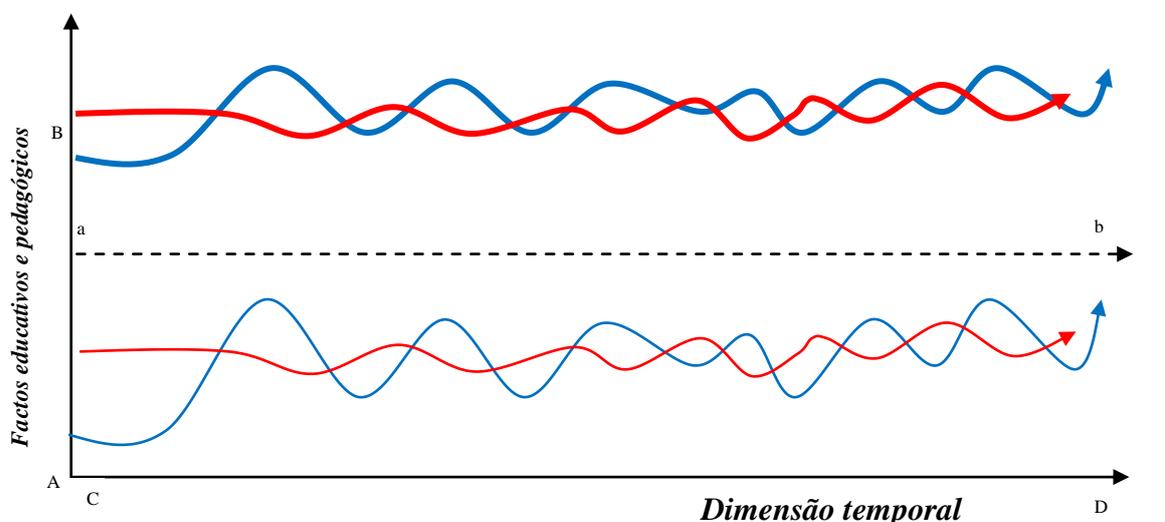


Figura 35- “Processo de avaliação diagnóstica” — “Processo de intervenção”
 Fonte: Adaptado de Lopes, 2006.

Os eixos [AB] e [CD] traçados na figura 35 evidenciam as perspectivas sincrónica e diacrónica dos atos e factos educativos e pedagógicos. O entrelaçamento das linhas azul e vermelho identifica a trajetória dos processos e a conexão entre ambos. A semirreta [ab] a tracejado representa a linha divisória entre os factos antecedentes e os posteriores, considerados reincentes ou novos acontecimentos. Todavia, ainda que sejam repetidos, a sua manifestação é díspar. Esta desigualdade é ilustrada pela espessura das linhas entrelaçadas. Por um lado, os factos e as situações nunca se apresentam iguais, quer na forma, quer nos conteúdos; por outro, a intervenção também é diferente porque o conhecimento e a relação progridem. Ou seja, a educadora quando retoma a intervenção, não o faz do ponto de partida, mas fá-lo a partir dos vínculos já construídos. De algum modo, pode-se afirmar que as relações evoluem e consolidam-se fruto das interações desenvolvidas.

No âmbito da intervenção, a análise dos dados permitiu um emergir de conceitos que fomos agregando pelas suas características, de acordo com a especificidade de cada momento. Percebemos que a intervenção tem propósitos específicos, enraizados em contextos concisos e na ação desenvolvida a cada momento. Numa outra perspectiva, constatamos fatores que influenciam e diferenciam a intervenção educativa entre educadoras e estão muito direcionados para as experiências pessoais e profissionais. A propósito, sobretudo a partir das entrevistas, pode-se concluir que a educadora tem consciência do espaço relacional; reconhece a comunicação e a relação como elementos coadjuvantes das tarefas educativas, concretamente, na dimensão emocional. Por isso, revela atitudes e manifesta comportamentos determinados por objetivos específicos. Apresentamos como exemplo:

...Esta forma de cumprimentar é muito pessoal (...) este primeiro contacto é muito importante para a criança! (...) Muitas vezes ainda chegam ensonados! (...) Um miminho!... Penso que as reconforta! (...) Olhá-la nos olhos! (...) Esta atitude (...) é importante (...) Considero o cerne de uma boa relação (...) O conquistar... pelo afeto!... É essencial para o seu bem-estar emocional. Gosto que se sintam especiais! [E.1, Ent.2/D1].

O excerto ilustra algumas estratégias que a educadora usa na intervenção; clarifica o significado atribuído a cada forma de agir e revela a intencionalidade da ação. De facto, observamos um misto de satisfação e de crença pessoal. Usa com regularidade o verbo “pensar” como recurso reflexivo e recorre também a estilos não-verbais. Significam uma prática recorrente das várias formas de comunicação, como elementos facilitadores da relação.

Sobre o processo de intervenção aferimos que as interações ocorridas em contexto são fortemente veiculadas à componente relacional e, como já afirmamos, apresentam indícios que remontam ao início da relação.

O constructo que emerge é “*Consolidando a relação*” e integra as seguintes categorias: “*Promovendo a relação de ajuda*”; “*Mediando relações e conflitos*”; “*Valorizando capacidades e sentimentos*”; “*Desenvolvendo proximidade e afeto*”; “*Capacitando para a confiança, segurança e conforto*” sustentadas na intervenção com as crianças. Por sua vez, a intervenção junto das famílias apresenta as categorias: “*Promovendo e capacitando a participação da família*”; “*Criando disponibilidades*”; “*Partilhando informações e preocupações*”; “*Procurando cumplicidades e simpatias*”; “*Gerindo sentimentos e emoções*”, expostas na figura 36.

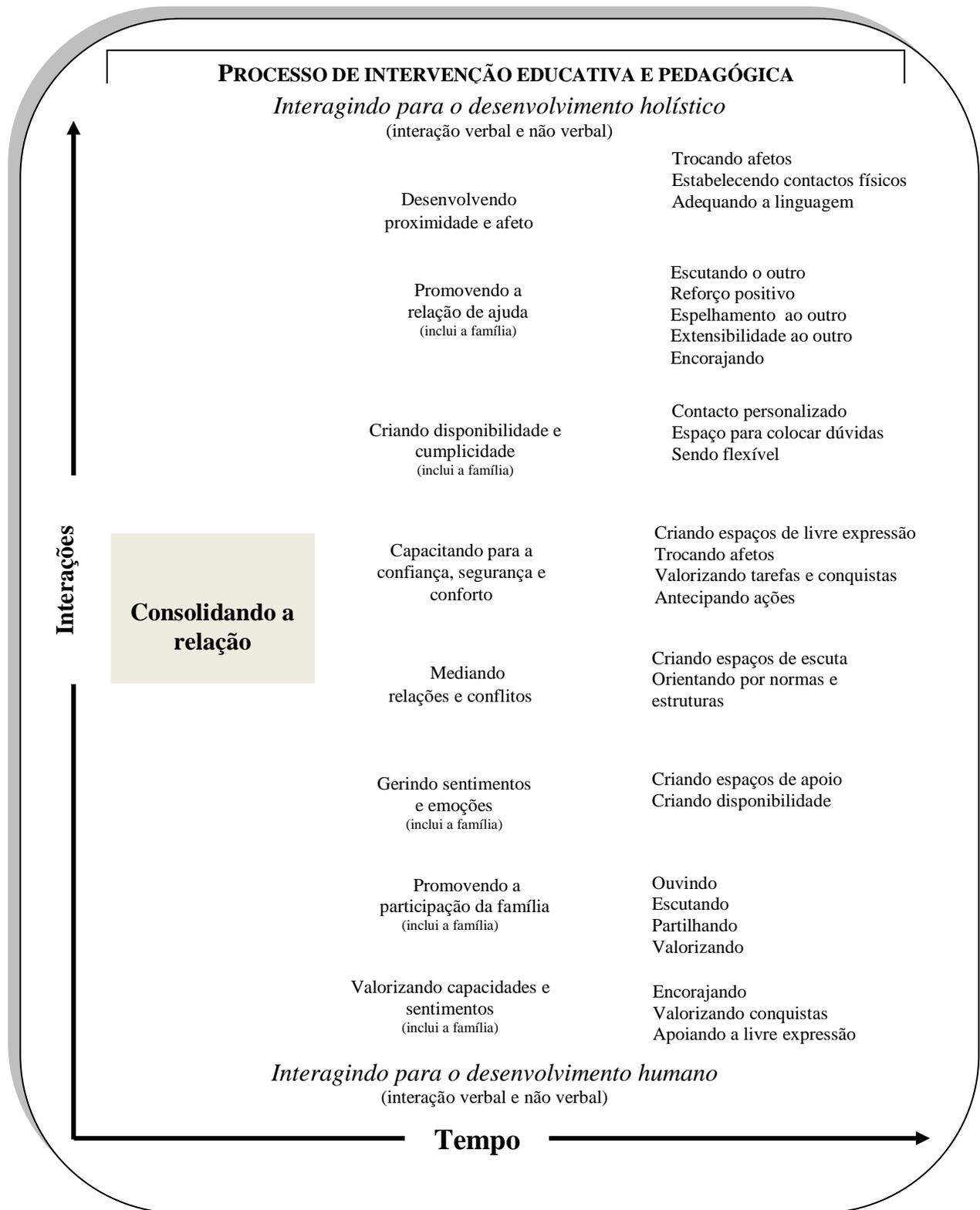


Figura 36- Caracterizando o constructo: “*Consolidando a relação*”.

3.2.1- Caracterizando o constructo: “Consolidando a relação”

O “Processo de intervenção educativa e pedagógica” integra o essencial da prática e as finalidades últimas apontam para o que chamam de desenvolvimento humano, numa perspectiva holística do Ser. A propósito, a educadora afirma

(...) os profissionais de educação (...) Também de outras áreas!... Só tinham a ganhar, conquistando (...) pela afetividade! (...) Escolarizamos muito! (...) O relacionamento!... Aprende-se muito! (...) Para mim, o jardim-de-infância! (...) Um local rico de estabelecimento de relações puras (...) É um espaço de aceitação do outro que é diferente! (...) Temos feitos diferentes!... Mais calados!... Ou mais alegres! (...) É um espaço privilegiado de trocas de carinhos... de partilhas (...) desenvolvimento a nível de todas as dimensões [E.1, Ent.1/d1].

No excerto constatamos duas formas distintas de entender o desenvolvimento. Na primeira estamos perante um saber escolarizado, voltado para o mundo laboral da sociedade; na segunda identificamos uma vertente de vivências integradoras e significativas, particularmente, de natureza relacional. O exemplo é demonstrativo de um certo modo de entender o desenvolvimento humano, como holístico e integrador. Isto é, não exclui a necessidade de trabalhar competências para o desempenho da profissionalidade, mas evidencia a defesa de espaços vinculativos à dimensão dos afetos e do relacionamento entre seres humanos.

No processo de intervenção, algumas das estratégias apresentam-se cooperantes na relação e focalizam a comunicação dirigida para dois modos de interação: verbal e não-verbal. Os dados recolhidos a partir da observação e da entrevista ilustram a necessidade pessoal de adotar atitudes de apoio à comunicação verbal. Passam pela forma como direciona e usa o olhar; como se movimenta e coloca no espaço; o modo como procura o contacto e chama; ou mesmo quando interroga e guarda silêncios, entre outras formas. É exemplo: “(...) Está a ficar mesmo bonito!... Não achas **J**?!...- pergunta a educadora com um olhar brilhante e um sorriso no rosto. O **J** emite igual expressão facial [rosto descontraído, olhos brilhantes, sorriso a acompanhar o rosto]. Até vemos os seus dentinhos” [E.3/ D1];

A categoria “Desenvolvendo proximidade e afeto” justifica-se porque a atitude diagnóstica proporciona à educadora um estado consciente dos conhecimentos relativos às características de cada momento e dos traços de cada criança. Assim, age com coerência, usa uma prática específica e personalizada. Ou seja, sempre que as crianças manifestem algum tipo de desconforto, a educadora intervém serenamente, desmitifica as situações, acalma e conforta. E a atitude manifesta-se em comportamentos específicos, os quais podem passar pelas trocas de afetos, pelos contactos físicos e também pela adequação da linguagem.

(...) Cada menino tem a sua forma de agir (...) é um conhecimento que se vai construindo com o tempo! (...) Basta um simples olhar!... E a campainha toca e percebemos que algo não está correto e agimos (...); (...) o sucesso da nossa intervenção (...) passa por uma boa relação! (...) tocar-lhes... para eles é significativo!... É sinal de afeto! (...) A parte relacional no jardim-de-infância é muito importante para o nosso trabalho! [E.2, Ent.1/D2].

A categoria “Promovendo a relação de ajuda” é uma das formas de intervenção que consideramos mais relevante no contexto da investigação, manifesta-se de diferentes formas e é extensiva a crianças e famílias. Relativamente às últimas, percebemos momentos

específicos e espaços de partilha diversificada que, aos olhos das famílias, são fonte de ansiedade. Aliás indicam ocasiões que expressam níveis de complexidade e delicadeza variada. Todavia, à ajuda acresce a conjugação de outros fatores que facilitam a compreensão do contexto familiar, atribuindo-se grande importância ao papel da família, como parceira do processo educativo.

(...) Ouvia... a mãe!... Isso foi importantíssimo! (...) Ela sentiu ali, (...) uma pessoa que a ouvia... em quem podia confiar, (...) e isso também lhe trouxe mais confiança... e abertura para falar de assuntos mais delicados (...) ajudaram a compreender melhor aquela família (...) para ela serviram de desabafo (...) [E.3, Ent.1/Nar.]

Salientamos ainda o contacto intergeracional e o papel social dos familiares de segundo grau. Por isso, a educadora não deixa cair no esquecimento as tradições e, ao mesmo tempo, cria espaços de partilha, de reforço e de valorização pessoal, abrindo espaços para o relato de experiências e para a cooperação em pequenas tarefas.

(...) as mães (...) Começam a trabalhar mais cedo!... São as avós que os acompanham. E a relação (...) também é muito próxima! (...) ajudam em pequenas tarefas! (...) Sentem prazer nisso!... É uma forma de se sentirem úteis! (...) Têm tempo e gostam de o fazer! [E.1, Ent 1/D1].

Para além da relação de ajuda construída com as famílias, registamos estratégias que conjugam esforços na estrutura da ajuda às crianças. Assim, a relação caracteriza-se por encontrar espaços e momentos que viabilizem a *escuta*; apoiem o *reforço positivo*; favoreçam o *espelhamento*; despertem para a *extensibilidade ao outro* e fomentem o *encorajamento*. Sobre o primeiro, sublinhamos a importância na relação de ajuda. Poder-se-á dizer que, antes de qualquer ação interventiva, impõe-se um espaço de escuta ao outro, no sentido de ouvir o que pensa e sente sobre algo que o deixa de alguma forma confortável ou desconfortável. Esta escuta é valiosa na condução da resposta desejada.

Sobre os espaços de *valorização* e de *reforço positivo* apuramos que expressam requisitos do discurso verbal e não-verbal e são frequentes nos dados de observação. Por um lado, as mensagens verbais servem e apoiam a valorização e o reconhecimento das conquistas; por outro, o recurso não-verbal expressa e reafirma a oralidade. As características do último recurso passam pelo modo como se coloca face à criança, como se movimenta e usa a sua expressividade. Os próximos exemplos mostram as duas formas complementares de conceber e desenvolver atitudes de reforço positivo. O último enuncia a intencionalidade da intervenção e o significado atribuído.

(...) J desenha algo na folha, sorri, abana a folha repetidas vezes e mostra à educadora.

A educadora observa o trabalho, sorri e diz: - Que bonita cabaça, J!... Vamos mostrar aos colegas! - O trabalho da criança está nas suas mãos e roda-o por toda a mesa de trabalho, seguida de perto pelo menino que saltita e esboça um sorriso (...) [E.1/D1].

(...) O trabalho tem sido muito progressivo! (...) Fruto de muito reforço positivo (...) Fica muito orgulhoso quando mostramos as suas conquistas!... E esse tem sido o meu trunfo! [E.1, Ent.2/D1].

Já os espaços que favorecem o *espelhamento* visam dar resposta a alguns estados emocionais como a ansiedade, a insegurança e a angústia que caracterizam as situações educativas e pedagógicas, com alguma regularidade. Pode-se então dizer que o espelhamento apresenta-se como estratégia coadjuvante no desenvolvimento de tarefas que possam revelar-se de difícil execução e, por vezes, geradoras de desconforto. O exemplo retrata o espelhamento projetado no contacto com o real e evidencia a confiança transmitida e os efeitos secundários fomentados.

(...) Ouve-se alguém comentar:

- Eu não sei fazer uma cabacinha!

-Vamos lá observar a cabacinha!... Como é que ela é? -pega na cabaça, coloca-a em cima da mesa e continua, olhando para o objeto. Parecem duas bolas!... Uma maior por baixo... e outra mais pequena... por cima... não é? -prosegue a educadora, rodando o olhar pelos elementos daquela mesa.

As crianças olham para a educadora e depois para a cabaça que se encontra exposta em cima da mesa e, em silêncio, traçam círculos, uns maiores, outros mais pequenos, sempre olhando para o modelo [E.1/D1].

Sobre os espaços que despertam para a *extensibilidade ao outro* justificam-se associados à partilha de experiências significativas num grupo social alargado e diversificado na sua multiculturalidade. Por outras palavras, num contexto acrescido de saberes, as mensagens reforçam os níveis de segurança e de confiabilidade, assumindo papéis importantes para o desenvolvimento, auxiliados pelo espírito de abertura e de aceitação do outro. A propósito afirmam,

(...) aproveitamos este momento para conversar um bocadinho... cada um fala das suas experiências... ajuda-os a integrar (...) é muito importante!... É a partilha de algo que para eles é importante. É discutido por todos! (...) E resulta em conhecimentos acrescidos para o grupo. (...) Socialmente... é um momento rico... porque aprendem algumas regras sociais... ouvir o outro... estar sentado...esperar a sua vez! (...) [E.2, Ent.1/D1].

Por último, os espaços de *encorajamento* são um complemento aos anteriores. Em paralelo, recriam-se cenários de espelhamento, mobilizam-se atitudes de reforço positivo, convergindo para uma atitude de encorajamento.

(...) - Vá agora és tu **M**... Vá **M**! - diz a educadora e passa-lhe para as mãos algumas sementes.

- Eu também quero! - diz uma criança que se abeira da educadora.

- Agora é a **M**... ela estava aqui um bocadinho triste!... Depois podes ser tu!... Pode ser? -continua a educadora, toca no ombro de ambas crianças (...) [E.6/D1].

No exemplo, a educadora desenvolve tarefas com todo o grupo e, em simultâneo, percebe sinais de desconforto num dos elementos. Na intervenção, antecipa a tomada de decisão, dando primazia àquela criança, encorajando-a a participar. Percebemos que reajusta duas orientações com características singulares. Por um lado, uma é dirigida para o desenvolvimento da atividade e compreende uma variedade de tarefas, como a explicação, a estimulação, entre outras; por outro e, em concomitância, percebe o estado emocional da criança. Significa que orienta para o estímulo e estrutura as decisões em função dos dados que vai recolhendo por via das perceções, mas também da resposta desejada. Reconhecemos que a flexibilidade da intervenção funciona como resposta adaptável à complexidade do contexto.

Por sua vez, a prática de *encorajamento* pode também apresentar-se como reforço positivo e como estímulo para a capacitação. Aqui, a atitude é proativa, sensorial e ajustada às expressões da criança.

(...) Uma criança tem nas mãos várias conchas, abana as mãos, reproduz sons.
- O que é isso? -O que é isso C?- pergunta a educadora olhando para a criança.
A criança movimenta as conchas que tem nas mãos e sorri.
- Faz! Faz!... -repete a educadora gesticulando com a cabeça.
A criança continua repetindo o gesto, levanta os braços, abre as mãos e tem duas conchas de tamanho maior e no seu interior, outras mais pequenas. Os sons continuam a sair das suas mãos (...) [E.5/D1].

Ao longo do desenvolvimento da categoria “*Promovendo a relação de ajuda*”, os dados revelam que a atitude diagnóstica é um elemento presente nas tomadas de decisão, as quais expressam uma prática ajustada aos acontecimentos. As características que a tipificam, de certo modo, representam os sentires da educadora, contextualizados e expressivos por estados emocionais que refletem manifestações diversificadas. Percebemos que a educadora tenta compreender as situações e as tomadas de decisão são reveladoras de características pessoais. Portanto, são práticas que mostram um “*cunho pessoal*”, quer na recolha de informação, quer no desenvolvimento da ação.

Com base na análise feita às entrevistas, a categoria “*Criando disponibilidade e cumplicidade*” surge no “*Processo de intervenção educativa e pedagógica*” todavia, de algum modo, é parte integrante do “*Processo de avaliação diagnóstica e planeamento*”, nomeadamente no constructo “*Construindo a relação*”. Sublinhamos que a intervenção e o constructo “*Consolidando a relação*” só ganham expressividade se os compreendermos no seu todo e nas partes constituintes. Deste modo, os conceitos relacionam-se entre si pelas suas características e poder-se-á verificar alusões a outros já explicitados.

Esta categoria surge no contexto relacional com características específicas e é perspectivada em função da relação com as crianças e com as famílias. A disponibilidade e a cumplicidade evidenciam particularidades no contacto personalizado, no encontrar espaços de diálogo e na flexibilidade que manifesta no decorrer da relação.

As particularidades que caracterizam e personalizam os contactos evidenciam uma intencionalidade específica. A partir dos dados das entrevistas, foi possível concluir que a educadora tem consciência do espaço relacional. Por isso, reconhece que, através da comunicação como meio e da relação como fim, poderá conduzir o percurso educativo, demonstrando intencionalidade na intervenção. Pode-se então afirmar que o contacto personalizado é uma estratégia facilitadora da comunicação, a qual usa como prática pessoal e significa um instrumento de proximidade, com impacto na consolidação da relação, tal como se verifica no exemplo.

(...) Gosto de as tratar assim!... É muito pessoal!... Sinto que torno a relação mais próxima! (...) Para mim é um tratamento muito familiar que procuro! (...) Faz parte da minha personalidade!... Criar este tipo de ... de proximidades! (...) É mais fácil tê-los como parceiros no processo educativo (...) [E.1, Ent.2/D2].

A personalização do contacto também se revela importante na construção e na consolidação da relação com as crianças. Tal como acontece com as famílias, resulta de uma prática pessoal e, segundo testemunhos recolhidos a partir de entrevistas, há crianças que

manifestam sinais evidentes de desconforto e “o primeiro contacto é muito importante para a criança! (...) Muitas vezes ainda chegam ensonados!... E uma atenção!... Um maminho!... Penso que as reconforta”. Por outro lado, apontam como intenção, o bem-estar emocional das crianças e atitudes como “(...) baixar-nos à altura da criança! (...) Olhá-la nos olhos!...”, são indispensáveis e representam “(...) o cerne de uma boa relação”. Por estas razões procuram estar sensíveis para o “(...) afeto” e o contacto personalizado surge “(...) muito individualizado!” e pretendem que “(...) se sintam especiais!” [E.1, Ent.2/D1].

Ainda sobre a disponibilidade e a cumplicidade encontramos também espaços de diálogo e de esclarecimento de dúvidas de natureza diversa para as crianças e famílias. E, por isso, a educadora mostra disponibilidade e demonstra vontade e interesse para ouvir e confortar. A propósito afirma: “(...) Os pais nunca vêm ao atendimento estipulado mensalmente (...) eles vão falando diariamente (...) não esperamos por dias específicos para resolver o que quer que seja! (...) Há sempre aquela informação diária (...) que para mim são muito úteis (...)” [E.1, Ent.1/d1];

Numa outra dimensão, as informantes falam de famílias que consideram o jardim-de-infância, como um espaço terapêutico e de conforto pessoal. Sentem e percebem a disponibilidade e a cumplicidade, como atitudes importantes na construção da relação. Por via disso, dispõem do seu tempo, da sua vontade e tornam-se cúmplices. Vão informando do que fazem e como fazem, partilham decisões e conquistas, mostram-se sensíveis, valorizam e apoiam sentimentos. Estas cumplicidades estabelecem a confiança, consolidam a relação e promovem o bem-estar e o desenvolvimento humano. Sobre esta relação uma educadora relata: “(...)A mãe vinha! (...) estava um bocadinho!... Via como é que nós fazíamos! (...) Conversava com ela! (...) Falava sobre o trabalho que ia sendo feito (...) Às vezes chorava! (...) Ela não via coisa nenhuma que lhe desse ânimo! (...)” [E.3, Ent.1/Nar].

Na consolidação da relação com as crianças, a disponibilidade e a cumplicidade são, tal como já referimos, premissas importantes. E por essa razão, a educadora ouve, mostra-se sensível ao choro, acaricia, cria proximidade, usa o toque, o abraço, olha nos olhos, afaga os cabelos, sorri e elogia. Estas atitudes reforçam a relação, a aprovação e o compromisso mútuo. A propósito, comenta: “(...) Quando passou por mim (...) senti que precisava de um gesto carinhoso! ... Uma palavrinha! (...) Então estaria pronto para desenvolver a atividade! (...)” [E.1, Ent.2/D1].

As características que tipificam esta categoria são consensuais com a evidência de uma atitude diagnóstica. A leitura perceptiva das várias situações resulta num conhecimento que, *à posteriori* reflete manifestações de vária natureza. Pode-se, pois dizer que, quer a disponibilidade, quer a cumplicidade fazem parte de um leque de atitudes que correspondem a tomadas de decisão conscientes e intencionais e que caracterizam toda a intervenção educativa. Por sua vez, a atitude diagnóstica reúne o nível da intencionalidade da ação porque provoca o planeamento e o entendimento dos objetivos a que se propõe. É evidente que o foco desse processo é determinado, precisamente, por intermédio dessa atitude, co-responsável por aquele tipo de manifestação e não outra.

A flexibilidade é outra característica da categoria “*Criando disponibilidade e cumplicidade*” e relaciona-se com as anteriores. Sobre esta indagação, pudemos observar que a educadora está atenta, ouve e partilha as decisões; demonstra flexibilidade porque encontra espaços de diálogo onde escuta propostas, negocia e adequa-as com cumplicidade. Logo, provocam impacto na motivação e no interesse do grupo. Por via disso, “(...) nada é muito fixo!”.

Outras vezes, a flexibilidade resulta da necessidade de mudança de estratégia e demonstra o resultado positivo da disponibilidade. Assim sendo, pode-se afirmar com segurança que o acolhimento de propostas e a flexibilidade representam atitudes que encorajam e reforçam a participação, revigoram a confiança e consolidam a relação. A educadora tem consciência do significado “(...) tive que de imediato encontrar uma estratégia! (...) Que aliviasse um pouco a tensão criada e, ao mesmo tempo, lhe trouxesse confiança e segurança para participar” [E.1, Ent.1/D3].

A categoria “*Capacitando para a confiança, segurança e conforto*” adquire importância no processo de intervenção educativa, pois as características que a integram apresentam elementos promotores de bem-estar. Significa que a educadora revela preocupações e, por isso, adota estratégias como sejam a criação de *espaços de livre expressão*; de *troca de afetos*; de *valorização de tarefas e conquistas*, e ainda, de *desmistificação de situações problemáticas*.

Sobre os primeiros (i.e. espaços de livre expressão), a educadora promove espaços/tempo para a verbalização de sentimentos e opiniões. É um ato intencional, usado de modo sistemático, coadjuvado por atitudes de escuta, acrescidas do discurso verbal e não-verbal, de expressões de encorajamento e de reforço positivo. Vejam-se os exemplos extraídos dos diários de observação.

... A história chega ao fim, fecha o livro e a educadora debruça-se para a frente, roda o olhar pelos vários elementos do grupo e pergunta:

- Então!.. A história ontem terminou assim? (...)

- Qual é a vossa sugestão? -direciona o olhar para o local de onde surgiu a ideia e aguarda (...) [E.1.D1];

(...) Anda cá minha pequenita!...- chama a educadora, estendendo-lhe a mão, puxando-a para a frente, fica frente a frente com ela, pega-lhe nas mãos e olha-a diretamente nos olhos muito, muito próximo da sua face.

- Diz lá tu linda!... O que vamos escrever para a mãe? -continua a educadora, sorrindo e remexendo-lhe os cabelos. [E.1/D3].

Ainda sobre os momentos de expressão livre, as educadoras referem que escutar as crianças e saber o que pensam, são atitudes “(...) importantes para eles (...)”. Consideram que reforçam “(...) o gosto pela participação (...)” e a criatividade. Veem a expressão livre como estratégia promotora do “(...) espírito crítico (...)” e como uma atividade que os ajuda a serem “(...) autónomos na tomada de decisão (...)” [E.1, D3].

A criação de espaços/tempo de troca de afetos é uma característica que destacamos, a qual confere tipicidade ao ato de educar, em educação de infância. Ganha especial importância porque, de algum modo, o jardim-de-infância é o contexto social mais próximo da família e a criança transfere muito dos seus sentimentos para a educadora como elemento de referência. E, por isso, confessam: “(...) Sinto que eles veem o jardim-de-infância como um prolongamento do espaço familiar!” [E.1, Ent.2/D1].

Sobre esta troca de afetos é importante sublinhar que apresenta traços diferenciados no conteúdo e no tipo, de criança para criança e entre educadoras. Por um lado, apresenta traços semelhantes porque é integradora da prática educativa; por outro, é dissemelhante na sua forma de manifestação, pois cada educadora faz uso de uma prática pessoal e, em termos de exposição, constatamos que se verifica de forma variável, entre as crianças. As informantes

justificam a diferenciação, “(...) Cada menino tem a sua forma de ser! (...) E nós conhecemos o seu modo de agir (...)”. Encontram significado na sua intervenção, fruto do “(...) conhecimento que se vai construindo com o tempo (...)”. Referem que apenas basta “(...) um simples olhar”. Sentem e percebem que algo se está a passar e, por isso, agem “(...) de acordo com aquilo que conhecemos de cada criança!” [E.2, Ent.1/D2].

A troca de afetos é uma forma de intervenção que pode conter mensagens verbais que a educadora sabe que são de aceitação, por parte da criança e, conjuntamente, adiciona outras não-verbais que complementam as anteriores. De certo modo, reforça a intencionalidade desenvolvida a níveis de quase subconsciência e avalia “(...) é hábito!... É normal! (...) tão instintivo! (...)”. Representa “(...) a própria personalidade da educadora” [E.2 Ent.1/D2]. Percecionam “(...) o facto de apelar muitos aos afetos (...) porque lhes dá confiança... e segurança! (...)”. “Senti que precisava de um gesto carinhoso! ... Uma palavrinha! (...) Então estaria pronto para desenvolver a atividade” [E.1, Ent.2/D1].

Os dados obtidos a partir da observação, tal como expomos no próximo excerto, assinalam a eficácia das estratégias implementadas. Registamos a presença de comportamentos mistos de insegurança, ansiedade, tristeza, entre outros. A estratégia, apoiada na comunicação e regulada pelos afetos, resultou em comportamentos confiantes, seguros e ativos, os quais revelam a mudança da situação de desconforto representada no início da relação. E, por via disso, percebemos intencionalidades específicas na forma de agir.

A educadora está sentada junto de uma mesa comprida e ao colo tem o **J** (...)

A educadora segura a criança ao colo, vira-a para si e rodeia-lhe o corpo com ambas mãos. O **J** está sentado, fixa o olhar na educadora, tem as mãos no colo, uma sobre a outra. O seu olhar é vago e sem brilho. Está pálido e em silêncio.

A educadora ajeita-lhe o cabelo por detrás das orelhas e fala-lhe num tom de voz baixo,... pausado, enquanto vai fletindo a cabeça para a frente [quase toca o seu rosto]:

- Olha **J**!... Tu tens estado doente!... Não tens vindo à escola... não é querido? - interroga a educadora.

- Na próxima sexta-feira... vamos fazer uma festa... a festa do desporto.... e todos os meninos decoraram uma camisola... - levanta uma camisola já pronta e mostra-a ao **J**.

- Como tu tens estado doente... falta fazer a tua!... Vamos fazer? -pergunta a educadora, olhando-o nos olhos e fletindo a cabeça.

J continua a manter o silêncio e não se mexe no colo.

- Olha!... Eu vou ajudar-te!... Queres? -pergunta novamente a educadora.

J esboça um sorriso e oscila a cabeça em sinal afirmativo.

- Boa!...Vais ver!...Vai ficar lindíssima. - responde a educadora, enquanto ajeita o **J** numa cadeira do seu lado direito [E.3/D1].

No “*Processo de intervenção educativa*”, a educadora revela preocupações com o bem-estar da criança e as características desta indagação, neste contexto, justificam a categoria “*Capacitando para a confiança, segurança e conforto*”. Compreendemos que a valorização das conquistas reforça a confiança nas tarefas cumpridas, a par da estimulação e motivação das seguintes. Esta capacitação representa um modo de intervenção, apoia o reforço positivo e confirma a intencionalidade da ação.

(...) [“Está bem?”, “Ótimo?”]... A minha expressão facial também ajudou, porque após um pequeno traço... olhava para mim (...) como que há espera que eu desse a minha aprovação! (...) Faço uso dessa estratégia de reforço com naturalidade e

sempre que concluem qualquer tarefa. Ajuda-os a adquirir confiança e a prosseguir para novas conquistas [E.3, Ent.1/D1].

O extrato confirma, mais uma vez, a complementaridade da comunicação verbal e não-verbal. Ou melhor, o reforço verifica-se por mensagens verbais valorativas, concentradas no desempenho das tarefas. Todavia, ganha ainda mais importância para a criança quando é acompanhado por manifestações de afeto, de agrado, retratadas nas expressões faciais, nos gestos, entre outras. De algum modo, representam uma imagem de aprovação e de valorização dos processos e dos produtos, criando cumplicidades no ato educativo. Pode-se assim dizer que a educadora conhece a dimensão do reforço na capacitação da confiança, da segurança e do conforto e, por isso, adequa-o a cada criança. Esta indagação é perspectivada em função do que observamos, como evidência destacada do reforço positivo em diferentes crianças, de formas distintas.

A par da capacitação para a confiança, segurança e conforto surge também a ação “*antecipando*”. Esta é uma forma de intervenção que confere um elevado profissionalismo ao desempenho da educadora. Tal como o nome indica, revela-se pela antecipação dos acontecimentos, para os quais desenvolve estratégias, procurando atenuar ou mesmo evitar episódios problemáticos. Ou seja, “(...) estava atenta ao que se ia passando!... E percebi que aquela agitação poderia trazer perigo! (...) Não é a primeira vez que situações idênticas desencadeiam situações perigosas” [E.1, Ent.2/D1].

O exemplo retrata a ação por antecipação, de forma a evitar presumíveis danos que poderão advir da situação que observa. Registamos também a aplicação de conhecimentos teórico-práticos, na descodificação de sinais e sintomas, assim como na alteração e antecipação de atividades. Sobre as evidências refere “ (...) senti que aquele era o momento indicado para iniciarmos outra atividade! (...) Já se começavam a verificar atropelos!... Era sinal que teria de mudar para a situação seguinte” [E.1, Ent.2/D1].

Os exemplos anteriores são expressivos quanto ao conhecimento que a educadora possui acerca das diferentes atividades, nomeadamente, dos efeitos desejados e indesejados, sobre cada criança individualmente e do grupo no seu conjunto. Tal facto verifica-se sempre que inicia determinada atividade e, em simultâneo, monitoriza o seu desenvolvimento, em função desse mesmo conhecimento. São atitudes que se expressam relativamente ao grupo no seu todo ou parcelarmente. Isto percebe-se pela forma como utiliza as mensagens verbais, como direciona o olhar, como usa o tom e a intensidade da voz, entre outras manifestações. Veja-se, a título de exemplo, o extracto de entrevista. “(...) fui-me apercebendo de alguns comportamentos (...) O **A** é um menino novinho!... Sei que o período de concentração é curto!... Mas o **JV** (...) é necessário uma intervenção mais firme!... Reparei que ele vinha ficando inquieto” [E.1, Ent.2/D3].

O conjunto de asserções anteriores permite confirmar a presença da atitude diagnóstica em todo o processo de intervenção, nomeadamente, a que fundamenta a categoria “*Capacitando para a confiança, segurança e conforto*”. A sua tipicidade sustenta todo o conhecimento e diferencia a intervenção específica a cada criança, regulada por componentes de cariz cognitivo, comportamental e afetivo.

A categoria “*Mediando relações e conflitos*” tem a ver com a intervenção mediadora da educadora e reúne ações como a *criação de espaços de escuta* e a *orientação para normas e estruturas*, a par com a categoria anterior (i.e. *Capacitando para a confiança, segurança e*

conforto). Tal, verifica-se sempre que a educadora cria espaços de livre expressão, os quais apoiam a exposição natural de ideias e a dimensão da escuta. Pode-se também afirmar que esta atitude ocorre noutras fases do processo educativo. Por exemplo, apuramos uma preocupação sistemática na escuta do outro, como elemento mediador da relação entre pares e apoia-se em

(...) ouvir ambas as partes e confrontá-los diretamente (...) mas também gosto de trazer o assunto ao grupo (...) darem a opinião e ajudar nas decisões (...) procuro que sejam eles próprios a encontrar a solução! (...) Outras vezes tenho que ser eu a lembrar-lhes algumas regras que são acordadas por todos! (...) [E.1.Ent.1/D1].

Sobre os espaços de escuta, as educadoras do estudo consideram que “(...) são importantes para as crianças (...)” e compreendem a manifestação de opiniões e de tomadas de decisão, entre outras formas. Surgem com regularidade no processo educativo e integram diferentes tipos de enquadramento, como sejam na mediação de conflitos, no planeamento, na avaliação, entre outras. Afirmam “(...) saber o que pensam (...)”; escutar para “(...) saber se estão de acordo(...)” e proporcionar espaços onde “(...) manifestem as suas opiniões (...)”, são atitudes que reforçam “(...) o gosto pela participação (...)”; fomentam “(...) a autonomia nas tomadas de decisão (...)” e desenvolvem “(...) a criatividade e o espírito crítico” [E.1, Ent./D1].

Por sua vez, a orientação por normas e estruturas significa um modo de intervenção que se caracteriza pelo uso de estratégias coadjuvantes das tomadas de decisão. Por exemplo, na mediação de conflitos identificamos o recurso a regras de convivência social com regularidade. Sobre a gestão, a educadora refere “(...) discutimos sempre as regras que fazem parte do jogo (...) para se organizarem sozinhos! (...) ou então...por experiência própria,... gera confusão e não tiram usufruto do material! (...) O espaço do acolhimento também tem essa dupla valência!(...) [E.1, Ent.1/D1].

Por um lado, o exemplo evidencia a orientação segundo a qual se desenvolvem as interações; por outro, justifica a intencionalidade da ação (i.e. fortalecer os traços de autonomia da criança e do grupo). Ainda sobre a gestão, a educadora afirma que a ausência de regras é elemento perturbador da relação entre pares. Logo, pode-se afirmar que o conhecimento prévio de presumíveis situações problemáticas ajuda nas tomadas de decisão, agindo por antecipação.

Os registos das entrevistas permitem também aferir que a educadora, no decorrer de cada renomeação, engloba os traços singulares de cada criança, identifica as fragilidades e define os espaços e as estratégias de intervenção. Este modo de agir é recorrente sempre que procede à caracterização dos atores. Registamos preocupações relativas aos vários elementos condicionadores da ação e, em simultâneo, apuramos a necessidade de responder em contexto, o qual veicula traços com especificidades, por vezes incompatíveis. Representam atos onde predominam a acuidade e a flexibilidade necessárias para saber gerir e mediar o fenómeno causador da situação problemática. Se assim é, então, pode-se afirmar que existe uma intervenção de tipo avaliativo, coadjuvada pela atitude diagnóstica que apoia e integra a decisão.

No “*Processo de intervenção educativa e pedagógica*” foi também encontrada a categoria “*Gerindo sentimentos e emoções*” que está subjacente às subcategorias do constructo “*Construindo relação*”, uma vez que pode ser apontada como uma finalidade de todo o “*Processo de avaliação diagnóstica e planeamento*”. Apesar disso existem especificidades destinadas a gerir espaços e momentos que fomentem a consolidação da relação.

Relativamente à categoria “*Gerindo sentimentos e emoções*” os destinatários das ações são as crianças e as famílias que apresentam estados de emotividade diferenciados. A educadora procura atenuá-los, desenvolvendo espaços que viabilizem a confiabilidade e a valorização, que traduzam respostas promotoras de tranquilidade e conforto, como coadjuvantes da própria gestão, em contexto. É um modo de intervenção de grande importância no contexto relacional, exige um profundo conhecimento dos atores, evidencia uma prática de cunho pessoal e, por isso, revela-se diferenciada entre educadoras.

O modo como a categoria “*Gerindo sentimentos e emoções*” é desenvolvida pelas educadoras, fundamenta as subcategorias: *criando espaços de apoio* e *criando disponibilidade*. A primeira caracteriza-se por desenhar espaços/tempos para uma intervenção ajustada às necessidades das crianças, em contexto. Por sua vez, a continuidade das ações, consolida a relação. A propósito, a educadora comenta “(...) houve uma proximidade! (...) Reformulei as estratégias! (...) levá-lo pelo coração (...) progressivamente(...) O V começou a respeitar-me! (...) Tem muito a ver com segurança (...) encontrou o ponto mais forte de segurança dele dentro da sala (...)”[E.1, Ent.1/Nar.].

O exemplo retrata as características das subcategorias anteriores. Por um lado, percebemos a existência de espaços, tempos e ritmos próprios para responder às necessidades expressas pela criança; por outro, compreendemos a disponibilidade que apoia e orienta as ações intencionais.

As características que dão maior evidência à categoria e respetivas subcategorias identificam-se com a forma e o conteúdo que expressam. Isto é, registamos incidências veiculadas às variáveis “*comunicação verbal e não-verbal*”, tal como identificamos no constructo “*Construindo a relação*”. Falamos de traços específicos da comunicação que tipificam a relação a cada momento, diferenciando-se nos destinatários. Ganham expressividade as posturas, as movimentações, os gestos, os olhares e os tons de voz. Sobre os conteúdos são personalizados e contêm expressões de confiança, de agrado e de reforço, entre outras.

Mais uma vez assinalamos a presença da atitude diagnóstica no “*Processo de intervenção educativa e pedagógica*”, na categoria “*Gerindo sentimentos e emoções*”. Tal como temos vindo a referir, torna-se evidente a partir da forma como gere os diferentes estados emotivos. Ou seja, reconhecemos que a educadora percebe as situações e os sinais manifestos pelos diferentes atores e daí seleciona a informação necessária à gestão. Por sua vez, é uma gestão que apresenta componentes de cunho pessoal; é regulada por laços afetivos e orienta-se para a ajuda à criança que se encontra em situação de conforto ou desconforto.

O constructo “*Consolidando a relação*” agrega ainda a categoria “*Promovendo a participação da família*” e reúne as subcategorias reguladas pelas ações: *ouvindo*, *escutando*, *partilhando* e *valorizando*. Esta forma de agir apresenta-se essencial na recolha de informação, que viabiliza o conhecimento da criança, em contextos específicos. Naturalmente associada à recolha está a família, como uma fonte válida para efetivar conhecimentos acrescidos e, por isso, o constructo “*Consolidando a relação*” focalizado neste grupo social ganha grande expressividade.

Na sequência dos procedimentos aplicados à intervenção, as ações do ouvir e do escutar são determinantes na construção e consolidação da relação. Significam estratégias que conciliam silêncios mais ou menos longos; expõem olhares firmes na pessoa; usam interjeições

diferenciadas; incorporam ligeiras flexões do tronco e da cabeça, tal como retrata o seguinte extrato de uma observação.

(...) A avó roda o olhar pela sala (...) Dá mais uma pequena volta pela sala, abeira-se da educadora (...) A educadora fixa o olhar na senhora, fica ligeiros segundos em silêncio e depois responde: - Para a semana combinamos algo, está bem avó? - pergunta sorrindo, fletindo o tronco e acenando a cabeça [E.1/D1].

Sobre as ações do partilhar e do valorizar, a educadora afirma que significam “(...) estar com elas nos momentos de alegria...mas, sobretudo, de tristeza”. Envolvem momentos que sente como “(...) pequenas vitórias (...) contribuir... para que ela se sentisse valorizada! (...) e feliz!... Como mãe!” [E.3, Ent.1/Nar.].

Ainda sobre a categoria “*Promovendo a participação da família*” sublinhamos que representa um modo de intervenção importante para a recolha sistemática de informação sobre a criança e sobre os contextos onde interage, assim como, para a partilha de informação relativa ao processo educativo. Para o efeito, serve-se de um conjunto de técnicas e procedimentos que coadjuvam a organização da ação educativa. Esta forma de agir é auxiliada pela atitude diagnóstica com componentes afetivas. E ainda, no quadro de uma relação de ajuda à família, desenvolve atitudes como a disponibilidade, a recetividade, a acuidade, a proximidade, entre outras.

Por último, a categoria “*Valorizando capacidades*” apresenta-se reguladora dos estados emocionais e/ou comportamentais e aglomera as subcategorias: *encorajando*; *valorizando as conquistas* e *apoiando a livre expressão*. A valorização contempla mais objetivos do que a simples resposta à tarefa realizada. Aponta para o reforço positivo, para o encorajamento e para a confiança; procura diminuir os traços de angústia, de ansiedade, de medo, entre outros. Para além disso, apresenta-se também uma estratégia muito eficaz no incentivo à participação.

Por sua vez, a valorização das capacidades implica a comunicação. Por um lado, ganham expressão as mensagens verbais de uso familiar, as interjeições, entre outras; por outro, as mensagens não-verbais integram as posturas corporais, os gestos, os olhares e os movimentos. Este conjunto de manifestações comportamentais pressupõem um bom conhecimento das crianças, nomeadamente das suas capacidades e fragilidades, as quais são inferidas, a partir de uma atitude diagnóstica permanentemente ativa, orientada para todos os sentidos sensoriais.

Ainda sobre a categoria “*Valorizando capacidades*” constatamos que é mapeada por diversas formas de intervenção, as quais ficam evidentes, por exemplo, na subcategoria “*Encorajando*”, a par com outras de nível semelhante. Distinguem-se pelo recurso sistemático dos aspetos positivos, pelas interrogações e silêncios mais ou menos prolongados. Em todo o caso, as estratégias anteriores podem ir mais além, pois podem desencadear novos estímulos para outras ações, na procura do comportamento desejado.

“(...) - E então... só são diferentes nas cores? - pergunta a educadora e faz silêncio durante alguns segundos.

- Não. -respondem as crianças.
- Então? - educadora faz silêncio.
- Parecem círculos. -responde X
- Exatamente... parecem círculos” [E.6/D1].

Uma outra forma de intervenção é definida pela categoria “*Valorizando as conquistas*”. De um modo geral, a educadora valoriza o que diz, o que faz, assim como os pequenos acontecimentos que dão sentido ao que cada um vai fazendo. Serve de exemplo: “(...) A educadora observa o trabalho, sorri e diz: - Que bonita cabaça, J!... Vamos mostrar aos colegas! -o trabalho da criança (...) roda por toda a mesa de trabalho, seguido de perto pelo menino que saltita e esboça um sorriso” [E.1./D1].

O excerto demonstra que a educadora atribui importância a esta forma de agir e a finalidade vai para além do valorizar conquistas. Por isso, considera a dimensão da ajuda fundamental para o crescimento da confiança e da segurança. Ou seja, a dimensão do significado é aferida pela atitude diagnóstica que vai pontilhando a sua intervenção e a relação de causa-efeito que a mesma provoca na criança.

Às duas subcategorias apresentadas, acrescentamos uma terceira que ocorre em simultâneo com as anteriores e que denominámos “*Apoiando a livre expressão*”. Emerge num quadro interativo de múltiplas atividades e suscita a intervenção, apelando para as várias áreas e domínios expostos da oralidade, à representação.

(...) -Vamos desenhar a parte da história que mais gostaram. (...) Depois podem fazer um outro desenho... com tema livre! (...) Ou então podem escolher uma outra área de trabalho... pode ser? -roda o olhar pelo grupo, flete a cabeça para a frente, faz pequenas pausas durante o discurso [E.1./D1].

Para finalizar a caracterização do “*Processo de intervenção educativa e pedagógica*”, destacamos a intervenção diferenciada entre educadoras e a reavaliação e readaptação das estratégias. Ganha evidência, a tese de um entrelaçamento dos processos de “*Avaliação diagnóstica e planeamento*” e de “*Intervenção educativa e pedagógica*”, apoiados permanentemente em todas as dimensões pela atitude diagnóstica, no quadro de uma relação de ajuda. Perspetiva-se, assim, uma recolha sistemática de informação, contextualizada e avaliada com a antecedente e é nesta sistematização que se constrói a intervenção, em concomitância, com o desenvolvimento da atitude diagnóstica.

Síntese

O “*Processo de Intervenção educativa e pedagógica*, de acordo com as figuras 34 e 36 é constituído por múltiplas etapas, definidas na caracterização que apresentamos na figura 36. Expõe uma sequência ligada à intervenção e aos cuidados orientados para o conforto e bem-estar. Na caracterização do processo anterior (ver página 135 e figuras 22 e 23) a educadora “*Inicia relação*”, num clima de simpatia e cumplicidade gradual de maior disponibilidade e conhecimento recíproco entre os atores. Esta avaliação diagnóstica vai ao encontro das necessidades de cuidados específicos e de um planeamento ajustado, identificado no constructo “*Pré-conhecendo*” desenhado nas figuras 11, 12, 13, 14 e 15 do capítulo 5. As figuras 34 e 35, a páginas 168, damos conta que o “*Processo de Avaliação diagnóstica e planeamento*” está presente ao longo de todo o processo educativo, numa dimensão cronológica dos acontecimentos. Também aí referimos que este faz parte e é recorrente do “*Processo de Intervenção educativa e pedagógica*” e que ambos seguem um percurso que consideramos entrelaçado, na medida em que um auxilia o seguinte e este outro desencadeia etapas para o precedente (ver figura 35). Tal procedimento é ancorado na categoria que foi por nós evidenciada como central e que identificamos como “*Avaliando, analisando e readaptando*”. Esta emerge em função do conhecimento que, entretanto, se vai organizando fruto da relação que se vai construindo. Por via dessa construção, emerge também o constructo “*Constrói relação*”, ainda no decurso do “*Processo de Avaliação diagnóstica e*

planeamento”. Todavia, também dissemos que a intervenção acontece logo desde o início dos primeiros contactos. E por via disso, a educadora socorre-se do conhecimento que vai organizando e desenvolve comportamentos e atitudes que lhe permitem ir criando a confiabilidade e, simultaneamente, a cumplicidade necessária à “*Consolida relação*” (ver figura 34).

Os conteúdos das entrevistas permitem identificar e compreender uma relação consolidada em termos dos efeitos na intervenção educativa e pedagógica com as crianças e as famílias. De acordo com a opinião das informantes significa que a intervenção é pensada e apresenta significados precisos. Logo, atua de determinada forma e para cada ator traça objetivos a cada momento do agir. No decorrer deste constructo (i.e. *consolida relação*), a profissional faz a gestão não só da informação, mas também dos sentimentos e das emoções, atingindo um patamar de relacionamento de forte cumplicidade. Fá-lo estabelecendo laços de afeto, capacitando a confiança entre os pares, como evidências empreendedoras de cuidados de bem-estar e de desenvolvimento. Assim, a forma como gere a informação, os sentimentos e as emoções faz toda a diferença nos cuidados prestados (ver figura 36).

A cumplicidade que se verifica no constructo “*Consolida relação*” atinge contornos muito próximos do que parece acontecer na área da enfermagem, especificamente, em função da categoria identificada por Benner (2005) como “*nível de perito*”. Para a autora é restrito a profissionais de patamares de excelência e cumpre-se pelo desempenho de habilidades cognitivas, intuitivas e afetivas, que se desenvolvem e densificam com as experiências vivenciadas por cada profissional.

Pode-se então afirmar que a intervenção educativa e pedagógica apresenta patamares de excelência, especificamente, na forma como é planeada. É um processo evolutivo e apoiado nos conceitos “*Inicia relação*”, “*Constrói relação*” e “*Consolida relação*” sempre evocados num quadro de relação de ajuda à criança e à família.

As características dos conceitos anteriores expõem similaridades com outras retratadas em áreas confinantes à arte de cuidar, como sejam os estudos de Phaneuf, 2005; Lopes, 2006; Ferreira, 2007; Chalifour, 2008; Sapeta, 2010, entre outros.

Lopes (2006) estudou em profundidade os processos de “*Avaliação diagnóstica*” e de “*Intervenção terapêutica*” e considerou-os constructos fundamentais no processo de relação enfermeiro-doente. A caracterização exposta pelo autor revela características semelhantes com os conceitos que emergiram no nosso estudo. Ambos evidenciam uma intervenção convergente para práticas promotoras de situações de bem-estar e desenvolvimento humano. Poder-se-á então afirmar que, independentemente dos contextos de ação, a relação entre humanos apresenta características comuns que consolidam e validam a particularidade de cada uma, no interior do processo.

As similaridades que descrevemos no parágrafo anterior são abrangentes aos estudos de Sapeta (2010), pois voltámos a encontrar afinidades na tipicidade das características, as quais apelam para uma dinâmica semelhante quer nos processos, quer nos produtos obtidos.

Por seu lado, Chalifour (2008), na relação de ajuda, destaca e tipifica a existência de fases perfeitamente identificáveis, distinguindo-se o início e a consolidação numa progressão de mudanças e crescimento efetivo dos “clientes”, assim lhes chama o autor. A esta mudança nos intervenientes nós denominámos “*Desenvolvimento pessoal e profissional*”.

3.3- Caracterizando a estrutura do processo de relação, em educação infância

Tal como temos vindo a referir, a organização da ação educativa desenvolvida pelas educadoras do estudo é estruturada por dois processos que apresentam um entrelaçamento contínuo. Falamos dos processos de “*Avaliação diagnóstica e planeamento*” e de “*Intervenção educativa e pedagógica*”, os quais emergem no quadro de uma relação de ajuda às crianças e às famílias. Ambos manifestam um elevado número de interações facilitadoras da relação entre indivíduos. Os elementos constituintes desta relação organizam-se numa estrutura dinâmica que designámos como “*Processo de relação*” e evidenciam traços e marcas expressas de diferentes formas e a ritmos diferenciados, que interessa caracterizar para melhor compreender o nosso objeto de estudo.

O início da relação ocorre a um tempo específico, geralmente associado ao início do ano letivo ou sempre que se verifica um reencontro, por exemplo, o primeiro contacto pela manhã. No decorrer da mesma, observamos que a educadora desenvolve um conjunto de traços cívicos que protagonizam o início da relação e apontam para as regras de convivência social. Perceciona a dimensão do conforto e do bem-estar e é frequente o uso de expressões: “Então, como estamos hoje?”; “Está tudo bem?” Ou, simplesmente: “Bem-disposto?”. Em paralelo, observa e avalia o estado emocional, físico, cognitivo, entre outros; prossegue e identifica as necessidades emergentes e, por fim, planeia algumas ações que são coadjuvadas pelas características apresentadas nas dimensões “*Avaliando analisando e readaptando*” do constructo “*Construindo a relação*”, procurando responder às questões: “*Avaliando como?*”; “*Avaliando o quê?*” E *avaliando para quê?*”.

No decorrer do primeiro contacto, as interações sucedem-se e a relação vai progredindo. A educadora sente, perceciona, constrói imagens e inicia afetos, como o carinho, o mimo, o afago, entre outros. Em simultâneo, revela disponibilidade, quer para as crianças, quer para a família; mostra ser paciente e tolerante em todas as situações; demonstra carinho e afetos diversos; evidencia sensibilidade às situações. Perante dúvidas, anseios ou expectativas de crianças e famílias presta explicações e informações; desenvolve ajudas concretas; dá força e ânimo, perante dificuldades e situações problemáticas; partilha e coopera, dando informações, fazendo recomendações e ensinando estratégias diversas.

Os dados recolhidos e analisados facilitaram a emergência do constructo “*Promovendo a relação*” e a díade educadora-criança acontece com os primeiros contactos. Realçamos a criação de um espaço/tempo, verificando-se atitudes de *disponibilidade*, de *tolerância*, de *ajuda*, de *compreensão*, de *afeto*, de *sensibilidade*, de *reforço* e de *cooperação*. Ainda que sejam típicas do período inicial, não são exclusivas do mesmo. Ou seja, expressam-se em momentos posteriores, como resultado do estado evolutivo da relação e da presença continuada da atitude diagnóstica, sustentada num quadro de relação de ajuda ao outro (ver figura 37).

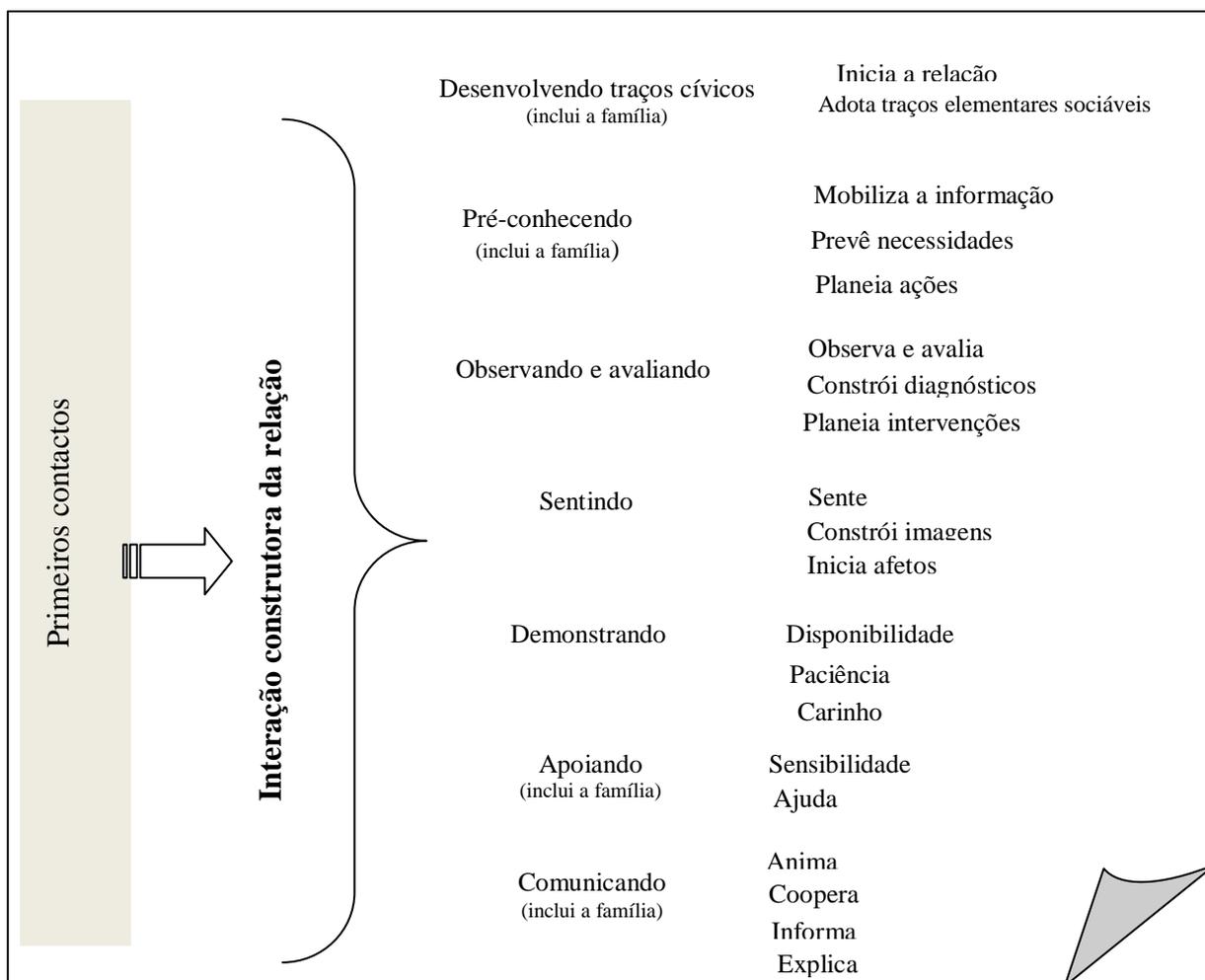


Figura 37- O início da relação- primeiros contactos.

As categorias evidenciadas na figura 37 revelam, por parte da educadora, preocupações relativas à construção da relação, também extensível à família, a qual considera parceira porque auxilia nas solicitações. E, se umas sentem prazer em ajudar e confortar; as outras sentem-se felizes e tranquilas por merecer o carinho e a atenção de alguém que priva de perto com os seus filhos. Em conversas informais, a educadora conta episódios que os pais desconhecem, os quais partilham, ajudando-se mutuamente.

3.3.1- Caracterizando o constructo “Promovendo a relação”

O constructo “Promovendo a relação” surge a partir da análise dos dados oriundos das observações e das entrevistas realizadas às educadoras. Tal como já afirmámos resulta do conjunto de interações consecutivas que se avolumam ao longo do dia e do ano letivo. A análise categorial permitiu um conjunto de categorias e subcategorias representadas na figura 37 e aglomeradas na categoria “Gerindo informação, sentimentos e emoções”.

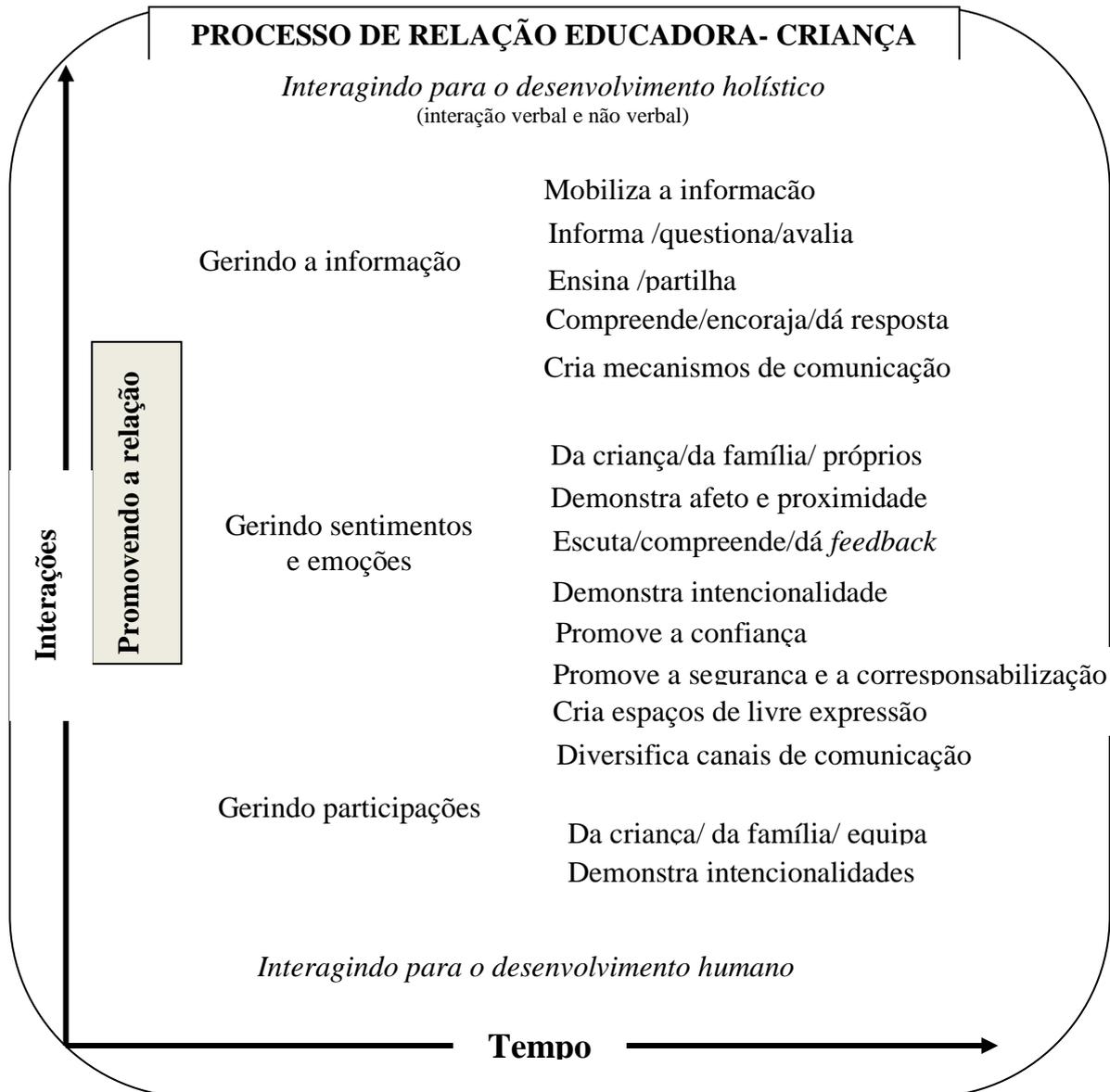


Figura 38 - Caracterizando o constructo: “Promovendo a relação”.

No constructo “*Promovendo a relação*”, uma das categorias emergentes é “*Gerindo a informação*” e apresenta alguma complexidade pelas técnicas e os procedimentos utilizados. Sobre a forma como aplicam aqueles, evidenciamos a postura e movimentos do corpo, o olhar, o toque, o tom vocálico da voz, a mímica, os gestos, a entoação, a clarificação, a explicitação, a ênfase, a pergunta direta, a escuta, os espaços de diálogo, entre outras. Relativamente ao modo como a comunicação verbal e não-verbal é desenvolvida observamos diferenças entre elas. Algumas podem ser atribuídas às características pessoais; enquanto outras ganham acuidade na percepção conduzida pela atitude diagnóstica, como componente pessoal e parecem ter relação com a experiência profissional.

As características gerais da comunicação alistem preocupações relativas à ativação dos canais da comunicação, ainda que, por vezes, esteja comprometido o *feedback*. Falamos das crianças com necessidades educativas, especificamente, na área da comunicação ou mesmo de outras em que esteja implicada a comunicação verbal. Para além disso, constatamos um permanente incentivo à comunicação, apelando ao reforço positivo; à adequação da

linguagem em termos culturais e de entendimento generalizado, usando termos e expressões que transmitam calma e tranquilidade; à validação da mensagem, usando expressões como “Pode ser assim?”; “Está bem?”; as quais validam por intermédio das expressões de retorno. Sobre as formas de comunicar, a educadora expressa: “(...) Sentia (...) sinais de aceitação! (...) Quando lhe fazia as festinhas (...) o corpo relaxava! (...) Era o sinal! (...) Era como se me estivesse a dizer (...) estava bem!... E relaxava!... Sentia-se bem! Como não falava, comunicava assim!... É uma forma de comunicar (...)” [E.3, Ent.1./Nar.].

Na gestão de informação apuram-se algumas das características já referidas em categorias anteriores, mas que se tornam pertinentes clarificar. A mobilização da informação faz-se a partir de diversas fontes como sejam os documentos oficiais, os colegas, os familiares, outros técnicos e também a própria criança, a qual questiona diretamente, observando e avaliando reações, atitudes e comportamentos. E, se por um lado, percebemos uma recolha de informação para fins diagnósticos; por outro, alguns modos de agir possuem características semelhantes. Significa que a recolha de informação é um processo continuado e inacabado. E, por sua vez, valida o que temos vindo a referir quanto ao entrelaçamento dos processos anteriores (i.e. *Avaliação diagnóstica e planeamento* e de *Intervenção educativa e pedagógica*). Acrescentamos a este entrelaçamento a atitude diagnóstica, pois é a mediadora do processo de recolha de informação e manifesta um cunho avaliativo e interventivo.

Sobre a gestão da informação, importa referir que, a cada momento do agir, a educadora procura informar sobre o que faz e como faz, procura a partilha de decisões e o consentimento de propostas. Neste sentido é frequente observarmos expressões como: “Pode ser?”; “O que acham?”, entre outras. Por sua vez, dá explicações breves, relembra posturas e regras sociais e ensina para a autonomia e para o bem-estar. Ainda que tenha como objetivo manter informado os atores, a intenção parece revelar outros contornos. Parece ir no sentido de compreender a adequação estratégica da ação, face à aceitação ou não, da vontade expressa pelos atores e, conseqüentemente, aumentar o grau de envolvimento dos mesmos. E tal procedimento é exequível através da acuidade da atitude diagnóstica.

Ainda sobre a categoria “*Gerindo a informação*” a educadora compreende a informação prestada pela criança e/ou pelas famílias, age por encorajamento, por forma a facilitar a difusão da informação e, por sua vez, dá *feedback*, respondendo à *posteriori*.

Para além do exposto, observamos que a informação é acompanhada por outras formas de comunicação, tais como: a proximidade física, o toque na mão, nos joelhos, na cabeça; o olhar nos olhos e o segurar o rosto; o afagar a cara e os cabelos; o sorrir e rir; o agir em conformidade com o estado emocional; o elogiar os comportamentos desejados; o mostrar-se sensível e disponível; o pedir desculpa quando percebe alguma incorreção. Atitudes como estas criam cumplicidade na relação, estabelecem alianças e fortalecem a confiança, e ainda reforçam o compromisso partilhado e, concomitantemente, o processo de relação.

Numa dimensão de ajuda, atitudes como as anteriores proporcionam à criança um estado de ânimo favorável e significa que a conhecem e a compreendem. Por isso, a educadora adota atitudes de encorajamento, ajudando-a a explorar interpretações com calma, sem se sobrepor; simplifica a linguagem e a informação; explica e esclarece dúvidas de diferentes formas, até obter a satisfação, por parte da criança; evita fugas à informação, prometendo esclarecimentos à *posteriori*; emociona-se com algumas informações; estabelece silêncios entre as suas informações e as da criança. A par com estas manifestações comportamentais está a atitude diagnóstica que, implicitamente, fornece a informação útil sobre o modo de

agir a cada momento, determinada por duas razões. Primeiro porque tem conhecimento das características pessoais da criança, relativamente às suas necessidades, gostos e preferências. Em segundo, percebe os sinais e os sintomas que poderão passar despercebidos a alguém que seja leigo na matéria. Os gestos e as manifestações podem parecer ações singelas, mas são atos pensados e intencionais, os quais procuram perceber e compreender os diferentes estados e anotar as alterações introduzidas, pois são elas que ditam a exequibilidade da intervenção.

Durante a gestão da informação, a criança adota diferentes comportamentos, variando consoante as situações e o estado da relação até então consolidada. Observamos que compreende, aceita e responde; fornece informações sobre si; solicita e reforça informações e opiniões; relaciona informações e auto interpreta; partilha e aceita decisões; faz pedidos. Estas atitudes são naturais e se tal não se verifica, trata-se de situações excepcionais que merecem uma atenção específica, todavia não são impeditivas do reforço da comunicação. Por isso, em crianças com problemáticas específicas aferimos um forte incentivo na gestão da informação. Algumas vezes, verificamos restrições nalgumas participações, em função de crianças com patologias específicas. O excerto representa o modo de agir da educadora. “(...) A irmã absorve um pouco as suas intervenções (...) Tenho que estar sempre atenta... senão ela fala sempre por ele... ele não tem oportunidade de se exprimir (...) tem que ser estimulado para falar (...) Precisa de uma atenção (...) individualizada” [E.2, Ent.1/D1].

A gestão de informação, de sentimentos e emoções, à semelhança do que acontece no constructo “*Construindo a relação*” são categorias com características que se sobrepõem e o conjunto favorece a construção da relação. Naturalmente, quando a criança expõe as suas ideias e as suas experiências, expressa os estados emotivos que lhe estão associados. E quando tal acontece, a atitude diagnóstica assume contornos de avaliação diagnóstica e de intervenção, no quadro da relação de ajuda. Resultam na tentativa de perceber, compreender e enquadrar a informação sistematizada, procurando minimizar as fragilidades ou fortalecer as capacidades condutoras de bem-estar, conforto e desenvolvimento.

No quadro dos procedimentos estabelecemos a ponte e passamos a caracterizar a categoria “*Gerindo sentimentos e emoções*”, a qual integra a criança e a família e tem a ver com a forma como a educadora procura atenuar os estados emotivos. O agir recai na organização de espaços de escuta, de diálogo e até de silêncios, consoante a delicadeza e complexidade das situações, que podem requerer espaços e momentos de privacidade. Por um lado, a educadora utiliza espaços anexos e formas de comunicação diversificadas, como a diminuição do tom de voz, posturas e movimentos de proximidade. Por outro lado, revela disponibilidade, aceitação, sensibilidade e tolerância. Falamos de atitudes que fortalecem os laços de confiança e permitem perceber que a relação se vai construindo e consolidando, por via das interações estabelecidas entre os atores. Significa adequar os tempos necessários à relação e adaptar aos traços pessoais de cada ator, como contributos mais ou menos facilitadores de espaços de abertura. Em qualquer dos casos é evidente a tentativa de compreender a situação da pessoa no seu contexto e a gestão de sentimentos e emoções faz-se pela conjugação das diferentes variáveis que particularizam cada situação e que se revelam diferentes de pessoa para pessoa. E, aqui, ganha importância a atitude diagnóstica, pois revela traços pessoais e é por intermédio destes que a gestão se cumpre.

Sobre a gestão de sentimentos, é importante referir que a educadora empenha-se na compreensão de todas as situações educativas e pedagógicas. Percebemos que intervém intencionalmente, procurando atenuar a ansiedade, a timidez, o medo, logo o desconforto.

Por sua vez, a forma como gere cada uma das situações é diferenciada entre educadoras. Se assim é, a sua forma de agir expõe uma prática avaliadora das dificuldades individuais, desenvolve uma interação próxima e, por fim, está atenta à manifestação de sinais emitidos pelas crianças. Para além disso, apuram-se preocupações relativas à contextualização da informação e os elementos constituintes são regulados e mediados pela atitude diagnóstica que acompanha toda a ação.

Os dados oriundos das narrativas revelam que a educadora faz a gestão dos seus próprios sentimentos. Confessa dificuldades em lidar com situações mais problemáticas, sobretudo patologias de gravidade diferenciada, onde as situações de desconforto são muito evidentes e, muitas vezes, não sabe o que fazer para ajudar. Perante tais constrangimentos, fica impotente perante a dor e o desconforto que cada situação causa à criança. Procurando colmatar estas e outras fragilidades encontra elementos de referência; pesquisa estratégias junto de outros técnicos; investiga casos com patologias similares; reproduz os efeitos das suas experiências; recria situações de retorno, de refúgio e conforto acrescido, como respostas ao desconforto e ao impacto negativo das situações. O próximo extrato é disso um bom exemplo. “(...) são aqueles dilemas que temos! (...) Era importante para ele! (...) Fazia duas,... três vezes, (...) depois afagava-o,... dava-lhe maminhos!... E depois tentava novamente! (...) Custava-me que ele chorasse! (...) Ao mesmo tempo, também pensava que tinha que fazer isto” [E.3, Ent.1/Nar.].

Ainda sobre a gestão dos seus sentimentos falam com emotividade da conflitualidade interior experienciadas e “(...) às vezes traz problemas!... Não nos libertamos tão facilmente quando os meninos vão embora!...Deixam um gostinho amargo na boca!”. Todavia, acrescentam que a gestão, a emoção, a presença e o estar ali, daquela forma, ganha importância porque “(...) sou assim há vinte anos!” [E.1, Ent.1/Nar.]. Por um lado, a forma de ser e de estar com o outro apresenta referências próprias; por outro, o lado humanizado das relações é importante porque “(...) temos os nossos problemas pessoais... também somos pessoas... mas temos que encontrar um espaço para reconfortar os outros (...)” [E.2, Ent.1/Nar.]. Afirmam que são experiências relevantes para o desenvolvimento pessoal e profissional, pois “(...) onde trabalhamos... e da forma como trabalhamos!... Pomos muito daquilo que somos,... enquanto profissionais,... sim! Mas também muito como pessoas!” [E.3, Ent.1/Nar.].

Olhando para a caracterização da categoria “*Gerindo sentimentos e emoções*”, como um todo, encontramos um conjunto de atitudes promotoras da relação que destacamos:

- Demonstra afetos e proximidade com a criança. A educadora mostra simpatia, manifesta carinho, usa o toque, pega ao colo, abraça e beija, chama por “querido” e usa diminutivos;
- Escuta, compreende e dá *feedback* à criança. A educadora está atenta e sensível às oportunidades de diálogo, estabelece proximidade física, observa e avalia, mostra paciência e compreende os estados de tristeza, de choro e as fragilidades.
- Promove a segurança e a corresponsabilização das crianças. A educadora valoriza e reforça os espaços de livre expressão, ouve e escuta, apoia e encoraja, valoriza e incentiva a participação e compreende sentimentos, opiniões, expectativas e experiências das crianças.
- Diversifica a comunicação. A educadora usa técnicas diferenciadas quanto à comunicação verbal e não-verbal, coloca-se de frente para a criança e olha-a nos olhos,

interpreta as expressões verbais e age em conformidade e fala enquanto ajeita os cabelos, acaricia as mãos e elogia.

- Promove a confiança. Embora já descrita, assume especial importância na gestão de sentimentos e no desenvolvimento do processo relacional. Não é organizada da mesma forma por todas as educadoras e é distinta entre as crianças. É variável consoante a personalidade dos atores, incluindo o desenvolvimento pessoal da educadora e define-se em função do tempo em que se estabelece e consolida a relação.

Sobre a promoção da confiança constatamos um conjunto de características que se complementam entre si e ajudam na construção da relação, as quais apresentamos no modelo criado pelo Software NVIVO 8.

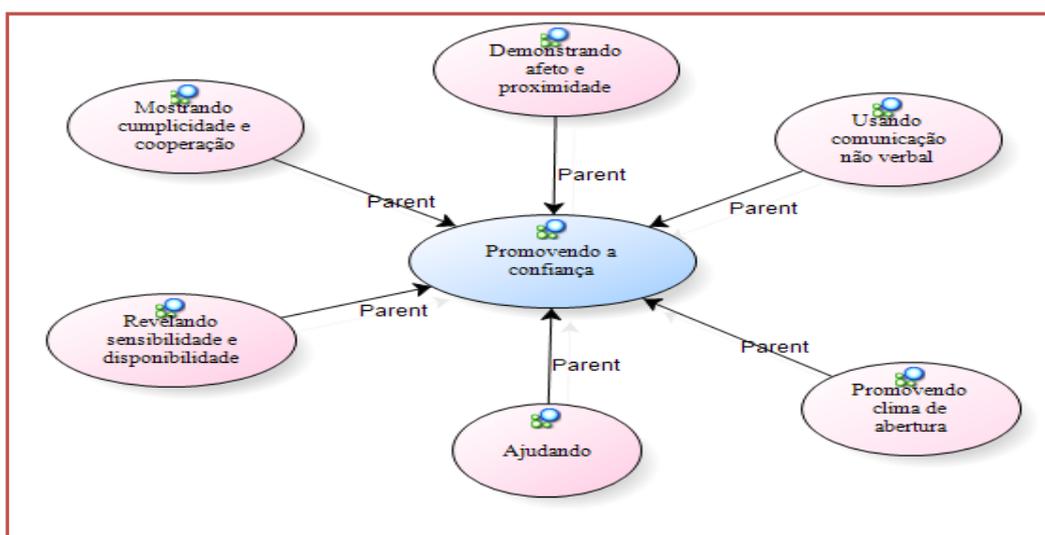


Figura 39- Características da categoria: “Promovendo a confiança”.

As características apresentadas e esquematizadas na figura 39 deixam perceber que a confiança se constrói progressivamente, coadjuvada pela consolidação da relação entre pares. Verifica-se um envolvimento emocional onde persiste o afeto, a proximidade física e a cumplicidade cooperante. Predominam o respeito e a aceitação do outro nas suas diferenças, nos sentimentos e nas emoções, revelando-se sensível e disponível. Reafirma-se a relação de ajuda, em clima de abertura e diálogo permanente. Pode-se, então, dizer que a confiança retribui à criança o sentido de pertença e de corresponsabilização, recriando-se uma cumplicidade e cooperação mútua. Ainda sobre a confiança percebemos que é recíproca e permite uma aliança entre a educadora e a criança, com efeitos benéficos para a última. Através da confiança e das alianças progressivas, apuram-se efeitos positivos na relação e, conseqüentemente, na intervenção educativa.

O constructo “Promovendo a relação” integra ainda a categoria “Gerindo participações” e é expressiva junto das crianças, das famílias e dos elementos da equipa. Relativamente às crianças, a educadora estabelece critérios e regras, observa, orienta e toma decisões. Estas atitudes são intencionais e importantes para gerir a participação e a funcionalidade de espaços, transmitindo segurança às crianças.

Sobre a gestão das participações relativa às famílias sublinhamos que a educadora é conciliadora, paciente, compreensiva, sensível aos constrangimentos e evidencia disponibilidade, tal como retrata o exemplo. “(...) Daí eu procurar disponibilidade para o fazer sempre (...) Por isso, venho todos os dias mais cedo!... Os meninos chegam e

escolhem logo uma atividade... E os pais ficam à espera de uma palavra!... Depois partem mais tranquilos! (...)" [E.1/d1].

Sobre o significado e a intencionalidade referentes à atividade do exemplo anterior, a educadora refere que é um "(...) momento muito importante!". Avalia-o como "(...) valiosíssimo", porque "(...) o contacto com a família é fundamental!", para constituir "(...) espaços de abertura". Por um lado, "(...) facilita muito o trabalho"; auxiliam "(...) o conhecimento de pormenores que me ajudam a compreender determinadas situações que ocorrem ao longo do dia!". Desta forma, tem acesso "(...) a pistas de orientação para vigiar de outra forma!". Por outro, "(...) a confiança que se estabelece!" e a "(...) proximidade que se cria com a família é muito rica!". E, para os pais, definem-se momentos que ajudam "(...) muito para os tranquilizar!" e sentem "(...) segurança de entregarem os filhos!..." [E.1, Ent.1/D1].

A análise realizada às entrevistas permite perceber que a dimensão da intencionalidade ganha especial acuidade porque a educadora revela singularidade e singeleza nas tarefas que dedica ao desenvolvimento da atividade. Enuncia-as, afirmando "(...) fazemo-lo enquanto se veste um bibe!... Ou simplesmente enquanto eles se distribuem pelos jogos"[E.1, Ent.1/D1]. Por um lado, considera que são momentos importantes; por outro, compatibiliza-os a atos singelos, comuns e de rotina.

As opiniões emitidas revelam que a educadora sente e percebe estados de ansiedade diversificados não só na criança, como também na família. E o atendimento, como ato de acolher, é extensivo à família porque sentem aquele como uma necessidade oculta. Assim, a criação de espaços de escuta e diálogo são planeados para ambos, apresentam indícios de intencionalidades específicas e, por via dos significados, são elementos constituintes da relação.

Assim, poder-se-á concluir que a categoria "*Gerindo participações*" apresenta características constituintes da relação. Registamos um perfil vinculado a significados como "*fundamental*", "*muito importante*" e "*valiosíssimo*". Por sua vez, registamos a intenção de promover a relação e, para que se sintam confiantes e tranquilos, a educadora cria espaços de abertura, de proximidade e de diálogo, diminuindo a ansiedade e promovendo o bem-estar dos atores.

Esta categoria também tem como objetivo reunir informação que ajuda no conhecimento da criança, do seu contexto e, por via disso, promove um desempenho de maior eficácia e qualidade. É necessário sublinhar que a recolha de informação requer rigor e acuidade e, tal como já referimos, desenvolve-se de forma direta e indireta. A primeira é realizada em interação com a criança; enquanto a segunda utiliza os dados recolhidos de outras fontes, gerindo-os de acordo com as necessidades que vai percecionando. Em qualquer dos casos, reconhecemos a acuidade da atitude diagnóstica como elemento aglutinador e conciliador da informação.

A gestão das participações referentes à equipa integra ações ajustadas às necessidades reveladas momento a momento, como atos de ajuda e corresponsabilização. Ainda sobre a equipa apontam a coadjuvação como elemento facilitador das intervenções atempadas e pertinentes. Por sua vez, afirmam que o trabalho em equipa é facilitado por um conhecimento preliminar, entre pares. Estas duas características não são generalizáveis. Ou seja, os dados obtidos por via das observações, permitem constatar realidades

diferenciadas. Houve casos em que algumas das intervenções foram prestadas apenas pela educadora. Aconteceram interrupções e os ritmos das interações estiveram sujeitos a alterações, logo provocaram algumas fraturas. Sobre estes contratemplos, as informantes referem a mobilidade frequente do pessoal auxiliar, que traduz adaptações continuadas e uma relação pouco consolidada. Nos jardins-de-infância onde nos falamos de uma equipa coesa, as interações sucedem-se com maior tranquilidade e as situações educativas e pedagógicas desenvolvem-se sem perturbações ou quebras. Tal não acontece, com a mesma regularidade, nos casos onde a equipa figure de forma diferente.

Em jeito de resumo, a natureza do processo relacional desenvolvido em educação de infância caracteriza-se pela categoria “*Gerir informação, sentimentos e emoções*” e as suas características permitem designá-la central. A primeira consolida o conhecimento de cada criança; já a segunda é fundamental na promoção da confiança, da segurança da criança e da família; por fim, a última reafirma o clima de abertura e de diálogo entre pares. O conjunto das três permite à educadora ter uma perceção clara da forma como evolui o nível de bem-estar e desenvolvimento dos diferentes atores. Por outro lado, o modo como desenvolve os procedimentos diagnósticos, apresenta características facilitadoras da intervenção, na forma como a aplica, assim como nos efeitos que traduzem. Ainda sobre a gestão é importante referir que os níveis e os padrões da intervenção podem aumentar e validar a eficácia de cada ação.

A partir dos dados oriundos das observações, constatamos que a relação é influenciada pelas características do contexto, pelas orientações e normas dos sistemas meso e macro e pelo desenvolvimento pessoal e profissional da educadora. Dependem ainda das fragilidades e constrangimentos, dos elementos de autoajuda e do tempo da relação. Comparando com outros conceitos já identificados, mais uma vez percebemos a presença de uma atitude diagnóstica, marcando com clareza todo o processo de relação, existindo evidências consistentes noutros momentos, tal como se verificam nos processos de “*Avaliação diagnóstica e planeamento*” e de “*Intervenção educativa e pedagógica*”.

É evidente que o foco principal da relação é a criança e a família é o foco intermédio, a qual acumula um papel de co-responsabilização na passagem de informação útil. Esta é filtrada e sistematizada por intermédio da atitude diagnóstica, a fim de depurar, adequar e enquadrar no padrão do conhecimento necessário à intervenção ajustada.

O processo de relação ganha acuidade e consistência pela continuidade das interações entre pares e sai reforçado se compreendermos até que ponto a intervenção e o conjunto de interações, tal como ocorrem, resultam de um processo consciente e intencional, por parte das educadoras. Tal facto permitir-nos-á validar não só os processos anteriores, como também legitimar a natureza processual da relação educadora-criança, como elementos constituintes do processo de diagnóstico em educação de infância.

3.4- A valoração do papel da relação educadora-criança no processo de diagnóstico em educação infância

Os dados recolhidos através das entrevistas realizadas às educadoras do estudo sugerem que o processo relacional é compreendido de forma consciente e característico da intervenção; por outro lado, a tomada de consciência é variável entre educadoras e os fatores que parecem justificar essa variação são a experiência profissional e a formação específica. Ainda assim, pode-se dizer que este grupo de profissionais parece ter consciência dos elementos que se constituem facilitadores da relação com as crianças e familiares, dos objetivos a alcançar e atingidos, assim como das dificuldades e das implicações (figura 40).

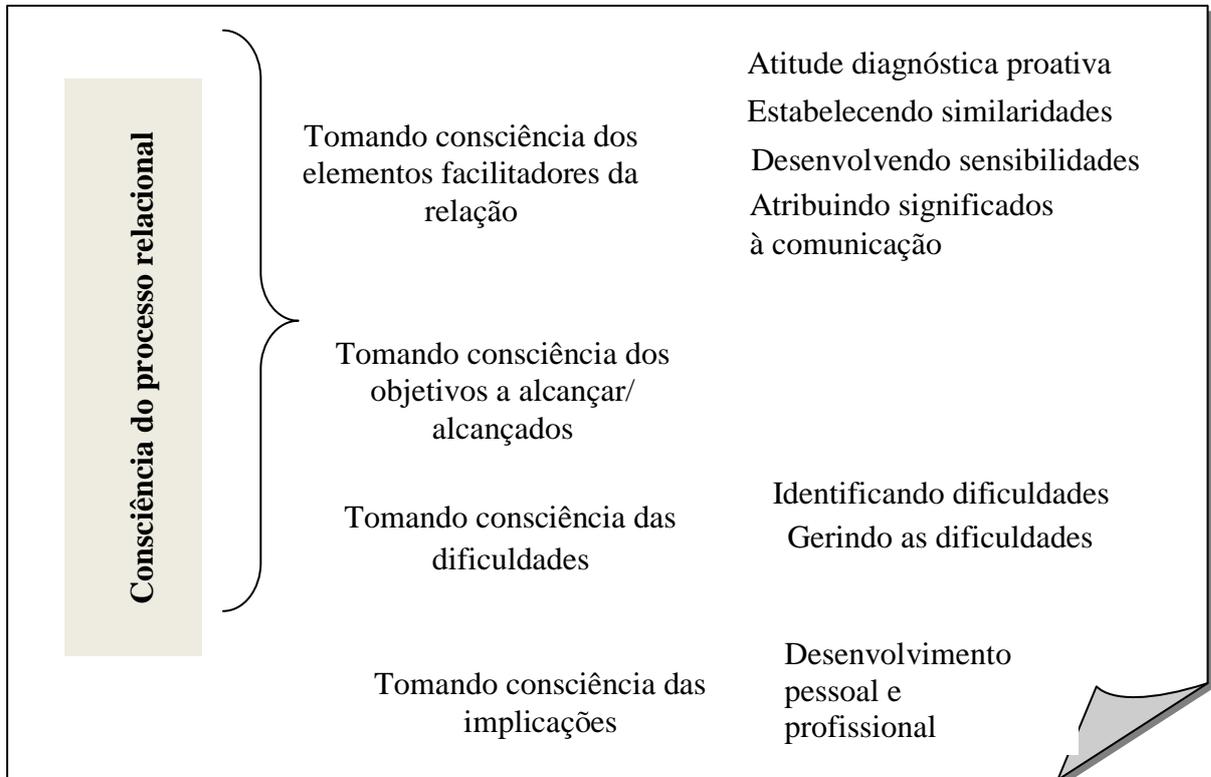


Figura 40- Características facilitadoras da relação educadora-criança.

A categoria “Tomando consciência dos elementos facilitadores da relação” é compreendida pela presença de uma atitude diagnóstica proativa, percebida pela manifestação de similaridades experienciadas e entendida pelas sensibilidades expostas face às diferentes situações educativas e pedagógicas. Assim, integra as seguintes subcategorias: *atitude diagnóstica proativa; estabelecendo similaridades; desenvolvendo sensibilidades e atribuindo significados à comunicação.*

A subcategoria “Atitude diagnóstica proativa” pressupõe um entendimento conceptual do que entendemos como atitude, bem como de algumas componentes que a tipificam. A literatura consultada não é consensual na definição do conceito, especificamente na relação entre atitude e comportamento. Por via disso, selecionamos os estudos desenvolvidos por Brito (1996: 11) onde defende a atitude como uma “(...) disposição pessoal, idiossincrática, presente em todos os indivíduos, dirigida a objetos, eventos ou pessoas, que assume diferente direção e intensidade de acordo com as experiências do indivíduo. Além disso, apresenta componentes de domínio afetivo, cognitivo e motor”.

As primeiras refletem percepções e conhecimentos relativos ao objeto atitudinal e referem-se a pensamentos, a ideias ou crenças que o indivíduo possui em relação ao objeto, alvo das atitudes. As segundas relacionam-se com as avaliações efetuadas e expressam sentimentos face ao objeto ou situação, em referência. As expressões faciais, as reações fisiológicas e as contrações musculares são assumidas como elementos expressivos num contexto interacional não-verbal. Por fim, as últimas expõem tendências comportamentais, intenções e ações respeitantes ao objeto da atitude.

Por seu lado Ajzen, (1988) afirma que as atitudes refletem aquilo que os indivíduos dizem que fazem, o que planeiam fazer e o que fazem ou fariam em determinadas circunstâncias.

Por via dos considerandos anteriores enquadrámos a atitude diagnóstica em educação infância, como as manifestações cognitivas, afetivas e comportamentais desenvolvidas pela educadora e dirigidas em torno das situações educativas e pedagógicas, nomeadamente de crianças e familiares. As primeiras expressam os pensamentos, os valores e as crenças pessoais sobre situações educativas e pedagógicas; quanto às segundas refletem e expressam-se sobre a forma de sentimentos; enquanto as terceiras referem-se à manifestação dos comportamentos que traduzem ações ou intenções.

Sobre a atitude diagnóstica proativa constatamos fatores que se repercutem na intervenção como elementos de acuidade, estabelecendo cuidados específicos contextualizados, tais como:

- Os cuidados e a qualidade prestadas em situações específicas. Por exemplo, durante os primeiros contactos, a intervenção apresenta características que podem ser fatores de aproximação facilitadores da relação.
- A disponibilidade e a proximidade são elementos presentes ao longo de todo o processo relacional, como atos continuados da recolha e ajustamento da informação, fortes atributos para o conhecimento da criança e para a construção da relação.
- A replicação versus rejeição das ações que resultaram ou não, em eficácia.
- A leitura de indicadores reveladores de situações de conforto e de desconforto;
- O conhecimento prévio das situações a merecer intervenção.

O exemplo que selecionamos para representar a subcategoria, por um lado ilustra a atitude diagnóstica proativa da educadora, pela forma como descreve os cuidados e os atributos na construção da relação. É representativa da disponibilidade e proximidade estabelecidas como fatores facilitadores da relação. Por outro, evidencia-se também pela percepção dos sinais emitidos pela criança no decorrer da relação, contextualizados num determinado espaço/tempo. Por outro lado ainda, verifica-se quando o conhecimento prévio de uma intervenção específica é factor de replicação ou de rejeição, determinada pelos comportamentos desejados.

Eu senti aí que o V estava a precisar mais de mim!... Algo diferente! (...) Mas o V!... Naquela altura precisava de um carinho diferente! (...) Eu consegui criar com o V uma empatia!... Um amor!... Um afeto! (...) Houve uma proximidade! (...) Ele teve uma rejeição!... E a partir daí reformulei as estratégias! (...) O V começou a respeitar-me de outra maneira! (...) Porque tínhamos uma relação próxima. (...) Eu acho que tem muito a ver com segurança!... Eu penso que (...) encontrou o ponto mais forte de segurança dele dentro da sala!... E a partir daí o comportamento dele dentro da sala de aula mudou! [E.1, Ent.1/Nar.]

Na subcategoria “*Estabelecendo similaridades*” constatamos componentes que se relacionam com vivências similares, contextualizadas em tempos mais ou menos recentes e têm a ver com factos e acontecimentos de vida comuns ou semelhantes nas características. Podem acontecer por afinidades com alguém próximo e das quais tenha um conhecimento específico. A relação poderá ainda ser facilitada se se verificar, por parte de ambos, um conhecimento e uma relação anteriores à intervenção. A propósito, a educadora refere: “(...) A mãe entregou-me ao colo e ele não chorou! (...) A sala era nova para ele!... Ele nunca tinha entrado naquela sala! (...) Estava a conquistar um espaço novo!... A mim já me conhecia (...)” [E.1, Ent.1/Nar.].

Por sua vez, a subcategoria “*Desenvolvendo sensibilidades*” aproxima-se da anterior, pois pode resultar de experiências pessoais e refletir estados já vivenciados num tempo mais ou menos longínquo. Por exemplo, se a educadora passou pela experiência da maternidade renomeia as suas vivências sempre que contactar com situações semelhantes e a sensibilidade será tanto maior, quanto mais tiver experimentado as vivências ou quanto mais “perto” das mesmas se encontrar. O que está em causa é a sensibilidade para compreender e lidar com situações específicas.

...Mexe muito comigo,... também temos filhos (...) punha-me no lugar da mãe! (...) É o nosso ato profissional! (...) É impossível não estar também do outro lado! (...) Sentia as dificuldades de uma forma diferente. Compreendia o estado de ansiedade daquela mãe (...) Depois via!... As pequenas vitórias!... Ficava feliz!... E eu também ficava (...) enquanto educadora mas, sobretudo, por ver que isso tranquilizava e trazia alegria para a mãe (...) contribuir... para que ela se sentisse valorizada! (...) E feliz!... Como mãe! [E.3, Ent. Nar.].

Na subcategoria “*Tomando consciência dos objetivos traçados e alcançados*”, sublinhamos a consciência dos objetivos traçados e dos atingidos, a par com a flexibilidade que existe no ato do planeamento, como elemento facilitador da relação. Tem consciência da importância de uma programação, todavia acrescenta-lhe a necessidade de ser um ato flexível, procurando responder às necessidades que, porventura, poderão surgir desencadeadas pelas mais diversas situações. Por isso, afirma: “(...) aquilo que planifico para o grupo é importante! (...) Ainda que seja flexível e aceite propostas! (...) Ajuda a criar e a fortalecer a relação... a aceitação das suas propostas traz-lhes confiança e... a relação sai beneficiada (...)” [E.1, Ent.1/Nar.].

Do exemplo percebe-se que é por via da aceitação ou não que a educadora determina qual ou quais atividades são importantes a cada momento. A flexibilidade assume-se importante na relação, pois permite à criança um estado de bem-estar, pois sabe que as suas preferências são percebidas e compreendidas pela educadora. Por sua vez, a flexibilidade resulta da atitude diagnóstica orientada para o bem-estar e para a relação de ajuda ao outro. Faz-se sempre a partir da relação já construída e permite um sistemático aprofundamento do conhecimento e uma reavaliação das situações.

Como consequência das subcategorias anteriores surge a última que denominamos “*Atribuindo significados à comunicação*” relativos à tomada de consciência dos elementos facilitadores da relação. A comunicação é o instrumento sistematicamente usado para incentivar a verbalização das crianças e para transmitir e veicular informações. Também aqui, a atitude diagnóstica determina qual a melhor forma de agir. Reforça-se o seu carácter permanente porque não existe um momento certo, dedicado à aplicação da atitude diagnóstica. Desenvolve-se naturalmente, mas sempre reportando-se àquilo que já conhece e, por intermédio, da relação já construída.

A partir dos dados oriundos das observações percebemos que a comunicação verbal assume um papel central na relação e a comunicação não-verbal afirma-se, de igual modo, útil na prossecução dos objetivos planeados. A forma como este grupo de profissionais utiliza ambas regista grande variabilidade. Contudo, as suas opiniões evidenciam a necessidade das duas na construção da relação, ainda que seja mais evidente numas educadoras que noutras, pois apresenta um carácter pessoal. São duas componentes que se complementam e influenciam mutuamente. Com efeito, a comunicação é tanto melhor entendida quanto mais evidente e explícita for a comunicação não-verbal.

(...) Esta forma de cumprimentar é muito pessoal! (...) Primeiro contacto é muito importante para a criança!... A esta hora do dia... muitas vezes ainda chegam ensonados!... E uma atenção!... Um miminho!... Penso que as reconforta! (...) São muito importantes para a segurança da criança! (...) Penso que ficar à altura da criança! (...) Olhá-la nos olhos!... É uma forma que considero indispensável numa relação. (...) Esta atitude é importante pelo lado afetivo!... Que considero o cerne de uma boa relação (...) termos a criança do nosso lado. O conquistar pelo coração!... Pelo afeto!... É essencial para o seu bem-estar emocional. Procuo que seja muito individualizado!... Gosto que se sintam especiais [E.1, Ent.2/D1].

Este é um exemplo, entre muitos outros, onde se conjuga a avaliação diagnóstica com a intervenção educativa. A primeira apresenta os indicadores dos sinais reveladores de situações de conforto e de desconforto; enquanto a segunda evidencia a necessidade de estratégias específicas na gestão de sentimentos que caracterizam aquele período específico. O discurso retrata a presença da atitude diagnóstica no momento da tomada de decisão. Procura compreender a forma como a criança experiencia o momento com características que podem gerar alguma tensão. Por isso identifica os sinais, os sintomas e as estratégias necessárias para superar os constrangimentos. Na prossecução desta finalidade, usa a sua capacidade de compreensão mediada pela atitude diagnóstica.

A categoria “*Tomando consciência das dificuldades*” apresenta uma reflexão em torno das dificuldades que a profissional vai contextualizando. De acordo com os dados das entrevistas, as maiores dificuldades são: *lidando com o desconforto* e *lidando com a proximidade*. Estas relacionam-se e influenciam-se, entre si. Isto é, a dificuldade em lidar e gerir e com o desconforto é tanto maior, quanto maior for a proximidade. Sobre tal facto, verificamos que se expõe a partir do momento em que se evidencia a manifestação na criança. A gestão destas situações caracteriza-se pela ambivalência entre o dever profissional e a dimensão afável, enquanto pessoa. Logo, permite-nos intuir uma autogestão dos seus próprios sentimentos. “(...) Sabia que era uma coisa mesmo importante! (...) Compreendia a importância!... Fazia duas, três vezes (...) depois afagava-o,... dava-lhe miminhos!... E depois tentava novamente! (...) Custava-me que ele chorasse” [E.3, Ent.1/Nar.].

O exemplo reflete a dificuldade sentida, como consequência direta e consciente da ação. Por um lado, tem consciência do significado e da intencionalidade da ação; por outro, percebe-se que encontra e desenvolve estratégias conciliadoras com o conforto, atenuantes do desconforto.

As dificuldades sentidas em “*lidando com a proximidade*” justifica-se, pois quanto maior for a proximidade, maior é intensidade das vivências problemáticas e mais difícil se torna gerir os sentimentos e as fragilidades da criança ou da família, tal como está patente no exemplo. “(...) Para reforçar aquela proximidade (...) o V nunca estava longe de mim! (...) Eu era a

segurança dele!... O ponto de referência (...) Esta emotividade (...) traz problemas!... Não nos libertamos tão facilmente quando os meninos vão embora (...)” [E.1, Ent.1/Nar.].

O extrato de entrevista revela algumas das dificuldades sentidas no final da relação. Todavia, outras evidenciam-se no decorrer da relação, fruto das evoluções ocorridas no interior das situações educativas e pedagógicas. Ainda assim, apesar da consciência das dificuldades, reconhecem que as intervenções são importantes e mesmo imprescindíveis para o bem-estar e desenvolvimento das crianças. Representam as marcas pessoais que personalizam a relação e a dimensão da profissionalidade.

Ainda sobre a tomada de consciência, as educadoras desocultam um conjunto de estratégias que facilitam e geram o processo relacional. Focalizam a sua ação no presente, ainda que conheçam e compreendam as dificuldades que a proximidade possa representar num futuro próximo. Significa que convivem com a situação e com a felicidade proporcionada aos vários atores, sejam crianças, familiares ou mesmo elas próprias, valorizando cada momento *per si*. E, por isso, afirmam: “(...) As pequenas vitórias... ela ficava feliz!... E eu também ficava. Ficava feliz enquanto educadora mas, sobretudo, por ver que isso tranquilizava e trazia alegria para a mãe e para o menino” [E.3, Ent.1/Nar.].

Nas vivências profissionais, as educadoras procuram também elementos e manifestações de gratificação e de apreço pessoal em cada relação que constroem (ver Anexo XVII). É exemplo, a seguinte reflexão. “(...) Recebi muito dele!... Recebi muito da mãe! (...) É o reconhecimento daquilo que nós fazemos!... É uma gratificação muito grande! (...) Dei muito de mim,... a vários níveis,... afetivos,... emotivos,... físicos! (...) Penso que é uma lição muito grande! (...)” [E.3, Ent.1/Nar.].

Ainda sobre a consciência do papel da relação, as educadoras afirmam: “(...) é a base de tudo o que se possa a vir a construir com essa criança!... Com o grupo!... E com as pessoas intervenientes no processo!”. Quanto ao entendimento da relação referem que é um trabalho indissociável, onde “(...) pomos muito daquilo que somos, enquanto profissionais (...) Mas também muito como pessoas!”. Por outro lado, sentem e vivenciam a proximidade como um ato partilhado e quando o outro é “ (...) alguém que confia em nós”, seja a criança ou a família, então, “(...) isso é muito bom!... Ajuda-nos a enfrentar os problemas com mais determinação!”. Tal facto resulta da proximidade estabelecida e se “(...) essa pessoa sabe que pode falar,... desabafar,... sentindo que não há juízos de valor por parte de quem escuta!... Isso, de facto, é de extrema importância para a pessoa, com efeitos muito benéficos para todos” [E.3, Ent.1/Nar.].

A subcategoria “*Identificando dificuldades*” pode conjugar-se com a anterior, pois o que está em causa é a gestão das mesmas. O ato de gerir resulta da compreensão das dificuldades da criança, relacionando-se com as experiências profissionais da educadora. Isto é, a compreensão será tanto maior, quanto maior for a experiência da profissional. A gestão das dificuldades passa pelo desenvolvimento de estratégias de natureza diversa, às quais estão implícitas atitudes de escuta, de valorização, de imparcialidade, de isenção de juízos de valor.

A categoria “*Tomando consciência das implicações*” caracteriza-se, precisamente, porque se o processo relacional apresenta algumas dificuldades, também contempla potencialidades, de implicação diversificada e constituem fatores determinantes no desenvolvimento pessoal e profissional para os envolvidos.

Sobre o desenvolvimento pessoal e profissional é importante sublinhar que o pensamos como um fator natural no processo de diagnóstico, em educação de infância. As situações diferenciadas apresentam características específicas e as intervenções resultam, sobretudo da maturidade pessoal e profissional, adquiridas por intermédio das experiências diversificadas.

Os dados oriundos das narrativas e a respetiva análise permitem aferir um percurso com repercussões diretas na educadora e, por acumulação de experiências, ajudam no crescimento pessoal e profissional. Por sua vez, as características das intervenções e os traços que distinguem a criança e a família ajudam no desenvolvimento humano com maior ou menor intensidade e, conseqüentemente, melhoram a qualidade dos serviços prestados.

A subcategoria “*Desenvolvimento pessoal e profissional*” ganha significado porque as vivências do processo relacional são evidenciadas como um fator de auto desenvolvimento. Veja-se o excerto da entrevista á narrativa.

(...) Marcou muito... mesmo muito! (...) Primeiro porque e alterou muito a minha prática (...) Porque deu razão... a coisas que ainda tinha no subconsciente (...) Resultou muito como auto formativa... vou “beber” muito a esta experiência. Por outro lado,... este projeto deu-me muito prazer... e isso também é significativo... apaixonei-me por este projeto... pela envolvência das famílias (...) e por coisas que pareciam tão insignificantes... mas tão ricas e tão vividas intensamente pelas crianças [E.6, Ent.1/Nar.].

O exemplo revela um percurso pessoal e profissional em paralelo com o desenvolvimento da relação. É nessa medida que procuramos explorar o conceito, no sentido de identificarmos e descrevermos as suas propriedades, as quais apresentamos em modelo criado pelo programa *software* NVIVO 8, desenhado na figura 41.

Sobre a subcategoria “*Desenvolvimento pessoal e profissional*” sublinhamos a presença de algumas vivências experienciadas que assumiram trajetórias e contornos implicantes na mudança de atitudes e mesmo das filosofias de vida, ajudando no crescimento pessoal e profissional.

(...) Depois desta experiência ... nunca mais fui a mesma pessoa!... Mudei muito a minha forma de ver as coisas! É preciso ver e viver as coisas como eu vivi ... com aquele menino e com aquela mãe... para percebermos quanto somos pequeninos!... e às vezes (...) valorizamos coisas sem importância!... [E.3, Ent.1/Nar.].

A trajetória tem, por isso, efeitos diretos na educadora e as implicações assumem dimensões diferenciadas, consoante a tipologia da intervenção, do valor acrescido e das características da criança e da família. Contudo, são experiências exímias que ajudam a melhorar a qualidade das competências profissionais e, por sua vez, o crescimento da sua interioridade como pessoa.

Quando as educadoras refletem e nos dizem “(...) e se nos aparece um desafio assim!... É sempre um desafio!” evitam as fugas e enfrentam as dificuldades. “(...) penso que me trouxe algum receio,... no início (...)”. Falam-nos de um desafio pessoal. Contudo, é através dele que sentem e crescem “(...) naturalmente,... também relaxamos... e ficamos mais experientes,... mais confiantes em nós!... Mais tranquilas!... As coisas saem-nos melhor!” [E.3, Ent./Nar.]. Significa que o desenvolvimento pessoal e profissional influencia o

processo de intervenção e de relação e, por efeitos de retroação, aquele é realimentado pelas vivências marcantes e paradigmáticas que ocorrem nos processos.

Compreendemos que o desenvolvimento pessoal se cumpre em harmonia com o processo de intervenção, todavia sentimos necessidade de aprimorar o conceito, para melhor compreendermos as suas características e propriedades. Desse modo, apresentamos as dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional, apoiado no modelo criado no *software* NVIVO 8 enuncia as categorias e subcategorias, passando-se depois para uma análise categorial mais fina de cada uma, identificando-se as propriedades que as tipificam. Por último, destacamos as competências que a educadora desenvolve a partir das interações, referenciadas nos dados obtidos.

O conceito anterior compreende dois eixos opostos que se podem identificar no modelo criado a partir do NVIVO 8, desenhado na figura 41. O primeiro caracteriza-se pelo sentido negativo, desenhado do lado direito da figura e integra as categorias: “*Vivências paradigmáticas*” e “*Angústia pessoal*”; o outro eixo representa o efeito positivo, figura do lado oposto e expõe as categorias: “*Estratégias de autoajuda da educadora*” e “*Crescimento pessoal e profissional*”.

As categorias desenhadas na figura 41 integram as subcategorias que particularizam cada uma e ao mesmo tempo correlacionam-se com a categoria antecedente e o conceito principal “*Desenvolvimento pessoal e profissional da educadora*”.

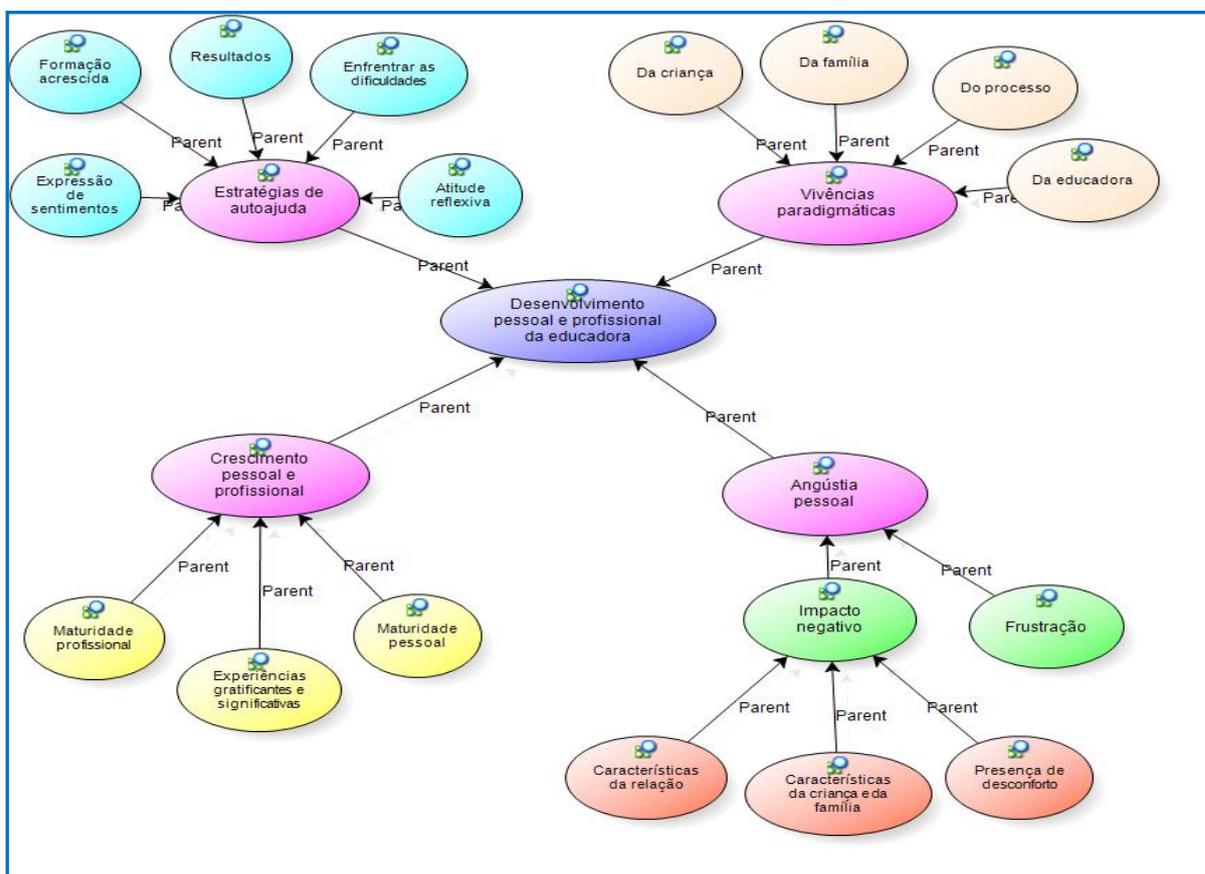


Figura 41- Dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional.

No exercício prático da codificação e por intermédio de comparações constantes, as categorias acabam por tomar o valor de subcategorias com propriedades mais particulares, dado o seu valor e dimensão, tal como se descreve nas páginas seguintes.

Começamos pelo eixo negativo e pela subcategoria “*Vivências paradigmáticas*” representada no modelo criado a partir do NVIVO 8, desenhado na figura 42.

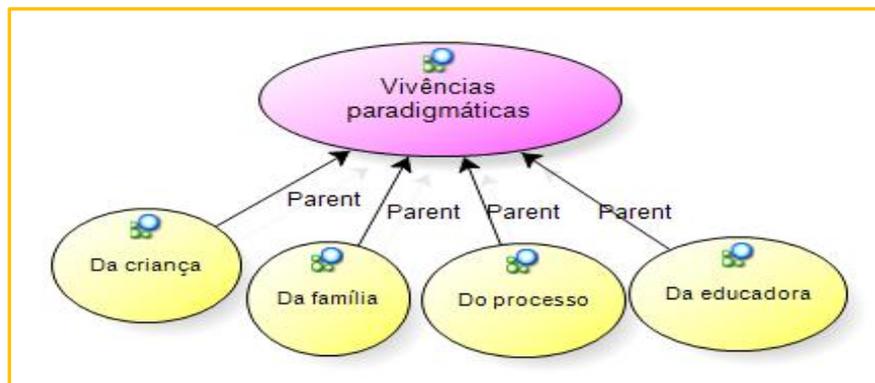


Figura 42- A subcategoria: “*Vivências paradigmáticas*”.

A subcategoria “*Vivências paradigmáticas*” reflete características centradas na criança; na família; no processo e na educadora, as quais passamos a descrever.

- *Centradas na criança.* Retratam vivências marcadas por idades muito precoces; regulam-se pela aceitação e pela gestão das dificuldades relacionadas com patologias diversas e outras de natureza social e económica.
- *Centradas na família.* Compreendem vivências fortemente marcadas pela desestruturação social e económica; enfrentam problemáticas de difícil autogestão; regem-se pelo empenho e pela coragem atestadas perante as adversidades; identificam-se pelo reconhecimento e gratidão evidenciados às equipas educativas.
- *Centradas no processo.* Constatam-se, concretamente, nas diferenças relevantes, quanto aos apoios prestados a nível de apoio humano, social e material; refletem o percurso do processo propriamente dito, como autogestão diferenciada quer nos conteúdos, quer na forma como estes ocorrem.
- *Centradas na educadora.* Estão associadas às vivências pessoais e experiências prévias; justificam-se pelo modo como lidam e gerem as situações diferenciadas, os padrões comunicacionais, o acompanhamento, a supervisão e a relação afetiva estabelecida; percebem-se pelas impressões de cada situação, pelas memórias guardadas, pelas vivências marcantes e pelas lições de vida que extraem de cada experiência.

Ainda no eixo negativo emerge a subcategoria “*Angústia pessoal*” representada no modelo criado a partir do NVIVO 8, desenhado na figura 43. Expõe características relacionadas com a frustração e com o impacto negativo, as quais passamos a descrever.

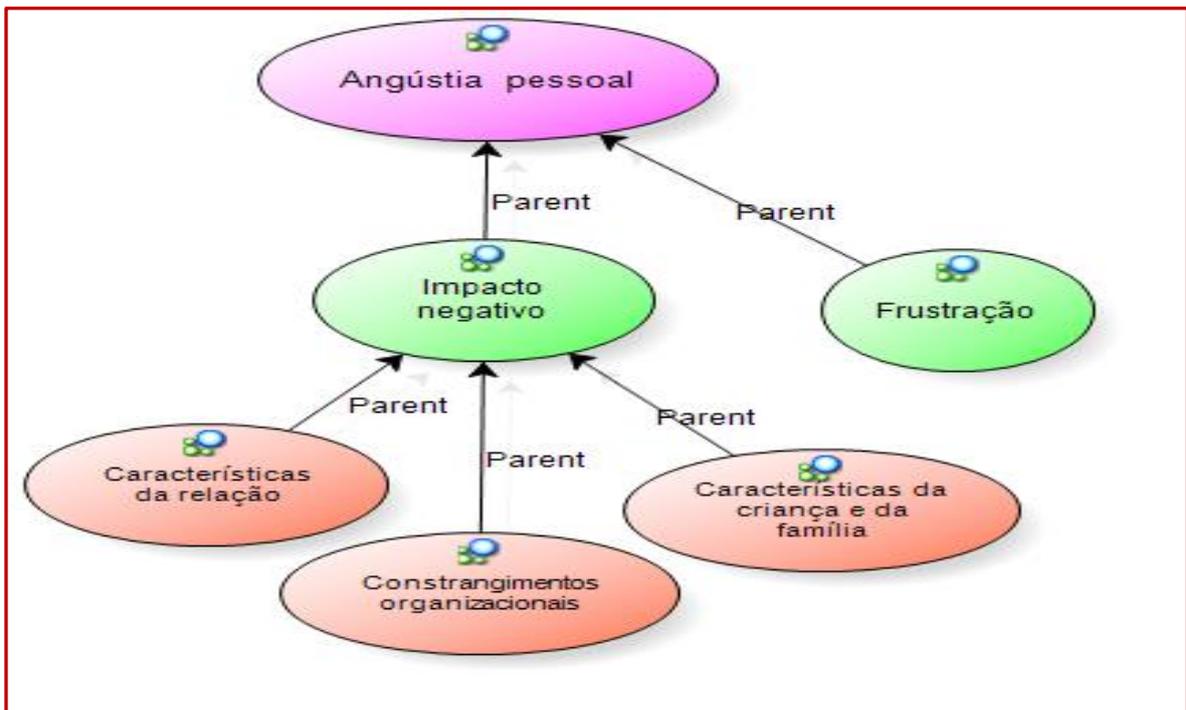


Figura 43- A subcategoria: “Angústia pessoal”.

A subcategoria “Angústia pessoal” está relacionado com:

- A *Frustração*. Constatamos que sucede nos momentos de lidar com as fragilidades da criança e da família; ocorre na prestação da ajuda, mediante resultados pouco consistentes e de fraca evidência; reflete-se pelos efeitos de espelho na renomeação de experiências pessoais; acontece pelo envolvimento em excesso; justifica-se pelas dificuldades sentidas resultantes da pouca experiência profissional. Conscientes do conjunto de situações e das dificuldades crescem estados de ansiedade e de sentimentos de frustração.
- A subcategoria “*O Impacto negativo*” revê-se nas:
 - *As características das crianças*. Sentem angústias e incapacidades perante patologias diversificadas e grau diferenciado; refletem fragilidades nas respostas mais exigentes, por ausência de conhecimentos formativos, insuficiência de material de apoio e escassez de recursos humanos; revelam dúvidas sobre as melhores atitudes a adotar; têm a sensação que algo mais pode ser feito; veem-se coagidos pela “cultura organizacional”.
 - *As características da família*. Revelam angústias face às dificuldades, às fragilidades e às ansiedades manifestadas pelo agregado familiar; apresentam elementos constrangedores que geram sentimentos de angústia e frustração; por outro lado, resultam em acréscimos benévolos de desenvolvimento pessoal, através das vivências experienciadas.
 - *Os constrangimentos organizacionais*. Estão ligados a dificuldades na prestação dos cuidados por limitação dos espaços físicos; constatam-se pela ausência de materiais e equipamentos básicos, determinando o grau de qualidade na prestação de cuidados; resulta do rácio de crianças por educadora; pautam-se por algumas lacunas no trabalho em equipa.

O eixo positivo apresenta as subcategorias “*Estratégias de autoajuda da educadora*” e “*Crescimento pessoal*”, representadas no modelo criado a partir do NVIVO 8 e desenhados nas figuras 44 e 45. As primeiras são desenvolvidas no sentido de suprimir as dificuldades; enquanto as segundas verificam-se em torno do crescimento pessoal (figura 41).

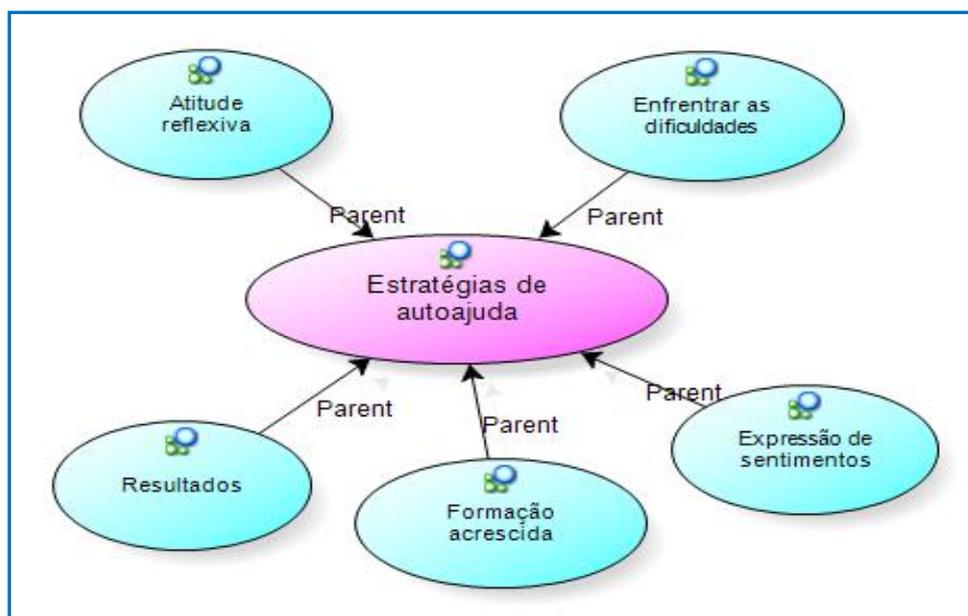


Figura 44- A subcategoria: “*Estratégias de autoajuda*”.

A subcategoria “*Estratégias de autoajuda*” regista as seguintes características:

- *A atitude reflexiva.* Algumas das educadoras referem que a reflexão são momentos de reencontro consigo próprias. Recordam que relembram os acontecimentos, fazem o balanço do dia, questionam as intervenções e interrogam as práticas para aferir novas ações. Falam da reflexão individual e de partilha, como atos de crescimento em conjunto, já que têm formas de agir semelhantes. Tais atitudes resultam positivamente, pois referem que “(...) nós temos dúvidas!... Temos conquistas!... Temos dificuldades!... Mas dão-nos estímulos...” e o facto de “(...) refletirmos em conjunto com outros profissionais (...) ajudamo-nos umas às outras... nesta reflexão e partilha constantes” [E.3, Ent.1/Nar.].
- *O enfrentar as dificuldades.* Nas palavras das educadoras significa um grande desafio. Referem que o ato de educar representa um desafio pelas características específicas de cada criança, pelas necessidades das famílias e mesmo pelos constrangimentos organizacionais. Afirmam que o assumem e o organizam por etapas consecutivas, não obstante o desgaste emocional, psicológico e até mesmo físico. Confessam que se sentem felizes, gratificadas e compensadas, no final. Sentem um bem-estar emocional e profissional. Experimentam sentimentos e emoções diversificadas. Defendem que as dificuldades não desencadeiam fracassos ou derrotas, mas sim espaços do “acreditar” nas capacidades e recriam e desenvolvem estados de ânimo. Sobre as vivências paradigmáticas, confessam: “(...) não podia desistir! (...) Eu também tinha que ter essa força! (...) Fui criando essa força dentro de mim!... De acreditar (...)”. Referem que acreditam nas capacidades natas que “(...) todos temos!... e eu sinceramente!... Eu acredito nisto (...)”. Refletem “(...) muito introspectivamente!... Se não acreditamos nas coisas! (...)”. Afirmam que sentem o “acreditar” nas capacidades como “(...) um facto

muito real!” [E.3, Ent. 1/Nar.]. Rematam que as dificuldades resultam em conquistas pessoais e determinam percursos de crescimento pessoal e profissional.

- *O controlo da expressão de sentimentos.* Uma das estratégias evidenciadas pelas educadoras é o autocontrolo de estados de ansiedade, perante situações problemáticas diversas, por vezes, resultantes das fragilidades das crianças e dos constrangimentos organizacionais. Confessam estados de ansiedade, de desconforto, de imaturidade profissional, no início da relação. Apontam o final da relação, descrevendo sentimentos de dever cumprido, de alegria, de felicidade, de confiança, de tranquilidade e segurança. Concluem que são consequência do “acreditar” nas capacidades intuitivas do subconsciente e no autocontrolo dos sentimentos, como estratégia de autoajuda. A propósito, falam de “(...) coisas que ainda tinha no seu subconsciente!” [E.6, Ent.1/Nar.].
- *A formação acrescida.* As educadoras do estudo, com alguma frequência, reconhecem dificuldades em gerir situações específicas para as quais não é ministrada informação, no decorrer da formação inicial. Combatem essa fragilidade, recorrendo à literatura e aos artigos científicos como elementos de autoajuda às ações. Fazem formação acrescida, em períodos pós-laboral, procurando a atualização científica. Afirmam que a formação ao longo da vida e a experiência acumulada ao longo dos anos ajudam a encontrar o sentido para aquilo que fazem, hierarquizando os valores e as crenças pessoais, persuadindo as questões práticas da profissão. Afirmam: “(...) preocupa-me, de facto,... o bem-estar destas crianças... e procuro ser coerente nas minhas atitudes e ser coerente com os valores em que acredito e sobre os quais atuo, como profissional e como ser humano” [E.4, Ent.1/Nar.].
- *Os resultados.* Estão ligados aos efeitos observados como a alegria, o bem-estar e o conforto provindos das intervenções; referem a gratidão, o reconhecimento e o apreço que desencadeiam nas educadoras a sensação do dever cumprido e de realização profissional; descrevem esses sentimentos como algo que “(...) deu-me prazer!”. E, por isso, consideram aquilo que fazem “(...) significativo!”. Expressam sentimentos, “(...) apaixonei-me por este projeto!”; selecionam e contam experiências porque “(...) foi muito marcante para mim (...) mas, também sei que marcou aquelas famílias e aquelas crianças” [E.6, Ent.1/Nar.].

Ainda integrada no eixo positivo emerge a subcategoria “*Crescimento pessoal*” representada no modelo criado a partir do NVIVO 8, desenhado na figura 42, relaciona-se com a maturidade pessoal, com as experiências gratificantes e significativas e com a maturidade profissional, as quais passamos a descrever.

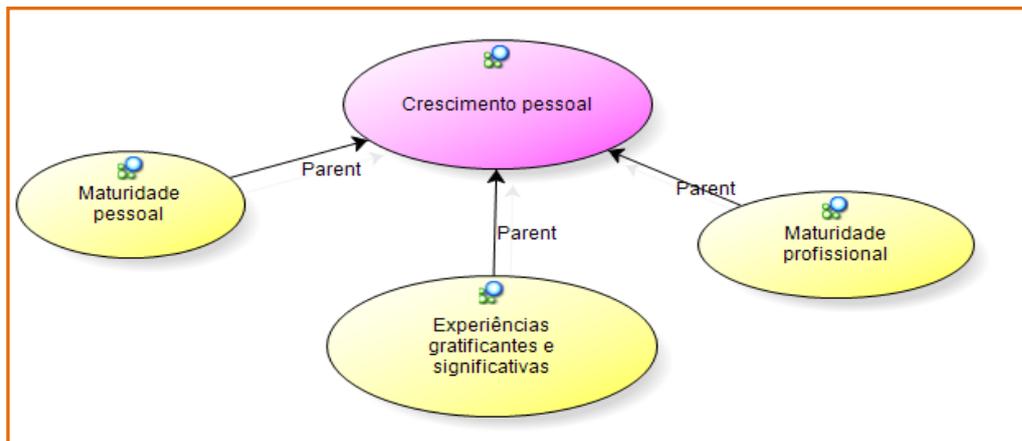


Figura 45 - A subcategoria: “Crescimento pessoal”.

A subcategoria “Crescimento pessoal” surge a partir da análise efetuada aos dados das narrativas. Percebemos que as experiências narradas constituem momentos auto reflexivos e definem a trajetória do desenvolvimento pessoal e profissional. A subcategoria apresenta as seguintes características:

- *Maturidade pessoal.* As experiências narradas foram sentidas, no entender das educadoras, como “lições de vida”. Referem que (...) Ensinou-me ... como ser humano (...) Cresci como ser humano (...) Pelo relacionamento! (...) Pelos afetos! (...) Cada ano somos mais completos!... Pelas relações que temos!... Somos um ser de afetos (...) o V... contribuiu significativamente para isso! [E.1, Ent.1/Nar.].
- *Maturidade profissional.* Recordam que retiram ensinamentos para lidar com situações similares. Reconhecem que as vivências ajudam nas aprendizagens pessoais e profissionais, melhoram o desempenho, logo sentem uma maior realização profissional. Afirmam que receberam muito porque “(...) adquirir um leque muito vasto de conhecimentos que até então desconhecia” [E.2, Ent.1/Nar.].
- *Experiências gratificantes e significativas.* Sentem gratidão pelo carinho, pelo apreço, pela relação e reconhecimento que devolvem, falam das experiências com carinho, emocionam-se quando renomeiam vivências; relembram os estados emocionais com alegria, prazer e felicidade; avaliam positivamente os resultados, sobretudo os processos; concluem que foram momentos marcantes, importantes, ricos e significativos e, por isso, gratificantes.

“(...) a experiência foi muito rica!... Passei por vários estados emocionais.” [E.3. Ent.1/Nar.];

“(...) E ainda hoje fico muito feliz!... Como te digo aí mais à frente... fico muito feliz cada vez que nos encontramos!” [E.1, Ent.1/Nar.].

A subcategoria “Desenvolvimento pessoal e profissional” assume-se central e explicativa das semelhanças e dissemelhanças na intervenção em educação de infância. Os dados oriundos das várias fontes de recolha permitem constatar que as características e o perfil da educadora ajudam na construção e na consolidação da relação. Por sua vez, promovem a confiança e estabelecem um compromisso tácito e uma aliança na intervenção, ganhando dimensão através do estudo do processo relacional.

A análise entretanto efetuada aos perfis de intervenção, nomeadamente à relação educadora-criança permite anotar que as educadoras do estudo se situam a três níveis de atuação. Num primeiro, revelam traços comuns. Procuram cumprir as orientações das dimensões meso e macro do sistema organizacional. A interação resulta numa relação de simpatia, de amabilidade e cordialidade. Referem que agem desta forma por intuição e segundo valores e crenças pessoais. Valorizam as dimensões da técnica e da didática.

Num segundo nível, à relação de simpatia e afabilidade acrescentam a familiaridade, a disponibilidade e a cumplicidade. Reafirmam o afeto como dimensão principal da relação, a qual consideram um elemento integrante da prática educativa. Perspetivam as suas intervenções de forma pensada, refletida e personalizam os contactos. Envolvem-se emocionalmente, de forma progressiva. As variáveis do contexto registam influências visíveis no modo de intervenção. Demonstram alguma inabilidade no lidar com algumas complexidades e atuam algo dominadas pelas circunstâncias. Confessam angústia pessoal e frustração profissional, revelando impotência perante adversidades.

No terceiro nível encontramos educadoras com um padrão que, de acordo com Benner (2005), poder-se-á chamar de perícia. Este resulta de um crescimento pessoal e profissional assumido pela reflexão das práticas relacionadas com as suas experiências profissionais, fruto da formação académica ou contínua. À relação de simpatia e afetuosidade, acresce a familiaridade, a disponibilidade e a cumplicidade, com traços personalizados. Demonstram serenidade e confiança na forma de abordar os diferentes atores e na resolução das contrariedades impostas pelas variáveis do contexto. Projetam metas e finalidades que argumentam e contrariam os desincentivos influentes. Procuram atenuar as fragilidades, reforçar as potencialidades e atuar por antecipação e projeção. São sensíveis a situações de desconforto e de sofrimento da criança e da família. Definem objetivos em função das necessidades de cada criança. Das experiências paradigmáticas dizem que resultam marcas pessoais e ajudam, por vezes, a rever os valores, as crenças e a filosofia de vida. Sobre as interações sentem e reagem emocionalmente; tornam-se companheiras nas dificuldades e comprometem-se com a ajuda incondicional; promovem a confiança e os estímulos positivos; tentam manter a esperança em situações de gravidade patológica; partilham experiências pessoais e incluem a família nas suas conquistas e preocupações.

O constructo “*Promovendo a relação*” apresenta-se comum aos três níveis de atuação, descritos nos parágrafos anteriores. As narrativas relatam as vivências e destapam o raciocínio das suas protagonistas. Ajudam a esclarecer a forma como valorizam a relação e determinam o significado que lhes atribuem. Ganha, assim, dimensão a valoração e os atributos da relação educadora-criança.

3.5- Caracterizando a valoração da relação educadora-criança.

As experiências vividas pelas educadoras, por vezes, provocam mutações nos significados e interferem no crescimento pessoal e profissional. Atribuindo valor à relação pode ser entendido como o estado interior da educadora que determina a forma de perspetivar o desafio da relação e regula os movimentos e os conteúdos da relação em si. O estado interno envolve dinâmicas entre os significados particulares da relação e as estratégias privilegiadas a esses significados.

Atribuindo valor à relação educadora-criança integra dois constructos que se apresentam interdependentes e são: *Experienciando o significado da relação educadora-criança* e *refletindo o significado da relação educadora-criança*, descritos na figura 46.



Figura 46- Atribuindo valor à relação educadora-criança.

3.5.1- Caracterizando o constructo: “Experienciando o significado da relação educadora-criança”

O constructo “*Experienciando o significado da relação educadora-criança*” significa a ativação intencional ou não de valores, crenças e atitudes sobre a relação, sobre a educação de infância e sobre o papel e competências da profissional. Esta ativação desencadeia estratégias particulares do pensar-agir na relação, de formas alternativas, sincrónicas e de resposta aos significados experimentados pela educadora. As características revelam-se a partir das categorias que emergiram das entrevistas em profundidade.

Este constructo integra as seguintes categorias: “*Gostando de educar*”; “*Conhecendo a educação de infância*”; “*Valorizando a educação de infância e o papel do profissional*”; “*Estando sensível ao desafio*” e “*Tendo consciência dos valores éticos/morais*”.

A primeira categoria “*Gostando de educar*” registra a incidência da motivação da educadora no exercício da profissão, assim como do compromisso pessoal e profissional. Refere que “(...) É um trabalho que gosto muito de fazer... é mesmo disto que eu gosto!... Estar com os meninos!”. Considera o trabalho exigente, mas o gostar do que faz, determina a qualidade e traz prazer à educadora. Por isso, afirma: “(...) à entrada do portão da escola apenas os assuntos escolares me absorvem!” [E.1, Ent.1/D1].

Relativamente ao modo como perspectiva a relação, a educadora refere que busca significados e os afetos são entendidos como atitudes acrescidas ao ato de intervir. Isto é, numa relação de afetos, o gostar e o quadro afetivo servem de motivação para a intervenção. A educadora acredita e defende que aquela está ao seu alcance e é eficaz no processo relacional. Confirma que “(...) Os pilares onde tem que assentar qualquer prática! (...) Acho que todos os profissionais de educação! (...) Só tinham a ganhar, conquistando os grupos pela relação!... Pela afetividade!... Às vezes falta! (...) É um local muito privilegiado em afetos!” [E.1, Ent.1/Nar.].

Falam das experiências com emotividade. “(...) Alegria!... Muita alegria com as pequenas conquistas que ele ia fazendo!... E ainda hoje fico muito feliz!”. Confessam a vivência de estados emocionais diferenciados “(...) a experiência foi muito rica!... Passei por vários estados emocionais!”. Recordam uma sala e um grupo organizado como “(...) uma ligação afetiva a um espaço que queremos acolhedor, com um toque muito pessoal e familiar!”. Sentem forte responsabilização, mas também grande motivação “(...) é a minha sala!... Só eu trabalho com aqueles meninos!... Só eu é que me vou ligar àqueles meninos! (...)” [E.1, Ent.1/Nar.].

Os dados oriundos das narrativas permitem dizer que as educadoras identificam barreiras e constrangimentos no ato de educar e mencionam o desencadeamento de sentimentos de angústia, ansiedade e até impotência. Todavia, referem o gostar da profissão como atenuante às adversidades, as quais apresentam como impacto negativo, por vezes, de difícil gestão.

A categoria “*Conhecendo a educação de infância*” assinala o conhecimento que a educadora possui acerca do ato de educar e realça a experiência como profissional responsável pelos cuidados. Descrevem o conhecimento como diferenciado, assumido numa perspectiva global do desenvolvimento e numa visão holística da criança. Consideram a atualização e o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos importantes para uma educação de qualidade. Concluem que a transformação desse conhecimento em práticas de intervenção é fator motivacional das atitudes presumíveis a uma profissional com perfil atuante, crítico e reflexivo.

(...) aprofundar (...) para poder responder mais eficazmente...temos que ler muito (...) foi sempre um desafio... porque eu queria sempre saber mais... estar atualizada sobre a educação (...) Temos que acompanhar esse ritmo se queremos prestar melhores respostas e conseguir mais objetivos (...) e poder aplicá-los depois na nossa prática do dia-a-dia... que me motivavam (...) era muito gratificante para mim... dava-me pistas... dava-me um incentivo [E.2, Ent.1/Nar.].

As estratégias de autoajuda traduzidas em habilidades, muitas vezes identificadas como “*intuição*”, permitem à educadora agir nas situações educativas e pedagógicas com autocontrolo; observar atenta e diferenciadamente crianças e situações; adquirir agilidade de pensamento e de ação; manter a coragem nas tomadas de decisão; desenvolver uma atualização ajustada às necessidades.

Relativamente ao modo como consideram o ato de educar afirmam que é “(...) muito exigente e absorvente!...” e precisa de reflexão continuada e, por isso, questionam a própria prática. Referem que têm “(...) expectativas,... enquanto profissional!... De estar normalmente à altura das situações! (...)”. Vão afirmando que “(...) é sempre um desafio!... estar com os meninos... é sempre um desafio! (...)” e, nos casos de gravidade patológica, “(...) o peso da responsabilidade gera algum receio,... no início (...) depois,... naturalmente,... também relaxamos... e ficamos mais experientes,... mais confiantes em nós” [E.3, Ent.1/Nar.].

A categoria “*Valorizando a educação de infância e o papel da profissional*” surge na sequência da anterior. Aliás, avalia a importância do papel da profissional no contexto interacional, interferindo direta e indiretamente nos resultados das situações educativas e pedagógicas. A educadora percebe qual o seu papel junto dos seus parceiros, especificamente, das famílias e das quais recebe reconhecimento e apreço que lhe traz satisfação e sentimento de dever cumprido.

Sobre o reconhecimento e o apreço referem que “(...) o reconhecimento daquilo que nós fazemos!... É uma gratificação muito grande! (...) Ver que contribuimos para melhorar (...)”. Falam do reconhecimento como algo muito importante e demonstram uma visão clara do papel que a educadora tem na relação com o outro. “(...) não me passava despercebido,... um olhar de ternura,...um sorriso (...) Foi também muito gratificante! (...) sentimos que alguém confia em nós!... E está do nosso lado!... Isso é muito bom! (...) Ajuda-nos a enfrentar os problemas com mais determinação” [E.3, Ent.1/Nar.].

Sobre o papel da educadora junto de outros profissionais, como sejam as animadoras, o pessoal auxiliar ou mesmo outros técnicos especializados, descrevem uma equipa colaborativa, onde intervém ativamente e supervisiona as intervenções dos restantes elementos. Existe uma preocupação e uma valorização relativa ao trabalho em equipa que se reparte pela discussão das intervenções, dos conflitos, até à reflexão continuada de atitudes e intervenções dos diferentes elementos. Sempre que tal não se verifique, constata-se um acréscimo do desgaste físico e emocional, por parte da educadora e de certa forma interfere na motivação de cada uma.

Por sua vez, a categoria “*Estando sensível ao desafio*” expressa a disponibilidade interior da educadora para as informações que vão emergindo do contexto físico e, sobretudo relacional. No desempenho do seu papel, predispõe-se a ouvir o outro, a estar com ele e disponibiliza-se a receber todo o tipo de informações. Quando entra no contexto físico a sua atenção concentra-se no ambiente envolvente, na comunicação com os diferentes parceiros e, especificamente, na criança.

A categoria “*Estando sensível aos sinais*” retoma a questão da conceção do ato de educar. A educadora fala da sua perspetiva profissional que sobressai no ato de educar e no atendimento às necessidades manifestadas por cada criança individualmente, em ambientes facilitadores das interações.

(...) para que haja um ambiente favorável às diferentes interações... porque se não existir esse ambiente!... São momentos sociais... são momentos de trocas... de saberes... sentimentos... De crescimento... e... desenvolvimento de competências e de calor humano (...) estamos a falar com seres humanos... cada um diferente do outro... uma criança diferente da outra... com ritmos muito próprios... têm

experiências ... expectativas pessoais... No fundo é um gerir de sentimentos e emoções muitas vezes diferentes e mesmo opostas. [E.4, Ent.1/d1].

No decorrer das interações, a educadora está atenta aos sinais e, simultaneamente, considera a individualidade e a perspetiva da criança, enquanto pessoa. Identifica e compreende os estados emocionais e estabelece estratégias ajustadas. A propósito, comenta: “(...) ele vinha choramingando! Se ele vinha choramingando...ele precisava de mim!... Precisava do meu abraço... do meu aconchego... para se sentir... mais seguro (...) acarinhado!... Se ele vinha assim... por algum motivo era!” [E.3, Ent.1/D1].

Ainda relativamente aos sinais, parecem ficar evidentes pela forma como relatam a importância prestada à dimensão humana e à atitude de respeito e vontade do outro. Deixamos como exemplo a seguinte reflexão: “(...) às vezes penso na criança que queria tanto pôr aquele meu gorro...como eu... que queria calçar os sapatos da minha professora... que percebo a dimensão dessa importância... e digo: “mete lá o meu gorro!” e ficam felicíssimos (...)” [E.5, Ent.1/D1].

A categoria “*Tendo consciência dos valores éticos/morais*” aponta para as crenças e valores pessoais que a educadora aplica nas situações educativas e pedagógicas. Descreve sentimentos como a indecisão, a insegurança e a ansiedade. Faz questionamentos sobre julgamentos, condutas e intervenções, tomadas por si ou por outros elementos da equipa. Serve de exemplo o seguinte excerto: “(...) às vezes questiono mesmo a minha intervenção: “Será que fiz da maneira correta? Ou poderia ter encontrado outro caminho?” Interrogo muitas vezes a minha prática” [E.1, Ent.1/D1].

Relativamente à ética surgem relatos que evidenciam valores como o respeito, a condição humana e o compromisso. Constatamos que a educadora está atenta ao estado emocional de cada criança, intervindo no sentido da ajuda e do respeito pelas decisões do outro.

(...) se aquele trabalho era pessoal... e a envolvia diretamente!... Penso que... a sua opinião era importante. (...) Olhar diretamente para ela... tem a ver com a importância que eu sabia que tinha... não só o livro!... Mas porque era uma coisa que trazia de casa ... e era especial! (...) Naquele momento era especial!... Eu sabia que era importante para ela! (...) Aquele pequeno momento era dela e só dela!... Daí eu achar importante... o período que dediquei à leitura do livro!... Como também na forma como me dirigi a ela!... E também a forma de negociar a decisão [E.1, Ent.2/D1].

O excerto evidencia o aspeto humano e particular da sua forma de agir, intuindo-se o significado atribuído à intervenção. Enquanto renomeia a experiência, vai colocando os valores pessoais relativos ao conforto *versus* desconforto; respeitantes à qualidade em educação; referentes ao respeito pelos direitos das crianças, entre outros. Sobre os direitos, refere “(...) leio três ou quatro vezes por semana e conto uma ou duas (...) há dias... quando chego a meio (...) Não conto mais!... Sinto que não estou! (...) Vejo-os com um ar maçado... enfadonho... não vejo alegria... a fazerem perguntas (...) [E.5, Ent.1/Nar.]

O constructo “*Experienciando o significado da relação educadora-criança*” justifica-se pelo desencadeamento de reações ponderadas pela educadora, quando elabora e reformula estratégias de reativação a serem utilizadas na compreensão e nas interações que aportam as situações experienciadas. As estratégias definem-se pelas particularidades que as compõem, estão em permanente reformulação e refletem-se no constructo: “*Refletindo o significado da*

relação educadora-criança” e integra as seguintes categorias: “*Colocando-se no papel do outro*”; “*Confiando nas suas capacidades*”; “*Renomeando experiências*”; “*Interagindo com as crianças e terceiros*”; “*Conhecendo a criança*”; “*Sendo persistente*” e “*Orientando-se por normas e estruturas*”.

3.5.2- *Caracterizando o constructo: “Refletindo o significado da relação educadora-criança”*

O constructo “*Refletindo o significado da relação educadora-criança*” envolve o conjunto de respostas e/ou recursos que a educadora usa para desenvolver avaliações pertinentes e adequadas, sempre visando resultados de mais e melhor qualidade na relação. Para tal, procura colocar-se na posição do outro para melhor o conhecer e agir em conformidade com as necessidades manifestadas; revela confiança e demonstra persistência nas intervenções que faz; procura a norma desejada nas interações com o outro; segue as orientações que considera ajustadas, sustentando-as em crenças pessoais, importando-as da sua experiência pessoal e das orientações determinadas pelo sistema organizacional.

Um dos recursos diz respeito à categoria “*Colocando-se no papel do outro*” e corresponde ao momento em que a educadora se coloca no papel do outro, para compreender a experiência que o outro está vivenciando ou para atribuir significado ao que observa, a partir das evidências que o outro manifesta. E, por isso, comenta: “(...) Eu, muitas vezes punha-me no lugar da mãe! É impossível a gente não se colocar! (...) E percebia, sentia as dificuldades de uma forma diferente. Compreendia o estado de ansiedade daquela mãe” [E.3, Ent.1/Nar.].

O exemplo retrata o olhar da educadora sobre a vivência do outro, especificamente, quando se coloca no seu papel e se assume como espelho. Ao fazê-lo pensa e imagina as dificuldades e a ansiedade que aquelas situações podem representar. Identifica-se com o outro, pensa e percebe a dimensão do contexto e da intervenção e preocupa-se em prestar o atendimento que gostaria de receber.

A categoria “*Colocar-se no papel do outro*” é um recurso utilizado para refletir e interpretar as situações e tem relação direta com algumas categorias do constructo “*Experienciando o significado da relação educadora-criança*”, nomeadamente “*Estando sensível aos sinais*”; “*Gostando de educar*” e “*Valorizando a educação de infância e o papel da profissional*”.

A experiência contida na categoria “*Colocar-se no papel do outro*” evidencia vivências interiores dos estados emocionais já experimentados pelo outro, os quais ganham significado pela importância e pela expressividade prestada pela educadora. Experiencia-os e desta forma, entende-os, compreende-os e valoriza-os, de forma diferente. As situações passam a ser vistas com outro olhar e tal dignifica não só o gosto pela profissão, como também percebe melhor a necessidade de estar atenta aos sinais e às necessidades do outro. Intensifica-se a valorização da educação e do papel da profissional, no quadro de uma relação de ajuda.

(...)Eu percebia as dificuldades que ele tinha... e compreendia-as. (...) Tinha alguma experiência como profissional. (...) Nós temos conhecimento das etapas de crescimento!... Do desenvolvimento normal e de como ele evolui (...) os sinais que ele ia emitindo de aceitação... de prazer, dos olhares,... os sorrisos... motivavam-me muito... qualquer coisinha que ele fizesse!... Depois punha-me no lugar da mãe e pensava... em como são difíceis situações como as dela... às vezes vinham-me as lágrimas aos olhos,... e depois achava sempre que a mãe ia ficar

muito contente!... Porque achava que se fosse a mãe... também iria ficar feliz!... Se eu já ficava!... A mãe, de certeza então,... ficaria muito mais! (...) Vê-lo a progredir na sala. (...) Foi muito importante [E.3,Ent.1/Nar.].

Outro dos recursos é a categoria “*Confiando nas suas capacidades*” e refere-se à aptidão que a educadora manifesta em perspetivar as suas competências e habilidades como um todo e, ao mesmo tempo, identificar sinais, evidências e aspetos. Tal facto permite individualizar a intervenção e a sua perceção torna-se particular, sem perder de vista o geral da situação educativa. Significa ter uma perspetiva da evolução de um determinado quadro e, simultaneamente, distinguir minúcias significativas. Este facto é visto como habilidade e competência, consequência da experiência e conhecimento acumulados. É uma forma de sentir e, por isso, refere: “(...) sinto-me com capacidade!... Depois de 20 anos de serviço!... Com os conhecimentos que tenho!... E as vivências que tenho!... Sinto-me com capacidade para inventar jogos e atividade para eles (...) [E.1,Ent.1/d1].

A categoria “*Confiando nas suas capacidades*” é uma habilidade conduzida pela profissional, a qual permite avaliar a situação, a partir de perceções imediatas de sinais e indícios que poderiam passar despercebidos por, aparentemente, não representarem relevância no contexto. Um aspeto fundamental na aplicação desta habilidade relaciona-se diretamente com a categoria “*Estando sensível ao desafio*”, especificamente, na forma como é desenvolvida a disponibilidade sobre o que ocorre no ambiente educativo. Ou seja, a perceção dos detalhes e dos indicadores importantes está diretamente ligada à predisposição interior da profissional para esses mesmos elementos.

(...) Naquela altura (...) eu tive a perceção que não poderia continuar... Eles estavam já muito agitados!... Já não ouviam o que quer que fosse!... Bastou observar os sinais que estavam já presentes no grupo!... Às vezes são pormenores mínimos. Mas que são importantes de registar ou então é um fracasso o que quer que estejamos a fazer!... Isto tem a ver com a nossa experiência de longos anos!... É uma habilidade... um truque!... Mudar de estratégia no momento certo (...) [E.1, Ent.2/D3].

A categoria “*Renomeando experiências*” é um recurso bastante utilizado pelas educadoras nas narrativas. A comparação das dificuldades da criança com outras já experienciadas permite a visualização da experiência anterior e utiliza-a para avaliar a situação atual e projetar a intervenção. Recorda assim a situação:

(...) estávamos a falar das festas de anos na escola!... Mas ao mesmo tempo, especialmente porque já estavam muitos elementos... estava atenta ao que se ia passando!... E percebi que aquela agitação poderia trazer perigo!... Poder-se-iam magoar!... Cair... e não é a primeira vez que situações idênticas desencadeiam situações perigosas! (...) Trata-se novamente de habilidades que vamos treinando com a nossa experiência... são situações que se vão sucedendo... e nós vamos aprendendo com elas... e comparando-as com outras que vêm posteriormente... mais facilmente nós as identificamos e agimos [E.1, Ent.2/D1].

A categoria “*Interagindo com a criança e terceiros*” engloba-se no conjunto de respostas que intensifica o significado da relação educadora-criança e assume-se central no processo relacional. Surge espontaneamente e a educadora percebe de imediato o envolvimento. Esta interação, inicial ou não, conduz a uma apreciação que serve de base à avaliação das mudanças ou alterações desejadas. A interação é considerada como essencial na apreciação e no direcionamento do comportamento da educadora. Por sua vez, permite-lhe a

transformação do conhecimento e da percepção adquiridas. Assim, esta categoria relaciona-se com a categoria “*Conhecendo a educação de infância*”, pois a última representa um papel importante na interação, fundamentando as apreciações e as percepções da profissional.

Relativamente à *interação com terceiros* percebemos que se apresenta fundamental na relação de trabalho, especificamente, no desempenho profissional da educadora. O papel desta parece verificar-se à volta da supervisão dos cuidados prestados à criança. Refere mesmo que deve consciencializar os parceiros quanto à individualidade e dificuldades da criança. Para além disso, conhece a educação de infância, os seus princípios, os cuidados inerentes e o seu papel dentro da equipa. Tal, permite-lhe valorizá-lo, bem como os resultados daí decorrentes. Considera ainda que, a especificidade que caracteriza o seu modo de atuar é elemento abonatório das intervenções e a sua ausência traduziria resultados insatisfatórios. As características referidas estão presentes e relacionam-se com a categoria “*Valorizando a educação de infância e o papel da educadora de infância*”. Serve de exemplo o seguinte extrato: “(...) complementa muitas vezes aquilo a que eu não posso chegar! (...) É uma ajuda preciosíssima!... Sabe muito bem como intervir!... Sabe como é preciso estar atenta... e observar individualmente cada criança (...) [E.1, Ent.2/D1].

A categoria “*Conhecendo a criança*” aparece associada à segurança que a educadora revela nas percepções e atitudes pessoais, contidas nas intervenções com as crianças. Referem que a confiança na capacidade de diagnosticar é ténue e acompanhada de incertezas e inseguranças. Como tal, manifestam necessidade pessoal de procurar fundamentação e fazem-no recorrendo a literatura específica ou junto de técnicos especializados, o que aprofunda o conhecimento já acumulado. Outras destacam, no seu discurso, uma segurança evidente nas suas capacidades cognitivas e no conhecimento atribuído, principalmente, na sua experiência. Este mesmo conhecimento surge, como propriedade da categoria “*Conhecendo a educação de infância*”, como algo construído no decorrer da formação inicial, da formação contínua e da prática profissional.

(...) eu estava insegura (...) e estava muito apreensiva! (...) Estava perdida! (...) A nível de como é que eu poderia trabalhar com essa criança (...) Eu não tinha orientação (...) Ansiedade!... Medo!... Medo de não corresponder ao que era preciso fazer (...) Tive que recorrer a obras que me ajudaram a compreender as necessidades destas crianças [E.1, Ent.1/Nar.].

Um recurso considerado significativo como resposta ao desafio do ato de educar e da relação educadora-criança é a categoria “*Sendo persistente*”. Esta estratégia manifesta-se quando a educadora não está satisfeita com o resultado das suas interpretações ou ações e persiste na busca de novos dados, evidências e resultados mais adequados e desejados. Esta persistência representa uma atitude diagnóstica proativa em busca de dados e, principalmente, da resolução das fragilidades, que relaciona como um compromisso exigido pela profissão.

Na avaliação em educação, a estratégia anterior é pertinente, pois é pela validação das hipóteses ativadas antecipadamente que se garante a eficácia das apreciações e a tomada de decisão se ajusta. A percepção referente aos dados significativos está descrita na subcategoria “*Estando sensível ao desafio*”. Deixamos como exemplo o seguinte excerto.

(...) tudo com o J... tinha que ser muito repetitivo (...) Punha-o sentado no meu colo,... virado para mim... e fazíamos muitos exercícios de estímulo à comunicação! Criámos laços afetivos... muito cúmplices! (...) Eu também fui criando essa força dentro de mim! (...) Acreditar que ele era capaz!... Fui sempre

acreditando!... E insistindo!... Apesar de algum desconforto que a criança manifestava... e desconforto até para mim!... Porque me incomodava o facto... de muitas vezes rejeitar determinados movimentos,... mas eu sabia da importância deles! [E.3, Ent1/Nar.]

A categoria “*Orientando-se por normas e estruturas*” é entendida pelas educadoras como uma estratégia usada no processamento da informação e na regulação de comportamentos desejados. Em ambos os casos, apropriam a estratégia de interpretação e gestão, direcionada para o aspeto normativo e para o enquadramento dos diferentes papéis sociais e normativos institucionais.

A estrutura do processo diagnóstico em educação de infância organiza-se em dois processos que se desenvolvem de forma entrelaçada, coadjuvados por um terceiro. Falamos dos processos de “*Avaliação diagnóstica e planeamento*”; “*Intervenção educativa e pedagógica*” e de “*Relação*”. O último é resultado das interações que ocorrem no interior dos anteriores e do qual as educadoras revelam consciência e atribuem significado e intencionalidade. Por sua vez, constatamos que compreende um conjunto de atributos que o tipificam e um nível de valoração determinado pelos constructos “*Experienciando o significado da relação*” e “*Refletindo o significado da relação*”, refletindo-se no desenvolvimento pessoal e profissional.

As interações que estruturam o processo de relação educadora-criança facilitam um conjunto de informação que permite organizar as competências da educadora. A sua esquematização é confinada àquelas que são construídas a partir das interações com crianças em educação de infância.

3.6- As competências adquiridas a partir da interação educadora-criança

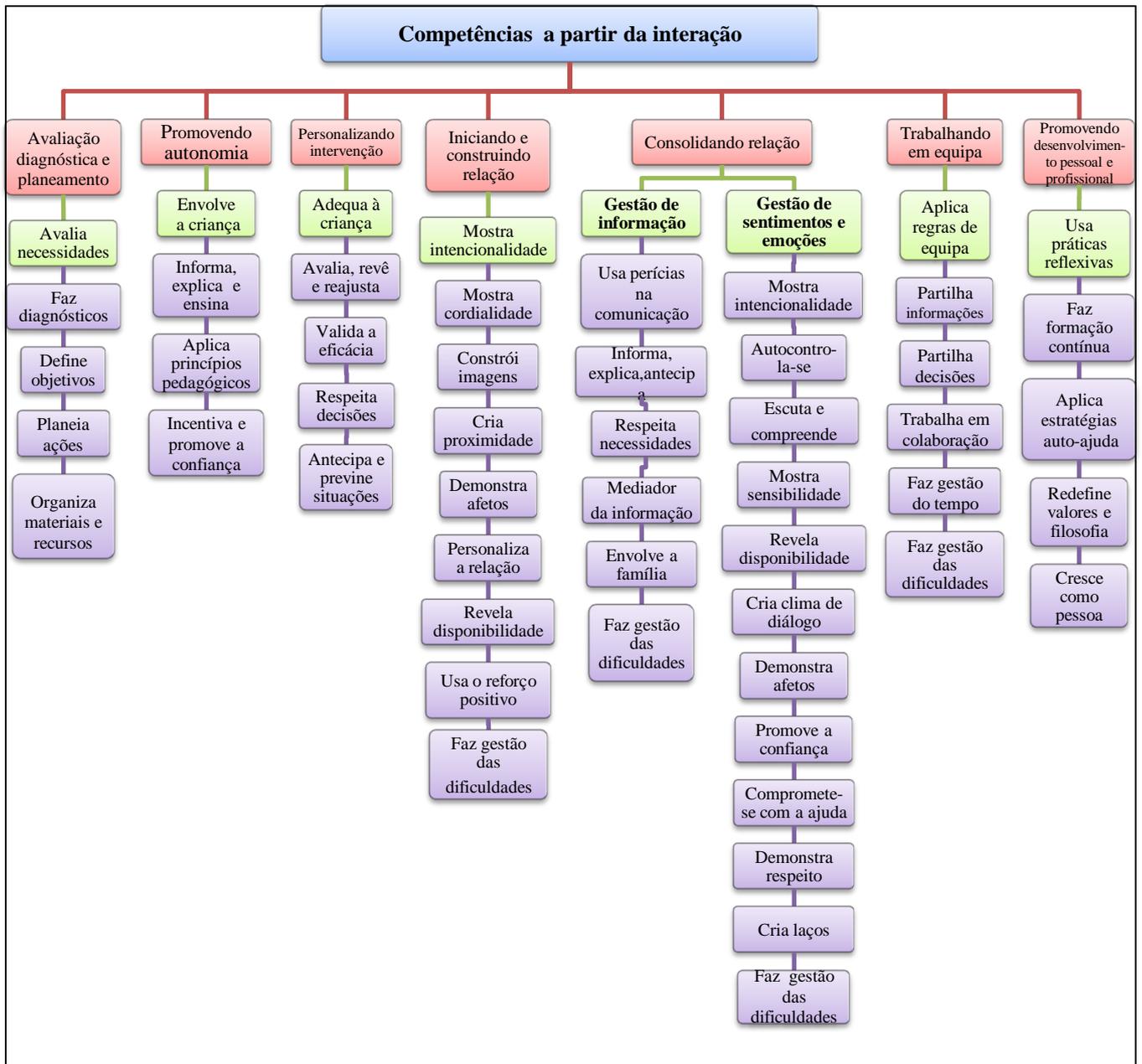


Figura 47- Competências da educadora de infância a partir da interação.

A figura 47 apresenta os principais domínios e as competências da educadora, a partir do processo de interação educadora-criança. O perfil das competências focaliza-se, na criança e na família e são dirigidas para o bem-estar, conforto e desenvolvimento holístico.

De acordo com Benner (2005), a experiência é o caminho mais adequado para a consolidação das competências e decorrem das características pessoais e das aprendizagens realizadas por cada profissional. Por isso, significa que alcançam níveis de competência diferenciados. Na figura 47 evidenciamos os domínios principais e, em cada um, apresentamos as competências padrão e os elementos de cada uma, como funções chave ou

sub-funções. Assim, a partir das interações com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos desenham-se as seguintes competências.

A- Fazendo avaliação diagnóstica e planeamento (avalia, planeia ações, define objetivos)

- Faz a avaliação inicial, identificando as características de cada criança;
- Faz diagnósticos, identificando as necessidades;
- Define metas e objetivos para cada criança e para o grupo;
- Planeia e reformula ações;
- Providencia e organiza recursos humanos e materiais.

B- Promovendo a autonomia

- Envolve a criança ativamente no processo (informa, explica, incentiva a participação);
- Conhece e aplica conhecimentos pedagógicos;
- Promove e incentiva a confiança.

C- Personalizando a intervenção (adequa às características de cada criança)

- Personaliza a intervenção com cada criança;
- Avalia, revê e reajusta prioridades e ações;
- Valida a eficácia (questiona a criança sobre decisões);
- Respeita as decisões e opiniões da criança;
- Antecipa e previne situações.

D- Iniciando e construindo relação

- Age com intencionalidade;
- Mostra cordialidade, familiaridade e afabilidade;
- Constrói imagens (mobiliza informação, questiona e averigua);
- Estabelece proximidade;
- Mostra disponibilidade efetiva e afetiva;
- Promove a motivação e o reforço positivo;
- Faz a gestão das dificuldades.

E- Consolidando relação

1. Gestão de informação

- Usa perícias na comunicação: pergunta, escuta, clarifica, especifica e ajuda, deixa espaço para debates e dúvidas, utiliza comunicação não-verbal, o toque, as posturas, as expressões corporais e os gestos;
- Informa, esclarece, explica e antecipa informações à criança e à família;
- Recolhe e respeita as necessidades da criança e da família;
- Assegura o respeito pelo direito à informação da família;
- Adota o papel de mediadora entre as crianças e os membros da equipa;
- Envolve a família diretamente no processo educativo;
- Faz a gestão das dificuldades.

2. Gestão de sentimentos e emoções

- Evidencia intencionalidade nas ações;
- Gere os seus sentimentos, auto controlando-se;

- Desenvolve atitudes de escuta, de compreensão e extensibilidade para com o outro;
- Mostra sensibilidade e disponibilidade;
- Promove clima de diálogo e de abertura;
- Demonstra afeto e cria laços de amizade;
- Promove a confiança e a segurança.

F- Trabalhando em equipa

- Aplica os princípios de trabalho em equipa;
- Partilha informações e decisões com a equipa multidisciplinar;
- Faz gestão do tempo: trabalha de forma colaborativa; desenvolve atividades paralelas, redefine prioridades; organiza-se e estrutura condições de trabalho de equipa, reforça, ajuda e supervisiona;
- Faz gestão das dificuldades.

G- Promovendo desenvolvimento pessoal e profissional

- Usa práticas reflexivas a partir do impacto negativo das experiências e das vivências paradigmáticas das crianças e das famílias;
- Faz aprendizagens pelo enfrentamento de vivências paradigmáticas com as crianças, as famílias e as colegas, e ainda, através da formação acrescida.
- Desenvolve estratégias de autoajuda; partilha experiências com a criança, a família e as colegas; procura mais formação e informação, congratula-se com resultados positivos.
- Faz a gestão e enfrenta dificuldades;
- Cresce como pessoa e profissional, refletindo, analisando e reformulando os valores e a filosofia de vida.

O desenvolvimento das competências resulta num crescente evolutivo e estas são influenciadas, como já afirmámos, pelo desenvolvimento pessoal e profissional; pelo tempo disponibilizado a cada interação; pelo rácio de crianças e por outros constrangimentos resultantes do contexto.

CAPÍTULO 6- TEORIA DE MÉDIO ALCANCE SOBRE A ATITUDE DIAGNÓSTICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Um dos objetivos do estudo consistia no desenvolvimento de uma teoria de médio alcance, relativa ao contexto onde foi desenvolvida a investigação para compreender e caracterizar a atitude e o processo de diagnóstico em educação de infância. Assim, após a apresentação dos dados resultantes da investigação apresentaremos a teoria de médio alcance (TMA), que resulta de um estudo de natureza qualitativa e de raciocínio indutivo, sustentado na metodologia da *Grounded Theory*, tal como dissemos no capítulo 3.

A teoria que propomos para explicar a atitude diagnóstica desenvolvida no interior do processo de diagnóstico em educação de infância apresenta-se constituída por duas componentes distintas, complementares e inter-relacionadas: a estrutura do diagnóstico e o processo de relação, representadas na figura 48.

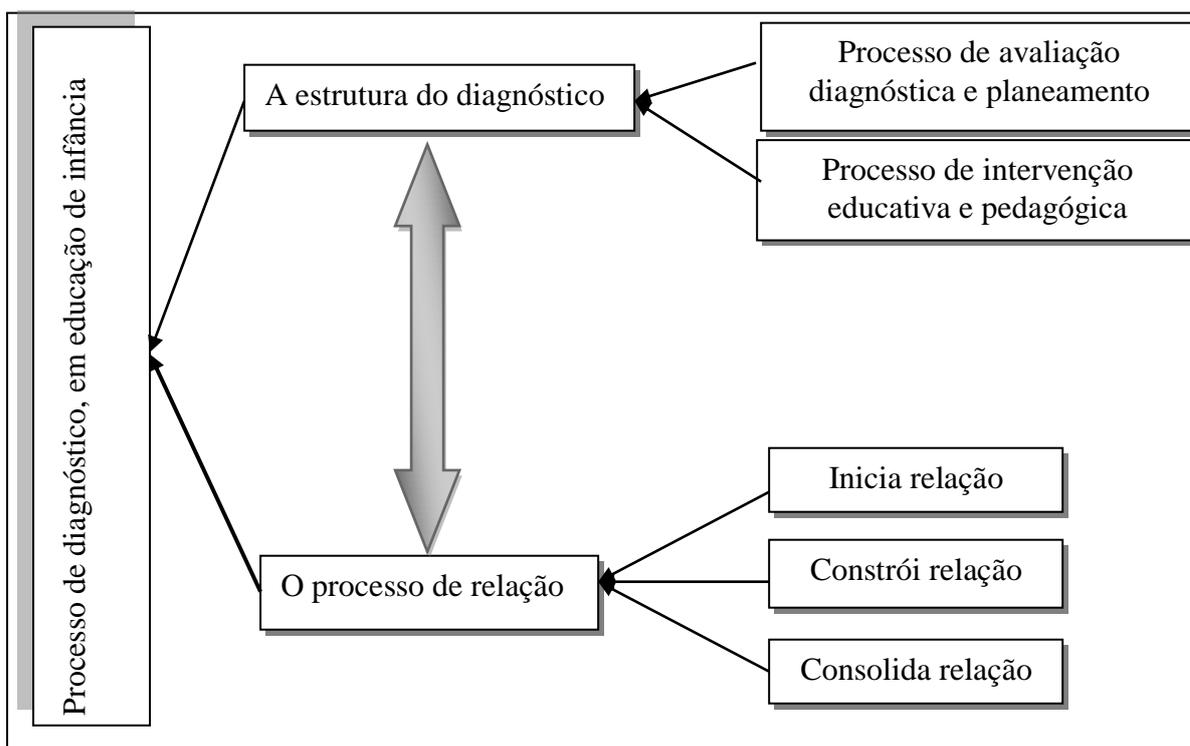


Figura 48- Os elementos estruturantes da teoria de médio alcance relativos ao processo de diagnóstico, em educação de infância.

A estrutura do diagnóstico responde ao primeiro objetivo do estudo (i.e. *Compreender o processo de diagnóstico em educação de infância*) e engloba os seguintes componentes: “*Processo de avaliação diagnóstica e planeamento*” e “*Processo de intervenção educativa e pedagógica*”. Qualquer deles operacionaliza-se mediante a interação desenvolvida entre a educadora, a criança e a família. Essa interação constitui-se o elo dinamizador e unificador de todos os cuidados, ações e intenções, projetando um sentido e uma coerência ao processo diagnóstico. Ao mesmo tempo, assume-se um instrumento porque é através dela que a educadora efectua a prestação de cuidados de bem-estar e desenvolvimento.

O primeiro (i.e. *Processo de avaliação diagnóstica e planeamento*) apresenta-se o guia de todos os cuidados, acontece antes de qualquer contacto presencial e consiste na avaliação e

reavaliação da situação da criança e da família. Tal faz-se pela reunião de informação requerida do processo vivencial, retratado na história de vida, nos dados biomédicos ou por via das interações de ajuda, entretanto desenvolvidas. Esta avaliação é feita de forma continuada, sistemática e incluída nos cuidados assistenciais. É nesse momento que a educadora constrói a primeira imagem da criança, identifica algumas das suas necessidades e dos contextos de influência, a partir do fluxo de informações que possui. Este carácter processual conduz-nos a um dos constructos que identificamos como “*Pré-conhecendo*”; representa o primeiro diagnóstico avaliativo; converte-se em conhecimento prévio e evidencia o primeiro esboço na linha da intervenção (ver figura 11).

O “*Processo de avaliação diagnóstica e planeamento*”, para além de outras características, acumula duas que o particularizam. Por um lado, serve de elemento estruturante às intervenções, pois é a partir deste que a educadora organiza a ação e age em função das avaliações que faz. Por outro, apresenta-se segundo uma dimensão cronológica, ao longo de todo o processo de prestação de cuidados de bem-estar e desenvolvimento. Estas características assumem especificidades em função da relação que particulariza cada um dos momentos. Trata-se, assim, de uma complementaridade entre a estrutura do diagnóstico e o processo de relação educadora-criança.

Ainda no que concerne ao processo de avaliação e planeamento referênciamos o modo como fazem a gestão da informação que assume um papel importante na aquisição de conhecimentos considerados úteis para a intervenção à *posteriori*. Tal gestão assume um carácter formal, mas também informal, de acordo com as necessidades e solicitações por parte da educadora ou da família. A informalidade não negligencia a sua contextualização, nem tão pouco a sua objetividade. Por isso é contínua, logo atualizada, repetida e partilhada. Essa gestão deve entender-se em estreita ligação com a gestão de sentimentos e emoções porque, algumas vezes, a informação que se partilha apresenta elevados níveis emotivos a merecer uma atenção cuidada. Por um lado, este modo de agir passa por encontrar espaços/tempos e requer a disponibilidade apropriada que permita a livre expressão. Por outro, significa um empreendimento orientado para a capacitação e reforço da confiança dos atores.

Por sua vez, o “*Processo de intervenção educativa e pedagógica*” inclui a totalidade da intervenção da educadora, dirigida à criança e à família, mas também a todos os elementos e instituições com as quais estabelece parcerias. Por via disso, a intervenção apresenta um carácter multifocal.

Este processo, à semelhança do anterior, concretiza-se através de uma diversidade de formas, destacando-se a gestão de informação, de sentimentos e de emoções. Todavia, e a propósito da gestão, recordamos que o conhecimento está em permanente construção, por isso, dizemos que é contínuo, logo não é limitado ao “*Processo de avaliação diagnóstica*”. Por via disso também afirmamos que estes dois processos seguem um percurso entrelaçado contínuo, alimentando-se mutuamente, como disso daremos conta mais à frente.

ESTRUTURA DO PROCESSO DE DIAGNÓSTICO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

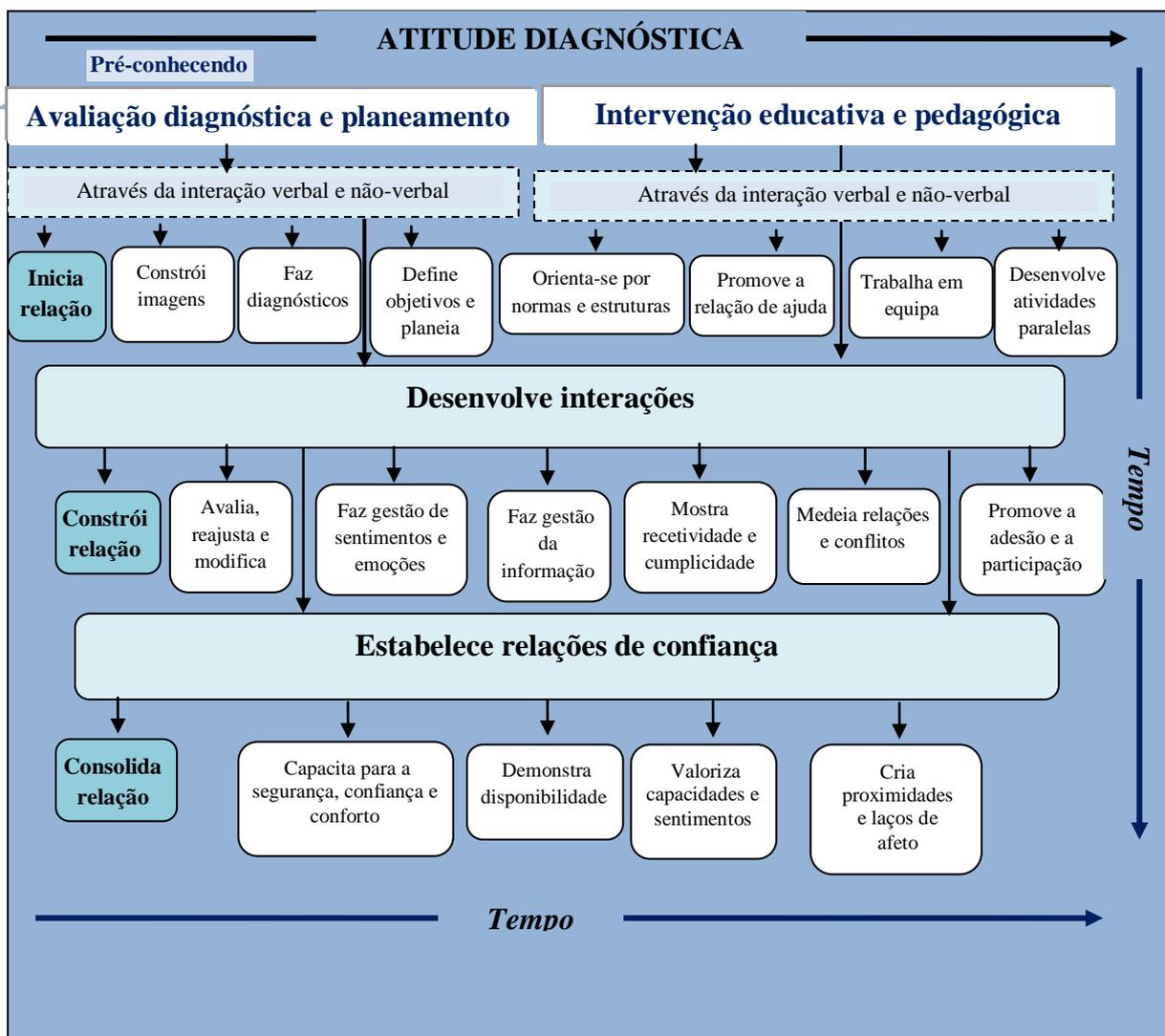


Figura 49- Estrutura do processo de diagnóstico em educação de infância.

Os processos estruturados nas figuras 34 e 49 (i.e. *Processo de avaliação diagnóstica e planeamento* e *Processo de intervenção educativa e pedagógica*), como já dissemos atrás, relacionam-se entre si e a sua natureza processual reside na interação, justificando a segunda componente da teoria de médio alcance que denominámos como “*Processo de relação*”. Esta componente apresenta-se sobre três fases sequenciais: *inicia relação*; *constrói relação* e *consolida relação*.

Cada uma destas fases manifesta características específicas, mas é muito difícil estabelecer fronteiras precisas entre elas. De todo o modo, é possível dizer que a primeira (i.e. *inicia relação*) é a mais curta e acontece com o primeiro encontro que pode ser de carácter formal, informal ou representar o início da atividade letiva. É aqui que a educadora consolida os primeiros dados da avaliação diagnóstica e constrói a primeira imagem que vai aprimorando fruto dos reencontros que vão acontecendo. Aqui, as competências que consideramos de grande importância elencam-se, sobretudo, para quatro componentes: *saber observar*, *saber ouvir*, *saber escutar* e *saber perguntar*. Significa que, a cada reencontro, a educadora recolhe elementos que a ajudam a compreender melhor cada criança. Por sua vez, o

conhecimento vai progredindo em função do que já conhece e da relação que vai construindo. Esta progressão apresenta-se espiralada, resultado dos contactos estabelecidos não só com a criança, mas também com a família ou mesmo outros pares. Por outro lado ainda, em simultâneo, desenvolvem-se os primeiros traços de intervenção educativa e pedagógica (figura 50).

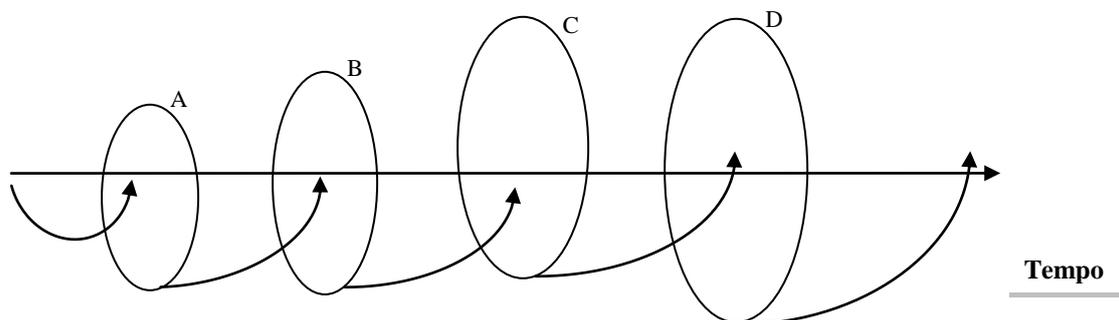


Figura 50- *Círculos do conhecimento sobre a criança.*

É num contexto interacional que a educadora enceta os primeiros contactos da relação e parece reunir um conjunto de características favoráveis à consolidação do conhecimento e da relação. Sobre a apropriação de tais especificidades, reputamos as competências que referimos anteriormente (i.e., saber escutar, saber ouvir, saber escutar e saber perguntar). Falamos da forma como as executam e da intencionalidade que as precedem. Ou seja, desenvolvem relações de cordialidade, de amabilidade, de cortesia e mesmo de familiaridade. Fazem questões cordiais enquadradas nos estados emocionais quer da criança, quer da família. Observam movimentos e expressões verbais e não-verbais. Ouvem atentamente e manifestam expressões de disponibilidade e cumplicidade. Ao mesmo tempo fazem um levantamento de necessidades imediatas e agem em conformidade. Isto é, esta primeira fase destaca dois objetivos específicos: “*Criar familiaridade e estabelecer à vontade entre ambos*”, como forma de promover a confiança e a segurança necessárias para desenvolver o segundo objetivo: “*Avaliação diagnóstica e planeamento*”. Este é o nível básico da interação, por onde se iniciam os processos de avaliação diagnóstica e o processo de relação que é comum a todos os outros níveis e processos. O que por agora dizemos é que há uma atitude com características específicas que vimos chamando “*atitude diagnóstica*”, acompanha todo o processo de diagnóstico e é vinculativa ao processo relacional. Mais tarde voltaremos a refletir sobre a sua tipicidade.

“*Constrói relação*” é a fase seguinte e apresenta o essencial da intervenção educativa (ver figuras 48 e 49). Neste momento, a intervenção reúne uma relação em construção e a necessidade de um conhecimento mais profundo vai acontecendo a par com a cascata de acontecimentos e representam conhecimentos acrescidos. Por sua vez, tais estão condicionados por diferentes variáveis que determinam a complexidade imprimida a ambos os processos.

Sobre o conjunto de variáveis percebemos que têm a ver com as características pessoais da criança; as características típicas dos contextos organizacionais; o desenvolvimento pessoal e profissional da educadora; o modo como gere a informação, os sentimentos e as emoções.

Por sua vez, a educadora procura ir ao encontro das necessidades dos seus atores, de acordo com a teoria da pirâmide de Maslow, isto é das básicas às mais complexas. Procura garantir

o bem-estar e o conforto, assim como promover o desenvolvimento holístico, para que obtenham um processo vivencial significativo, global e com qualidade educativa.

As últimas asserções seguem princípios e normas orientadoras que lhe permitem ir ajustando e verificando a avaliação inicial e o planeamento. Em simultâneo, auxiliam nos procedimentos, personalizando intervenções, reavaliando e validando a intervenção, atuando preventivamente e trabalhando em cooperação com a família ou com outros pares. Este tipo de intervenção permite concluir que o fluxo de informação entre a educadora e os pares, incluindo a família é constante. Cada cuidado é pensado e personalizado e a educadora adota uma atitude diagnóstica permanente, envolvendo com frequência a participação da criança e da família nas tomadas de decisão.

A interação desenvolvida com os pares reúne o envolvimento anterior e a constante revisão dos cuidados e das intervenções torna o processo de intervenção educativa e pedagógica, cíclico, retroativo, realimentando-se no processo de avaliação diagnóstica e planeamento. Por isso dissemos atrás que estes dois processos se desenvolvem de forma entrelaçada. Pela mesma razão, consideramos central a categoria “Avalia, analisa e readapta cuidados” que reputamos de grande importância, pois procura responder às necessidades particulares de cada criança (ver páginas 154 e 155). A esta linha de intervenção acresce a cumplicidade entre os intervenientes e, conseqüentemente, a relação vai sendo consolidada.

Por sua vez, entendemos que esta forma de agir cumpre os objetivos desenhados pelas dimensões sistémicas e pelos documentos orientadores da prática educativa (ver Anexos I, III e IV) nomeadamente, a nível da organização e gestão de recursos materiais e humanos. Tais procedimentos traduzem-se em ganhos acrescidos na gestão do tempo e das sinergias, capacitando e tornando célere o processo de intervenção e de relação.

Já afirmámos que o foco da atenção da educadora é a criança, extensível também à família como foco secundário. Todavia centremo-nos no foco principal, isto é, a criança. É para ela que a profissional dirige as suas atenções, centrando-se nas suas necessidades e nas manifestações evidenciadas por sinais de conforto ou desconforto. Por isso, organiza a intervenção, concentra-se no desenvolver espaços e momentos propiciadores de bem-estar, de conforto e de desenvolvimento, aceitando e procurando compreender os sentimentos e emoções das próprias. Para além disso, tem consciência da intervenção educativa mediada pela relação de ajuda e, por isso, mantém uma intencionalidade que particulariza a relação que constrói com os seus educandos. Esta intencionalidade torna-se evidente na forma como desenvolve a interação direcionada para a ajuda. Por exemplo, pela forma como avalia, quer os processos quer os produtos; pela forma como avalia os vários estados emocionais e sintomas presentes no decurso dos mesmos; pela forma como informa e pede ajuda; pela forma como explica e informa; pela forma como promove a autonomia e o reforço positivo, entre outros. Ou seja, é pela interação centrada numa relação de ajuda que a educadora gere a informação e, em simultâneo, gere os sentimentos e as emoções da criança. Por isso, consideramos central a categoria “Gerindo informação, sentimentos e emoções”.

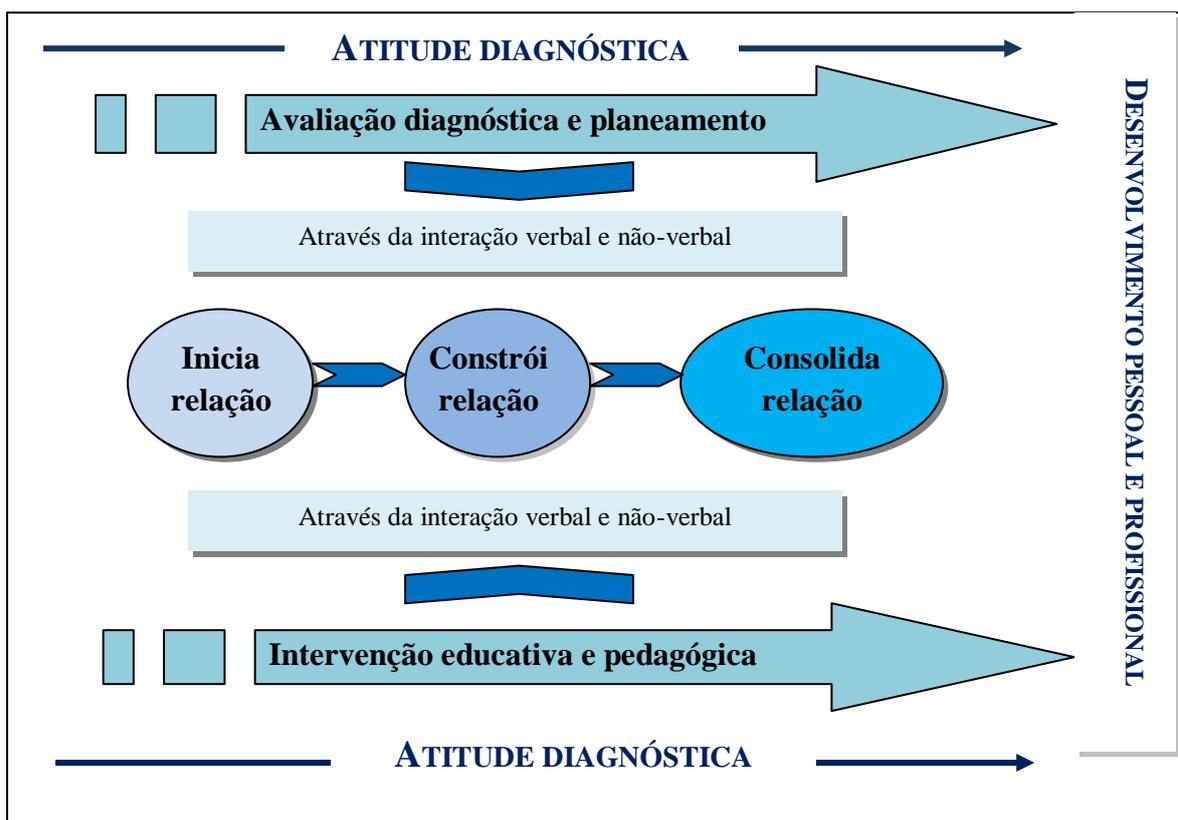


Figura 51- O processo de construção da relação educadora-criança.

A fase “*Consolida relação*” representada na figura 51 resulta da continuidade da relação que, nos contextos da investigação, podem passar por três anos consecutivos e a educadora desenvolve um conjunto de estratégias que lhe permitem ir consolidando a relação. Nesta fase existe uma relação de maior proximidade e um envolvimento emocional crescente, por vezes, quase familiar, centrado na criança e na família. Tal acontece sempre que a gestão da informação e dos sentimentos se harmonizam e a disponibilidade e a cumplicidade aumentam; o desenvolvimento pessoal e profissional atingem patamares de excelência e a relação de confiança progride, chegando-se a criar alianças de intervenção de elevada cumplicidade que tomam um valor central. Dito por outras palavras, a interação e a relação adquirem níveis de perícia com efeitos nos dois processos (i.e. Processo de avaliação diagnóstica e planeamento e Processo de intervenção educativa e pedagógica).

À variável tempo foi atribuída uma influência significativa em todo o processo de relação. Por um lado, a consolidação da relação resulta da continuidade e é consequência do factor tempo; por outro, é também certo que não depende apenas daquele, mas também de outras variáveis, como sejam o desenvolvimento pessoal e profissional da educadora, a sua disponibilidade e recetividade, as características dos envolvidos, o tipo de relação construída e os contextos vivenciais de ambos. São dados que influenciam a relação com cada uma das crianças e, conseqüentemente, reforçam a qualidade da mesma. Pode-se dizer que estabelecem o nível de aprofundamento do conhecimento recíproco e reforçam os laços e a confiabilidade na relação. Por isso, pode-se afirmar que níveis de perícia e de excelência apenas são requisitos de algumas educadoras.

Nesta fase, a relação em consolidação estabelece momentos de cumplicidade partilhada e a confiança construída é matizada por um conjunto de ações e intenções de efeito acumulado. A educadora procura a comunicação e mesmo nas situações mais difíceis adapta-se às suas características e, numa atitude diagnóstica proativa, procura a melhor forma para a efetivar, fazendo uso da expressão verbal e, sobretudo, da não-verbal. Falamos aqui do recurso a expressões faciais, da adoção de posições corporais, do uso do toque físico e dos carinhos, assim como mostrar disponibilidade e sensibilidade perante a multiplicidade dos estados emocionais. São atitudes como estas que aproximam e consolidam a relação, estreitando as cumplicidades e encontrando possíveis alianças noutras situações.

Aos afetos é também atribuído um papel importante, todavia existem níveis diferenciados, por parte da educadora e da criança. Umas são mais afetivas que outras e tal reflete-se na profundidade com que se entregam na relação, o que determina a confiança estabelecida nesta fase de consolidação. Neste nível de relação, a educadora mostra disponibilidade efetiva e afetiva; propicia um clima de abertura e proximidade física frequente; manifesta e é expressiva nos afetos; mostra compreensão, respeito mútuo e empatia; demonstra humildade; assume os erros quando os confirma, pedindo desculpa; partilha estados e sentimentos pessoais; partilha e compromete-se com a ajuda; envolve a criança nas tomadas de decisão, corresponsabilizando-a.

A teoria de médio alcance que temos vindo a apresentar só é compreensiva se a enquadrarmos no contexto, pois entendemos que integra elementos com características específicas que particularizam e influenciam, quer a estrutura do processo de diagnóstico, quer o processo de relação. Por isso, entendemos que ajudam na compreensão da teoria e do processo e da atitude diagnóstica em educação de infância.

Relativamente aos contextos onde se desenvolveu o estudo destacamos a qualidade geral dos espaços, no que diz respeito a elementos de conforto. Todos se apresentam limpos e organizados, por forma a facilitar a autonomia das crianças. Realce para a tipologia das construções, onde apenas um é uma construção de raiz e, por isso, preenche todos os requisitos, quanto à distribuição das áreas no interior e exterior; a qualidade e quantidade do material e também a existência de espaços múltiplos permitem a individualização e a privacidade em caso de necessidade. Todos os restantes resultam de adaptações de edifícios antigos com algumas fragilidades, sobretudo a nível das áreas ocupadas o que dificulta as interações pelas interrupções frequentes. Os exteriores, como espaços lúdicos, apresentam fragilidades quanto às áreas ocupadas e à qualidade do material existente. Por outro lado, verificam-se barreiras arquitetónicas que fragilizam os contextos quanto à capacidade de resposta e conforto a crianças que disso necessitem. De entre as dificuldades relativas aos contextos, por parte das profissionais, constata-se grande capacidade de improvisação e adequação de estratégias e materiais, para garantir o bem-estar e conforto das crianças. Apesar de privilegiarem a qualidade e o conforto, a gestão de dificuldades inerentes à complexidade dos contextos, desencadeia fragilidades que resultam em sentimentos de desânimo e de alguma frustração profissional.

Quanto ao contexto sócio-relacional, especificamente, o ambiente relacional constatamos uma clara liderança das educadoras, aceite e reconhecida pelos seus pares. É uma liderança que se estende para além das funções de responsável e advém, entre outras razões, das suas características pessoais, pela formação académica, mas sobretudo por lhe reconhecerem competências oriundas da vasta experiência, enquanto profissionais.

A prática de cuidados apresenta-se como um modelo de referência e a sua intervenção é também extensível a práticas de supervisão, permitindo-lhe estar atenta à atuação dos restantes elementos da equipa e intervir quando oportuno. Para além da supervisão, apresenta-se um elemento mediador de conflitos e faz a ponte entre os diversos serviços e instituições com as quais estabelece parcerias.

Em paralelo às práticas de supervisão, as educadoras do estudo valorizam o trabalho em equipa. A importância percebe-se pela argumentação relativa à coesão das equipas; pela discussão inter-pares, como validação das tomadas de decisão; pelos ajustamentos à ação ou então, pelos desabafos sentidos na autogestão das dificuldades.

A liderança registada nos contextos do estudo evidencia-se também pela autonomia das educadoras. Ou seja, têm poder de decisão em benefício da eficácia e da qualidade, especificamente, as relativas ao bem-estar e conforto da criança. Este facto tem importância acrescida para a sua autoimagem como profissional. Gosta de ver o seu papel valorizado e isso traduz-se em eficácia e eficiência e, conseqüentemente, reflete bem-estar, conforto e desenvolvimento nos diferentes atores. A sua autoimagem e o estado de conforto que daí advém são sentimentos que percebemos quando nos falamos das horas extra para preparação e execução de atividades de convívio social.

Sobre a organização e a funcionalidade de espaços e materiais verificamos que são da responsabilidade da educadora. A organização, tal como se apresenta, permite a personalização dos espaços e materiais e propicia a autonomia das crianças e facilita as interações entre grupos diferenciados quanto às suas necessidades, interesses ou patologias específicas. Ainda sobre os espaços, entendemos que propicia um conjunto de interações que parecem adquirir importância significativa, pois decorrem em sintonia com os pares, particularmente, com a educadora, aduzindo a confiabilidade e a continuidade da relação.

Os familiares fazem parte dos pares e a educadora desenvolve uma relação específica e diferenciada com cada um, pois estes posicionam-se, simultaneamente, como elementos a merecer cuidados e como parceiros nos cuidados.

É neste contexto complexo, dinâmico e multireferencializado que a educadora desenvolve a sua intervenção. E o contexto relacional apresenta um conjunto de fatores que ajudam a compreender as características da relação, determinando o seu modo de agir, por um lado. Por outro, quer a liderança, quer a autonomia nas tomadas de decisão não são generalizáveis. Resultam das características pessoais e do desenvolvimento pessoal e profissional, as quais se autonomizam e ganham expressividade nos contextos específicos. E, por via disso, contribuem para a relação entre pares e parceiros, refletindo-se na qualidade dos serviços prestados.

Em jeito conclusivo pode-se afirmar que o contexto, com as características que acabamos de descrever, reúne condições relativas à qualidade dos serviços prestados. Todavia, exige das educadoras posturas e atitudes proativas que se destacam pela multiplicidade das competências que lhe são exigidas e para as quais dizem não ter formação acrescida. Revelam capacidade de autogestão da informação, dos sentimentos e das emoções expressas pelas crianças e famílias. Significa conhecer o grupo como um todo e cada um em particular. Só deste modo pode adequar a sua intervenção e diferenciar o seu modo de agir, adaptando-o a cada ator, em cada momento específico. Requerem competências que se refinam e se

revestem da atitude diagnóstica permanentemente ativa e ambas são favoráveis ao desenvolvimento do processo de diagnóstico em educação de infância

Por fim, a análise dos dados conduziu-nos para uma categoria central que chamamos de “*Desenvolvimento pessoal e profissional*” que se assume crucial no processo de diagnóstico, fortemente veiculada ao processo de relação em educação de infância e que vem consolidar a teoria de médio alcance. Constatamos vivências paradigmáticas, marcadas pelas características das crianças, pelo próprio processo experiencial e pelas vivências da educadora. Parecem provocar desgaste emocional elevado pelas dificuldades contextuais, pela sobrecarga afetiva e psíquica ou por outras dificuldades geradoras de ansiedade. Ainda assim, a reflexão individual e a partilha em grupo trouxeram-lhe memórias, ativaram e recuperaram os aspetos positivos, transformando-os em fatores de crescimento pessoal e profissional. Neste processo, a educadora procura estratégias de auto-ajuda, enfrenta as dificuldades, socorre-se de outros elementos ou procura mais informação para adquirir outros conhecimentos e competências de ajuda. Afirmam e reconhecem as transformações pessoais na forma de pensar a sua filosofia de vida. Sentem-se gratas pela experiência e consideram-se mais resistentes pessoal e profissionalmente.

Caracterizados os conceitos, as categorias e identificadas as propriedades dos processos de diagnóstico e de relação, apresentamos o modelo síntese que integra os elementos anteriores e, no fundo, configura a teoria de médio alcance relativa à atitude diagnóstica em educação de infância, representada na figura 52.

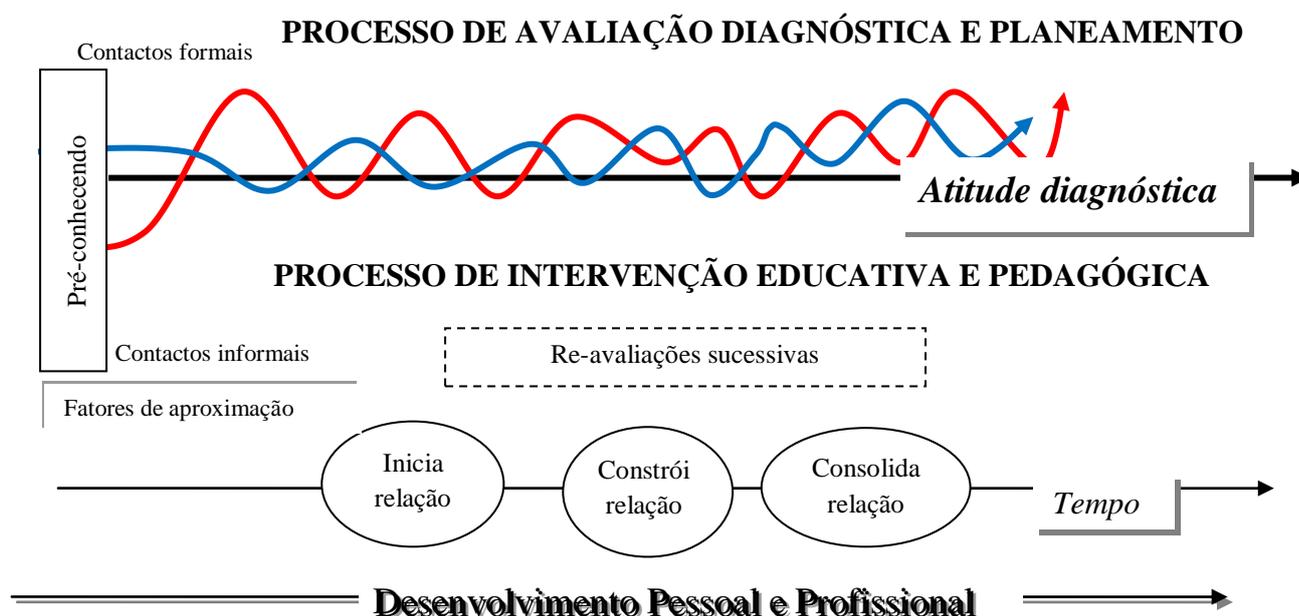


Figura 52- Modelo teórico explicativo da atitude diagnóstica em educação de infância.

De acordo com a figura 52, o processo de diagnóstico em educação de infância inicia-se com o constructo “*Pré-conhecendo*”, o qual compreende uma série de ações com a finalidade de gerir o fluxo de informações sobre a criança e os seus contextos e configura a primeira imagem/representação da criança. As características que tipificam este constructo revelam traços de avaliação diagnóstica e as ações que as tornam expressivas contêm indícios evidentes de uma atitude diagnóstica. Ou seja, verifica-se uma fase antecipatória, intencional, encetada por contactos formais e informais com familiares, outros técnicos e

instituições. Apresenta-se como um ritual de conhecimento prévio da criança para iniciar o planeamento e tomar as primeiras decisões quer relativas à organização do contexto, quer mesmo à intervenção. A organização do raciocínio perspectiva-se em função dos elementos que vai aglomerando e em função da sua experiência profissional, por meio dos quais elabora uma sequência de objetivos dirigidos à criança, à família e à equipa.

Com os primeiros contactos inicia-se o processo de relação e por via das interações verbais e não-verbais evidencia-se a estrutura do processo de diagnóstico. Seguindo o esquema traçado na figura 35, tal como temos vindo a referir, pode-se dizer que os constructos que caracterizam o processo de diagnóstico (i.e. *Processo de avaliação diagnóstica e planeamento* e *Processo de intervenção educativa e pedagógica*) apresentam um percurso entrelaçado sem fronteiras circunscritas. Significa que um funciona em função do outro e este outro reverte conhecimento para o primeiro, retroalimentando-se. Em concomitância está aquilo a que temos vindo a chamar de “*atitude diagnóstica*”, seguindo um percurso que atravessa ambos numa linha contínua e que auxilia todo o processo sem limites ou fronteiras, dando consistência e coerência à intencionalidade do ato educativo.

Relativamente às características da “*atitude diagnóstica*” pode-se afirmar que estão representadas por indicadores que reproduzem tacitamente as linhas de raciocínio que se cruzam com ideias, crenças e valores e, posteriormente, se expressam em ações vinculadas às tomadas de decisão e de forte componente afetiva.

Quando falamos de atitude diagnóstica referimo-nos a um elemento estruturante da tomada de decisão e manifesta-se em pensamentos, sentimentos e emoções que antecedem a ação. Aplica-se o termo diagnóstico na medida em que reproduz uma atividade de pré-conhecimento de uma situação ou acontecimento sobre a qual se prevê a necessidade de uma intervenção. Assim, “*atitude diagnóstica*” representa um ato premeditado e intencional da ação propriamente dita. Por sua vez, a atividade diagnóstica é antecipatória ao próprio ato educativo e mantida no decorrer de toda a ação educativa. O diagnóstico é, pois, um exercício inacabado, em permanente ativação e que se vai auxiliando de instrumentos e informações, momento a momento, os quais ajudam na intervenção e também na confirmação ou reformulação do próprio diagnóstico e, conseqüentemente, no prognóstico.

Sobre a relação percebemos que se vai construindo e consolidando gradualmente e o tempo funciona como variável importante, auxiliada por fatores de aproximação traduzidos em disponibilidade afetiva e efetiva e em sensibilidades permanentemente definidas pelas características pessoais da educadora. A interação entre os vários intervenientes é parte integrante dos processos já enunciados. Estes manifestam-se de forma progressiva, não sendo possível individualizá-los e ambos estão ancorados numa intencionalidade permanente, coadjuvada por uma “*atitude diagnóstica*” ativa e permanente.

A figura 53 apresenta os conceitos e as categorias estruturantes dos “*Processo de avaliação diagnóstica e planeamento*”, “*Processo de intervenção educativa e pedagógica*” e “*Processo de relação*”, procurando evidenciar a complementaridade que os torna indissociáveis e, ao mesmo tempo, desocultam a tipicidade das características da atitude diagnóstica em educação de infância, no âmbito dos processos referidos.

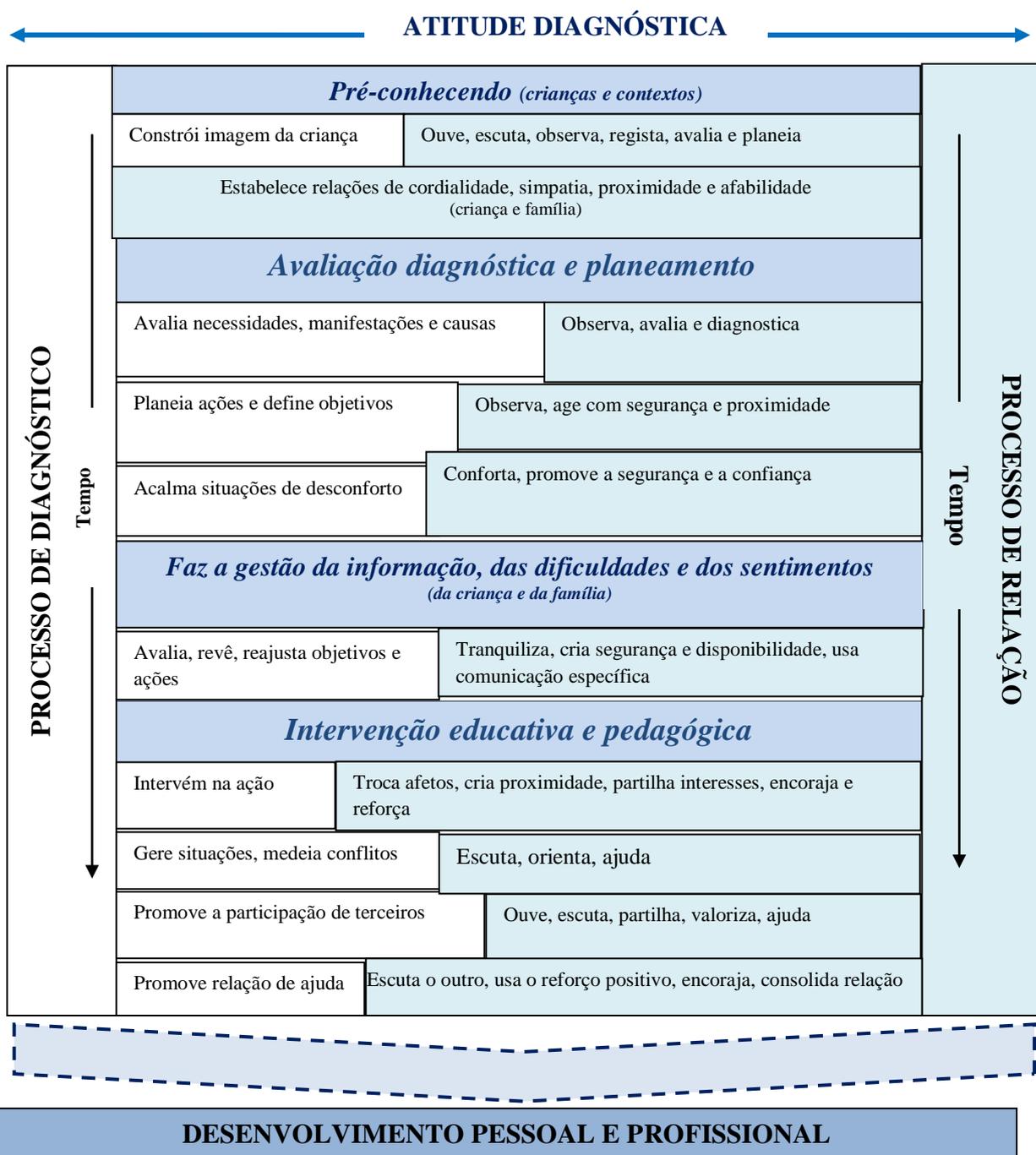


Figura 53- Perspetiva global do processo de diagnóstico e do processo de relação em educação de infância.

Nas colunas da esquerda encontramos as ações estruturadas, às quais estão implícitas as interações que sustentam uma relação profunda de afetos que se intensificam pela natureza do processo de relação e se complementam com as colunas da direita. Fruto de todo o processo vivencial, as múltiplas variáveis criam fragilidades apontadas como um desafio pessoal, com ele crescem e ultrapassam-nas. Dito de outra forma, o desenvolvimento pessoal e profissional influencia os processos de diagnóstico e de relação e vice-versa, determinando mudanças na própria educadora e ajudando no crescimento da sua interioridade.

A figura 53 coloca em evidência os eixos centrais do processo de diagnóstico (i.e. *Avaliação diagnóstica e planeamento* e *Intervenção educativa e pedagógica*) e regista um conjunto de

categorias que consideramos importantes. A sequência e a forma como se apresentam comprovam a lógica processual, a dinâmica e a reconstrução do ato de educar.

É importante referir os momentos do pré-conhecer e do planeamento prévio assumem-se relevantes na construção das primeiras imagens que ilustram as necessidades de cada criança. Assim, como já afirmámos, a educadora adequa as circunstâncias, os atores e o cenário de enquadramento, e configura a sua própria ação, de acordo com o que observa, momento a momento. Esta dimensão estabelece a diferenciação no ato de cuidar. Porquê? Cada educadora faz uso das suas habilidades para seduzir e encantar os seus atores, por forma a construir relação e ganhar a confiabilidade dos seus parceiros. A relação de ajuda que estabelece é progressiva e resulta em crescimento da criança e de outros intervenientes, nomeadamente, da educadora. Significa dizer que nada acontece por acaso. A intencionalidade dos primeiros gestos e atitudes são pensadas, previstas e atuam com a consciência de agir de determinada forma, conivente com objetivos precisos para cada criança e para cada família, a cada momento específico.

Sublinhamos também a autogestão das diversas condições, quer contextuais, quer as relativas às características específicas de cada um e do grupo em geral, marcam e diferenciam a forma de agir de cada educadora, dirigida à individualidade de cada um. Por outras palavras, dizemos que o processo e a atitude diagnóstica possuem uma intencionalidade marcadamente veiculada a processos de pensamentos enraizados em valores, crenças e teorias pessoais que se regem por mediação das perceções e das emoções dos vários envolvidos. E, tal como temos vindo a referir, revestem-se de qualidades personalizadas e diferenciadas entre educadoras e revertem para práticas de qualidade organizadas por um perfil de competências específicas que se tornam apanágio da educação, particularmente, da educação de infância.

CAPÍTULO 7- CONCLUSÕES

O presente capítulo tem o propósito de apresentar um balanço auto-reflexivo do percurso formativo e pretendemos fazê-lo, tomando como referência três perspectivas: na primeira propomos uma análise retrospectiva das diferentes fases da investigação, recorrendo a uma análise remissiva sobre as aprendizagens e o desenvolvimento pessoal decorrente do estudo; quanto à segunda apontamos para uma reflexão construída a partir das conclusões extraídas dos resultados produzidos; enquanto a terceira representa um exercício prospetivo e, através dele, ambicionamos ir desenvolvendo gradualmente pistas e sugestões em várias áreas e domínios do conhecimento em educação de infância e *quicá* extensivo ao domínio da formação inicial e contínua destes profissionais.

1. O exercício retrospectivo sobre o percurso demonstrou uma forte implicação da investigação na investigadora. Sobre esta, aferimos evidências no desenvolvimento pessoal e profissional, com efeitos mais representativos nos aspetos metodológicos, especificamente nas suas diferentes fases e procedimentos. A linha metodológica, inicialmente desenhada e justificada no capítulo 3 integrou uma investigação qualitativa sustentada pelos princípios do Interacionismo Simbólico e tornou possível uma posição em que nos tornámos atores da própria investigação. E, por isso, podemos afirmar que a metodologia eleita constituiu um desafio, mas não restam dúvidas quanto à sua exequibilidade num estudo desta natureza. Desde a recolha à análise dos dados foi confirmada a pertinência e objetividade do estudo e conferiu uma responsabilidade acrescida nos critérios de rigor metodológico.

Já o afirmámos, a natureza do fenómeno que pretendíamos investigar foi determinante para a escolha metodológica e a problemática surgiu fruto das preocupações profissionais que têm atravessado o nosso percurso académico e trouxeram uma importância progressiva à focalização no “*Processo de diagnóstico em educação de infância*”. Equacionámos as leituras realizadas e dos contactos com os diferentes pares fomos percebendo a centralidade do tema e o seu desenvolvimento por diferentes etapas sequenciais e interligadas, por um lado; por outro representava um fenómeno integrado numa rede de interações sucessivas, de complexidade variada. Queríamos, pois retratar o carácter destas, assim como o modo como ocorrem e se desenvolvem entre seres humanos, logo sujeitas a pensamentos e a emoções. E se consideramos que as opções metodológicas foram adequadas aos nossos propósitos, também trouxeram alguns constrangimentos.

Falamos de limitações iniciais, sobretudo relativas à influência do raciocínio profissional nos momentos de olhar e descrever o real. Para nós, aqueles eram os meandros da nossa intervenção e a descrição do real, tal como requeria o método, impunha uma abstração dos conhecimentos práticos e de juízos valorativos. Por isso, procurámos evitar possíveis ruídos de interferência e afastar dúvidas quanto à possível interferência da nossa presença em contexto. Tal implicou uma postura de ingenuidade e de marginalidade, afastando-nos o mais possível das situações, por forma a interferir de forma atenuada e ténue. Para este efeito, seguimos as normas de comportamento defendidas por Olabuénaga (2003) redigidas a páginas 106. Ou seja, procurámos o mínimo de ostentação, de ruído, de não intrusão; empregámos a máxima concentração, o sentido de oportunidade e objetividade, bem como o distanciamento adequado. Esta limitação foi também ultrapassada pelo cruzamento dos dados oriundos das diferentes fontes de informação e pelas diversas técnicas de colheita de dados.

Revelámos também dificuldades na ordenação dos dados, pois a riqueza e a diversidade dos dados tornaram a atividade complexa, mas desde logo se apresentou um desafio. Foi necessário aprender a lidar com os procedimentos da metodologia e, aqui, o estudo piloto e o auxílio do *software* NVIVO 8 assumiram um papel preponderante na organização dos dados. O desafio prosseguiu quando passámos a usar o método de análise proposto pela GT (i.e. *análise comparativa constante*) que integra uma recolha e uma análise dos dados em simultâneo. Ou seja, a primeira é re-organizada em função da última. Tal como explicámos oportunamente, sentimos necessidade de interromper a recolha de dados para nos concentrarmos numa análise em profundidade que se re-orientou a partir da análise entretanto efetuada, até atingirmos a saturação teórica.

Por sua vez, a natureza do método impôs mais uma dificuldade relacionada com o rigor da análise, a qual foi sendo esbatida por alguns critérios já descritos, mas que julgamos importante evidenciar aqui alguns. Falamos de estratégias específicas da análise e que se traduziram pela associação das unidades de significação aos extractos dos textos. Tal procedimento permitiu aferir o sentido que estávamos a imprimir aos dados, com o significado original. Ainda assim, a devolução dos resultados da análise de alguns dados às fontes, constituiu outra estratégia que intensificou os critérios de rigor, assim como a validação por juízes externos que foram aferindo a estabilidade das categorias criadas.

Sobre a revisão das fontes afirmamos que aconteceu com regularidade e reproduziu efeitos de espelhamento. Constituíram-se oportunidades únicas para expressarem opiniões, sentimentos e emoções, expostas na forma e nos conteúdos, lembrados à luz dos conceitos experienciados. A renomeação gerou novas questões propiciadoras de novos elementos de informação que validaram a anterior e também constituíram dados de maior perspicácia e acuidade. Por sua vez, os efeitos do espelhamento capacitaram todos aqueles que se submeteram a este exercício (Maximino, 2010: 183); elevaram o grau de confiabilidade e de responsabilidade acrescidos aos critérios de rigor metodológico e submeteram o investigador a uma elevada capacidade intuitiva e criativa. Por via da capacitação anterior resultaram momentos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Relativamente à amostra teórica consideramo-la importante e podemos mesmo afirmar que se apresentou como uma das responsáveis pelos resultados do estudo. Compreendeu equipas de profissionais com características muito específicas na forma de agir e essa especificidade marcou a diferença e a qualidade dos cuidados registados e confirmados por intermédio das diferentes técnicas de recolha de dados. Assinalamos o contributo prestado pelos diferentes intervenientes, pela disponibilidade e coragem demonstradas em aceitar que outrem olhasse para o que fazem e nos falassem dos seus estados emocionais. E, por isso, os dados evidenciaram uma riqueza que advinha da própria ação e de quem a punha em prática. A nós coube-nos, tão-somente, a tarefa de desocultar os dados e os reinterpretar à luz dos olhos de quem os relata.

Sobre os locais onde decorreu a investigação, afirmamos a presença de contextos dinâmicos e de complexidade variada. O que queremos dizer é que os factos mudam mesmo na presença dos mesmos intervenientes, todavia poderá ser muito diferente e apresentar outras características se estes mudarem. Por sua vez, os contextos geram situações em mudança e os intervenientes apresentam uma intencionalidade comum, mas operacionalizada de forma diferente.

As orientações prestadas pelos nossos orientadores foram muito importantes para a superação destas e de outras dificuldades. Pensamos que seja de sublinhar que os considerámos “porto de abrigo” das nossas preocupações e ajudaram-nos a tomar decisões que se assumiram como compromisso e, sobretudo, lançaram o desafio.

2. Relativamente aos resultados propriamente ditos, sublinhamos um aspeto importante que nos parece fundamental. Sobre o mesmo, realçamos a constatação não só da complexidade, como também da riqueza da intervenção dos educadores em contextos complexos como aqueles que oportunamente caracterizámos. Quando disto falamos, averbamos ao discurso, os contributos para a educação de infância, numa perspetiva macro-sistémica e, justamente, contributos relativos ao bem-estar e qualidade dos serviços prestados a crianças e famílias.

Os resultados que entendemos destacar têm a ver com as constatações salientadas pela análise produzida. Assim, através deste estudo, apurámos a presença e importância de um processo a que chamamos “*Processo diagnóstico em educação de infância*”. Sobre os elementos que o constituem identificamos crianças em idade de infância; um educador tutor, cuidador e promotor do bem-estar e do desenvolvimento; um espaço institucional numa perspetiva macro-sistémica. Esta constatação vem ao encontro de outras também atestadas através do estudo e são relativas aos papéis de cada um dos elementos anteriores. Falamos das crianças que apresentam um conjunto de características específicas e integrantes ao seu processo de desenvolvimento; do educador que identifica e tipifica as necessidades de cada um dos atores primários e secundários, reunindo também as suas próprias fragilidades e necessidades pessoais; do espaço institucional onde coabitam variáveis diferenciadas. Toda esta complexidade é gerida e operacionalizada, associando-se num conjunto de etapas sequenciais que se apuraram através da investigação produzida e justificam dois eixos principais que destacamos: a “*Avaliação diagnóstica e planeamento*” e a “*Intervenção educativa e pedagógica*”.

Do primeiro fazem parte um conjunto de conceitos e a sua tipicidade revela toda a complexidade que integra o ato de educar em educação de infância. Efetivamente, a “*avaliação diagnóstica e planeamento*” organiza-se em função de atividades e de tarefas específicas e são do conhecimento de todos os profissionais. Todavia, desenvolvem-se de forma diferenciada porque resultam das características particulares de cada um. Numa fase preliminar do processo existe uma que denominamos como “*Pré-conhecendo*” (ver figura 11) a qual se apresenta como uma radiografia do conhecimento prévio da criança e com potencial para organizar os primeiros planeamentos dos cuidados.

Esta fase preliminar corresponde à primeira fase da construção do projeto curricular de turma (ver Anexo IV). Embora seja um documento oficial é desenvolvido pelo educador de modo autónomo, porém, existem estruturas que supervisionam (ver Anexo I) e documentos que orientam, de forma mais ou menos direta as práticas em educação (ver Anexo III). Pese embora o esforço desenvolvido nas práticas de supervisão, os dados de caracterização dos contextos deixam antever algumas fragilidades, as quais identificamos ao longo do capítulo 5. Os indícios relativos à sua forma de agir tendem para o poder de persuasão e de arguição, conciliadores com as tomadas de decisão. Constata-se também que nem sempre estão vinculadas ao sucesso e muitas vezes são causadoras de *stress* e de momentos de angústia e frustração (ver figura 43). Ultrapassar estas e outras fragilidades representa um desafio permanente e tudo depende das habilidades e características específicas de cada um dos profissionais.

É de sublinhar que estas habilidades determinam e são autodirigidas por uma atitude diagnóstica com componentes veiculados a ideias, pensamentos e valores que desenvolvem nos momentos da avaliação diagnóstica e da intervenção educativa. Ainda sobre o conjunto de habilidades, percebemos que expõem e manifestam características como a imaginação, a criatividade, a sensibilidade, a perspicácia, entre outras.

Sobre a organização do conhecimento é de referir que compreende um conjunto de etapas, actividades e procedimentos (ver figura 12) geridos de modo específico, entre profissionais. À riqueza da especificidade de cada modo de agir ajustam-se outras medidas complementares antecipatórias ao ato educativo. Destacamo-las porque temos em mente os contributos para os ganhos em educação, sobretudo porque as entendemos, desde logo, parte integrante do ato educativo. Ou seja, resultam do conhecimento dos atores e para as suas especificidades traça objetivos, planeia atividades, organiza espaços, materiais e define tempos. Estas entre outras ações são apanágio das práticas em educação de infância e, nas suas finalidades, norteiam características típicas do domínio educativo.

Já mencionamos que as tendências, na forma de agir, são diferenciadas e marcam a tipicidade e a diferenciação entre educadores. É de acentuar o mapeamento da configuração do conhecimento para incrementar rigor ao trabalho desenvolvido e no qual reconhecemos o desenvolvimento de etapas específicas e a aplicação de uma estrutura que configura a categorização. Porém, a forma como tais procedimentos se realizam, personalizam cada momento deste mapeamento. Destacamos marcas pessoais que refletem a sua forma de ser e estar na profissão, muito condicionadas pelas suas vivências profissionais.

Podemos aqui lembrar os conteúdos do capítulo 1, onde Mizukami *et al* (2002) refletem sobre o pensamento dos professores e apontam as teorias implícitas como estruturas conceptuais e as visões como razões para agir como agem, fortemente arraigadas à componente afetiva. Também para Rodrigo *et al*, (1993), este modo de agir diferenciado assenta num conjunto de ideias individuais construídas na base das experiências adquiridas em contexto social. Estas construções surgem vinculadas a princípios e crenças, orientando o professor e a sua prática, de forma mais ou menos consciente. Por isso, as entendemos como atos pensados que particularizam cada forma de agir.

Retomemos a figura 11, a páginas 135, a sua geometrização representa não só a forma como o profissional organiza o conhecimento mas, principalmente, como evidencia uma tarefa inacabada, sujeita a análises e avaliações consecutivas, comparativas e complementares que tornam esse mesmo conhecimento progressivo. Ao destacarmos este aspeto temos, mais uma vez, em mente os contributos para a educação de infância porque, acima de tudo, percebemos uma prática diagnóstica orientada para o conhecimento em desenvolvimento. Significa que o pré-conhecer não representa um conceito hermético ou limitado, pois é mapeado por uma avaliação continuada das ações, das expressões sintomáticas e das suas próprias decisões.

Por via do exposto, pode-se afirmar que o diagnóstico assume-se um exercício inacabado, é projetado sobre várias áreas e domínios e extensível às famílias e à própria educadora (ver figuras 16, 17 e 18). Sobre as últimas trazemos à colação Barbosa (2001, 2004) e a ideia de “diagnóstico de necessidades educativas das crianças e formativas dos agentes de ensino”. A natureza das necessidades formativas é consequência da “atitude de

pesquisa⁴⁸”, assim lhe chama o autor e caracteriza a forma de agir deste profissional. O autor defende esta atitude como elemento cooperante do ato educativo e conciliador com a necessidade de ajustar os conhecimentos e organizar ações coerentes com as necessidades dos educandos.

Sobre o processo de “*Avaliação diagnóstica e planeamento*”, tal como oportunamente dissemos, representa um papel fundamental e configura um eixo transversal aos processos de cuidados e de intervenção educativa. Por isso, entendemos destacar a avaliação diagnóstica e planeamento como componente presente ao longo de todo o processo de diagnóstico, por intermédio de reavaliações sucessivas e novos planeamentos que se reajustam, como consequência dos efeitos produzidos e do conhecimento que se vai construindo. Se assim é, a questão que colocamos é como fazem os educadores estas avaliações diagnósticas? De que competências se servem para desenvolver este exercício? A figura 19 ilustra a cascata das ações que auxiliam o modo prático da construção do diagnóstico e que reputamos de grande importância. Sobre os momentos sublinhamos que o fazem a cada momento, a cada cuidado que prestam e representam um significado importante. Por sua vez, para incrementar rigor na tipicidade e no trabalho desenvolvido pode-se argumentar que são momentos coadjuvados por uma atitude diagnóstica em permanente atividade e as suas características integram predisposições avaliativas emitidas por capacidades sensitivas, orientadas para uma relação de ajuda e sob uma dimensão ética e profissional.

Ainda sobre o processo de avaliação diagnóstica é significativo dizer que o educador tem uma intencionalidade em cada procedimento que efetua. Assim, através deste estudo constatou-se a importância não só de objetivos específicos para cada criança e para cada família, mas principalmente o facto de estes serem tacitamente aceites e apresentarem uma intenção a cada cuidado ou mesmo a cada atitude. Destacamos uma intencionalidade específica e transversal a todo o processo, reproduzindo um modo de agir orientado pela diversidade e pela multiplicidade das variáveis que caracterizam e tipificam o ato de educar.

De referir que o modo de agir do educador é flexível, todavia a riqueza e a multiplicidade da especificidade são as características que lhe dão mais rigor e robustez. Efetivamente, o estudo destapa uma tipicidade timbrada por traços pessoais. Assim, pode-se argumentar que agir de determinada forma integra um conjunto de atitudes vinculadas a cada um, logo assumem um carácter individual veiculado a pensamentos, valores e crenças pessoais.

Ainda sobre o modo de agir do educador, entendemos como adequado a comparação com a estrutura concetual do pensamento do professor, sobretudo a relativa às teorias implícitas e seus constituintes descritos no capítulo 1, a páginas 30. Tais agregam aspetos cognitivos como pensamentos, conhecimentos, metas, planos, expectativas e crenças que determinam os processos de tomada de decisão. Assim, constatou-se através deste estudo que a atitude diagnóstica incorpora o raciocínio que precede os constituintes anteriores. Por isso, reconhecemos que a intencionalidade e o significado atribuídos ao modo de agir são timbrados por uma atitude que apresenta uma tipicidade multivariada, apoiando espaços e tempos organizados para o bem-estar e conforto. Tais podem esquematizar-se, de acordo com a figura 21 e guiam-se pelas componentes cognitiva, afetiva e de comportamento. Por esse facto, podemos argumentar que se trata de uma “atitude diagnóstica”.

⁴⁸ Atitude de pesquisa, de acordo com Barbosa (2001: glossário), “é uma 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”.

Do processo de avaliação diagnóstica e planeamento faz ainda parte o constructo “*Construindo relação*”. É de referir uma evolução determinada e consequência da relação até aí construída e restabelece-se a partir do ponto de chegada. A partir do estudo constatou-se que o educador tem consciência da importância da relação e, acima de tudo, revela preocupações em encontrar espaços e tempos para efetivá-la. Em simultâneo, recria fatores de aproximação como o acolhimento personalizado, a presença física, a proximidade, a disponibilidade, o respeito e a receptividade entre os atores. Tais procedimentos veiculam e doseiam a relação de ajuda entre os pares, a fim de criar condições que estabeleçam situações de bem-estar, conforto, segurança e desenvolvimento que se ajustam ao quadro típico da atitude diagnóstica. Destacamos aqui que a experiência pessoal e profissional do educador auxiliam no grau de disponibilidade necessário para conhecer os gostos e as preferências de cada ator individualmente; para identificar os estados de ansiedade e de frustração. Sobre a gestão destes sentimentos é de referir que reparte a sua atenção entre papéis de recetor paciente, disponível, prestável e amável e, em consonância, desenvolve uma avaliação diagnóstica que recria cenários de novos conhecimentos e reafirma a confiabilidade dos pares.

Sobre a diversidade de atitudes encontramos sobreposições e similaridades com os estudos desenvolvidos por Lopes (2006) e Sapeta (2010), especificamente, as relativas ao processo de avaliação e que se concretizam por intermédio das interações. São de sublinhar as coincidências entre os tutores do cuidar que, entre aproximações e semelhanças, argumentam elementos facilitadores da relação, concomitantes com as atitudes ativas.

Relativamente ao eixo “Intervenção educativa e pedagógica” é de sublinhar uma estrutura representativa de várias fases e dimensões. A constatação a partir do estudo evidenciou que há um momento em que se inicia a relação, evolui para a construção e consolida-se progressivamente e, por sua vez, a dimensão do tempo é a variável que assume essa evolução.

O eixo “*Intervenção educativa e pedagógica*” integra o constructo “*consolidando relação*” e ocorre desde o primeiro contacto com a criança, até ao final do ciclo, tal como acontece no processo de intervenção terapêutica defendido por Lopes (2006). É de sublinhar que a intervenção educativa e pedagógica surge como um eixo que veicula e é recorrente do processo de avaliação. Por conseguinte, ambos os processos vão evoluindo, a relação e o conhecimento vão sendo enriquecidos, e desenvolvem um percurso que chamamos “*entrelaçado*”, já que os entendemos interdependentes e influentes (ver figura 35).

Sublinhamos a intencionalidade do educador não só para encontrar os espaços e tempos para mediar e fortalecer a relação, principalmente, para encontrar formas de gerir e de se apropriar de pormenores específicos que auxiliam na aproximação ao outro, como um ato de extensibilidade, colocando-se muitas vezes no papel do outro.

Ainda sobre o processo de intervenção educativa e pedagógica é de realçar um aspeto que entendemos fundamental e que se expressa na categoria “Gerindo sentimentos e emoções”. Assim, através do estudo, constatou-se uma gestão orientada entre as crianças e as famílias e sobre tais, o educador assume um papel de mediador de conflitos e supervisor de cuidados. Por sua vez, a atitude diagnóstica que tipifica esta categoria revela-se através da forma como o educador desenvolve sentimentos de confiança, autonomia, responsabilidade, entre outros.

Sobre as dificuldades e constrangimentos, o estudo revelou que são geradores de forte ansiedade e *stress*; apresentam-se decorrentes das situações patológicas, das dificuldades das famílias e da cultura organizacional. Ainda assim, destacam-se como desafios e provocam mudanças na maneira de pensar e agir (ver figura 42).

A natureza da relação que timbra o eixo da intervenção educativa e pedagógica e a qualidade e a confiança estabelecidas dependem do desenvolvimento pessoal e profissional de cada educador, da sua maturidade e do grau de disponibilidade de ambos os atores. Acrescentamos que tal não está diretamente ligado à sua idade mas, sobretudo, às vivências pessoais e à sua capacidade auto-reflexiva (ver figura 41).

Relativamente ao processo reflexivo, apurou-se que se realimenta consecutivamente e a experiência profissional é ponto de partida para novas aprendizagens que servem de treino para novas competências. Por isso, entendemo-lo eficiente na capacitação de aprendizagens e de desenvolvimento profissional, principalmente em criar oportunidades para validar e certificar as crenças e as teorias implícitas.

Outro aspeto que entendemos destacar tem a ver com a relação de ajuda. Os resultados da análise produzida indicaram que é construída progressivamente e não depende somente da educadora. Ou seja, interferem de forma mais ou menos positiva a criança e a família, pela forma como se entregam na relação, pelo grau de informação que cada elemento possui, e ainda, pela facilidade ou constrangimento que cada ator manifesta ao expor sentimentos e emoções.

Ainda sobre as dificuldades e constrangimentos encontramos mais uma vez a particularidade dos desafios e constatamos que a superação destes requer estratégias como a persistência, o gostar da profissão, a sinceridade, a ética profissional, a humildade, a confiança, o saber respeitar e o saber ouvir. Por isso, destacamos a construção de uma relação sólida, confiante, de ajuda verdadeira e representam contributos para a criança e para a própria família. Efetivamente, capacitam para o bem-estar, conforto, segurança, confiança, tranquilidade e desenvolvimento em todas as áreas e domínios.

Outro aspeto que julgamos importante referir tem a ver com a caracterização do processo de diagnóstico e resulta da investigação efetuada. Assim, a estrutura evidencia alguns conceitos centrais e devem-se considerar os seguintes: a *proximidade física e afetiva* desenvolvida de forma gradual com os diferentes atores; *os cuidados e a intervenção* centradas na individualidade de cada pessoa; a *relação de afeto* como envolvimento crescente e mútuo, com crianças e famílias; o *reforço de laços de confiança e confiabilidade* entre os pares; o *compromisso e a presença física* nos momentos de sucesso e fracasso; a *disponibilidade e a recetividade* efetiva e permanente; a *aceitação e o respeito* pela diferença do outro.

É de sublinhar que as diferentes categorias, subcategorias e propriedades que integram o processo diagnóstico justificam não só conhecimentos teóricos mas, principalmente outros vinculados a práticas, a experiências pessoais e profissionais. Tais manifestam-se em habilidades e competências que testemunham um percurso e uma maturidade intelectual e emocional que convergem para um desenvolvimento pessoal e profissional, colocando o educador num patamar de excelência ou de perito, como lhes chama Benner (2005).

Finalmente, sobre a atitude diagnóstica em educação de infância, entendemos ser necessário evidenciar uma predisposição na forma de agir, com contributos de cariz pessoal e também com algumas influências culturais. Destacamos ainda indícios de conhecimentos construídos ao longo da vida, sustentados pelas experiências diversificadas. Sublinhamos também um conjunto de competências de perícia fina que, na dinâmica do processo relacional, assume uma importância acrescida, as quais resultam de forma progressiva, como consequência das interações desenvolvidas entre os pares (ver figura 47).

Ainda relativamente à atitude diagnóstica destacamos as componentes cognitivas que incorporam os pensamentos, as ideias, os valores e as crenças pessoais; as componentes comportamentais que se refletem em ações diversas, com cariz avaliativo, interventivo e de ajuda permanente; as componentes afetivas orientadas para os estados emocionais. Em termos de comportamento expressam e retratam proximidade afetiva e efetiva; revelam presença e disponibilidade permanente; manifestam confiança nas capacidades e fragilidades do outro, entre outras. Tais atitudes refletem-se sob predisposições orientadas pelos sentidos sensoriais (ver figura 19).

Este estudo permitiu, assim, dar visibilidade à atitude diagnóstica, no quadro de uma relação de ajuda a crianças e famílias. Esta constatação expressa-se sobre a forma de comportamentos e os conhecimentos e a relação evoluem determinados pela própria evolução dos processos.

3. Relativamente à componente prospetiva da conclusão e como forma de lhe dar solidez, recordamos as similaridades entre os resultados deste trabalho com outros que fomos referindo, nomeadamente, Lopes (2006), Sapeta (2010), entre outros. A verificação de semelhanças, por um lado demonstra o interesse e a riqueza desta área da investigação; por outro, confere validade à apropriação de conteúdos teóricos de áreas que entendemos e justificamos confinantes à educação. Assim e no conjunto destes dois sobressaem aspetos que consideramos de grande importância. Entre vários salientamos três. O primeiro tem a ver com o facto de, quer num, quer noutro terem sido encontradas ações desenvolvidas pelos enfermeiros integradas no conceito de intervenção terapêutica, similares às percebidas no presente estudo; o segundo tem a ver com o facto de, em ambos os casos, o contexto, onde ocorriam as interações, apresentar diferentes variáveis que as condicionaram, tal como ocorre no processo diagnóstico em educação; já o terceiro tem a ver com o facto de ambos os estudos apresentarem uma prática de cuidados, orientada pela intervenção relacional, como componente fundamental das interações. E representam evidências semelhantes às percebidas no contexto da investigação produzida.

Para melhor dar solidez às conclusões expostas e também para justificar a aproximação à área de enfermagem entendemos ser importante comparar a estrutura conceptual de ambos os estudos com a que atrás propusemos, resultante do estudo desenvolvido, pois notam-se sobreposições e afinidades. Entre as quais destacamos:

- Os modos de intervenção dos educadores são globalmente integrados nas categorias propostas por Lopes (2006) e Sapeta (2010);
- A articulação dinâmica dos diversos conceitos constituintes da estrutura são fatores essenciais ao processo de intervenção, quer nas estruturas em enfermagem, quer na resultante do presente estudo.

Entendemos que estas razões ajudam a reforçar a estrutura conceitual proposta e, acima de tudo, ajudam na valorização das estratégias desenvolvidas pelos educadores naqueles contextos, constituindo-se uma mais-valia para a educação de infância. Todavia, para além disso, esta forma de agir deste profissional levanta questões de formação que entendemos evidenciar em três componentes distintas ainda que inter-relacionadas:

- 1- *A produção de investigação;*
- 2- *A formação inicial;*
- 3- *A formação contínua.*

1- *A produção de investigação.* Com esta componente pretendemos evidenciar como entendemos o modo como este estudo pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento em educação de infância. Defendemos a ideia que este se pode constituir a partir de várias perspetivas, todavia privilegiamos a que radica na investigação porque atribuímos uma importância fundamental à intervenção educativa e pedagógica, em educação de infância. Por isso precisa de ser urgentemente investigada e teorizada. O nosso estudo é apenas um contributo que precisa ser depurado pelo tempo, seja pela ação direta de todos aqueles que para isso queiram contribuir, seja por intermédio de novas investigações. Por certo, evidenciarão a importância da intervenção em educação, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento e, principalmente, para o bem-estar e desenvolvimento das crianças e familiares.

2- *A formação inicial.* A componente anterior tem repercussão direta sobre esta. Consideramos importante que cada vez mais a formação inicial incida sobre as competências realmente utilizadas pelos educadores e sobre as quais percebam a realidade complexa e dinâmica dos contextos e, por via disso, identifiquem as necessidades de cada criança e selecionem as ações mais ajustadas a cada situação. Para isso é necessário que sejam investigadas e teorizadas.

3- *A formação contínua.* Sobre esta componente entendemos que se passa algo de semelhante com as anteriores. Consideramos fundamental que a formação contínua dos educadores se processe através de uma atitude de pesquisa auto-reflexiva e auto-crítica. Neste processo de formação contínua trabalhos como o presente têm um papel importante e podem servir como ponto de partida para reflexões em torno das intervenções educativas e constituir espaços de aprendizagem, de auto-ajuda e desenvolvimento pessoal e profissional. Tais podem acontecer no interior das organizações educativas e constituir-se como forma de olhar sobre aquilo que cada um faz, integrando uma perspetiva positiva e, principalmente, desenvolvendo uma crítica construtiva. Deste modo, desenvolver-se-iam espaços de reflexão sobre a ação e com base na qual acreditamos que seria possível aceder ao saber escondido no agir de cada profissional. Ainda assim, corroborando Lopes (2006: 344), entendemos que investigador e investigado assumem papéis específicos, entre os quais destacamos: o primeiro pode contribuir para o desenvolvimento das competências dos segundos e estes devem ser capazes de compreender a prática e recriar novas formas de lidar com ela. Significa que o investigado representa o prático que desenvolve novas competências e o investigador é a pessoa que pode contribuir para as desocultar.

BIBLIOGRAFIA

- Albarracín, D., Johnson, B. & Zanna, M. (Eds.). (2005). *The handbook of attitudes*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Allport, G. (1935). *Handbook of Social Psychology*. Clark University Press. Cap.1. Worcester, Massashussets.
- Ajzen, I. & Gilbert, N. (2008). Attitudes and the prediction of behavior. In Crano, D. & Prislin R. (Eds.), *Attitudes and Attitude change*. New York: Psychology Press.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Milton Keynes: Open University Press.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Ardilles, N. (2007). *Um estudo sobre as concepções, crenças e atitudes dos professores em relação à matemática*. Recuperado a 13 de junho de 2010 de: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=000403558>.
- Bagozzi, R., Gurhan-Canli, Z. & Priester, J. (2002). *Social Psychology of Consumer Behaviour*. Recuperado a 16 de maio de 2010 de: <http://www.abebooks.com/book-search/author/richard-p-bagozzi-zeynep-gurhan-canli-joseph-r-priester/>.
- Baptista, I. (n.d.) *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: Editora Profedições, Lda.
- Barbosa, L. (2010), (org.). *Desenvolvimento humano e profissionalidade*. Lisboa: Âncora.
- Barbosa, L. (2004). *A escola sensível e transformacionista. Uma organização educativa para o futuro*. Chamusca. Edições Cosmos.
- Barbosa, L. (2003). *Ensaio sobre fenomenologia do conhecimento- Do espelhamento à transcendência*. Évora: Universidade de Évora.
- Barbosa, L. (2002). *Ensaio sobre o desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget
- Barbosa, L. (2001). *Da análise de contextos educativos e da criança enquanto objeto de estudo à escola sensível e transformacionista*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Barbosa, L. (2000). *Da relação educativa à relação pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Behrens, M. & Oliari (2007). A evolução dos Paradigmas na Educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. *Revista Diálogo Educacional*. 7 (22), 53- 66.
- Behrens, M. & Moran. (2005). *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (ed. rev.). São Paulo: Papirus.
- Behrens, M. (2003). *O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica* (ed. rev.). Curitiba: Champagnat.
- Behrens, M. (2002). *Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente*. In *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. São Paulo. Papirus.
- Benner, P. (2005). *De iniciado a perito*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Besson, D. & Haddadji, S. (1999). *Développer ou recruter les compétences? – Les stratégies américaines de gestion des compétences*. France: L’Harmattan.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Ciências de Educação. Epistemologia, identidade e perspetivas*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

- Bohner, G. & Schwarz, N. (2001). Attitudes, persuasion, and behaviour. In Tesser, A. & Schwarz, N. (Eds.). *Blackwell handbook of social psychology: Intraindividual processes* (Vol. 1, 425-435). Oxford, UK: Blackwell.
- Brandão, Z. (1994). (org.) *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez.
- Brito, M. (1996). *Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1º e 2º graus*. Trabalho de livre docência, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio de Água Editores.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Buisán & Marín (2001) *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*: México: Alfaomega.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In Berliner, D. & Calfee R. (Eds.). *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan.
- Cantril, H. (1934). *Attitudes in the making understanding*. Vol. 4, 13.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca.
- Cardona, M. (2006). *A educação de infância. Formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. (2002). *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Edições: Afrontamento.
- Chalifour, J. (2008). *A intervenção terapêutica- os fundamentos existencial-humanista da relação de ajuda*. Vol.1. Loures: Lusodidata.
- Chalifour, J. (1989). *La relation d'aide en soins infirmiers- une perspective holistique-humaine*. Paris: Editions Lamarre.
- Chakur, C. (2000). *Desenvolvimento profissional docente: uma leitura piagetiana*. Tese de livre docência em Psicologia da Educação- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. *Revista de Ciências de Educação*, 21.
- Charon, M. (2009). *Symbolic Interactionism. An introduction, an interpretation, an integration* (ed. rev.). Boston: Pearson.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. Sage Publications.
- Chave, E. (1928). *A new type scale for measuring attitudes*. Religious Educacion, Vol. 23, 364-369.
- Clares, M. (2002). *La orientación psicopedagógica: Modelos y estrategias de intervención*. Madrid: Editorial EOS.
- Clark, M., Peterson, & Penélope L. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. In Wittrock & Merlim C. (Org.). *La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In Wittrock, M. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (ed. rev., pp. 255-296). New York: Macmillan Publishing Company.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigação educativa*. Madrid: Editora La Murralla.
- Connelly, F. & Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Education Researcher*, 19 (4), 2-14.
- Cortiças I. & Castro, S. (2007). *Diagnóstico e intervenção didáctica del lenguaje escolar*. Espanha: Netbiblo.
- Cortiças I. (2005). *Diagnóstico escolar. Teorías, âmbitos y técnicas*. Madrid: Pearson Educación.
- Demo, P. (1996). *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados.

- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência. A construção do cérebro consciente*. Círculo de Leitores.
- Damásio, A. (2008). *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (ed. rev.). Publicações Europa América: Mem-Martins.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Publicações Europa América: Mem-Martins.
- Debesse, M. (1999). *As etapas da educação*. Lisboa: Livros e Leitura.
- Delors, J. (1997). (org.). *Educação um tesouro a descobrir*- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições Asa.
- De Ketele, J. (1988). *Méthodologie de L'observation*. Bruxelas: De Boeck/Wesmael.
- Dezin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Díaz & Ramírez (2006). *Un Punto de Vista acerca del Diagnóstico Pedagógico o Educacional*. Recuperado a 3 de janeiro de 2009 de: <http://www.ilustrados.com/tema/8210/Diagnostico-Pedagogico-comparcion-enre-Mari-2001>.
- Dicionário de Língua Portuguesa. (2011). Porto: Porto Editora.
- Dicionário Moderno da língua portuguesa. Recuperado a 3 de outubro de 2008 de: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesportugues>.
- Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano. São Paulo. Recuperado a 7 de julho de 2009 de: <http://www.scribd.com/doc/4776000/Dicionario-de-Filosofia-Nicola-Abbagnano>.
- Dicionário de Pedagogia de Ramiro Marques. Recuperado a 7 de julho de 2009 de: http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf.
- Dicionário de Sociologia. Recuperado a 7 de julho de 2010 de: http://www.prof2000.pt/users/dicsoc/soc_a.html#atitude.
- Doolittle, S., Dodds, P. & Placek, J.(1993). Persistence of beliefs about teaching during formal. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12 (4), 355-365.
- Donegá, A. (2004). *Atitudes em relação à sites de leilão on-line: um estudo exploratório com internautas brasileiros*. Recuperado em 14 de maio de 2010 de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-16092007-fr.php>.
- Droba, D. (1934). The nature of attitude. In Allport, G. *Attitude. Handbook of social psycholog* (Cap.1). Clark University Press. Worcester, Massashussets.
- Eagly, A. & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In Gilbert, D., Fiske, S. & Lindzey, G. (Eds.). *The handbook of social psychology* (ed. rev., Vol. 1, 269-322). New York: McGraw-Hill.
- Eagly H. & Chaiken (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. New York: Nichols Publishing.
- Erickson, F. (1986). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. Madrid: Paidós- M.E.C.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observações de classe. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (1992). *A relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Fazio, R. & Olson, M. (2003). Attitudes: Foundations, functions, and consequences. In Hogg, M. & Cooper, J. (Eds.). *The Handbook of Social Psychology* (pp.136-160). London: Sage.
- Fernandes, L. (2006). *Diagnóstico em educação. Teorias, modelos e processos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Fernandes, M. & Maia, A. (2001). *Métodos e técnicas de avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas*. Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Fernandes M. (2008). *Racionalidade e Educação. Entre Popper e Dewey*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2002). *Estudo das Orientações dos Professores do Primeiro Ciclo Face à Educação dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de doutoramento em Psicologia, Universidade do Porto, Porto.
- Ferreira L. (n.d.). *Educação, paradigmas e tendências: por uma prática alicerçada na reflexão*. Recuperado em 13 de janeiro de 2010 de: <http://www.rioei.org/deloslectores/417Soares.pdf>.
- Ferreira, C. (1999). *Modelo de formação reflexiva em ensino clínico com recurso à técnica de espelhamento- Impacto na satisfação dos estudantes*. Tese de mestrado em Educação, não publicada, Universidade de Évora, Évora.
- Ferreira, et al. (1995). *Sociologia*. Alfragide: Mcgraw-Hill.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Freire, P. (1998). *Política e pedagogia*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Shor, I. (1986). *Medo e Ousadia. O cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido* (ed. rev.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freixo, V. (2006). *Teorias e modelos de comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gadamer, G. (2006). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Aliança Editorial.
- Gadotti, M. (2000). *Perspetivas atuais da Educação*. Porto Alegre: Artmédicas Sul.
- Gameiro, F. (2004). *Fatores de constrangimento nas práticas educativas no jardim-de-infância*. Chamusca: Edições Cosmo.
- Garcia, M. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, M. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona: Ceac Ediciones.
- Garrido, E. (2000). *Escola e desenvolvimento profissional do professor*. Tese de livre docência em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Gawronski, B. (2007). *Attitudes can be Measured! But what is an attitude?* Recuperado a 17 de maio de 2010 de: <http://publish.uwo.ca/bgawrons/documents/G2007SC.pdf>.
- Gimeno, S. & Pérez, G. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Akal.
- Gimeno, S. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Akal.
- Glasser, B. & Strauss, A. (1969). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Pub.
- Goetz, P. & Le Compte. (1988). *Etnografía y diseno cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Grondin, J. (2003). *Introducción a Gadamer*. Espanha: Herder.
- Hayman, J. (1984). *Investigación y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Heidegger, M. (2008). *A origem da obra de arte*. Lisboa: Edições 70.
- Huertas, K. (2005). *Atitude do consumidor frente à propaganda: um estudo sobre os apelos racionais e emocionais da propaganda na indústria farmacêutica*. Recuperado a 15 de maio de 2010 de:

- <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-03052007-101924/es.php>.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Kamii, C. (1996). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, I. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Keating, X., Silverman, S. & Kulinna, P. (2002). Preservice physical education teacher attitudes toward fitness test and the factors influencing their attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 193-207.
- Klausmeier, H. (1977). *Manual de psicologia educacional*. (T., Célia, trad.). São Paulo: Editora Harper & Row do Brasil, Lda.
- Kuhn, T. (1970). *A estrutura das revoluções científicas* (ed. rev.). São Paulo: Perspectiva.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas* (ed. rev.). Lisboa: Edições Asa.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (ed. rev.). Porto Alegre: Artmed, Edidora SA.
- Lessard, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, P. (2002). Atitudes: estrutura e mudança. In Vala, J. & Monteiro, M. (Eds.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lodi, J. (1986). *A Entrevista. Teoria e prática* (ed. rev.). São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Longman Dictionary of English Language and Culture (ed. rev., 1998).
- Lopes, M., Mendes, F. & Moreira, A. (2009). *Saúde, educação e representações sociais*. Coimbra: FORMASAU.
- Lopes, M. (2006). *A relação enfermeiro-doente como intervenção terapêutica*. Coimbra: FORMASAU.
- Lopes, M. (2003). A metodologia da Grounded Theory. Um contributo para a conceitualização na enfermagem. *Revista investigação em enfermagem*, (8), pp. 63-74.
- Lopes, M. (2001). O estado da arte da investigação em enfermagem. O enfermeiro como sujeito/objeto de investigação. *Revista Sinais Vitais*, (38), pp. 31-35.
- Lopes, M. (2000). A natureza dos cuidados de enfermagem. Alguns contributos para a sua clarificação. *Revista Sinais Vitais*, (30).
- Lopes, C. (2010). A caracterização do contexto como prática de autoformação do investigador: da realidade factual à dimensão teleológica da investigação. In Barbosa (org.). *Desenvolvimento humano e profissionalidade*. Lisboa: Âncora.
- Lopes, C. (2005). *Caracterizar a ação educativa para ensinar a partir do aluno*. Chamusca. Edições Cosmos.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Edições ASA.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Macías A. (n.d.). Diagnostico pedagógico una comparcion enre Mari (2001) y Buisan y Marin (2001) recuperado a 13 de maio de 2010 de <http://www.sabetodo.com/contenidos/EEuppEZZFpSVcQqrxO.php>.
- Marques, M. (1993). *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí, Editora Unijui.
- Marrero, J. (1988). *Teorías implícitas del profesor y planificación de la enseñanza*. Tesis doctoral, Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Universidad de La Laguna.

- Marrero, J. (1993). Las Teorías Implícitas del Profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. In Rodrigo, M., Rodríguez, A. & Marrero, J. *Las Teorías Implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor Editora.
- Maximino, P. (2010). A grounded theory seus fundamentos e pressupostos: proposta de ligação à investigação-acção/formação. In Barbosa (org.). *Desenvolvimento humano e profissionalidade*. Lisboa: Âncora.
- Maximino, P. (2004). *O diagnóstico de necessidades diferenciadas da educação em contexto de Supervisão Pedagógica*. Transversalidade educativa e pedagógica. Tese de mestrado em Educação, não publicada, Universidade de Évora, Évora.
- Merriam, B. (1990). *Case study: research in education. A qualitative approach* (ed. rev.). San Francisco: Jossey Publisher.
- Mialaret, G. (1999). *Ciências de Educação. A escola e a vida*. Lisboa: Livros e Leituras.
- Miguélez, M. (2007). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Editora Trillas.
- Miguélez, M. (2001). Criterios para la superación del debate metodológico cuantitativo/qualitativo. *Revista Interamericana da psicologia*, 33 (1), 79-107.
- Mizukami, M., Reali, M., Reyes, C., Martucci, E., Lima F., Tancredi, R. & Mello, R. (2002). Escola e aprendizagem da docência. Processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar.
- Mizukami, M. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Mollà, M. (2006). *Diagnóstico pedagógico. Um modelo para la intervención psicopedagógica*. Editorial Ariel: Barcelona.
- Moraes, M. (1997). *Paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirus.
- Morin, E. (2003). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (1996). Epistemologia da complexidade. In Schnitman, D. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médica.
- Morin, E. (1994). Epistemologia da Complexidade (Rodrigues, J. Trad.). In Shniman, D. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* (pp. 274-289). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morgan, J. (1934). *Keeping a sound mind*. New York: Macmillan.
- Morse, J. (1994). Designing funded qualitative research. In Dezin, N. & Lincoln Y. (Edts.). *Handbook of qualitative research* (pp. 220-235). London: Sage Publications.
- Morse, J. (2007). *Metodologia de investigação qualitativa*. Coimbra: FORMASAU.
- Neves, S. (1999). Aprendizagem, vínculo e comunicação. In Mazzini, E. & Salzano F. (org). *O ato de aprender. Ciclo de Estudos de Psicopedagogia Mackenzie* (p. 35). Editora Mennon/ Editora Mackenzie, São Paulo,
- Nieto, A. (2002). *Diagnóstico en educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Newman, J. (1987). *Learning to Teach by Uncovering Our Assumptions*. *Language Arts*, 64 (7), 777-737. Recuperado a 7 de agosto de 2008 de www.lupinworks.com/article/learn.html.
- Nunes, I. (2007). *Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com dificuldade de aprendizagem no domínio cognitivo-motor*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação de Coimbra, Coimbra.
- Olabuénaga, J. (2003). *Medotología de la investigación qualitativa* (ed. rev.). Bilbao: Universidade de Deusto.
- Olabuénaga, J. (1999). *Medotología de la investigación qualitativa* (ed. rev.). Universidade de Deusto: Bilbao.
- Olson, J. & Zanna, M. (1991). Attitude change and behavioural prediction. In Baron, R. & Graziano, W. (Eds.), *Social Psychology* (pp. 226-269). New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Pandit, N. (1996). *The creation of theory: A recent application of the Grounded Theory method*. The qualitative report, 2 (4) December.
- Patton. M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (ed. rev.). London: Sage Publications.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Lisboa: Porto.
- Pedro, G., Nugent, G. & Brazelton, B. (2005). *A criança e a família no século XXI*. Lisboa: Dinalivro.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre. Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *As 10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artemed.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Petty, R., Wheeler, S. & Tormala, Z. (2003). Persuasion and attitude change. In Millon, T. & Lerner, M. (Eds.), *Handbook of psychology: Vol.5: Personality and social psychology* (pp. 353-382). Hoboken, NJ, John Wiley & Sons.
- Pérez Gómez A. (1997). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Placek, J., Dodds, P., Doolittle, S., Portman, P. Ratliffe, T. & Pinkham, K. (1995). Teaching recruits physical education backgrounds and beliefs about purposes for their subjectmatter. *Journal of Teaching in Physical education*, 14(3), 246-261.
- Phaneuf, M. (2005). *Communication, entretien relation d'aide et validation*. Les Éditions de la Chenelière. Éditrice: Karole Lauzier.
- Pope, M. (1993). Anticipating teacher thinking. In Christopher, D., Calderhead J. & Denicolo, P. (Eds.), *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development* (pp. 19-33). London: The Falmer Press
- Popper, K. (2009). *O mito do contexto*. Lisboa: Edições 70.
- Porlán, R., Martín, R. & Martín, J. (2002). Conceptions of school? Based teacher educators concerning ongoing teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18 (3), 305-321.
- Porlán, R. & Rivero, A. (2000). *El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Diada Editora S. L.
- Porlán, R., Rivero, A. & Martín, R. (2000). El conocimiento del profesorado sobre ciência, su enseñanza e aprendizaje. In Palacios, F. & León, P. *Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 507-534). Madrid: Alcoy: Marfil.
- Porlán, R. (1998). Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias. Enseñanza de las ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 16 (1), 175-186.
- Porlán, R., Rivero, A. & Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores In *Teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de la Ciencias*, 15 (2), 155-172.
- Porlán, R. (1995). *Las creencias pedagógicas y científicas de los profesores*. Enseñanza de las ciencias de la tierra, 3 (1), 7-13.
- Porlán, R. (1987). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional*. Las concepciones epistemológicas de los profesores. Tese de Doutoramento em Educação, Universidade de Sevilla, Sevilha.
- Postman, N. (2002). *O fim da educação*. Lisboa: Relógios D'Água.
- Postic. M. (2008). *A relação pedagógica* (ed. rev.). Coimbra: Coimbra Editora.

- Postic, M. (1992). *O Imaginário na relação pedagógica*. Rio Tinto: Edições Asa/ Clube de Portugal.
- Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Quivy, R. & Campenhout, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Queiroz, A. (1999). *Empatia e respeito: dimensões centrais na relação de ajuda*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Ramalho, B., Nuñez, I. & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino* (ed. rev.). Porto Alegre: Sulina.
- Rocha, M. (2002). *Cognições de futuros e atuais professores sobre como motivar alunos*. Tese de mestrado. Londrina: Centro de Comunicação e Arte da Universidade Estadual de Londrina.
- Rodrigues, A. (1996) *Psicologia Social* (ed. rev.). Petrópolis, Ed. Vozes.
- Rodrigo, J., Rodriguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las Teorías Implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rogers, C. (2004). *Comment puis-je établir une Relation d'aide?*. Recuperado a 23 de setembro de 2008 de <http://www.epanoissement.net/acp/relation-aide.html>.
- Rogers, C. (1984). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Roldão, M. (2003). *Gerir o Currículo e Avaliar Competências- As questões dos professores*. Lisboa: Presença
- Roussel, A. & Durozi, G. (2000). *Dicionário de filosofia*. Porto: Porto Editora.
- Sadalla, A., Saretta, P., & Escher, C. (2002). Análise das crenças e suas implicações para a educação. Em R., Azzi & A., Sadalla (Eds.), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas* (pp. 93-112). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sadalla, A. (1998). *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas: Alínea.
- Santos, S. (2009). *Professores formadores dos centros de novas oportunidades. Análise das suas necessidades de formação*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação de Lisboa. Lisboa.
- Sapeta, A. (2010). *Cuidar em fim de vida: O processo de interação enfermeiro-doente*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Savater, F. (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Schon, D. (1983). *El profesional reflexivo: cómo son los profesionales cuando atúan*. Buenos Aires: Paidós Editora.
- Serrano, G. (n.d). *Investigación Qualitativa. Retos e Interrogantes*. Editorial La Muralla.
- Silva, I., Ruivo, J., Katz, L. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar*. Departamento de Educação Básica: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento de Educação Básica: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Silva, R. (2005). O professor, seus saberes e suas crenças. In Guarnieri, M. (org.) *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência* (ed. rev., p. 24-44). Campinas: Autores Associados.
- Shulman, S. (1997). Paradigmas y programas de investigación en el studio de la enseñanza: una perspectiva contemporânea. In Wittrock, M. (Org.). *La investigación dela enseñanza, III: profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Shavelson, R. & Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagogico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. In Sacristan, Gimeno & Pérez, G. (eds). *La Enseñanza: su teoria y su practica* (pp. 372-418). Madrid: Akal.

- Sheth, J., Mittal, B. & Kanfer. (2001). *Comportamento do cliente: Indo além do comportamento do consumidor*. São Paulo: Editora Atlas.
- Snyder, M.(1982). When believing means doing: Creating links between attitudes and behaviour. In Zanna, M. Higgins, E. & Herman, C. (Eds.). *Consistency in Social Behavior: The Ontario Symposium* (Vol. 2, 105-130). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Solomon, M. (2002). *O comportamento do consumidor: comprando, possuindo e sendo* (ed. rv.). Ed. Bookmam.
- Sousa, O. (2008). *Uma análise da atitude dos jovens face à comunicação publicitária*. Recuperado a 16 de maio de 2010 de <https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/519/1/monografia.pdf>.
- Spitzer, M. (2007). *Aprendizagem. Neurociências e a escola da vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación e desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (ed. rev.). Sage Publications.
- Trinidad, A, Carrero, V. & Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada “Grounded Theory” la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Cuadernos Metodológicos nº 37.
- Wittrock, M. (1989). *La Investigación de la Enseñanza II*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Yinger, R. & Clarck, C. (1988). El uso de documentos personales em el estudio del pensamiento del professor. In Angulo, L. (Org.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil
- Yus, R. (2002). *Educação integral- uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2004). Práticas educativas en la educación infantil. *Revista da GEDEI*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (ed. rev.). Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores* Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil* (ed. rev.). Porto: Edições Asa.
- Zarifian, P. (2005) *Les conflits temporels et les divergences stratégiques à l'épreuve de la gestion par les compétences*. Communication pour le congrès de l'AGRH. Recuperado em 20 de março de 2007 de <http://www.philippe.zarifian/page127>>.
- Zarifian, P. (2004). *Le modèle de la compétence*. Éditions Liaisons.
- Zeichner, K. (1997). Novos Caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In Nóvoa, A. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.