

# UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Curso de Mestrado em Educação

*A importância do diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação para a organização de uma pedagogia de ajuda na educação de infância – Estudo da correspondência entre as necessidades educativas das crianças e as estratégias de intervenção desencadeadas pelos educadores.*

Maria Felícia Prudêncio Calado Gameiro

**Orientador:** Professor Doutor Luis Marques Barbosa

Évora  
2000

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Curso de Mestrado em Educação

*Dissertação apresentada para a obtenção do grau de  
Mestre em Educação na especialidade de Administração  
Escolar na Universidade de Évora*

Maria Felícia Prudêncio Calado Gameiro

103010

Évora  
2000

## ERRATA

Na página 8, linha 3, onde se lê:” (Jager, W., 1995)”, deve ler-se: “ (Jaeger, W.,1995)”.

Na página 12, linha 5, onde se lê: “ A revolução industrial teve no desenvolvimento da educação”, deve ler-se: “ A revolução industrial teve impacto no desenvolvimento da educação”.

Na página 24, no 3º parágrafo, linha 7, onde se lê : “ com um certo domínio deste conhecimentos”, deve ler-se: “ com um certo domínio destes conhecimentos”.

Na página 29, no 3º parágrafo, linha 4, onde se lê “(Milwanke)”, deve ler-se: “(Milwauke)”.

Na página 34, por erro de computador, a frase: “ Luis Barbosa (1997), considera essenciais a emergência de competências de teor mais específico, denominando o : Perfil do Educador de Infância, ao conjunto de competências que todo o educador de infância deve possuir: Um bom caracterizador da realidade educativa; “ até “Um bom ajudante de superações de limites de execução; (pág.22)”, está colocada indevidamente, pelo que não deve ser considerada nesta página.

Na página 38, no 1º parágrafo, linha 3 , onde se lê: “ s vão produzindo”, deve ler-se:” se vão produzindo”.

Na página 39, no 3º parágrafo, linha 1 , onde se lê: “ o consciente intelectual (Q.I.)”, deve ler-se : “ o quociente intelectual (Q.I.)”.

Na página 51, no 2º parágrafo, linha 3, onde se lê: “ dar-se uma dialéctica”, deve ler-se : “dá-se uma dialéctica”.

Na página 77, no 1º parágrafo, linha 3, onde se lê: “muitos autos definiram sensivelmente...”, deve ler-se : “ muitos outros definiram sensivelmente...”.

Na página 98, linha 2, onde se lê:” Em certas situações de livre escolham, a pessoa...”, deve ler-se : “Em certas situações de livre escolha, a pessoa...”.

Na página 121, 1º parágrafo, linha 5, onde se lê: “ 2.O ajudado serve de espelho (facilitador)...”, deve ler-se: “ 2. O ajudando serve de espelho (facilitador)...”.

Na página 133 , no 2º parágrafo, linha 7, onde se lê: “Estes comportamentos nada têm a haver com patologias.”, deve ler-se : “ Estes comportamentos nada têm a ver com patologias”.

Na página 162, no 1º parágrafo, linha 2, onde se lê: “...tendo as educadoras, tendo os professores fornecido um vasto e variado corpo de dados.”, deve ler-se: “ ...tendo as educadoras fornecido um vasto e variado corpo de dados.”.

Na página 169, no 1º parágrafo, linha 5, onde lê : “ (ver anexo 1 e Quadro 13)”, deve ler-se: (ver anexo 2 e Quadro 13)”.

Na página 169, no 2º parágrafo, linha 8, onde se lê: “ na educação de infância estas duas vertentes (educativa e pedagógica) estão intimamente ligadas, ...”, deve ler-se: “ na educação de infância estas duas vertentes (pedagógica e educativa) estão intimamente ligadas...”.

Na página 180, no 1º parágrafo, linha 7, onde se lê: “cada criança possa reviver o seu mundo inteiro de forma desculpabilizada”, deve ler-se :”cada criança possa reviver o seu mundo interior de forma desculpabilizada”.

Na página 195, no 5º parágrafo, linha 1, onde se lê: “...está intimamente relacional com a anterior.”, deve ler-se : “...está intimamente relacionada com a anterior.”.

Na página 202, linha 1, onde se lê: “Subcategoria: **A relação educativa e pedagógica**”, deve ler-se : “ **Categoria: A relação educativa e pedagógica**”.

Na página 205, no 1º parágrafo, linha 3, onde se lê:” ...educadoras têm uma noção muito vaga deste conceito”, deve ler-se: “ ...as educadoras têm uma noção muito vaga deste conceito”.

Na página 207, onde se lê: “ Subcategoria: **Planificação das actividades educativas e pedagógicas**”, deve ler-se:” **Categoria: Planificação das actividades educativas e pedagógicas**”

Na página 208, 2º parágrafo, linha 1, onde se lê: “No casa da primeira subcategoria...”, deve ler-se : “ No caso da primeira subcategoria...”.

Na página 223, no 4º parágrafo, linha 6, onde se lê: “ ...a Figura 6 é uma proposta de actuação do educador...”, deve ler-se : “ a Figura 8 é uma proposta do educador...”.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Professor Doutor Luis Marques Barbosa, pelos, incentivos, exigência, rigor, conhecimentos científicos e pedagógicos e a disponibilidade, que, sempre me dispensou durante a execução da dissertação. Estou-lhe grata pela forma como de facto decorreu a sua orientação.

À Universidade de Évora, aos professores do plano curricular, e muito especialmente ao Professor Doutor Vítor Trindade, vice reitor da Universidade, pela excelente organização do mestrado, pela oportunidade de aprendizagem acrescida e a palavra amiga de incentivo.

À Escola Superior de Educação João de Deus, na pessoa do Prof. António Ponces de Carvalho, pela disponibilidade em todos os assuntos relacionados com a logística do mestrado e também pelo incentivo, conhecimentos e amizade que disponibilizou durante o curso.

Às colegas responsáveis pelas Instituições Educativas, onde foi realizado o estudo, pela sua disponibilidade e apoios prestados.

Ao Prof. António João Freire Alfaiate pelo contributo na revisão do texto.

Aos colegas do curso de mestrado, pelos momentos de agradável convívio, em especial ao Dr. Miguel Copeto, Dr.a.Elsa Viana e Dr.a Isabel Carvalho.

A todas as pessoas que trabalham na Escola Superior João de Deus, nomeadamente ao Dr Jaime e à Isabel.

À minha família, nomeadamente ao meu marido e filho, pelo apoio e incentivo prestado durante o curso.

À minha amiga Cecília, pelo seu permanente incentivo e ajuda.

A todas as crianças e em especial  
ao meu filho Arturinho

## INDICE GERAL

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>i</b>
<b>DEDICATÓRIA.....</b>	<b>ii</b>
<b>INDICE GERAL.....</b>	<b>iii</b>
<b>INDICE DE QUADROS.....</b>	<b>viii</b>
<b>INDICE DE FIGURAS.....</b>	<b>ix</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPITULO I</b>	
<b>REVISÃO DE LITERATURA</b>	
<b>1. Antecedentes históricos.....</b>	<b>7</b>
<b>2. Evolução da educação de infância.....</b>	<b>8</b>
2.1 O Conceito de educação de infância segundo a UNESCO.....	9
2.2 A educação de infância na Europa .....	11
2.2.1 Relação entre a expansão da educação de infância (taxa de cobertura) e a frequência actual de programas de educação de infância.....	12
2.2.2 Situação e cuidados na educação de infância.....	13
2.2.3 Percentagem de crianças que frequentam serviços pré-escolares em diversos países.....	16
2.2.4 - Serviços pré-escolares em instituição.....	17
<b>3. A importância da educação de infância.....</b>	<b>19</b>
<b>4. Fundamentos da educação de infância .....</b>	<b>23</b>
4.1 Que papel tem a educação de infância na sociedade actual? .....	27

4.1.1 Função social.....	28
4.1.2 Função relativa aos sujeitos.....	28
4.1.2.1 Direitos da Criança.....	28
4.1.2.2 Necessidade de educação de infância.....	29
4.1.2.3 Cultura de pertença.....	31
4.1.2.4 Conteúdos educativos.....	32
4.1.2.5 Características pessoais do educando.....	34
<b>5. Condições do processo educativo na educação de infância.....</b>	<b>35</b>
<b>6. O sentido pedagógico da educação de infância.....</b>	<b>37</b>
6.1 A perspectiva antropológica da educação de infância.....	37
6.1.1 O sistema genético e o comportamento intelectual .....	38
6.1.2 O potencial humano na influência educativa.....	40
6.1.3 O potencial humano e o cérebro.....	41
6.2 A perspectiva sociológica da educação de infância.....	43
6.2.1 A educação de infância e o sistema social.....	44
6.2.2 A educação de infância e a família.....	45
6.2.3 A educação de infância e o sistema económico.....	46
6.3 A perspectiva psicopedagógica da educação de infância.....	46
6.3.1 A relevância das primeiras influências socioculturais .....	48
6.3.3 A peridicidade do desenvolvimento atitudinal e afectivo.....	49
6.4 A educação de infância e a utopia humana.....	51
<b>7 As concepções actuais da educação de infância.....</b>	<b>54</b>
<b>8 A educação de infância em Portugal.....</b>	<b>57</b>
8.1 A evolução histórica da educação de infância em Portugal.....	58
<b>9. A criança enquanto ser global. A dimensão holística da criança.....</b>	<b>70</b>
9.1 A criança, um ser biológico.....	71
9.1.1 A dimensão biológica é o suporte das outras componentes do ser humano.....	71
9.2 A criança, um ser intelectual.....	72



9.2.1 A inteligência é um dos processos psicológicos de tratamento da informação, transmitido pelos sentidos:.....	72
9.2.2 As funções receptivas.....	73
9.2.3 A memória e a aprendizagem.....	75
9.2.3.1 Existem três tipos de memória.....	75
9.2.4 O pensamento.....	75
9.2.5 As funções expressivas.....	76
9.3 A criança, um ser emotivo.....	76
9.3.1 As características gerais.....	77
9.3.1.1 As emoções acompanham o tratamento cognitivo da informação.....	77
9.3.1.2 As emoções podem ser reagrupadas em função de condições particulares.....	78
9.3.1.3 Existem emoções de diferentes graus de intensidade.....	79
9.4 A criança, um ser social.....	81
9.4.1 A socialização é um processo importante no desenvolvimento da personalidade.....	82
9.5 A criança, um ser espiritual.....	82
9.5.1 A dimensão espiritual é a sede das primeiras motivações que dão um sentido à nossa existência.....	84
<b>10. A criança e as necessidades humanas.....</b>	<b>83</b>
10.1 O conceito de necessidade.....	85
10.2 O ser humano possui informação que permite reconhecer o grau de satisfação das necessidades.....	87
10.3 Agrupamento das necessidades.....	88
10.4 As categorias das necessidades.....	88
10.4.1 As necessidades fisiológicas.....	90
10.4.2 A necessidade de segurança.....	90
10.4.3 A necessidade de amor e de pertença.....	91
10.4.4 A necessidade de estima.....	91
10.4.5 As necessidades de auto-actualização.....	92
10.5 O agrupamento das necessidades: uma visão holística, segundo as componentes do ser humano.....	95
10.6 As características gerais das necessidades.....	97

10.7 Necessidades fundamentais no desenvolvimento infantil.....	99
<b>11. Currículo e Necessidades Educativas Diferenciadas.....</b>	<b>102</b>
11.1 As bases do currículo .....	102
11.2 Modelos curriculares.....	106
11.3 A actual organização curricular em Portugal.....	116
<b>12. A pedagogia de ajuda e a acção educativa.....</b>	<b>117</b>
12.1 A ajuda à criança.....	123
12.2 A perspectiva de um modelo que contempla este princípio.....	128
12.3 Sua aplicação prática: diagnosticar necessidades; programar estratégias; avaliar a acção.....	133
 <b>CAPITULO II</b>	
<b>METODOLOGIA</b>	
<b>1. Estudo de caso.....</b>	<b>139</b>
<b>2. Abordagem qualitativa – interpretativa.....</b>	<b>140</b>
<b>3. Características da investigação qualitativa.....</b>	<b>143</b>
<b>4. Questões e critérios.....</b>	<b>145</b>
4.1 Objectividade.....	146
4.2 Validade e validação.....	148
4.3 Fidelidade.....	149
<b>5. Sujeitos da investigação.....</b>	<b>150</b>
<b>6. Etapas do estudo .....</b>	<b>153</b>
6.1 Recolha de dados.....	153
6.1.1 Observação naturalista (Dados de comportamento).....	154
6.1.2 Entrevista semi –estruturada (Dados de opinião).....	157

6.2 Análise dos dados.....	162
<b>CAPITULO III</b>	
<b>ANÁLISE DOS DADOS</b>	
<b>1. Das observações naturalistas.....</b>	<b>168</b>
1.1 Categorização geral de dados.....	169
1.2 Síntese da identificação de algumas das necessidades diferenciadas nas crianças.	195
<b>2.Das entrevistas semi-estruturadas.....</b>	<b>200</b>
2.1 Categorização geral de dados.....	200
2.2 Identificação das necessidades diferenciadas de educação –Na perspectiva dos educadores de infância.....	214
<b>CAPITULO IV</b>	
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>218</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>235</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>246</b>
<b>ANEXO 1. Frequência dos indicadores registados a partir das observações.....</b>	<b>246</b>
<b>ANEXO 2. Análise de indicadores de categorização de necessidades diferenciadas de educação.....</b>	<b>264</b>
<b>ANEXO 3.Guião da entrevista semi-estruturada.....</b>	<b>270</b>
<b>ANEXO 4.Quadros correspondentes às categorias resultantes dos dados da entrevista semi-estruturada.....</b>	<b>272</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> –Distribuição das situações de cuidados para as crianças dos três aos cinco anos ( em percentagens).....	16
<b>Quadro 2</b> – Os quatro eixos da educação de infância.....	31
<b>Quadro 3</b> –Lugares de jardins de infância da Rede Pública do Ministério da Educação.....	68
<b>Quadro 4</b> – Alguns parâmetros de validade um processo de investigação qualitativa segundo Lessard e al .....	148
<b>Quadro 5</b> – Corpo Docente.....	151
<b>Quadro 6</b> – Educadores por Jardim de Infância.....	152
<b>Quadro 7</b> – Nº de Crianças por Educadores.....	153
<b>Quadro 8</b> – Horário dos educadores (no atendimento às crianças).....	152
<b>Quadro 9</b> – Categoria :Afectivo Emocional.....	171
<b>Quadro 10</b> – Categoria :Sensorial Psicomotor.....	178
<b>Quadro 11</b> – Categoria :Intelectual Cognitivo.....	183
<b>Quadro 12</b> – Categoria :Social Relacional .....	189
<b>Quadro 13</b> – Síntese: Categorias/Subcategorias.....	195
<b>Quadro 14</b> – A educação pré-escolar, sua importância e currículo.....	200
<b>Quadro 15</b> – A relação educativa e pedagógica.....	202
<b>Quadro 16</b> – Planificação das actividades educativas e pedagógicas.....	208
<b>Quadro 17</b> – Projecto educativo no jardim de infância .....	210
<b>Quadro 18</b> – A avaliação da prática educativa e pedagógica.....	213
<b>Quadro 19</b> – Necessidades diferenciadas de educação.....	215
<b>Quadro 20</b> – Necessidades diferenciadas de educação na criança.....	219

## INDÍCE DE FIGURAS

<b>Figura 1-a)</b> Contexto da informação diagnostica do educador de infância.....	5
<b>Figura 1.</b> Uma taxonomia dos serviços pré-escolares nos países da CE, situações de educação e cuidados em idade pré-escolar.....	15
<b>Figura 2.</b> A intensidade e os extremos das emoções.....	80
<b>Figura 3.</b> Pirâmide das Necessidades de Maslow.....	89
<b>Figura 4.</b> A motivação do indivíduo.....	99
<b>Figura 5.</b> Modelo Geral de Relação de Ajuda.....	120
<b>Figura 6.</b> A ajuda à criança.....	124
<b>Figura 7.</b> Programação Educativa.....	135
<b>Figura 8.</b> Caracterização da Acção Educativa.....	137
<b>Figura 9.</b> Sistema do processo de observação.....	167
<b>Figura 10.</b> Ficha nº6:Jogo Esquemático da Emergência das Competências do Educador.	223
<b>Figura 11.</b> Ficha nº 2:Ser educador- Triangulação Partilhada.....	224
<b>Figura 12.</b> O Núcleo de onde emergem as competências do Educador.....	226

## INTRODUÇÃO

A educação de infância, inscreve-se no processo educativo que trata de possibilitar a construção de uma personalidade de acordo com a exigência e valores tidos como plausíveis no tempo e no contexto cultural em que se desenvolve a vida da criança. Assim, todas as funções são importantes e todas devem tender desde o eixo central básico que é prioritário: a *construção humana*.( Castillejo Brull, J.L.(1986, pág.38)

Isto significa perspectivar a educação de infância como um projecto de vida da criança, no sentido de a encarar como um todo, centrada na inserção social do sujeito e centrada no desenvolvimento pessoal autónomo, permitindo o desenvolvimento dos interesses, das apetências, das necessidades intrínsecas e extrínsecas de cada criança (Zabalza, 1998,pág.63). É a ideia com que partimos para a elaboração deste estudo.

Esta reflexão, que resulta da experiência profissional como educadora de infância, leva-nos a crer da existência de um fenómeno que é muito comum nos jardins de infância e também noutros níveis de ensino, que tem a ver com uma desadequação constatada entre as necessidades diferenciadas das crianças e as estratégias educativas utilizadas pelos educadores, que a maior parte das vezes, estão desajustadas das necessidades inerentes à própria criança.

Encontramos explicação para justificar este fenómeno no facto destes profissionais de educação não estarem devidamente formados para organizar a prática educativa e pedagógica de acordo com as necessidades diferenciadas da criança.

Perante esta constatação, as questões que se colocam são:

- Que sinais pertinentes reveladores de necessidades diferenciadas de educação, caracteriza o educador na criança?
- Como avalia o educador a prática educativa ?
- Que estratégias alternativas de acção dos actos e factos educativos são desenvolvidos pelo educador, partindo do pressuposto que cada situação educativa/pedagógica tem a sua especificidade?

O conceito de *necessidades diferenciadas de educação*, não está muito clarificado, sobretudo porque no domínio da Educação Especial se vem utilizando, mas com um carácter bastante diferente daquele que pretendemos definir. Assim, recordemos que o conceito de Necessidades Educativas Especiais, embora seja relativamente recente, surgiu nos anos 70, em consequência do “ Warnock Committeé”, e do P.L. 94-142, respectivamente no Reino Unido e nos Estados Unidos. Emergiu, do conceito tradicional da *Educação Especial*, devido a transformações e actualizações exigidas pelas mudanças que se operaram de ordem política, social, económica, judicial, científica e humanitária. A evolução deste conceito não só acarretou consequências na educação de crianças ditas especiais, como na educação em geral.

Então, o conceito tradicional de *Educação Especial* é substituído pelo conceito de *Necessidades Específicas Educativas*. Este, para além de ter deixado de ser restrito, é mais abrangente, e permitiu ainda uma maior consolidação do princípio de que a educação é um bem de que todas as crianças devem ter oportunidade de usufruir. Ao terem as mesmas oportunidades, são sujeitas aos mesmos objectivos de educação, significando, portanto, que perante os mesmos objectivos a atingir, estas crianças, por diferenças que lhes são muito próprias e específicas, manifestam assim necessidades específicas diferenciadas. Perante esta realidade, impõe-se necessariamente um conjunto de medidas educativas diferenciadas respeitando a vasta população estudantil existente (Warnock, 1986).

Isto implica que a definição de crianças deficientes, por um lado e os não deficientes por outro, se esbata e que assim cada criança seja vista por si só, pelas suas *necessidades diferenciadas em educação*. Ou seja, qualquer criança, ao longo do processo ensino-aprendizagem, e consoante as suas características individuais, apresenta necessidades educativas que se diferenciam, definindo-se estas por aquilo que cada um individualmente necessita para realizar progressos (Felgueiras, 1994).

O conceito de *Necessidades Diferenciadas de Educação* foi defendido pela primeira vez por Barbosa (1997) nos seminários do curso de Mestrado em Educação, da Universidade de Évora e passou a ser desenvolvido nas diferentes teses orientadas por este Professor. O esforço deste docente tem-se afirmado no sentido de recentrar permanentemente este conceito, para assim autonomizá-lo cada vez mais da Educação Especial. Ao fazê-lo, este autor chama a atenção para o facto do educador de infância, ter de organizar a prática educativa, a partir de

diagnósticos profundos das necessidades diferenciadas de educação de cada criança que integra o grupo. Contudo, chama sistematicamente a atenção para algumas implicações que se tornam decisivas:

1º. O educador de infância tem de ter um conhecimento da *história de vida da criança*;

2º . Cada agente de ensino tem de ser sensível aos *sinais* de desconforto e de quebra de partilha que as crianças manifestam;

3º. O educador tem de ser formado por forma a superar as necessidades diagnosticadas, conjugando os esforços, metodologias e técnicas educativas neste sentido. Aqui, o que está em causa é ser capaz de escolher o método ou métodos que possam permitir melhor eficácia nas aprendizagens;

4º. O educador tem de ser capaz de através da *avaliação*, constatar o processo evolutivo da criança, verificando se houve ou não evolução nos aspectos que constituem os objectivos prioritários da programação (Sousa, A 1997,pág.24);

Luis Barbosa, sustenta então que, o *Diagnóstico das Necessidades Educativas Diferenciadas* , terá de ser conseguido por educadores que utilizem a atitude de pesquisa no seu trabalho diário, a fim de inferir as necessidades educativas das crianças, a partir das suas manifestações comportamentais. A inferência é, segundo Estrela (1994): “ a interpretação do observador, formulada a partir de comportamentos observados e apenas destes. Em princípio, a inferência deverá ser orientada para a determinação das finalidades dos comportamentos. Neste caso, poderá constituir a primeira pista explicativa de comportamentos observados.” (pág.7). O acto de inferir, é pois o que permite tornar eficaz a atitude de pesquisa científica.

A educação de infância, segundo o conceito de Luis Barbosa (1997, pág. 12), terá de funcionar de acordo com as necessidades diferenciadas de educação de cada criança. O autor defende que ser educador de infância, é actuar no quadro de uma triangulação partilhada, cuja acção se pode geometrizar conforme a figura a seguir.



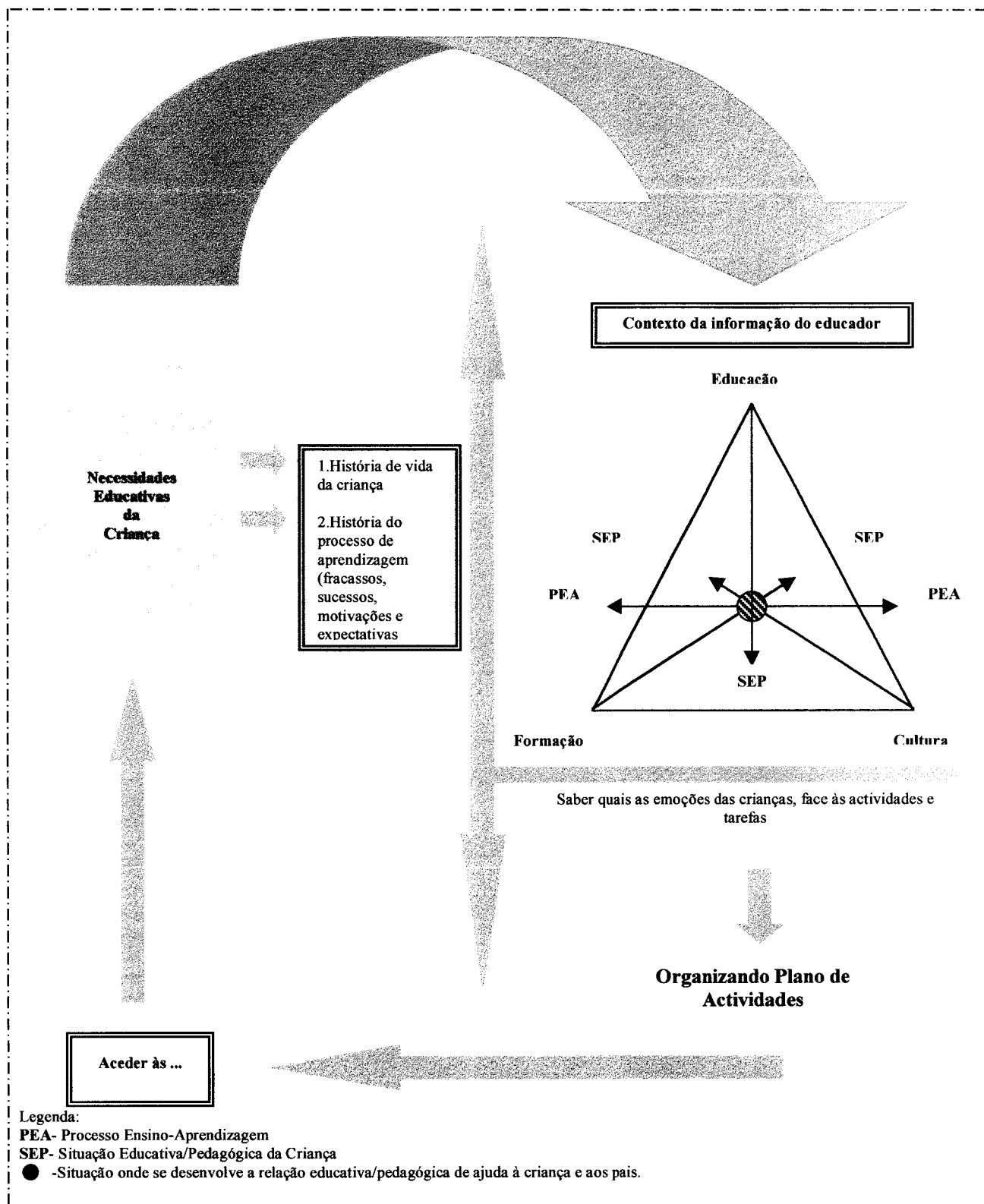


Figura 1-a). Contexto da informação diagnostica do educador de infância

Para melhor compreender os pressupostos que envolvem o tema da tese, importa ter presente a definição dos conceitos (Barbosa, 1995): *Sinais*, são todos os estímulos que permitem ao educador tipificar diferentes posicionamentos que em cada momento da situação educativa/pedagógica as crianças assumem; *Carta de Sinais*, resulta da organização topológica de todos os sinais, enquanto condicionantes das estratégias de ensino; *Diagnóstico de Necessidades Diferenciadas de Educação*, é a identificação das insuficiências educativas que determinam os sinais emitidos pelas crianças.

A nossa experiência profissional permitiu-nos formular algumas suspeitas:

1º A grande maioria das crianças emite sinais ao longo do dia, para os quais não são dadas respostas;

2º Os sinais têm sempre a ver com insatisfações específicas;

3º Se estes sinais são sinais de verdade e se as necessidades que corporizam não são satisfeitas, então, a relação educativa que se estabelece no jardim de infância, pode ser uma relação disfuncional;

4º Se a relação é fracturada, ainda que se estabeleça, o que pode acontecer é que não seja conseguida na base das necessidades das crianças, mas em função das necessidades de resposta do educador;

5º Se a formação dos educadores de infância não privilegiar o conhecimento do funcionamento das crianças, nem a possibilidade de diagnosticar todas as suas necessidades educativas, então, as estratégias que montam só correspondem a interesses do próprio educador;

A elaboração destas questões de investigação basearam-se na problemática geral da observação (Estrela, 1990,pág.26 ). Para o autor, a observação é o fundamento de uma Pedagogia Científica e permite assim, ultrapassar o empirismo e fazer inflectir definitivamente a atitude tradicional no ensino que reduz a Pedagogia a uma arte. Segundo ele, para que o professor possa intervir no real de modo fundamentado, terá que saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes, como ainda defende.

Assim elegemos a técnica da observação naturalista para a recolha de dados, em virtude de se tratar de uma técnica que visa a “ observação do comportamento dos indivíduos nas

circunstâncias da sua vida quotidiana “ (Estrela, 1990, pág.45). Sendo este o nosso propósito, partimos para o terreno a fim de observar as crianças em plena actividade no jardim de infância. Depois desta fase, o chamado “conhecimento do real “ (pág.13)., constituiu a primeira etapa deste trabalho. Significando na opinião do autor, que é a partir dos dados recolhidos pela observação, que começamos a obter os primeiros descritivos caracterizadores de um campo específico, o pedagógico. A técnica aplicada para o tratamento desta informação foi a análise de conteúdo (Bardin, 1977). A sua intenção é a “ inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (pág.38). Os resultados obtidos foram por sua vez cruzados com os recolhidos das entrevistas feitas às educadoras. Para Estrela (1994), a entrevista tem como finalidade a “ recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (pág.342).

O método de estudo seguido por esta investigação, foi o *Estudo de Caso* e consiste na “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Meriam, 1988, citado por Bogdan, R. e Biklen , 1994, pág.89). Tem um carácter específico e particular, pois, não permite generalizações para outras situações pedagógicas, tornando-se assim, uma limitação ao próprio método. Alertamos para a emergência de outros estudos desta natureza sobre o mesmo tema, para assim novos resultados conclusivos poderem enriquecer o conhecimento sobre o que esta investigação se propôs estudar.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a reflexão teórica .Este culmina com a temática da pedagogia de ajuda e a acção educativa. No segundo capítulo, é referida a metodologia utilizada, a sua fundamentação e justificação. A metodologia escolhida foi a qualitativa de natureza interpretativa, por ser aquela que melhor se adequa à natureza do problema a estudar. As técnicas de recolha de dados, foram as referenciadas anteriormente: a observação naturalista e a entrevista. Os dados foram tratados através da análise de conteúdo. A análise dos dados pertence ao terceiro capítulo. Este subdivide-se em dois pontos: o primeiro refere-se à análise das observações e o segundo às entrevistas. No quarto e último capítulo são apresentadas as conclusões do estudo.

# CAPITULO I

## REVISÃO DE LITERATURA

### 1 – Antecedentes históricos

Foi na Grécia clássica que nasceu a educação ocidental, a partir, sobretudo, de Aristóteles (384-322 ac.). As crianças, aos sete anos de idade, iniciavam as aprendizagens formais, considerando os anos anteriores como um período prévio à escolaridade obrigatória.

Aristóteles dizia” é preciso que as crianças desde os cinco e até aos sete anos assistam durante dois anos, às lições que posteriormente vão receber”. Este período caracterizava-se mais pela observação, do que propriamente pela realização de tarefas escolares. Em suma , era um programa bem desenhado de educação de infância.

Mais tarde, Coménio (1592-1670), será o primeiro a falar de “escola maternal”, em todas as suas obras (Escola de Infância, Didáctica Magna e Paideia). Não se trata de uma verdadeira escola, de uma instituição separada da família, mas, sim, de um marco de aprendizagem situado no seio familiar. Ele descreve esta actividade escolar do seguinte modo:

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

A importância de Coménio é notavelmente maior se tiver também em conta as origens acerca da aprendizagem do criança no lar . De facto, de acordo com a sua particular visão holística,

baseada na pansofia<sup>1</sup>, nenhum campo do saber humano fica de fora do ensino durante esta etapa, desde a física, à história, à geometria, etc. Todo ele, naturalmente, nas devidas proporções e seguindo a suprema regra da gradualidade da aprendizagem ( Jager, W.,1995)

## **2. Evolução da educação de infância.**

A educação de infância desenvolveu-se consideravelmente no mundo inteiro, durante os últimos decénios. Mas o seu início e expansão é bastante variável. Na Europa, aquando do desenvolvimento industrial , a educação de infância resultou da necessidade de dar asilo e protecção às crianças da classe média, cujas mães tinham que se ausentar das suas casas para trabalhar. Mesmo quando à partida ela se afirmava como um estabelecimento de ensino, a educação de infância era, antes de mais, um lugar de protecção e cuidados dispensados a uma infância em perigo. O elevado nível de vida, a progressiva extensão do trabalho feminino e os incontestáveis êxitos educativos dos estabelecimentos pré-escolares, contribuíram para a frequência de crianças de todas as classes sociais. Verificou-se então, a tendência para perder o seu carácter de assistência à infância e se converter num local de pura educação com vista a favorecer a escolarização das crianças com o objectivo da sua futura escolaridade (Mialaret, G,e Vial J. sd,pág.380).Por esta razão, os programas para as crianças de idade pré-escolar em instituições, começaram a ser estabelecidos em quase todos os países da Europa, ainda no século XIX. Foram vários os factores que levaram à criação destes programas (Bairrão e Tietze, 1995):

“(…) o desenvolvimento da classe média (burguesia) e do conceito de que a socialização das crianças em idade pré-escolar era importante; as consequências da industrialização e urbanização; as mudanças na estrutura da família tradicional; o acréscimo de mães empregadas. Estes e outros factores continuam a influenciar a expansão de programas pré-escolares por toda a Europa.(pág.25)”.

O início da expansão da educação de infância foi e continua a ser bastante variável. Nos países em que o poder público não tomou a iniciativa neste domínio ou em que esta só

---

<sup>1</sup> Ciência universal que abarca toda a classe de conhecimentos, reduzidos aos seus princípios fundamentais. Coménio em sua Didáctica Magna, entende-a como uma ciência para ensinar “tudo a todos”(pág.49)

recentemente foi tomada, a educação de infância pouco se desenvolveu, ou desenvolveu-se muito tardiamente e quase sempre de forma anárquica.. Nalguns países do terceiro mundo, a educação de infância foi totalmente deixada à iniciativa privada, as crianças das classes privilegiadas foram as únicas a frequentá-la, ou pelo menos as suas principais beneficiadas. (Mialaret, e Vial, sd pág.368.)

Nos países onde a educação de infância se encontra efectivamente desenvolvida e aberta a todas as classes, procurou-se saber se a todos beneficiava igualmente e se podia corresponder às múltiplas necessidade das crianças, sobretudo as mais desfavorecidas. Constatou-se que não havia continuidade com a actividade dos pais e com o meio ambiente. A educação pré-escolar consciencializou-se de que deveria interessar-se por todos os aspectos da vida das crianças de tenra idade, no sentido de a fazer “desabrochar”. Esta preocupação é extensiva aos cuidados de saúde, bem como ao regime alimentar, à vida afectiva, à família e ao ambiente dessas mesmas crianças.

A redefinição do papel da educação de infância e a vontade de a ampliar cada vez mais nestes dois últimos decénios, ficou a dever-se a múltiplos factores; a necessidade de encobrir certos fracassos da educação primaria, a tomada de consciência da necessidade que há em intervir o mais cedo possível, na vida da criança, ligada a um ideal democrático de “igualdade e possibilidades”, o aumento da mistura de populações infantis (etnias) nos países de forte imigração, a evidencia do processo de “marginalização” cultural e da existência de um “quarto mundo” nas sociedades economicamente avançadas (Mialaret, G. 1976).

## **2.1 O conceito de educação de infância segundo a Unesco**

Com o objectivo de determinar a amplitude dos serviços institucionalizados de educação de infância no mundo e, em simultâneo, levantar os factores que favorecem ou prejudicam o desenvolvimento da educação deste nível etário, a UNESCO (Organizaçãodas das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), fez em 1975, um estudo detalhado e de alcance mundial sobre a situação e as tendências da educação de infância moderna, tendo

como orientador na pesquisa, o Professor Gaston Mialaret, na qualidade de dirigente da OMEP (Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar). A um questionário responderam sessenta e oito países. Deste estudo resultou a definição de educação de infância, que passou a ser utilizado como pressuposto da UNESCO ( Drouet, 1990):

“A educação de infância é a que se estende desde o nascimento até à entrada para a escola obrigatória. É dispensada na família e em todos os estabelecimentos que recebem, em um ou outro momento e por diversas razões, as crianças que ainda não estão submetidas à escolaridade obrigatória. Nestes estabelecimentos, devem constar dos objectivos gerais, objectivos explicitamente educativos.”(pág.25).

As conclusões da respectiva pesquisa foram :

“(…) as respostas indicaram que, na sua actual concepção, a educação de infância é um campo relativamente novo. Em alguns países o conceito de desenvolvimento dessa educação resume-se à construção de edifícios, compra de material e instalações especiais de todas as espécies. Outra conclusão interessante é que há uma guerra de especialistas que reivindicam a educação de infância para o seu campo de acção a nível central: Ministério da Saúde disputa com o da Educação e este luta contra o dos Assuntos Sociais. A educadora, infelizmente é a que tem, de entre os especialistas, a menor formação especializada e aparece como aplicadora das indicações e dos conselhos dos outros especialistas. A educação de infância deve articular-se com a família que a antecede e com o 1º ciclo que a segue “(pág.31).

Segundo o autor, cabe aos educadores o papel fundamental de coordenação de uma equipa de especialistas. Mas acrescenta :“(…) é preciso que o educador tenha uma boa formação para que seja capaz não só de coordenar a acção educativa mas também de traduzir as informações obtidas de cada membro da equipa”.

O Professor Mialaret levanta uma questão, que é fundamental:

“A preparação dos educadores é o ponto-chave para o sucesso da educação de infância . Como essa educação ainda não tem programas definidos, ela torna-se uma experiência pedagógica excitante para os inovadores, pois este é um nível em que as transformações e os progressos pedagógicos das crianças são mais notáveis.”(pág.367)

As sociedades modernas esforçam-se por proporcionar à criança um espaço físico e humano mais amplo que o reduzido círculo familiar e experiências distintas do ensino mais formal que essas crianças irão receber seguidamente. A educação de infância liberta-se da tutela da família e da escola e apresenta-se como garantia dos direitos específicos da criança de tenra idade, do direito que esta tem a uma vida social própria e a viver a sua vida por si mesma. Por

esta razão, algumas instituições internacionais proclamam o direito de qualquer criança frequentar um estabelecimento de infância. Nomeadamente às crianças que desse direito são mais privadas (as crianças diminuídas, as de zonas rurais, os pequenos migrantes e os mais desfavorecidos).(Mialaret e Vial, sd, pág.368).

## **2.2 A Educação de Infância na Europa**

O actual interesse por parte dos países europeus nos recursos humanos, na educação, na igualdade de oportunidades e na política familiar levou a um interesse crescente por parte da C.E., pelos serviços para a idade pré-escolar. A Comunidade considera que estes serviços desempenham um papel importante no desenvolvimento de políticas da Comunidade em áreas relacionadas com a educação, emprego, cuidados infantis e saúde, etc.

O reconhecimento da importância dos serviços para a idade pré-escolar por parte da Comunidade é notória em várias iniciativas que incluem (Bairrão e Tietze, 1995):

“A recomendação do Conselho de Ministros sobre os cuidados à Criança (cf artigo 3, aprovado em 1992); o Fundo Estrutural de apoio ao desenvolvimento dos serviços para as crianças em idade pré-escolar e formação de pessoal; o estabelecimento em 1986 de uma rede de peritos em cuidados infantis, como parte do Programa de Igualdade de Oportunidades da Comunidade incluindo a especificação do trabalho sobre a qualidade nos serviços para a idade pré-escolar no Terceiro Programa de Igualdade de Oportunidades; importantes conferências da C.E. sobre a infância (por exemplo, Luxemburgo, 1991) questões de trabalho/família (Bruxelas 1992, 1993)”(pág.26).

O interesse em serviços para a idade pré-escolar, tal como em épocas anteriores, nomeadamente na fase do desenvolvimento industrial na Europa, resultou, em parte, da necessidade de dar protecção às crianças sobretudo da classe média cujas mães trabalhavam. Na actualidade, este crescente interesse deve-se, em parte, às mudanças sócio-culturais e demográficas que têm vindo a acontecer na Europa, nomeadamente (Bairrão e Tietze, 1995):

“Alterações nas expectativas das mulheres e sua participação na comunidade social e económica; aumento do emprego de mães de crianças muito jovens; mudanças na estrutura da família, particularmente o aumento do número de famílias monoparentais e a diminuição do número de crianças por família; mudanças na composição etária da população; provas crescentes de que a



participação em programas pré-escolares influencia positivamente a posterior adaptação das crianças à escola e promove o sucesso escolar, particularmente para as crianças com necessidades educativas especiais “(pág.17).

A revolução industrial teve no desenvolvimento da educação de infância. Também, nos nossos dias, a educação de infância vai sofrendo alterações de acordo com as mudanças referidas anteriormente (sócio-culturais e demográficas). Estas mudanças têm contribuído para o “ aumento do número de programas para idade pré-escolar e para o reconhecimento cada vez maior de que tais programas devem ser de elevada qualidade e acompanhados pelo desenvolvimento de políticas adequadas, quer por parte da C.E, quer pelos países individualmente”( Bairrão e Tietze, 1995, pág.25).

Os factores anteriormente enunciados continuam a influenciar a expansão de programas pré-escolares por toda a Europa e dividem-se em duas grandes categorias:

- a) Programas orientados para o bem-estar social da criança e da família.
- b) Programas destinados a complementar e enriquecer as experiências educacionais das crianças.

Nas últimas décadas tem havido a preocupação de integrar estas duas abordagens, mas, na maioria dos casos, os serviços pré-escolares continuam ainda a dividir-se nestas duas categorias.

### **2.2.1 Relação entre a expansão da educação de infância (taxa de cobertura) e a frequência actual de programas de educação de infância.**

A frequência actual dos programas de educação de infância em instituição ,foi muito influenciada pela expansão da educação de infância que se verificou nos anos 60 em muitos países europeus, em que as taxas de cobertura eram bastante diferentes nos vários países. No caso da França, apresentava uma taxa de cobertura bastante elevada (aproximadamente 90% das crianças com mais de 3 anos de idade ), em consequência da integração da “Ecole Maternelle” no sistema geral de educação, enquanto que os outros países como Portugal e

Dinamarca, apresentavam taxas de cobertura muito baixas, talvez devido à industrialização relativamente tardia nestes países (Bairrão e Tietze, 1995, pág.25).

Os motivos pelos quais as taxas de cobertura são bastante diferentes nos vários países da C.E. (Comunidade Europeia), prendem-se com as diferenças que os caracterizam, no que diz respeito ao grupo etário das crianças a quem os programas pré-escolares em instituição, se destinam. O limite superior é definido pelo início da escolaridade obrigatória e varia de país para país. Na maioria dos países, a escolaridade obrigatória começa aos seis anos (Bairrão e Tietze, 1995, pág.28)

Segundo o CNE no seu Parecer (1994, pág.24), em todos os países da Comunidade a taxa de cobertura aos 5 anos é superior à dos 4 e 3 anos. Na maioria dos países, a taxa de cobertura aos 5 anos é quase total- “ na Holanda e no Reino Unido é total, mas através da escolaridade primária. Na Espanha, Dinamarca, Alemanha, França, Irlanda, Luxemburgo é quase total. As exceções são a Grécia e Portugal “. Considerando a educação de infância numa perspectiva global – 3 a 5 anos – todos os países comunitários têm taxa de cobertura elevadas, excepto a Grécia e Portugal e o Reino Unido ( aqui só em relação aos 3-4anos). Há países com taxa de cobertura global acima dos 90% - Bélgica, Espanha, França, Itália, Holanda e Luxemburgo. Portugal tem a taxa de cobertura mais baixa.

### **2.2.2 Situação e cuidados na educação de infância**

Os serviços pré-escolares incluem uma vasta gama de serviços e programas, tanto dentro do mesmo país como entre os vários países da CE. Assim, a tendência dos países do Norte da Europa e de Portugal é para uma maior diversidade de respostas que a dos países francófonos ( França, Bélgica, Luxemburgo) ou de países do Sul da Europa (Grécia e Itália). Enquanto que a “escola infantil” é a modalidade privilegiada em França, Luxemburgo e Grécia, para a Bélgica e Itália a “escola infantil” é modalidade única. Nestes países, há maior tendência para a escolarização da educação pré-escolar. Noutros países como a Alemanha, Dinamarca e Portugal privilegia-se o jardim de infância de menor tendência escolarizante. Os países onde

se verifica uma maior diversidade de serviços de atendimento à criança são a Dinamarca, a Irlanda e Portugal. A existência de classes pré-escolares nas escolas do ensino primário, funciona em quase todos os países, excepto a Bélgica, Itália e Portugal (C.N.E., no seu Parecer de 1994, pág.25).

Para uma melhor abordagem dos diferentes serviços e programas existentes, Bairrão e Tietze, no seu estudo, criaram uma taxonomia cuja função permite “definir dimensões e categorias críticas, que traduzem diferenças relevantes entre os programas”. Segundo eles, as dimensões e categorias poderão ser usadas na criação de um esquema hierárquico que permite ordenar os diferentes tipos de programas de acordo com a proximidade relacional entre cada um.

A taxonomia da Figura 1 proporciona uma representação gráfica que pode ser utilizada para organizar vários tipos de programas normalmente denominados de serviços pré-escolares. Pela leitura do diagrama, verificamos que alguns serviços pré-escolares são essencialmente pagos e prestados por organismos oficiais : outros são pagos por organismos públicos, mas prestados por grupos privados ou voluntários; ainda outros que são essencialmente pagos e prestados por grupos privados ou voluntários e finalmente os cuidados informais proporcionados pela própria família e totalmente desconhecidos de qualquer organismo governamental.

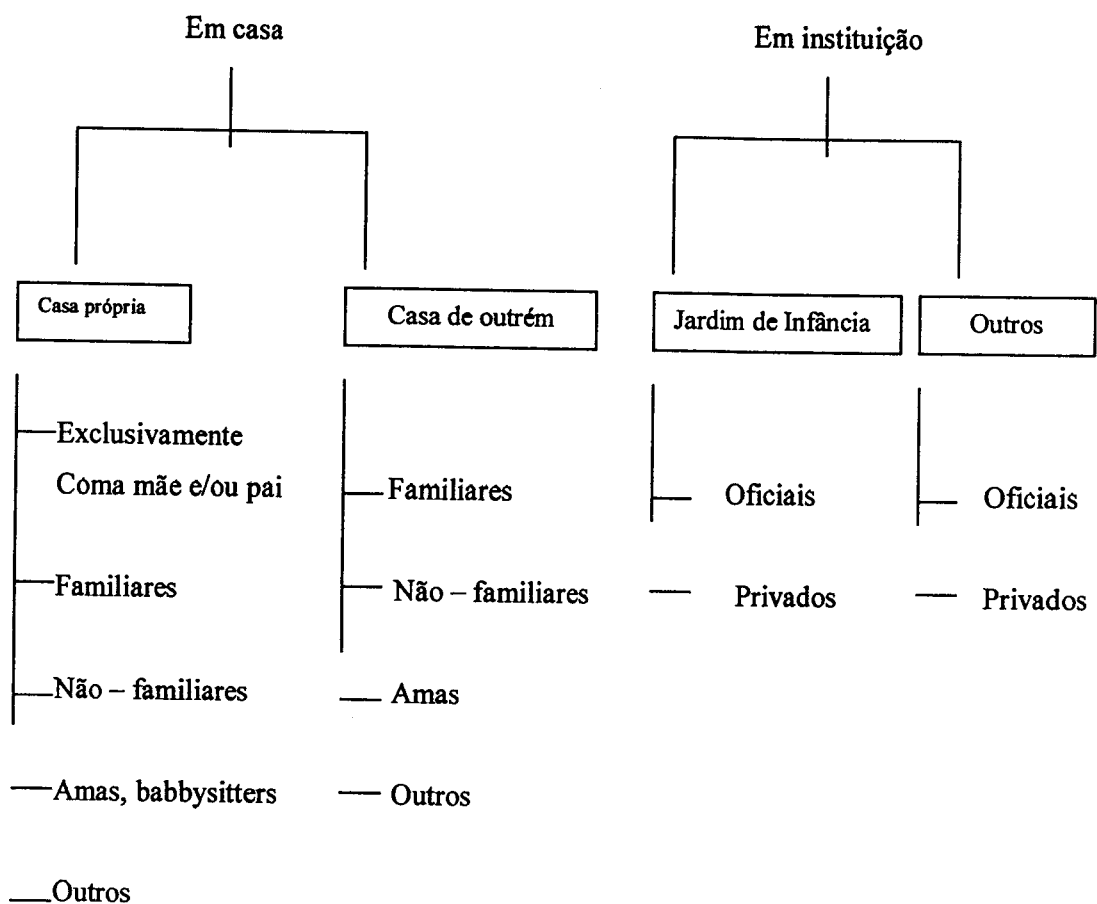


Figura 1. Uma taxonomia dos serviços pré-escolares nos países da Ce, situações de educação e cuidados em idade pré-escolar.  
 Fonte: Bairrão, Joaquim e Tietze, Wolfgang (1995). A educação pré-escolar na União Europeia. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, ME.

Através da taxonomia da Figura 1, é possível comparar e constatar na mesma base, os tipos de serviços pré-escolares existentes nos diferentes países da CE.

### 2.2.3 Percentagem de crianças que frequentam serviços pré-escolares em diversos países.

Como atrás foi referido, existe uma grande variedade de serviços pré-escolares nos vários países da Comunidade Europeia. O Quadro 1 dá-nos uma perspectiva do número de crianças que frequentam os diversos tipos de serviços apresentados na taxonomia da Figura 1.

**Quadro 1**  
Distribuição das situações de cuidados para as crianças dos três aos cinco anos de idade (em percentagens)

	Bélgica	Dinamarca	França	Alemanha	Grécia	Irlanda	Itália	Holanda a)	Portugal	Espanha	Inglaterra E P. Gales
Exclusivamente com os pais		17		16	55	30	9	23	29	5	13
Em casa	2	19	<1	20	9	2		20	40	3	4
Em instituição (total)	98	64	<99	64	36	68	91	57	31	92	83
Apenas em instituição	76	60	*	27	34	67	*	2	17	90	*
Em instituição e em casa	22	4	*	37	2	1	*	55	14	2	*

a) Estes dados referem-se apenas às crianças de três anos de idade, uma vez que as crianças entram em programas de escolaridade obrigatória básica, a partir dos 4 anos.

Fonte: Bairrão, J. e Tietze, W. (1995, pág. 53). A Educação Pré-Escolar na União Europeia. Lisboa, Instituto Inovação Educacional ME.

Pela observação do Quadro 1, pode constatar-se que alguns países dispõem de grandes quantidades de recursos pré-escolares; como é o caso da Bélgica e França, onde praticamente todas as crianças entre os 3 e 5 anos de idade frequentam esses contextos, o mesmo não acontecendo com Portugal e Grécia, com relativamente poucas crianças a frequentar tais recursos (Bairrão e Tietze, 1995, pág.53)

#### **2.2.4 Serviços pré-escolares em instituição**

Os serviços pré-escolares em instituição variam consideravelmente nos países da Comunidade Europeia. Segundo Bairrão e Tietze, no mesmo país podem existir entre seis a dez tipos diferentes de serviços em instituição (contextos formais), com objectivos, actividades, mecanismos de financiamento, processos de regulamentação e políticas de pessoal diferentes. Alguns destes serviços são geridos por organismos governamentais e muitas vezes são gratuitos ou o seu custo para o país é muito baixo. Também há programas geridos por organismos privados, o que pode implicar comparticipações ou mensalidades. O funcionamento destes programas em instituição oscila de 25 a 30 horas semanais, embora alguns possam atingir as 60 horas.

A regulamentação a nível nacional, depende do facto da instituição ser gerida por um organismo público ou privado, e verifica-se praticamente em todos os países. Apesar da consistência e alcance de tal regulamentação variar de país para país. Assim, passamos a mencionar os “programas pré-escolares mais frequentes :

- Bélgica - École Maternelle (kleuterschool)
- Dinamarca – Børnehave
- França – École Maternelle
- Alemanha – Kindergarten

- Grécia – Nipiagogio  
Paedikos Stathmos
  
- Irlanda – Early Primary School
  
- Itália - -Scuola materna statale  
Scuola materna comunale
  
- Holanda - Peuterspeelzaal (play group)  
Kinderdagverblijf (combinet Kindergarten/nursery)
  
- Portugal – Jardim de Infância
  
- Espanha – Preescular Pàrvulario
  
- Reino Unido – Play groups  
Nursery Class

Na maior parte dos países, estes programas são apoiados por uma variedade de serviços, como (psicologia, saúde, serviço social, transporte, refeições e outros serviços educacionais). O número de crianças por grupo oscila entre as 15 e 30 crianças e em média um adulto por cada grupo.

### 3. A Importância da educação de infância

A educação de infância inscreve-se na etapa inicial do processo da configuração humana e está sujeita a múltiplas necessidades fundamentais. Quando não são satisfeitas, podem provocar no homem posteriores carências, dificuldades, insuficiências, que acabam por se tornar em injustas discriminações ou segregações. Assim, o problema da educação de infância é sobretudo um problema social.

À educação cabe a difícil tarefa de vigiar o processo correcto, difícil, elaborado, de decidir, de facultar à sociedade as instruções precisas para que as crianças possam desenvolver-se e tornarem-se adultos livres, democráticos, solidários, inteligentes, criativos e felizes. Optimizar as condicionantes genéticas, sociais e culturais, conceptualizar a actual educação de infância instalada, pontuar as suas funções, optar-se por uma educação não obrigatória, definir os requisitos e condições para uma necessária educação de qualidade, serão os temas centrais que constituem as chaves do processo da educação de infância. (Castillejo Brull, J.L., 1986, pág.31)

Em sentido lato, a educação de infância compreende o período vital que se inicia com o nascimento e termina com a entrada na escolaridade obrigatória. Desde uma perspectiva mais restrita, faz-se referência à educação institucional que durante este período (dos 0 aos 6 anos) se realiza em qualquer tipo de centros educativos específicos para o efeito. (Também denominadas escolas infantis e ao período, educação de infância). Em todo o caso, referem-se ao processo educativo que se realiza nesta etapa inicial do desenvolvimento do ser humano.

Esta fase vital inicia-se com o nascimento o mais destacado e importante de todos os pontos de vista em que se contempla sendo que a criança, quando nasce, está imatura e incompleta, vai desenvolver-se através do processo de maturação e do processo evolutivo, que por um lado vai permitir e possibilitar a sua operacionalidade funcional e por outro, progredir no seu desenvolvimento humano; em definitivo, sobreviver e adaptar-se ao novo meio.

Assim, é decisivo o que ocorre neste período:



- Porque é que sucede?
- O que é que se pode fazer para que tudo decorra ordenada e correctamente?
- O que é importante para o futuro do homem?
- Em que consiste a educação que denominamos de infância?

Vejamos algumas causas que determinam, do ponto de vista científico, a importância decisiva da educação neste primeiro período da vida humana (Castillejo Brull, J.L. 1986, pá. 32):

- a) Processo de maturidade, que consiste numa progressiva aptidão do organismo para suportar e realizar as funções necessárias para a sua sobrevivência (mielinização, aumento das ramificações dendricas e das conexões sinápsis, controlo psicomotor, lateralidade, articulação oral, etc.) e que se realiza num *tempo* e num *espaço* concretos. Quer dizer, se desenvolve em contexto social e cultural diferenciado, que é de singular importância. Com efeito este processo de maturação é possível graças às relações da criança com o meio (interacção). Qualquer défice que neste processo aconteça, altera o normal desenvolvimento evolutivo, em consequência, tem efeitos posteriores e em alguns casos difíceis de suprimir.
- b) Processo evolutivo, que inclui a maturidade e representa a integração de todas as mudanças (físicas, psicológicas, sociais, etc.) que acontecem na criança. Que ocorre num tempo e espaço concretos (período sensível), para dizer num ambiente próprio, sobretudo pela educação. Efectivamente esta inclui todos os estímulos, atenções e cuidados que se realizam com vista a procurar um desenvolvimento adequado para a criança. No entanto, estes cuidados e atenções variam de família para família, assim acontece relativamente aos centros educativos, de acordo com a comunidade, tipo de sociedade, etc. e até os hábitos de alimentação, de sono, vestuário, são bem diferentes segundo a cultura que pertencem. Assim acontece com a linguagem, costumes e condutas, etc. Em suma, segundo a sua educação (que ao fim e ao cabo integra todas as acções que se realizam sobre o indivíduo), ou seja, os processos de maturidade e evolutivos.
- c) A imaturidade neurológica, deve-se sobretudo, pela inconclusão do sistema nervoso. Com o nascimento, se bem que o quadro neurológico esteja completo em quantidade e qualidade de neurónios, as inter-relações entre eles (numero de sinápsis), operatividade

funcional, mielinização, etc, devem completar-se durante os primeiros anos de vida. Esta terminação funcional e morfológica, realizam-se em íntima relação com a qualidade e quantidade de experiência que o indivíduo vai tendo, e que dependem da relação que estabelece com o ambiente, a qualidade da acção educativa que recebe, a relação pessoal com os adultos, a segurança afectiva, etc.

- d) A interacção com o meio ambiente, que irá sendo progressivamente dominado pela criança, segundo as experiências, sentimentos, relações, aprendizagens, etc, que tenha vivenciado. Assim, é evidente que a criança desenvolve-se com uma personalidade activa, diferenciada, original, este processo não se pode deixar ao acaso. Por isso a importância da educação de infância, fundamentalmente, tratando-se de orientar e dirigir e gerir o processo educativo que integra todas as dimensões e funções. Acontece que numas comunidades, estimula-se propositadamente o desenvolvimento da psicomotricidade, noutras a linguagens, etc. É o processo educativo que orienta os processos de maturidade e evolutivos, de maneira que os diferentes processos educativos dão lugar a processos evolutivos distintos ( Wolman, 1982). Ele é importante, sobretudo porque esta diferenciação também inclui o risco da insuficiente cobertura, de originar “segregações” os processos evolutivos e maturação deficitários, por não ter desenvolvido uma acção educativa correcta.
- e) Como o processo educativo se realiza e desenvolve no meio ambiente, este se converte , de facto, numa variável importante, que também faz parte do processo educativo. Controlar o ambiente e contexto em que a educação se realiza é fundamental porque actua sobre a criança de uma maneira ou doutra. Um clima de tranquilidade constante, pacífico, relaxado, facilita a aquisição de condutas pacíficas, adaptadas, reflexivas, etc Pelo contrário, exagerada excitabilidade e agressividade, originam insegurança, irritabilidade, agressividade, etc.
- f) Relativamente ao papel da educação face às condicionantes genéticas, há a sublinhar que as posições mais actuais (Ruse, 1983, Gould, 1983; Cela-Conde, 1985, e Sanmartin, 1985), destacam o papel do ambiente na operacionalização das descrições genéticas face a outros, que por não ser estimulada a sua activação ficam fechados para sempre. Assim, as estimulações externas ( de todas elas a educação é a mais forte e definitiva), à medida que

o indivíduo se vai apercebendo e contestando os seus requisitos, assim serão os efeitos que se produzem no próprio indivíduo. O homem não é resultado do ambiente, nem do genético, mas sim de ambas as instâncias. Os limites da educação e suas consequências devem ser descritos com a evidência dos resultados educativos e nunca fixados antecipadamente, porque a própria limitação fixada se converte, de facto, num limite de educação. O que um homem pode aprender, sejam quais forem as suas limitações inatas, não pode actualmente ser fixado pela ciência. Deve ser a própria experiência, de cada indivíduo que vai permitir avançar na aprendizagem.

- g) Dado que o homem “constrói-se” em interacção com o ambiente e a educação cuida de coordenar todo o tipo de influências externas, da riqueza de estimulação ambiental (quantidade e qualidade), das intervenções educativas que recebe dependerá não só do que é, mas da capacidade de ir aprendendo e progredindo no seu desenvolvimento. Por isso, o efeito da educação é progressivamente mais potente (potencial de aprendizagem) à medida que vai adquirindo maturidade.
- h) Esta estimulação, capacidade, activação externa, é, em definitivo, a responsável, geradora de actividade cerebral, cognitivas, afectivas, sensoriais, etc., que, por sua vez, se deslocam e formam outros tipos de operações fundamentais para o indivíduo : linguagem ,relações sociais, vivências estéticas, ressonâncias afectivas, hábitos, etc. Por isso, toda a acção educativa, estimulação e activação devem estar regulamentadas tecnicamente; quer dizer, controladas, para que a criança seja estimulada nas doses necessárias e se promova por ela um adequado processo de maturidade e evolutivo, total e integrado (Robinson-Hom, 1977).

Estas razões, constituem os argumentos científicos para uma educação de infância, tanto no sentido amplo, como restrito ou institucional, que permite, pela sua qualidade, assegurar um eficaz processo educativo (integrador dos processos de maturidade e evolutivos, de desenvolvimento da capacidade de comunicação e de condutas de adaptação, de incremento de potencialidades de aprendizagem), possibilitando, assim, ao indivíduo a aquisição de um tipo de configuração pessoal de respeito na comunidade a que pertence, em como ele é óptimo. Todo ele é patente, não pode deixar-se ao imprevisto potencial estimulativo do ambiente, especialmente no complexo mundo actual. Quer dizer, não há processo evolutivo,

nem processo de maturidade, nem processo de desenvolvimento, nem processo otimizador educativo independente nem vazio, desvinculado das condições e características sociais e culturais. Por isso, a responsabilidade educativa é, sobretudo, uma responsabilidade social, porque deve assegurar para todos uma adequada “emergência educativa”, que evite atrasos, deficiências, carências desarmonias, abandonos que irão ter repercussões ao longo do processo de vida do sujeito afectado.

Pelo contrário, uma positiva “imersão” dos recém nascidos num contexto enriquecido, qualitativamente e quantitativamente potente, que possibilite massivas estimulações sensoriais, motoras, afectivas, de contacto humano, positivas e geradoras de actividade neurológica, cognitiva, motora, social, de relação com o meio, etc., garantem uma progressiva potenciação de todos os sistemas do homem, com vista uma adequada formação da sua personalidade.

#### **4. Fundamentos da educação de Infância**

À educação de infância tem-se atribuído funções bem diversas, às vezes com prioridades de umas sobre as outras e noutras alturas potenciadoras, todas com o argumento massivo da sua conveniência ou disfuncionalidade. Este facto está presente em todas as organizações, instituições ou sistemas humanos, porque as necessidades em cada circunstância mudam e em consequência, os modos de satisfazer as instituições criadas para o efeito, sofrem as lógicas mutações e mudanças de valores sociais. A educação de infância não escapa a isso.

Como referimos no início deste capítulo, a educação de infância nos seus primórdios, tinha funções de “guarda de crianças”, com pessoas sem qualificação pedagógica, sem controlo social, em locais inadequados, em suma, com funções subsidiárias para suprimir as necessidades elementares das crianças. Tem sido um factor negativo para a conquista de um adequado nível pedagógico. Com efeito, a valorização familiar, social, e também cultural, têm facilitado a substituição destes serviços de guarda por outros mais estruturados e similares, ao ponto de primar as funções de alimentação, higiene, de vigilância e cuidados, sobre as

educativas, reduzindo esta dimensão a um mero apêndice, quase trivial. Assim, não há tradição da inclusão da educação de infância no sistema educativo como um nível de ensino, o que fez com que a formação do pessoal não fosse feita, o mesmo acontecendo com a ausência de programação e conseqüente currículo adequado, etc.

Posteriormente, e por influência de múltiplas causas, entre elas, uma que é básica; a insistência pedagógica acerca da importância e necessidade de cuidar deste período educativo, como da complexidade do nível básico e obrigatório, e porque não, o incremento colectivo de valorização da infância como uma necessidade social e a consciencialização de que cada vez mais se acentua o insucesso escolar, devido em grande parte a um inadequado sistema de educação de infância, este nível passa a ser desejado e pedido, ampliando-se tanto em extensão como em funções ( Castillejo Brujj, J.L. 1986, pág.34).

Assim, surge a função "preparatória" da educação de infância para o acesso ao ensino obrigatório. Esta função é visível sobretudo pela insistência (frequentemente inadequada) da aprendizagem de técnicas "instrumentos" (ler, escrever e contar), apesar da norma legal que, para a iniciação na escolaridade básica, não requer nenhum domínio específico de tais operações. É certo que por causas muito diversas (entre elas a ansiedade dos pais, imagem social, prestígio da instituição) se tem desencadeando uma certa pressão para que o aluno ingresse na escolaridade básica com um certo domínio deste conhecimentos, mais precisamente no caso da leitura. ( De Miguel, M.,1979, 1983).

A vinculação, durante um certo tempo, ao ensino da escrita e da aprendizagem da leitura (métodos) e a insistência em chamar-lhe "grafismo", tem potenciado, em muitos casos, que a educação de infância, se tornasse num curso de iniciação à escolaridade obrigatória. Não deve haver rupturas entre um nível e outro. Todavia, incrementando a aprendizagem de linguagens e funções fundamentais, dando a imagem da educação de infância, de autêntica "preparação" na perspectiva educativa funcional, significa uma precoce e inadequada instalação na escolaridade básica. Portanto, vai ganhando credibilidade e vai alcançando uma certa consciência generalizada, a proposta pedagógica e evolutiva de que a educação de infância é um nível adequado para favorecer as aprendizagens básicas, que não consistem precisamente nas típicas da escola, mas aqueles que a vão estimular. Esta concepção, por outro lado, é bastante indefinida, tem sido um excelente slogan que a psicologia evolutiva e a moderna

pedagogia, que estão de acordo nestas questões pontuais : a criança deve aprender quando tem maturidade para isso, sem que , em consequência, tenha que forçá-la, nem tão pouco limitar o desenvolvimento, nem tão pouco exige actividades de leitura (Castillejo Brull,J.L.1986,pág.35).

É certo que a preparação científico-pedagógica dos professores e alguma sensibilidade familiar para tais propostas, são mais adequadas e bem distintas das anteriores.

A função de compensação é atribuída a este nível, especialmente na sua vertente “preventiva”. Com efeito, os resultados obtidos em estudos acerca da privação sócio-cultural (Boudon, 1983; Silver, 1980; Collin, 1981, e Vernon, 1980), a divulgação das experiências dos programas de educação compensatória (Colemann, 1975; Dell’Acqua, 1976; Escamez, 1985, e Sarramona, 1985) ,os estudos acerca dos efeitos da família e do processo evolutivo das crianças (Turner-Reese, 1980; Garbarino, 1982, e Scarr, 1980, etc.), têm posto em evidência que o nível da educação é mais adequado para as funções compensatórias da educação, tanto na dimensão de “reabilitação” (compensação no sentido restrito), como “preventiva”, sendo além disso esta formula mais potente e elaborada para superar os efeitos negativos e previsíveis em contextos com contornos de alto risco.

Esta potencialidade configuradora dá à educação de infância, por ser uma instancia promotora de educação técnica, capaz de elaborar as propostas educativas mais adequadas às necessidades e carências dos sujeitos. Este nível educativo é o mais eficaz instrumento de “normalização” (Bereiter-Engelmann, 1977) e que permite abordar os problemas precocemente, o que é decisivo para a sua superação, com a vantagem de menor custo e a máxima facilidade de acção educativa.

A função compensadora da educação de infância, projecta-se, todavia, noutra vertente : a que se refere à superação das deficiências parciais específicas; actuar sobre as carências( abandono temporal, carências alimentares, ausência de adultos, etc) e deficiências, que podem encontrar neste nível uma pronta e adequada acção específica que permita impedir a sua progressão, recuperar limitações, e em todo caso, iniciar precocemente a sua reabilitação. Muitos problemas, sem relevo no início, traduzem-se posteriormente em focos de fracasso, inadaptação, dificuldade específica, etc. Na educação de infância há que concebê-la como um

marco técnico-pedagógico, desde que se seleccionem, elaborem, activem e potenciem todas as acções educativas dirigidas à orientação, modelação e regularização do processo educativo no período que decorre do nascimento até à escolaridade obrigatória (Castillejo Brull, J.L. 1986,pág.39)

A função principal é, pois, a de promover um adequado progresso da construção da personalidade, o que significa um normal processo de maturidade, de desenvolvimento evolutivo e educativo. Ela supõe atender adequadamente todas as dimensões do homem (desde as somáticas, às sociais , cognitivas e estéticas, afectivas e motoras, etc.) ordenada e hierarquizada, segundo o seu potencial configurativo em cada fase evolutiva.

A educação de infância cuida , por tanto de um período temporal preciso, dos fenómenos do desenvolvimento e maturidade que se produzem, controlando não só o seu desenvolvimento, sobretudo, porque é essencial, orientando a direcção e sentido destes processos para que se adequem ao padrão de referência das exigências do homem. Quer dizer, se um dos vectores ou dimensões desse padrão (considerado como valioso por uma comunidade) desenvolve indivíduos livres, democráticos, inteligentes, cooperantes e solidários, cultos, etc.), a educação de infância deve proporcionar e favorecer os processos de desenvolvimento correspondentes. Deve-se elaborar actividades congruentes com objectivos; deve-se seleccionar e construir ambientes educativos e adequados que proporcionem acções de acordo com o previsto: procurar modelos “adultos” que se comportem de acordo com a conduta desejada; proporcionar actividades individuais e de grupo que em si mesma e que proporcionem em consequência, hábitos de cooperação, respeito, solidariedade, proporcionar actividades que permitam melhorar a função cognitiva; facilitar actos de eleição de exercício da liberdade, etc (Castillejo, Brull,J.L.1986,pág.40).

Por outro lado, deverá inibir (em todo o caso, diminuir) todos os estímulos externos que favoreçam comportamentos contraditórios com estas propostas. Assim, evitará contextos ou ambientes egoístas, ausentes de solidariedade, impeditivos de funções criadoras de acções mentais; tratará de diminuir a presença de adultos desinteressados na gestão democrática na sociedade; evitará aprendizagens memorísticas, etc., não só na instituição educativa, mas também na família, na rua, no bairro, na comunidade, em definitivo. Para isso, a dimensão educativa terá que recuperar, para si, a influência ambiental, etc

O processo educativo da educação de infância trata das pautas fundamentais, que permitem a presença dos processos de maturidade, evolutivos, de desenvolvimento, ajustados aos objectivos. Assim, a direcção, o ritmo, a pauta evolutiva, está dependente do processo evolutivo. Para tal, é determinante elaborar uma educação de infância de qualidade que esteja também atenta às suas funções compensatórias. Deve estar vinculada aos níveis posteriores do sistema educativo, que só por si, deve dedicar-se a aprendizagens prévias, que se julgam pertinentes, devendo promover a maturidade e operacionalizar as funções que a sustentam e possibilitam (perceptivas, cognitivas, afectiva, motivação, etc.)

#### **4.1 Que papel tem a educação de infância na sociedade actual ?**

Postman (1981) coloca as seguintes questões:

- O que ensinar?
- Quais os problemas a que a educação de infância deve responder?
- Que métodos utilizar ?

Na sociedade actual e também na prática escolar habitual, predomina uma postura restritiva e conservadora: os *mass média* dão uma imagem da infância associada ao consumo ou à idealização, alheando o crescimento autónomo, individual e artístico. A juventude é apresentada como um problema social de contestação, negativismo, droga, delinquência, etc. Tudo isto conduz a que se pense que a sociedade tenha de exercer uma acção antecipada de socialização e uma orientação objectiva dos alunos.

As grandes funções da educação de infância segundo Zabalza, (1998,pág.67), subdividem-se em: social e relativa aos sujeitos:



### **4.1.1 Função social**

Procura implementar novas marcas alternativas e que abram espaços que consigam integrar uma imagem mais construtiva da infância e do que significa a nível de conteúdo, métodos, etc. e trabalhar o desenvolvimento integral dos sujeitos. Para além desta visão genérica, do que é a função social da educação de infância ( ou seja da relação escola-sociedade) há que salientar outros aspectos importantes do papel que a educação de infância terá que desempenhar relativamente às crianças (relação funcional jardim de infância-crianças),(Zabalza, 1997, pág.67).

### **4.1.2 Função relativa aos sujeitos**

A educação de infância está substancial e operativamente comprometida com o desenvolvimento da criança, como pessoa e como cidadão. A salvaguarda social dos direitos da criança está , assim vinculada.

#### **4.1.2.1 Direitos da Criança**

O relatório de Faure patrocinado pela UNESCO definia como direitos da infância, por ordem de relevância, os seguintes (Volpi, 1981, pág.97), citado por Zabalza (1997):

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

Assim, a educação de infância trata de otimizar, tanto o desenvolvimento das componentes egodinâmicas do sujeito (confiança, autonomia, iniciativa, etc.), como a aquisição das

componentes culturais e relacionais que possibilitem o maior nível possível de efectividade social e técnica das crianças.

#### 4.1.2.2 Necessidade da educação de infância

Para Bloom (1964), trata-se de um período considerado de tempestividade e que se converte num momento chave, (Zabalza, 1997):

“No processo de desenvolvimento do sujeito é vulgar surgirem intervenções tempestivas (aquelas que se produzem no momento adequado, isto é., aquele momento óptimo para o desenvolvimento de certas capacidades e/ou habilidades) e, por hipóteses, intempestivas (por se prolongarem ou demorarem para além do momento óptimo em função do ritmo particular dos sujeitos). Pois bem, Bloom, assinala, em relação à inteligência geral, a agressividade nos rapazes, a dependência nas mulheres e os interesses intelectuais em geral que estão sujeitos a um mais rápido ritmo de desenvolvimento nos cinco primeiros anos de vida. Esse é o melhor momento para intervir sobre tais dimensões. Depois, produz-se uma estabilização precoce das características fundamentais do sujeito humano: produzem-se tantas mudanças nos quatro primeiros anos de vida, escreve Child (1986), como nos treze seguintes”(pág.68)

A necessidade da educação de infância encontra justificação evolutivamente em função da necessidade de uma intervenção tempestiva nos períodos sensitivos e sobretudo quanto aos momentos evolutivos da criança. Garber e Harber, (1977) desenvolveram um projecto (Milwanke), mostrando que a capacidade intelectual dos sujeitos aumenta com a estimulação ambiental-escolar precoce (Zabalza, 1998):

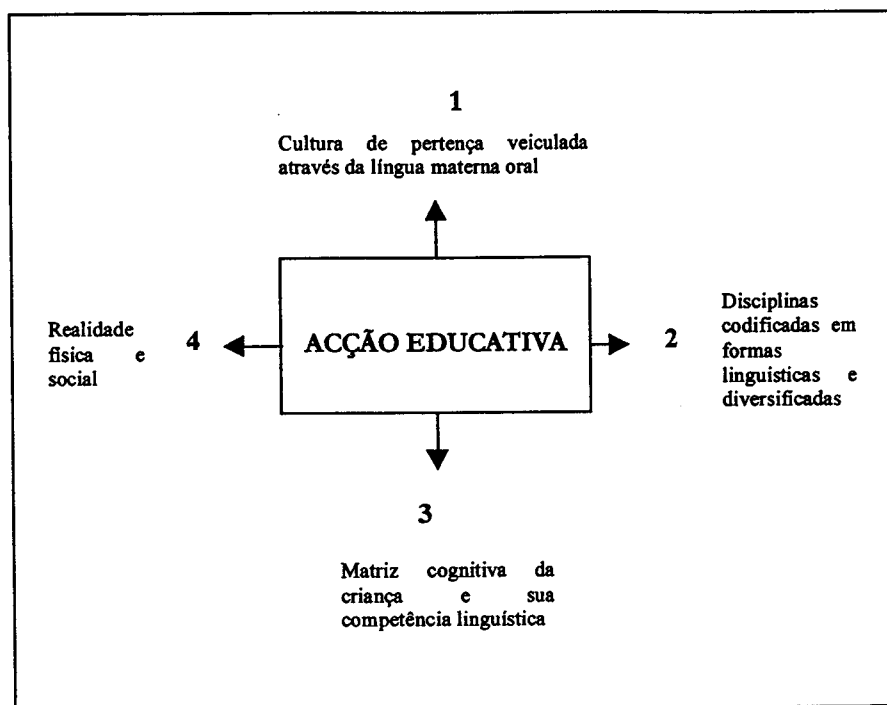
“O projecto Milwauke (Garber e Harber, 1977) tratou de comprovar empiricamente esta ideia: um grupo de crianças negras provenientes de um meio pobre e cujas mães possuíam escasso nível intelectual (um C.I. inferior a 80) foi sujeito a um programa intensivo (35 horas semanais) de desenvolvimento sensório-motor, de linguagem e de pensamento. Um outro grupo de crianças, com características similares, ficou sujeito aos programas de educação normal, constituindo o grupo de controlo. Ao fim de ano e meio, havia já vantagens a favor do grupo experimental que aumentaram nos anos seguintes: dos dois aos quatro anos e meio, as pontuações foram de 123 no grupo experimental e de 95 no grupo de controlo; dos oito aos nove anos, o grupo experimental conseguia manter quase 30 pontos de diferença sobre o de controlo (108 face a 80).”(pág.69).

A educação de infância é assim chamada a actuar sobre o sujeito (detentor de experiências prévias que estão marcadas pela família e sociocultura de origem), sobre um sujeito com um ritmo particular de aprendizagem que resulta do seu próprio desenvolvimento efectivo e por fim, sobre um sujeito dotado de uma determinada capacidade de desenvolvimento.

Há a salientar o facto de que a actuação institucional está condicionada pelo nível de recursos disponíveis e pela própria concepção educativa e didáctica, a partir da qual se tenha traçado o currículo, ou actividades a desenvolver. O jardim de infância é um espaço de influência condicionada, onde incidem o próprio sujeito (passado experimental, o seu desenvolvimento prévio, o seu potencial, o seu ritmo, a sua posição social), o jardim de infância como instituição (recursos, currículo, concepção pedagógica, o próprio educador) e meio social enquanto “co-agente”, e de certo modo mediador das influências exercidas pelo jardim de infância.

Pellerey (1981, pág. 111), citado Zabalza, (1997, pág.70), refere que a acção educativa nas primeiras fases do desenvolvimento do sujeito, assenta em quatro eixos de estruturação, que se repetem de modo igual nos restantes níveis do ensino, contudo adquirem especial relevância na escola infantil, uma vez que é neste primeiro encontro que se assentam as bases da posterior “sincronia” entre componentes sociais extra-escolares e a dinâmica intra-escolar. Os quatro eixos que a educação de infância tem de ter em conta estão representados no Quadro 2.

**Quadro 2**  
**Os quatro eixos da educação de infância**



Fonte: Zabalza, M.,A (1998, pág.70).Didáctica da Educação Infantil. Coleção Horizontes da Didáctica, Edições ASA/Clube do Professor.2ª Edição.Portugal.

#### 4.1.2.3 Cultura de pertença

A cultura de pertença das crianças que entram no jardim de infância, corresponde às formas habituais de comportamento, percepção da realidade, etc. Nela se podem distinguir, segundo Pellerey (pág.113), citado por Zabalza (1998), quatro subsistemas culturais:

- a) “Subsistemas de representação referidos à forma peculiar como cada grupo vê o mundo e interpreta os fenómenos habituais e ocasionais em que se vê envolvido (sentido antropológico da cultura);
- b) Subsistemas normativos em que se integra todo o contexto axiológico de atribuição de valor na base do qual se ajuízam-justificam as acções, situações, etc.;

- c) Subsistemas de expressão ou diversas modalidades de explicitação externa das representações e normas antes assinaladas, assim como as formas pelas quais o sujeito, a partir dos modelos assimilados nos grupos de pertença, veicula as suas vivências e dá significado à sua própria realidade;
- d) Subsistemas de acção que incluem tanto as modalidades técnicas como as relacionais, através das quais os sujeitos resolvem os problemas que se apresentam e manipulam no seu ambiente;
- e) A cultura e subcultura, assinala Pellerey, têm um papel fundamental na estruturação de base da personalidade, na interiorização de modelos de comportamento, no desenvolvimento de atitudes, na aquisição de modalidades de participação, na aceitação de regras de vida social e pessoal “(pág.71).

Assim, os jardins de infância/instituições educativas, não podem ignorar todo o “back ground cultural”, a sua aprendizagem prévia que caracteriza cada criança. Isto actuará como “input” ou condicionamento da intervenção educativa.

#### **4.1.2.4 Conteúdos educativos**

Em educação pré-escolar, utiliza-se, segundo Isabel Lopes da Silva (1997, pág.47), o termo: “Área”, para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças. Assim, esta metodologia tem como pressupostos teóricos as áreas do desenvolvimento enunciadas pela psicologia –sócio-afectiva, motora, cognitiva- que deverão contribuir para o desenvolvimento global da criança.

As “Áreas de Conteúdo”, segundo a autora, fundamentam-se na perspectiva de que o desenvolvimento e aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo. Estas supõem a realização de actividades, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia. Se a criança aprende a partir de acção, as áreas de conteúdo são mais do que áreas de actividades, porque implicam que acção seja ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objectos, o que significa pensar e compreender.

Assim, as diferentes áreas de conteúdo partem do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de acção reflectida e progressivamente mais complexa. Neste processo educativo, a criança é o sujeito da aprendizagem, tendo em conta o que cada um sabe e a sua cultura, permitindo-lhe aceder a uma cultura que se pode designar por “escolar”, pois corresponde a sistemas simbólico-culturais codificados. Esta cultura, ao adquirir sentido para a criança, é o início da aprendizagem ao longo da vida, favorecendo simultaneamente a sua formação com vista a uma plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solitário (Silva, I,1997,p.48).

Para Pellerey (pág.113), citado por Zabalza (1998) os conteúdos correspondem aos: “ “actos, aos 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”(pág.71)

No período infantil, a diferenciação disciplinar preocupa-se não enquanto campo de saberes já constituídos, como se verifica nos níveis posteriores, mas quanto às peculiares modalidades de pensamento e existências que possibilitam. Não se trata de que a criança tenha de adquirir uma cultura diversificada por áreas de conhecimento, mas sim: “ a capacidade de aproximar-se à realidade manuseando recursos operativos e de representação diferenciado fazendo-o de maneira consciente: visão mágica, poética, plástica, dramática, verbal, etc., da realidade e tudo isto com uma flexibilidade e riqueza concordante com o seu próprio desenvolvimento “ (pág. 71).

O jardim de infância é um espaço de experimentação da realidade na base de diversos códigos, no sentido de oferecer à criança uma nova e cada vez mais ampla gama de experiências que, possibilite ir pondo à prova e afirmando diferentes modalidades de contacto. Não se trata de uma escola de saberes nem tão pouco de habilidades específicas (leitura, escrita, numeração), cuja consecução se imponha como condição e propósito universal, mas sim, de um espaço (jardim de infância) de experimentação, de expansão sensorial e relacional, de abertura intelectual genérica, de progressão flexível do subjectivo para o objectivo,

configurando as primeiras estruturas cognitivas que permitam à criança aproximar-se de uma ligação lógica e relacional da realidade cultural.

O papel do jardim de infância é o de mediador ao nível cultural, doseando os contactos da criança com a realidade, dotando-a de recursos que lhe permitam enfrentar a nível emocional, psicomotor, intelectual e linguístico, situações cada vez mais complexas.

#### 4.1.2.5 Características pessoais do educando

O educando constitui o eixo fundamental da acção educativa, as suas características pessoais, os recursos de contacto pessoal e intelectual que vai acumulando e o próprio nível de desenvolvimento conseguido. Relativamente a este aspecto, a competência linguística da criança tem especial importância, quanto à capacidade para expressar a realidade e descrever os seus próprios estados internos. Ou seja, a sua capacidade de codificação e de decodificação (saber explicar-se/saber entender). Luis Barbosa, (1997), considera essenciais a emergência de competências de teor mais específico, denominando o: **Perfil do Educador de Infância**, ao conjunto de competências que todo o educador de infância deve possuir:

- “Um bom caracterizador da realidade educativa;
- Um bom descritor de actos e factos de desenvolvimento,
- Um bom tipificador de fenómenos significativos emergentes;
- Um bom identificador de variáveis emergentes,
- Um bom diagnosticador de necessidades educativas;
- Um bom integrador de vivências;
- Um bom avaliador de desempenhos;
- Um bom condutor de aprendizagens,
- Um bom acompanhante de acções;
- Um bom ajudante de superações de limites de execução;”(pág.22)

## 5. Condições do processo educativo na educação de infância

O período da educação de infância caracteriza-se pela conquista do meio e da própria identidade. O processo educativo deve reunir uma série de condições ou requisitos para ultrapassar a estimulação ambiental e orientar o processo evolutivo em direcção ao padrão escolhido como o mais valioso. São de alguma maneira as qualidades que a acção educativa deve conter, para que efectivamente possa ter qualidade pedagógica. Consideramos estas as condições que uma acção educativa de qualidade deve conter (Castillejo, Brull, 1986):

- “Estimulante: capaz de solicitar e obter respostas na criança;
- Inovadora: que inclua no conteúdo ou no programa de apresentação informação ou funções que o sujeito não possua;
- Potencialmente conformativa: capacidade de promover actividades nos processos de estruturação e integração;
- Variada: para que não origine rotinas e em consequência desmotive a criança para a actividade;
- Adaptada: às condições e possibilidades receptivas e de elaboração do nível evolutivo do sujeito;
- Axial: dirigida sempre às funções básicas (do sistema humano e previstas nos objectivos);
- Afectiva-positiva: geradora de ressonâncias afectivas, positivas, agradáveis, etc.
- Adaptativa: facilitadora de segurança, auto-estima, auto-controlo, etc.
- Generadora de experiências, capaz de facilitar os processos de *transfer* e de generalização;
- Consistente: facilitadora das consistências previstas em todas as dimensões (estilos cognitivos, atitudes, hábitos, etc.) “(pág.43)

Os requisitos exigidos para a elaboração da acção educativa multidimensional e a integração das exigências no contexto, devem estar elaboradas tecnicamente: quer dizer, fundamentadas nas teorias pedagógicas, psicológicas e sociológicas que se consideram pertinentes para o conhecimento das variáveis que se utilizam na elaboração ou selecção da acção educativa.

As funções educativas e de integração de outros processos mencionados, exigem um nível técnico pedagógico, uma sólida formação e uma suficiente experiência prática. A nível funcional, dever -se- á ter em conta a necessidade de facilitar contactos humanos de qualidade, não descurar a exposição a que está sujeita a classe dos educadores. Convertendo-as assim, num modelo que é único, ser competente em tudo o que faz, procurar reforços (prémios, castigos, estimulações), garantir segurança/insegurança, modelador e emissor da linguagem padrão, convertê-la num poderoso e eficaz activador de processos de imitação ou de aprendizagem. Por outro lado, é o educador quem, como orientador do processo educativo,



deve facilitar as relações entre iguais, também as de hierarquia, cooperação, ajuda mútua, eliminando as de competência injustificada. Em definitivo, deve controlar o que vai originar as estruturas básicas do processo de socialização.

Mas, para que todo o processo seja exequível a todos os sujeitos em cada acção educativa proposta e cumpra o papel básico de otimizar o sistema humano, é necessário dispor de informação necessária acerca de como vai progredindo o sujeito e o grupo em cada uma das dimensões, áreas e na sua globalidade.

Para isso, há que dispor de todos os instrumentos e formação suficiente, para interpretar e integrar os dados, índices, observações, dificuldades, preferências que se vão mostrando e que são manifestações do estado evolutivo em que se encontram e por isso do nível de consolidação da sua personalidade.

Finalmente, sublinhamos, de novo, a necessidade de integrar no processo educativo a família e todos os elementos que mais directamente privam com a criança, para completar, corrigir ou ampliar a acção educativa.

O processo educativo da educação de infância reclama uma elaboração científica e técnica que garanta as funções básicas que podem e devem satisfazer a sociedade e a dos sujeitos. Actualmente, os conhecimentos pedagógicos permitem dispor de uma estrutura de conhecimentos científicos, de um repertório de técnicas e metodologias, de instrumentos e pautas de evolução do processo e dos efeitos ou resultados tanto no indivíduo como no grupo, a normativa adequada para o desenvolvimento de cada dimensão e dos recursos, programações e actividades suficientes para elaborar e realizar um processo educativo de qualidade. Além disso, a formação dos educadores pode permitir uma constante reformulação e ampliação dos conhecimentos, das técnicas, dos recursos, de todo o processo, e submeter-se à exigência do que se entende por metodologia do progresso científico e do fazer profissional que a educação requer (Castillejo, Brull, 1986, pág.40).

## **6. O sentido pedagógico da educação de infância**

A compreensão da chamada educação de infância implica uma análise a vários níveis (Garcia Carrasco, J. 1986, pág.60) :

- **Um nível antropológico**

Que define e justifica no processo a necessidade de intervenção dos adultos e do meio ambiente da criança, em função do qual é constituída a personalidade infantil.

- **Um nível sociológico**

Que tenta explicar, entre outras coisas, porque é que numa determinada circunstância histórica se converte a educação de infância numa preocupação e num projecto.

- **Um nível psicológico**

É nele que se acumulam as informações adequadas sobre os estados da estrutura psicológica infantil e suas exigências ou requerimentos potenciais com vista à formulação de sistemas ou conjuntos de normas que regem e orientam a acção educativa.

### **6.1 A perspectiva antropológica da educação de infância**

O papel mais grave da educação de infância advém do facto de se conhecer muito pouco do psiquismo infantil (Dearden-Hirst-Peters, 1982). As áreas que possuem mais conhecimentos são a cognitiva e a psicomotora. A mudança de âmbito afectivo, sendo enorme a sua reputação e muitas vezes decisiva, é ainda desconhecida, na sua estrutura, nos seus processos e na sua forma de estimulação. Talvez seja o âmbito das emoções, com incidência nas atitudes, o sector da personalidade em que o homem do nosso tempo encontra mais dificuldade em mover-se.

Em termos pedagógicos, quando se sente desgosto ou dificuldade perante uma determinada aprendizagem, por exemplo, não se deve atribuir a causa a uma carência de atitude, mas sim,

presumir-se uma atitude negativa em função de processos anteriores de aprendizagem, psicologicamente mal encaminhados e que podem implicar-se num novo processo. A este respeito há que afirmar que quando chega o período da escolaridade obrigatória, s vão produzindo fixações de toda a ordem, capazes de explicar a maior parte da variação de rendimento e de fracasso escolar dos alunos.

No começo, devemos ter em conta que, para as crianças, bastam mínimas quantidades de recursos para desenvolver processos complexos de aprendizagem. O indicador mais importante é a aprendizagem do código de comunicação oral: fazem-no, com grande perfeição e domínio. Baseados nos princípios que regem esta aprendizagem, podem-se propor em idades precoces as aprendizagens de outros códigos de operações : aprendizagem de línguas estrangeiras, música instrumental, cálculo matemático (Cohen, R. 1983), etc. Durante todos este anos, têm-se criado as condições em todos estes âmbitos e conseguido aprendizagens espectaculares com crianças das mais díspares procedências. De forma similar, cabem também outras induções pedagógicas com âmbitos mais difíceis de controlar, tais como, por exemplo, os processos linguísticos e afectivos.

Os conhecimentos acerca dos processos evolutivos, génese das estruturas, funções, enfim da personalidade , vão evoluindo dia- a- dia e lançam novos dados, que permitem progredir e otimizar o processo educativo no âmbito da educação de infância.

### **6.1.1 O sistema genético e o comportamento intelectual**

A pretensão de desenvolver o potencial intelectual humano não deve orientar-se no sentido de seleccionar os indivíduos mais dotados para manter o *pedigree*. Tudo se orienta na direcção de racionalizar as intervenções sobre as estruturas cognitivas de quaisquer sujeitos de tal forma que aproveitem as fases, os momentos ou etapas de maior capacidade assimilativa e maior capacidade multiplicadora (Dobzhansky, 1978).

Temos observado a enorme flexibilidade adaptativa que as crianças possuem e a sua imensa capacidade de aprendizagem. Pois bem, a educação de infância, pedagogicamente orientada,

propõe-se descobrir os “momentos de maior potencial de assimilação e aprendizagem” e actuar em consequência; também tenta proporcionar aprendizagens que em si mesmas, possuam capacidade de transferir o que é assimilado e aplicar na resolução de problemas que se pode planear nas mais diversas situações.

Não se pretende tão somente aumentar a informação armazenada, sem dispor dela de forma que possa ser utilizada num momento oportuno; inclusive oferecer uma informação que seja em si mesma instrumento de múltiplos usos nas múltiplas ocasiões. Com ela se coloca à educação de infância, a necessidade de uma cuidadosa selecção de informação, tanto quantitativa como qualitativa.

A suspeita de que existe um vínculo entre o consciente intelectual (Q.I.) e a configuração genética é tão vasto, complexo e pouco testado cientificamente, com tendência a expressar-se como relação entre um sistema de comportamento intelectual e um conjunto estruturadamente complexo de genes (Eysenck-Kamin,1983). O vínculo entre essas estruturas complexas não pode ser determinante ou mecânico, e isto, por dois motivos:

- a) Cada progenitor dá mais de metade da sua capacidade.
- b) O meio activo influente, com o seu nível de estimulação é, enquanto ao desenvolvimento do comportamento, factor primário .

Cada homem representa uma oportunidade genética inédita na natureza, a vida aparece para cada homem como uma oportunidade também inédita na história. E tal começo tem sempre lugar no seio de um sistema de relações de influência, de transacções, de tal radicalidade, que tudo o que está no seu interior se promove (aprendizagem, comportamento, personalidade...), adquire a condição de produto educadamente gerado. Desde o plano social, com cada indivíduo a humanidade, a cultura, têm oportunidade ( a necessidade) de nascer de novo (Carrasco,G. 1986,pág. 61).

## 6. 1.2 O potencial humano na influência educativa

Dados os conhecimentos que hoje possuímos sobre o cérebro, os dados convergem para a suposição de que o potencial cerebral é imenso. Falar hoje de “dotes”, “capacidades”, etc, carece de significação concreta. Para muitos, o estado de aptidão de uma criança relativamente a um tipo de aprendizagem concreto é inato; incluindo o estado de disposição geral ou capacidade para a aprendizagem nos centros educativos e considerados por muitos, também como inato. (E. Ortigués, 1980, segundo Carrasco, 1986, pág.62)

O estado actual da ciência, a tal atribuição de causalidade, não pode cientificamente recair no genético (código genético), sem a complexa trama de influencias, na estrutura e processo sequencial das mesmas, que as crianças têm usufruído desde o nascimento. Os “dotes” para as áreas específicas do conhecimento não podem senão resultar da configuração da “estrutura cognitiva e ou motivacional” do sujeito, durante o período em que a estrutura possuía maior habilidade, o período em que tal estrutura se estava configurando com maior profundidade.

Tudo isto não significa que sem as organizações actuais e os sistemas de ensino se travaria o processo de hominização<sup>(2)</sup>. Bastam as estruturas de estimulação mínimas para que os processos de desenvolvimento cognitivo se desencadeiam. Entre estes factores o mais destacado, figura a aquisição da linguagem. Tal processo linguístico mobiliza o potencial cerebral de maneira decisiva. Aumentar desde o princípio o caudal da linguagem infantil tem as mais generalizadas consequências.

Obviamente, o meio ambiente influente se objectiva, condensa e concretiza através dos agentes de interacção: pais, instituições educativas, etc. Mas para esquecer que se trata de “mediadores” e que o campo real de forças em que tem lugar o desenvolvimento da personalidade inclui sempre a totalidade envolvente; em que a maior densidade de estímulos se orienta em direcção a fomentar as atitudes e habilidades melhor sancionadas pela subcultura dominante.

---

<sup>(2)</sup> É o processo evolutivo de formação da espécie humana, desenvolvimento filogenético do homem a partir das formas animais anteriores (Carrasco, 1986, pág. 62)

Isto significa que o potencial humano pode desenvolver-se através de tipologias de estímulos muito variados e em várias direcções .Em todos os ambientes e culturas encontramos comportamentos que denotam um alto grau de disposição e habilidades : num agricultor, num carpinteiro, num comerciante. Porém sempre encontramos um grupo com características culturais dominantes que são socialmente privilegiadas. Tais características impregnam o meio cultural em que vivem os grupos sociológicos dominantes e as instituições educativas que tais grupos promovem.

É evidente que as crianças pertencentes a estes grupos de cultura dominante, encontram maiores facilidades (por congruência dos estímulos familiares, ambientais, etc., com os do centro educativo) que, aqueles de estrato social diferente, que se submetem a influencias contrapostas , linguagens distantes, conceitos, artificiais, etc., por ele se vê afectado o seu rendimento educativo em tais centros.

Assim, entre as crianças de ambiente rural e urbano produzem-se diferenças que afectam o rendimento académico, não pela riqueza de estímulos, maior e cuidada, que a modalidade do comportamento dominante no campo é sensoriomotor (técnica-prática), enquanto que a cultura urbana domina o comportamento intelectualizado e a escola em geral , gratificação de conteúdos, modalidades de operações e domínio de sistema de comportamentos típicos do ambiente urbano.

### **6.1.3 O potencial humano e o cérebro**

A estrutura cerebral está desenhada para que o seu potencial se genere e progrida em interacção com o meio. Por isso mesmo, sem o uso do cérebro, este se escoleariza. “Não usar o cérebro” implica níveis tão básicos de carência de estimulação que somente pode produzir-se em situações absolutamente anormais. O problema educativo e pedagógico é a melhor “modalidade de uso” ( como) e de “direcção de usos” (objectivos). Por ele todo o problema não é propriamente orgânico ou fisiológico, mas sim cultural ( Carrasco, G. J. 1986). O que

parece correcto é a existência de etapas de desenvolvimento que se não são aproveitadas para uma modalidade de aprendizagem, este não tenderá posteriormente , em geral, sem notáveis inconvenientes e limitações. São os chamados os “períodos críticos ou sensíveis” (pág.63).

Para aprendizagem inicial, tal período crítico coincide com os primeiros anos de vida. Esta aprendizagem primária está relacionada com a motricidade e a aquisição da linguagem. Carências básicas a este nível implicarão que haja comportamentos que não podem facilmente conjugar-se, ou não podem ter o mesmo nível de qualidade e perfeição ou pelo menos exigirá mais esforço, dedicação, em prejuízo da disponibilidade para outras aprendizagens (Luria, 1979, segundo Carrasco ( 1986,pág.63). Assim, os déficits relativos à interacção com o meio, ou de privação sensorial e sócio-cultural, em que determinadas fases do desenvolvimento são limitadamente reversíveis, dependem do momento e da duração.

Por outro lado, uma das propriedades mais relevantes do sistema nervoso central é a existência de limitações: limites quanto ao que se pode aprender, quanto à duração e à disponibilidade das informações alcançadas. A capacidade global de “armazenamento” e elaboração, parece estar em função da duração do período de maturidade pós natal. O homem é o mamífero com a infância mais prolongada. Tudo parece indicar que nasce prematuramente, dada a sua incapacidade de desenvolvimento autónomo. Isto é consequência da versatilidade sequencial que pode adquirir a estrutura básica do comportamento e a falta de rigidez na trama desta estrutura. São milhões de neurónos e dezenas de milhar de sinapses que cada uma pode estabelecer (Gehlen, 1980)

A explicação neurológica do desenvolvimento do comportamento é difícil de concretizar. Para uns, o desenvolvimento da estrutura psicofisiológica que possibilita o comportamento inteligente, está condicionado por um nível apropriado de actividade. Sem a tal actividade e a intervenção externa correspondente, a estrutura não se desenvolve adequadamente. Para outros, o desenvolvimento da organização neural é autónoma e conduz geneticamente; embora, a função deste tipo de actividade, estabeleça o desenvolvimento da estrutura na direcção correspondente. Os que defendem esta última postura denominam-na :”regressão construtiva”. Sempre e em qualquer caso, todos admitem que existe uma vinculação entre actividade comportamental e funcional da estrutura psicofisiológica ( Carrasco, G.1986,pág.64)

O que é decisivo, sem dúvida, não é a actividade em si mesma, nem qualquer tipo de actividade, mas sim, que a actividade seja adequada ao período sensível da criança. Habitualmente, é a própria criança quem escolhe a actividade, servindo-se do mecanismo do seu próprio interesse, que conflui e expressa as suas **necessidades**, experiências, gratificações e aprendizagens anteriores. Os focos de atenção e interesse da criança pequena, revelam ao observador o tipo e qualidade das acções para as quais se encontra psicologicamente predisposto.

## **6.2 A perspectiva sociológica da educação de infância**

### **6.2.1 A Educação de Infância e o sistema social**

Quando iniciámos este capítulo, referimos que um dos factores que originaram a necessidade de educação de infância institucionalizada radica num conjunto de circunstâncias que levam à incorporação da mulher na população laboral activa. A mulher vai-se incorporando no mundo do trabalho assalariado em virtude das transformações económicas, sociais e culturais. As causas deram lugar a uma reinterpretação do seu papel social, o que incidiu directamente na sua capacidade para o desempenho de funções que implicam a ausência do lar.

O vazio de assistência e tutela da criança nos momentos de tanta dependência, como os pós natais, originou uma pressão de pedido de amas, por um lado e por outro, favorecendo a existência de espaços compensatórios protegidos, especialmente necessários para as classes sociais menos favorecidas, tal como referimos anteriormente. Ao tomar corpo social a idade de protecção e cuidados infantis extra familiar, configura-se num novo espaço de relação e influência regida por leis diferentes às aplicadas no meio familiar. Agora, o vínculo afectivo entre o adulto e a criança deve ser elaborado e radicalmente orientado sem o apoio directo dos pais, que devem ser substituídos por agentes educativos o mais parecido possível com o contexto familiar, o que determina que sejam maioritariamente mulheres ( a ideia predominante de que a mãe é uma figura insubstituível apoia esta tendência), dando lugar, por um lado a um sector laboral novo para a mulher.



Em consequência, surge uma nova instituição, que expõe a criança a influências precoces de sociabilidade, submetendo-a a processos de aprendizagens controlados.

Antecipa-se, por esse mecanismo de acção institucionalizada, o vínculo a sistemas de influência combinados com o papel social do membro de uma colectividade que deve aceitar e que por sua vez deve ser aceite; tal sociedade prefigura os papéis do aluno, companheiro e professor. Por esse mesmo motivo, aumenta-se a pressão cultural e em consequência, o volume de normas a que se enfrenta a conduta da criança, o que incide no processo educativo que vai configurando a personalidade ( Carrasco,1986, pág.67)

#### **6 . 2.2 A educação de infância e a família**

A relação entre a família e o jardim de infância, vai exercer influência na criança. A variedade de situações de um ou outros elementos obrigam a uma diferenciação elementar. Se a família puder escolher o centro educativo, deverá ter em conta para a sua selecção as suas características, valores, cultura, etc. Então pode-se falar propriamente de continuidade e inclusive da optimização da influência familiar. Há que ter em conta que os níveis pré-escolar , conseguem ou não cobrir as necessidades das classes sociais diferenciadas, por isso a tipologia dos centros de educação de infância deverá estar integrada na localização tendo em conta o contexto (urbanização) física.( Silva, M. I. da, 1997,pág.33).

Quando se escolhe a instituição educativa e não se tem em atenção aos pressupostos anteriores, o problema adquire outra dimensão: a influência da família pode ver-se superada pelo centro, especialmente se esta tem baixos valores culturais. Desde o ponto de vista social se pode cumprir então uma função optimizadora do desenvolvimento da criança e dos restantes membros familiares.

A segunda questão prende-se com o problema da optimização da estimulação infantil. Neste sentido, há. que planear a possibilidade e conveniência do objectivo da estimulação, assim como as suas implicações e consequências culturais.

As funções da infância e os papéis que a definem socialmente são determinadas pelo adulto. Logo, as possibilidades do comportamento infantil manifestadas e consideradas pela ciência, que devem supor modificações nas intervenções do adulto sobre a criança, deveriam previamente ser culturalmente aceites.

Na sociedade actual, cada vez são mais as esferas que se encontram estruturadas em função de critérios psicopedagógicos. Observemos os jogos infantis: têm aumentado o seu potencial de estimulação( fomentam a actividade sensorial múltipla e até a reforçam mais, cabe aos papéis culturalmente estabelecidos: as bonecas para a meninas até simulam processos metabólicos, e um tipo dominante de convivência com brinquedos bélicos). O jogo infantil nunca é espontâneo, estrutura-se com recursos que procedem do meio sociocultural. O termo espontâneo é uma metáfora com a qual o homem expressa a sua vontade de ser e de ser autónomo. A criança nunca se deseja a si mesma; à sua volta há elementos suficientes que despertam a sua curiosidade, fomentando uma actividade que pouco a pouco, vai configurando estilos de conhecimento. (Almy,1977, segundo Carrasco,G.,1986,pág.66).

A taxa de influência e do nível de optimização da estimulação é pois uma componente mais do sistema cultural em que o homem nasce. Em meios socioculturalmente desenvolvidos, cada vez mais alarga o conhecimento, da necessidade de aumentar a taxa de estimulação ou influência. É uma prova da necessidade de educação de infância, e não somente como consequência do trabalho da mulher. Ao aumentar os níveis de ingresso familiar, um dos destinos do novo património dirige-se para o aumento do nível de estimulação : pedido massivo de educação musical, desportivo, linguístico, jogos educativos, etc. Há que reconhecer, sem embargo, que o motor não consiste precisamente na vontade “inocente” de aperfeiçoamento do comportamento humano, senão uma consequência da sofisticada competência social ( Garcia Carrasco, 1986,pág.66).

### **6.2.3 A educação de infância e o sistema económico.**

Segundo Garcia (1986, pág.66), o interesse político dirige-se primordialmente em atender ao período de idade mais próximo da incorporação do sujeito na população activa, deixando em segundo nível as prioridades da educação de infância, embora se reconheça a importância das influências promovidas nas idades precoces, incluindo a conformação atitudinal das suas capacidades . A razão está, em que se estima que a relação entre a educação e o desenvolvimento económico tem o seu ponto mais alto de correlação positiva ao nível do ensino estruturado para a generalidade da população. Daí que a prioridade se tenha introduzido em todos os países em desenvolvimento, no sentido de alcançar a escolarização total obrigatória num nível estipulado e posteriormente alargado.

### **6.3 A perspectiva psicopedagógica da educação de infância**

Em primeiro lugar, há a salientar os pressupostos em que se apoia a representação conceptual dos primeiros anos de vida da criança, não apenas como uma etapa de máxima “plasticidade”, mas também de máxima receptividade de influências, e como um dos períodos em que as mudanças de estado induzidas por intervenções educativas, adquirem a máxima relevância para a tipologia posterior do processo de desenvolvimento.

Fazer teoria, é, pois, construir uma representação conceptual dos factos ou acontecimentos e de processos que têm lugar neste caso, no período infantil. Fazer teoria também é representar conceptualmente a natureza da acção de intervenção educativa no decurso espontâneo da infância. A teoria pedagógica tem que abrir alas, pois que, com o processo de desenvolvimento e suas variáveis relevantes e com a natureza de intervenção e o papel que joga no processo educativo (Gimeno-Peréz, 1983).

A influência espontânea do meio sobre a criança, embora seja muito eficaz, condiciona também o seu desenvolvimento, em função da riqueza de estimulação e da tipologia dos estímulos. Ao não estar o comportamento do homem regido por instintos, os padrões de conduta devem ser culturalmente induzidos. Por simples impregnação se induzem muitos,

porém é convencimento generalizado que o nível de exploração de recursos intelectuais e psíquicos em geral, é limitado respeito do potencial disponível. Justificar estas conjecturas proporciona um contexto para a formulação de projectos de intervenção sobre as idades precoces por forma que sofram limitados condicionamentos negativos derivados da configuração do campo de forças em que se encontra imersa a criança. A perspectiva da pedagogia apontada pelo autor, é a de uma tecnologia ( Carrasco, Garcia.1986).:

“(…) sem negar o seu carácter científico (ciência que tem por objecto específico o estudo da educação), este paradigma encontra a justificação da pedagogia e sua aplicação ou dimensão praxica. Quer dizer, a pedagogia estuda o processo educativo para melhorá-lo, tanto na sua eficiência (que o resultado seja o esperado) como na sua eficácia (que o processo esteja regido pela economia de recursos e optimização das variáveis intervenientes). Neste sentido, trata-se de resolver os problemas educativos com os apoios das ciências; desde a perspectiva Biológica, Psicológica, Sociológica, podem oferecer dados à pedagogia para que esta encontre o modo, a metodologia, procedimento, estratégias, técnicas, etc., que resolvem o problema. A justificação da sua existência está na práxis e nas propostas tecnológicas (técnicas integradas e justificadas no âmbito científico pertinente e não exclusivamente pedagógicas), pedagógicas que permitem garantir (probabilisticamente) os resultados que se conseguem e a direcção do processo educativo. Assim, se a educação é um produto que o homem gera e controla, a perspectiva tecnológica da pedagogia pretende que este controlo se realize com base nos requisitos e condições da ciência.”(pág.67).

De promover cursos racionais de acção, o apoio teórico tem relevância em torno de vários extremos:

- a) Quanto aos objectivos ou projectos de acção; no sentido de mostrar que não contrariam nenhuma lei conhecida, nem nenhum imperativo cultural.
- b) Também , no sentido de proporcionar maior informação possível sobre os processos implicados nos projectos educacionais, com vista a obter garantias de que entre os efeitos que se produzem, como consequência das intervenções educacionais, incluem-se os objectivos previstos.
- c) Finalmente, a informação científica pertinente e relevante abre horizontes a novos projectos ao abordar aspectos novos sobre a potencialidade real do psiquismo humano e sobre os momentos de máxima receptividade a novos estímulos ou mudanças.

A contrapartida radical da totalidade do planeamento da chamada Educação de Infância, segundo Carrasco, G.( 1986,pág.67), situa-se no propósito de dar tempo à criança para que viva a sua infância com espontaneidade, dirigida para o seu próprio interesse. Tal planeamento supõe a existência de mecanismos pelos quais, espontaneamente, a criança

interage com o meio a nível das suas reais capacidades. Sem embargo, esquece-se que o meio com que interage determina culturalmente as suas possibilidades de enriquecimento.

Já não é natural o ambiente de estímulos que rodeava a criança na Pré-história, nem é menos o que a rodeia em situações de elevado nível civilizacional. Em ambos os casos, o envolvimento se construía e constrói culturalmente para aumentar assim, as margens de sobrevivência quaisquer que sejam as condições ecológicas espontâneas. As possibilidades reais da criança são, desde o princípio, socialmente introduzidas num campo altamente potencial sem especialização.

Está implícito, sem embargo, no planeamento anterior, um elemento bastante relevante: levamos a pensar que através da pressão pedagógica institucionalizada coloca-se a criança num mundo mediante uma gigantesca simulação. Cada vez são mais, os objectos que nos chegam através da mediatização simulada e experiências indirectas: fotografias, filmes, referências, contactos indirectos, etc.

### **6.3.1 A relevância das primeiras influências socioculturais**

Nestas circunstâncias, as diferenças que se observam, dentro das instituições educativas, em prejuízo das crianças provenientes de níveis socioculturais menos favorecidos, poderia sublinhar-se em parte no momento oportuno, poderiam desfrutar de um envolvimento cultural semelhante ao das classes socioculturalmente melhor dotadas. As diferenças quanto ao rendimento escolar, segundo os indicadores que actualmente se dispõem, têm a sua origem na tipologia e riqueza do envolvimento sociocultural e sua adequação aos imperativos e selecções culturais dominantes (Bowles-Gintis, 1976). A hierarquia que se institui entre os homens, incluindo aquele que se estabelece em função dos níveis de qualidade dos comportamentos, de modo algum, pode fundamentar-se na natureza (Taylor, 1983)

Geneticamente não há indivíduos idênticos, excepto os gémeos univitalinos, mas os dados convergem no sentido de que é decisivo no desenvolvimento da personalidade, não são em

condições normais , as diferenças genéticas, mas sim as desigualdades de oportunidade sociocultural, e é precisamente neste campo que se dirige a nossa actuação (Garcia Carrasco, 1986,pág.68)

### **6.3.2 A periodicidade do desenvolvimento atitudinal e afectivo**

Como anteriormente referimos, o potencial global do desenvolvimento e complexidade da estrutura cognitiva implica períodos mais ou menos “críticos” para a actualização de cada atitude. Tais períodos podem ser mais ou menos longos e basta serem diferentes em função das vias sensoriais implicadas.

Nalguns casos, o período refere-se a um comportamento global e complexo, como o da aquisição da linguagem; noutras ocasiões, estão implicadas propriedades específicas da estrutura celular, como a orientação biocular. Não obstante , parece certo, como também se observou, que os níveis de estimulação durante tais períodos condicionam os níveis de qualidade do comportamento correspondente a estádios anteriores. Por exemplo, a privação de estimulação linguística durante a fase de aquisição espontânea da linguagem, mantida largo tempo, limita o desenvolvimento posterior da habilidade linguística e de quantos sistemas de comportamento abarcam o domínio da linguagem.

Quando a criança não possui atitude para executar uma actividade, ou está fatigada, perde o interesse por ela . O adulto pode interpretar este comportamento como instabilidade. Mas na verdade, é uma conduta exploratória.

Uma criança é incapaz de organizar a sua estrutura psíquica com vista a desempenhar uma actividade que não lhe interessa. O interesse não é somente selectivo em função do “gosto”, sem que, sobretudo, o é em função da atitude. Se tais dados resultam da investigação científica, as consequências pedagógicas são imediatas: cabe ao planeamento uma estimulação óptima.

Tal estimulação coloca tecnicamente diversas questões. A primeira prende-se com os objectivos que com tal estimulação são ou não aceitáveis. A Segunda questão coloca a optimização, é a do “equilíbrio do produto”. Tratar de conseguir sistematicamente níveis de óptima estimulação generalizada implica o convencimento de que os chamados fracassos escolares são sobretudo, consequências de desigualdades de oportunidades produzidas antes do período escolar (pré-escolar). Remediá-lo supõe uma transformação importante no sistema educativo em vários aspectos : a generalização da escolaridade, como um “sistema de apoio” de influência do envolvimento, deverá alcançar ao que hoje se chama de **Educação de Infância**. Implica, igualmente, que os educadores se encontrem especialmente qualificados para desencadear tal estimulação, superando assim, a condição de mero cuidado de guarda, que ainda existe nalgumas instituições. Um sistema de acção racionalmente orientado; das linguagens expressas na actualidade, para alguns , simples ou superficiais desenhos de acção ou que são simplesmente linguagens vazias de sentido operacional: equilíbrio corporal, psicomotricidade. A incidência familiar no aperfeiçoamento da actividade infantil é decisiva e por tanto, a melhor classificação do desenvolvimento infantil leva consigo a qualificação da relação paternal ( Carrasco, G.J.,1986, pág.69).

Relativamente ao âmbito afectivo, há que ter em conta que a criança vive o primeiro contacto com envolvimento, como resposta à sua necessidade extrema de cuidado, como tutela gratificante que garanta a sua sobrevivência. A pessoa começa a construir-se a partir de uma trama afectivo-perceptivo de que inicialmente a família é única mediadora, ou seus subsidiários. Também a nível afectivo, as carências básicas podem , em cada estágio, produzir limitações irreversíveis. Embora conheçamos menos a natureza da estrutura em que assenta o afecto, e teremos mais dificuldades para operacionalizar esse conhecimento com vista a orientar qualitativamente a acção, reconhecendo no entanto que o cultivo da afectividade tem consequências decisivas para a estabilidade da personalidade e inclusive para alimentar energicamente o trabalho a nível cognitivo (Sensat, 1980).

A educação de infância tem de satisfazer esta necessidade básica do indivíduo, porque uma inadequada configuração afecta o âmbito das atitudes, a estabilidade emocional, os vectores da socialização e em geral, o bloqueio ou abertura global do comportamento.

As dificuldades afectivas colocadas a este nível, são tanto maiores, quanto , a sua cultura, a sua forma de agir, recapitulando, o que tem sido a história afectiva anterior e a própria vivência da paternidade e filiação. Ao adulto se lhe impõe um equilíbrio difícil entre a necessidade de manter a autonomia pessoal e seus compromissos culturais e sociais e as exigências derivadas da dependência insustentável que a vida impõe ao recém nascido para a sua constituição pessoal. Juntamente, a estimulação dos processos cognitivos que se estabelece com o meio, igualmente sensível, também estimulador de processos afectivos interrelacionados intimamente com aqueles. A relação de intercâmbio afectivo é perfeitamente captada ou percebida pela criança, afectando a construção dos seus padrões afectivos.

À educação de infância e à psicopedagogia correspondente, cabe o aperfeiçoamento qualitativo da dinâmica da afectividade. Sabendo que, aqui como em qualquer outro âmbito, dar-se uma dialéctica de difícil tratamento, a qual vai da superproteção ao abandono. Assim (Barbosa, 1997), refere que a: “ dimensão afectiva é lastro fundamental que deve servir ao coro de apelos de outras que, exigindo ao educador a utilização mais da razão do que da intuição ou da sua imaginação, tendem a ser utilizadas em regime de hierarquização abusiva” (pág.22).

#### **6.4 A educação de infância e a utopia humana**

O que, evidentemente, é uma utopia é considerar que, com o aumento dos níveis de aprendizagem, em todas as classes sociais, mediante o emprego dos instrumentos adequados, se vão diminuindo as diferenças advertidas ou se suprime o fracasso escolar. O que uma criança do ensino elementar sabe hoje está muito melhor elaborado do que conhecia um homem culto da época medieval. Provavelmente não se conseguirá senão estabelecer as diferenças de valores mais altos.

O problema das diferenças não se soluciona com a antecipação das aprendizagens. Estão implicadas interpretações de circunstância humana e elaboração de projectos de acção nos



quais não é possível a aprendizagem precoce: uma criança inteligente, é sempre uma criança. O tempo vital e histórico tem também as suas próprias cadências na oferta de oportunidades.

O computador e o seu código linguístico, fazem parte do nosso quotidiano, a criança pode ter acesso directo e livre ao mesmo, a aprendizagem destes sistemas de comunicação tem lugar na mesma forma e tempo, que a aprendizagem maternal.

No fundo, a escola não é senão um instrumento, mediante o qual se aumentam as oportunidades de conhecer coisas, de forma espontânea, não dispondo de meios e recursos adequadamente estruturados. Os mesmos estádios de desenvolvimento estão em função dos materiais de que a instituição educativa dispõe, para alimentar as aptidões das crianças.

O insucesso escolar não é uma fatalidade que se encontra vinculada ao código genético, mas sim, um desfasamento existente entre as exigências culturais estipuladas no meio escolar e o nível de disposição conseguido relativamente àqueles objectivos para o desenvolvimento aptitudinal favoráveis de origem; modificações importantes enquanto que as ofertas de estimulação, podem modificar os níveis de fracasso no meio escolar.

A educação de infância aparece, então, como *educação de compensação cultural* : o mesmo sentido que tem a oferta educativa institucionalizada. Logo, a questão real em matéria de ensino escolarizante é a conveniência , ou não, de antecipar o período de entrada no sistema de ensino.

A função que o sistema cumpre, independentemente da idade dos usufruários, é a mesma. Os dados científicos convergem para que, em função do que se pretende, o melhor é antecipar o tempo à exposição das influências que podem favorecer tais aprendizagens.

Pois, sempre que se produzem transformações ao nível das intervenções educativas sobre o homem, se produzem efeitos que não estavam previstos.

Nesta altura, observa-se que o desenvolvimento aptitudinal, para determinadas aprendizagens relacionadas com o emprego de códigos de comunicação (oral ou escrito), pode ser notavelmente antecipado e fortemente acrescentado.

A necessidade de impor a transformação dependerá da dinâmica histórica.

Enquanto o modo de vida generalizado for o de mera sobrevivência, é impensável indagar na natureza com instrumentos racionalmente refinados; quando o modo social é o consumo, o fomento das necessidades revela-se como a inevitável necessidade de acrescentar o conhecimento, tanto como um meio para aumentar a oferta como para aumentar e qualificar a procura.

Agora, adverte-se que, os projectos humanos se tenham sofisticado tanto que, satisfaçam as necessidades que experimentam e supõem construir a chamada “*sociedade do conhecimento*”. Para isso, o único recurso que parece inesgotável é o homem. Não obstante, nada avança, sendo ele o único que deve decidir entre o fomento dessa eficácia sempre crescente, ou a lenta satisfação e função emocional.

Todo este fomento de possibilidades no homem, em função do desenvolvimento de atitudes, está na ordem das opções culturais que historicamente se elegem. Parece que a tendência será o emprego de maiores recursos cognitivos. Em consequência, há que aumentar o conhecimento sobre as leis que regem o desenvolvimento infantil, pois nele se encontra a fonte para realizar todos os nossos projectos.

E parafraseando Jacques Delors (1998), citamos: “ A educação deve, pois, adaptar-se constantemente a esta transformação da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana” (pág,20).

Assim, falar de educação de infância, é planear toda a tecnologia de intervenção educacional sobre as crianças cujas idades se situam antes da escolaridade obrigatória. Os limites temporais superiores podem depender da estrutura do sistema de ensino de cada país; os inferiores chegam até ao momento do nascimento.

Na actualidade, boa parte da atenção centra-se no princípio de que na idades que antecede os três anos, têm lugar os processos que são responsáveis pelo estilo cognitivo, desenvolvimento atitudinal, configuração da personalidade, cujas manifestações deram lugar mais tarde nas

épocas de escolaridade. Por isso mesmo, juntamente ao possível incremento da tecnologia das instituições infantis e aos profissionais que as regem, tem lugar uma chamada aos pais para que, complementem a sua formação no sentido da qualificação o que lhes compete como sistema mais próximo de influência e como factor mais relevante de quantos compõem o meio que influencia a criança (Carrasco, G.,1986,pág.70)

## **7. As concepções actuais da educação de infância**

Da cláusula sete do Clube de Roma (1979), ressalta a importância de, nos dias actuais, dar particular atenção ao desenvolvimento interno do sujeito, cujas capacidades apresentam, diz-se, uma potencialidade de desenvolvimento sem precedentes. Deste modo, esboça-se um “projecto” de homem capaz de criar tecnologias e de as controlar, de possuir conhecimentos integrados, inter e transdisciplinares, que lhe permitam abordar como um todo os problemas que o mundo de hoje lhe apresenta, um homem, capaz de explorar, de pôr em marcha e disfrutar plenamente os seus espaços e recursos internos pessoais e de explorar relações interpessoais constitutivas e eficazes (a natureza complexa dos problemas a resolver vai exigir a relação diferenciada e bem coordenada de grupos de pessoas) e uma relação com o meio ambiente criativa e ecológica (Zabalza, 1998,pág.83).

A abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar, assenta no pressuposto que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive (Silva, M.I. da, 1977, pág.31).

A educação de infância actualmente, tem um carácter “integrador” (Castillejo Brull,J.L. 1986,pág.40), ao nível das variáveis ou agentes que influenciam decisivamente os sujeitos: as acções educativas da família, das instituições educativas, da comunidade (influencia sociocultural) e das influencias do ambiente (sistema ecológico). Certamente, os eixos de integração concentram-se na : família ou na instituição educativa. Em todo o caso, tanto num eixo como noutra deve verificar-se a função integradora da educação de infância, que permite

e possibilita elaborar congruentemente e determinar o tipo de acções educativas pertinentes em cada caso.

Isto significa que a educação de infância, em virtude das suas funções, deve ser específica e pôr em prática as condições extraídas da integração das variáveis mencionadas. Para isso, consideram-se aspectos diferenciados da acção educativa as seguintes características:

- A família – classe social, profissional, económica, cultural, etc.
- Instituição educativa – características arquitectónicas, material adequado e recursos, qualificação dos educadores/professores, relações educador/crianças, integração educativa, etc.
- Comunidade: serviços, congruência da população, potencial estimulativo, agências culturais, educativas e sanitárias.
- Ambiente: classificação rural, urbana, zona, condições de saúde (gerais e específicas), etc.

A acção educativa resulta da confluência e integração destas condicionantes. Em cada caso, resolver e decidir qual a instituição educativa prioritária, o tipo de acção educativa predominante, insistente e massivo que deve potenciar-se, a sequencialização das prioridades, a qualidade e quantidade de acções para cada área, etc. Em definitivo, o repertório acessível de recursos, acções, estratégias, objectivos, etc., deve extrair-se e elaborar a acção educativa concreta. Contudo, em todos os casos a acção educativa deve controlar-se, tanto no processo como no produto e reconfigurar as acções seguintes em função da valorização multidimensional integrada, que se tenha estabelecido.

A acção educativa deverá modelar a personalidade de forma diferenciada em função das características individuais, porém nem tão pouco é exigido que se converta numa acção impossível sobre um grupo de alunos, precisamente pelo carácter multidimensional da educação, que possibilita efeitos diferenciados, ainda que a intervenção ou proposta educativa seja igual, pela diversa elaboração ou processamento em cada sujeito.

À maior definição de necessidades específicas do homem (maturidade, evolutivas e funcionais) e do grupo, deve permitir uma maior adaptação do processo educativo a estas exigências sem perder de vista os objectivos educativos, porque o problema consistirá basicamente em derivar dos objectivos principais, metas e ritmos diferenciados, segundo

diversos estados de cada criança e polivalentes para que admitam processos e produtos diferenciados (Castillejo Brull, J. 1986).

Esta condição do homem, que sustenta a acção educativa, de ser íntegro ((unitário) e portanto, ser fundamentalmente uma unidade de processamento, supõe trabalhar uma dimensão (cognitiva, social, moral...) ou a função (linguagem, lateralidade...), etc. Estão-se a trabalhar as outras umas mais que outras, mas todas sentem efeitos. Assim, é fundamental a condição da acção educativa a este nível, não só ter consciência desta condição ou requisito, mas elaborar todas as acções educativas integradas, o que significa que deve ter-se em conta, todos os efeitos de cada actividade que propomos para trabalhar o sujeito; porque, por sua vez, estamos a propor actividades diferenciadas em todas as outras dimensões e em conjunto com o sistema humano. Esta condição denomina-se “ multiconfigurativa” da acção educativa, é central na educação de infância, e que devido ao estado evolutivo do sujeito, as diferenciações básicas estão, todavia, a um nível muito inicial do processo de desenvolvimento.

Esta condição multfigurativa, por outro lado, é a que incrementa a dificuldade da acção educativa. Vai permitir abordar problemas, objectivos, funções, etc. desde actividades que prioritariamente se inscrevam noutra dimensão. Se, se decidir trabalhar a psicomotricidade por exemplo, podemos abordar objectivos ou problemas específicos de outros âmbitos (por exemplo afectividade, linguagem, etc.), sendo assim que todos os objectivos permitem serem abordados por diversas vias, actividades, estratégias, dimensões, etc. Também se denomina de “ equifinalidade”, ou condição de alguns sistemas (entre eles o homem) de admitir diversas estimulações para conseguir um mesmo objectivo (Colom, 1982).

Outra dimensão da educação de infância que tem vindo a valorizar, é a função contextualizadora ou enraizadora da criança no meio ambiente em que vive, cresce, desenvolve e constrói a sua personalidade. Com efeito, entender a educação de infância como um nível limitado de intretenimento ( e maturidade) das operações e funções que o jardim de infância vai exigir ou que interesse ao seu processo evolutivo, é menos parcial, sobre tudo porque, ele deve estar vinculado ao contexto ou situação em que se realiza. É onde se desenrola a experiência vital, que tem de compreender a apreender a sobrepor-se, para não se ver submetida às suas exigências estimulantes. Isto exige que seja denominado de “ aprendizagens de sobrevivência “, como dimensão básica de uma educação enraizada na

realidade (não se pode exigir uma educação sem esta concreta inserção). De certa maneira se recupera para o processo educativo a primeira função, para isso foi criado o homem : para sobreviver tanto em grupo como individualmente ( Castillejo, Brull, J. 1986, pág. 40).

Para Bifan (1984), segundo Brull (1986, pág. 42), a necessária vinculação ao contexto ou ambiente, precisamente para responder adequadamente às suas estimulações, obriga a incorporar-se no processo educativo da educação de infância, sobretudo na medida em que a complexidade ambiental se incrementa. Com efeito, nos contextos mais simples (meios rurais, por exemplo), aprendem-se as respostas adaptativas e de sobrevivência por processos de imitação, estimulação e participação em tarefas e funções ou actividades de grupo.

Sintetizando, importa referir que cada contexto exige prioridades para o desenvolvimento e aquisição de condutas pertinentes. Assim, a linguagem é relevante (John-Stein e Tatter, 1993), é fundamental em todo o processo a este nível, que se vê potenciada em certas comunidades, face a outras dimensões e em certas propostas científicas-pedagógicas ( por exemplo, o princípio genético da linguagem sobre o pensamento de Vygotsky, Luria, Linblinskaia, Galferin; Majina, face à preconização de Piaget, Inhelder-Sinclair Furth-Wachs, Bovet, que reclamam a subordinação dos processos linguísticos e cognitivos). Noutros casos, será a dimensão social a que primará face a outras, convertendo o processo de socialização no eixo do processo educativo, etc. Convém recordar Piaget, na medida em que o processo evolutivo de todas as dimensões humanas (cognitivas, afectivas, morais, sociais) é único e portanto, a educação deve potenciar a unidade e o equilíbrio entre elas.

## **8. A educação de infância em Portugal**

Em Portugal, contrariamente ao que se verificou nos restantes países da Europa Ocidental, só a partir do final dos anos 70, se começou a verificar um grande desenvolvimento da educação de infância.

A primeira instituição foi criada ainda no período da monarquia (1834) e só um século mais tarde, foi inaugurada a rede pública de jardins de infância dependentes do Ministério da Educação. Segundo Cardona (1997, pág.13), este atraso deve-se em primeiro lugar, há desvalorização sofrida depois dos anos 30, durante do regime político do Estado Novo. Este período caracterizou-se, no que concerne à educação de infância, por uma “inactividade” do Ministério da Educação, face às necessidades surgidas a partir da evolução social. A educação de infância foi-se desenvolvendo sob a dependência dos serviços da segurança social e através de iniciativas privadas, sem obedecer a uma política educativa definitiva. A grande heterogeneidade e especificidade que a distanciam dos outros níveis de ensino do sistema educativo resultam desta evolução.

A análise da evolução sócio-histórica da educação de infância, está implícita na própria evolução do contexto sócio-político que Portugal sofreu durante os últimos anos Assim, podemos melhor compreender as principais questões que afectam o funcionamento da realidade da educação de infância

### **8.1 A evolução histórica da educação de infância em Portugal**

Segundo Philippe Ariès, só a partir do século XVII é que os adultos passaram a modificar a sua concepção sobre a infância, dando-lhe uma nova atenção. Entre o final da Idade Média e os séculos XVI-XVII, a criança passa a ser encarada como um elemento indispensável da vida quotidiana, os pais preocupavam-se com a sua educação, assim como, com o seu futuro. Até aqui, o costume mandava que a criança fosse confiada a estranhos ( Cardona, M.J.1997, pág.25).

No século XVIII, a criança ocupa um lugar de destaque junto da vida familiar, esta evolução processa-se de forma lenta e gradual. Em 1762 Rousseau publica o “Emile”, que influenciou profundamente a consagração e a divulgação destas ideias que foram o ponto de partida da organização da vida moderna ( Badinter, E.1985,pág.365). Esta evolução deu-se exclusivamente nas famílias pertencentes aos níveis socioeconómicos mais elevados. No final

deste século, as mulheres mais ricas mantinham os filhos junto de si, as mulheres mais pobres, sobretudo as que viviam nas cidades, continuaram a necessitar de confiar os seus filhos a estranhos para trabalharem. A Revolução Industrial veio acentuar mais ainda esta situação, devido à grande mobilização de mão-de-obra feminina que esta implicou. A “guarda das crianças” tornou-se assim uma verdadeira necessidade social, em relação à qual foi preciso encontrar resposta .

Eis que surgem as primeiras instituições para as crianças mais pequenas. A sua principal função era a de assegurar a guarda das crianças de famílias pobres, para responder às necessidades sociais e económicas mais urgentes. A sua existência implicou algumas alterações nos hábitos de vida tradicionais (Badinter): “ Novas figuras aparecem no universo infantil tendo esta nova realidade como consequência a criança levar para casa os valores do mundo exterior e transmiti-los aos seus pais” (pág.365).

Segundo Silva, M. I. (1990, pág.7), nesta época, muito pouco se sabia acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assim como das condições mais favoráveis para estimular as suas potencialidades e dos efeitos que este novo meio traria ao seu desenvolvimento e sobre qual a melhor maneira de o organizar e dinamizar.

O potencial educativo deste novo ambiente criado para as crianças, começou a ser explorado em consequência do avanço dos estudos da psicologia do desenvolvimento, que contribuiu para a valorização da função educativa que podia ser assumida por estas instituições. Na sequência desta evolução, começaram a ser desenvolvidas metodologias de trabalho específicas para este novo tipo de ensino.

As primeiras instituições surgiram em Inglaterra (1816) e depois em França (1826), nos países mais industrializados .Em Portugal, a Revolução Industrial não teve o mesmo impacto, e o desenvolvimento deste tipo de instituições deu-se mais tarde (Silva, I.L.M. da, 1990): “ Portugal não beneficiou das condições económicas, políticas e sociais que possibilitaram a expansão da rede de educação de infância na maioria dos países da Europa (pág.3).

Com a criação das “Misericórdias” pela Rainha D.Leonor (1458), começou em Portugal a assistência social que marcou o início da criação de estruturas vocacionais para a prática de



obras de caridade aos pobres, doentes e crianças sem família. O acolhimento e assistência às crianças pequenas também decorria por vezes nestas instituições que funcionam sob a orientação de organizações religiosas, embora não existissem estruturas criadas especificamente para esta finalidade

Após a revolta liberal com a expulsão do país das congregações religiosas, foi criada a primeira instituição para crianças que surgiu nos finais do século XIX, em 1834, integradas na “ Sociedade das Casas da Infância Desvalida ” (SCAID), sociedade privada criada no mesmo ano, sob a protecção do rei D. Pedro IV.

Em 1852, de acordo com os estatutos publicados no Decreto de 3/11/1852, cuja finalidade era a de “dar protecção, educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos desde que tenham acabado a criação de leite, tratando dos meninos até à idade de 7 anos e das meninas até à idade de 9 anos, habilitando assim os pais e mães de família a ocuparem-se da sua lida diária, sem o inconveniente de deixarem os filhos ao abandono”. Caracteriza-se pela função assistencial, no entanto era relevada a importância da sua função educativa. Em Lisboa foram criadas doze “casas de asilo” entre 1834 e 1879, das quais a maioria continua ainda a funcionar .

A criação de “Asilos de Educação” para crianças dos 3 aos 6 anos, surgiu a partir do Decreto Regulamentado em 28/7/1881, em que foram definidas as condições para a criação destas instituições, que deviam ser da responsabilidade das juntas gerais de distrito e dos municípios, devendo o Governo anualmente disponibilizar dinheiro para isso. Os resultados práticos foram inglórios, apesar da sua publicação.

A influência exercida por Froebel na Europa e nos Estados Unidos durante o terceiro quartel do século XIX, foi a causa de uma gradual remodelação das instituições de assistência à criança; que procuraram acompanhar os jardins de infância ( expressão utilizada a partir de 1879 – lei de 11/6/1880 fala da necessidade de o Estado disponibilizar anualmente dinheiro para a manutenção dos “ asilos de educação ” e para apoiar as iniciativas privadas na criação de “ jardins de infância ”) adoptando objectivos e métodos mais pedagógicos. É feito o pedido ao governador civil de Lisboa em 11/12/1880) para a criação do primeiro jardim de infância “modelo” na cidade, onde constava (Gomes, J.F. 1986,pág.25-26): “ Para que a instrução do

povo assente sobre bases sólidas e produza verdadeiros benefícios, convém que as crianças, antes de atingirem a idade da escola, recebam uma educação própria e consentânea às suas faculdades físicas e morais”. A metodologia de trabalho que deve caracterizar o funcionamento deste tipo de educação : “ (...) de todos os sistemas aplicados ao ensino das crianças, o denominado Froebel é o que, derivado de princípios de sã filosofia e do conhecimento do que é a natureza humana nos primeiros anos do seu desenvolvimento, oferece os mais lisonjeiros resultados na prática ( citado por Cardona, 1997, pág.28).

Antes da mudança do regime político, continua a manifestar-se o interesse das entidades oficiais e particulares pela educação de infância, como se deduz da legislação e projectos da época. O primeiro jardim de infância público foi criado em 1882 em Lisboa, durante o ano comemorativo do centenário de Froebel.

Em 1876, foi publicada a “Cartilha Maternal João de Deus”, um método de leitura que visava a alfabetização de adultos e crianças, em 1882 é criada a “Associação das Escolas Móveis” para a divulgação do método. No qual a leitura é o resultado de todo um processo educativo que tem início na infância. Assim, surgem os “jardins escolas” que funcionam segundo método João de Deus, e que passam a ser considerados como uma das principais finalidades desta Associação. Seu filho, João de Deus Ramos, pôs em prática as ideias do pai e criou o primeiro jardim – escola, destinado a crianças dos 3 aos 8 anos em 1908.

Na conferência de Berlin (1890), com vista à protecção das mulheres trabalhadoras, é decretada a obrigatoriedade de todas as fábricas com mais de 50 trabalhadoras criarem creches, sendo definidas condições mínimas de saúde e higiene para o seu funcionamento. Paralelamente o reconhecimento da importância da educação de infância começou a desenvolver-se como debate público.

José Augusto Coelho publica em 1893, um programa para as crianças dos 4 aos 8 anos, com ideias muito próximas de Froebel. Defende que o valor pedagógico da escola infantil corresponde sobretudo às suas potencialidades para desenvolver a “dimensão social “ da criança. Deixando as restantes áreas (física, intelectual e tecnológica ) a cargo da família.

O Decreto de 24/12/1894, faz referência à educação de infância, sendo utilizada a designação “escola infantil”, em vez de “jardim de infância”.

O Regulamento de 27/6/1896 refere :

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

Como não havia pessoas responsáveis pelo ensino infantil, inicialmente, foram recrutadas entre as professoras do ensino primário que revelaram capacidades para este fim; também foram concedidas bolsa de estudo a algumas senhoras para estudar no estrangeiro, os métodos mais modernos para o ensino infantil (Froebel, Montessori e Decroly). Posteriormente, a Escola Normal habilitava para o ensino primário e para o ensino infantil.

O *Anuário de Estatística* de 1927, o primeiro que apresenta dados referentes ao ensino infantil, refere que no total do país existiam 55 escolas e secções infantis, estas últimas funcionando nas escolas do ensino primário. Das quais, mais de 50% situavam-se em Lisboa. O anuário revela que em 1927 existiam 2784 crianças a frequentar estas escolas, sendo 83 o número de professores. Nestes números não estão integrados os 5 jardins escola João de Deus

Ao nível do ensino, o período da República foi considerado um dos mais ricos da História portuguesa, dando-se o início do desenvolvimento de novas ideias e experiências. Em relação ao ensino infantil, salvo algumas divergências que se verificam em relação à função que este deve ou não desempenhar na preparação escolar, durante este período, este foi sempre considerado como uma componente fundamental do sistema educativo, situação que veio a ser radicalmente alterada durante o regime político do Estado Novo ( designação utilizada por Salazar para marcar início de uma nova fase da vida do país).

De 1926 a 1937 continua a haver grande interesse pela educação da infância, evidente na legislação então aprovada. É de realçar a atenção dada à especificidade da escola infantil que se traduz na formação de professores de ensino infantil nas Escolas do Magistério Primário. Esta formação consistia num ano de especialização após três anos de estudos básicos,

efectuados em conjunto com os futuros professores do ensino elementar, sistema semelhante ao adoptado durante a I República.

O Governo decide extinguir os jardins de infância em 1937, com a publicação do decreto nº 28 081 de 9/10/1937 : “E porque a experiência tem demonstrado que o ensino infantil não se encontra organizado de forma que os frutos correspondam aos encargos, prevê-se a extinção ou conversão das respectivas escolas, devendo procurar-se em mais adequadas formas de actividade educativa, como a Obra das Mães para a Educação Nacional, a resolução do problema”. Esta decisão deve-se a vários factores, entre os quais a baixíssima taxa de cobertura das crianças em idade pré-escolar (cerca de 0,70% na década de 30); o facto de se tornar impossível a expansão acelerada deste nível de educação, por falta de verbas para o efeito, e ainda o princípio de que à família cabe o “encargo primordial da acção formativa”. Há também uma promessa de apoio à iniciativa privada que se destina a promover assistência educativa pré-escolar.

Até 1973, a iniciativa no sector infantil vai ser exclusivamente dos particulares, tanto com intuítos beneméritos, como com fins lucrativos, prosseguindo objectivos assistenciais ou objectivos pedagógicos ou reunindo ambos. Os Ministérios da Saúde e Assistência, das corporações e Previdência, a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa e a Inspeção do Ensino Particular licenciam e dão algum apoio a estas iniciativas. As primeiras escolas de formação para educadores de infância iniciam-se nesta época, todas fundadas por associações privadas com fins pedagógicos e sociais. O Ministério da Saúde e Assistência, também criou escolas para a formação de pessoal auxiliar, destinado às instituições de infância e à formação de educadores para internatos infantis.

Com a elaboração do “Estatuto da Educação Nacional” não significou alterações quanto à forma como a educação de infância é encarada na década de 60 : “apoio à iniciativa particular, colaboração com a família e acção directa do sector público “ à medida que as circunstâncias o possibilitem”

Na sequência da ideologia política do Estado Novo, a saída da educação de infância do sistema educativo implicou um grande atraso no seu desenvolvimento e o início de uma

evolução heterogénea e desordenada, cujas consequências ainda se fazem sentir (Cardona 1997, pág.56)

Em 1973, uma reforma do ensino é aprovada pela Assembleia Nacional ( Lei- nº 5/73 de 25/7/1973), que faz com que a educação de infância seja de novo oficializada, pela necessidade premente que se faz sentir. Com efeito, o período de 1963 a 1973 corresponde em Portugal a um certo desenvolvimento em que se torna necessário recorrer de forma crescente à mão- de -obra feminina. Mas também porque devido à imigração e à guerra de África, muitas mulheres portuguesas têm de educar sozinhas os seus filhos; a creche e o jardim de infância surgem como um apoio necessário. As duas primeiras Escolas Normais de Educadores de Infância Oficiais, também começaram a funcionar neste ano. A Lei 5/73 prevê a acção directa do estado na criação de jardins de infância e na formação de educadores. Com a mudança de regime verificada em Abril de 1974, a educação volta a ser equacionada, a reforma de 1973 é criticada e rejeitada, ainda que aumente a necessidade de apoio à família e à criança. Há uma explosão de interesses e de iniciativas concretas em relação à infância.

O Ministério da Educação passa a ser responsável pela definição de normas de funcionamento dos jardins de infância, assim como pela organização de “programas educativos para esclarecimento das famílias” e formação dos “educadores de infância”, sem prejuízo da necessária cooperação com outras entidades que têm também atribuições neste domínio”.

A educação pré-escolar deverá visar o desenvolvimento global e harmonioso da criança, sendo valorizado o desenvolvimento da capacidade de expressão e criatividade, em paralelo com o desenvolvimento intelectual e social. É também valorizada a sua importância na detecção precoce de deficiências e inaptações das crianças. “ A educação de pré-escolar realiza-se mediante actividades correspondentes aos interesses necessidades e possibilidades da criança, particularmente jogos, exercícios de linguagem, de expressão rítmica e plástica, lógicos e pré-numéricos, observação da natureza e apreensão de princípios morais e religiosos”.

Não é feita qualquer tipo de referência em relação à preparação para a escola primária, apenas que a educação de infância obedece a características diferenciadas das dos outros graus de ensino da escolaridade obrigatória. É definida como um nível de “educação” e não de

“ensino”, e são estabelecidos princípios que revelam uma crença nas naturais potencialidades da criança.

Os objectivos definidos são sobretudo restritos às crianças a às características psicológicas do seu desenvolvimento. Depois de 1974, esta concepção psicológica é integrada numa mais globalizante, valorizando as características sociológicas e psicológicas das crianças, numa perspectiva muito diferente da defendida pelos adeptos das teorias da educação compensatória. Veiga Simão, responsável por este projecto, justifica: “Entendi que devíamos construir um edifício para a dimensão humana do povo português. Por isso uma das medidas por onde comecei foi a publicação de uma lei que definisse, num quadro global, a política educativa e cultural do país” (Cardona 1997, pág.70). Este projecto não chegou a ser posto em prática, em consequência do 25 de Abril, no entanto muitas das ideias e princípios nele definidos continuaram a ser considerados importantes, apesar de a sua concretização se ter realizado alguns anos mais tarde, após a agitação política que caracterizou os primeiros anos do período revolucionário.

O Estado Novo terminou com um golpe de Estado no dia 25 de Abril de 1974, resultante de uma força agitação contra o governo de então. Contrariamente ao que acontecia anteriormente, depois da revolução foi possível “a expansão e renovação das instituições da sociedade civil” (Stoer, S.R., 1986, pág.60). Durante o período revolucionário, os princípios da Reforma de Veiga Simão são alargados, passando a educação a ser considerada a principal via para se atingir o socialismo. Assim, a escola passa a ter um importante peso ideológico, tal como durante o Estado Novo, só que desta vez o controlo é feito pela população, passando o Estado a ter que se submeter à sociedade civil. Desde a infância, através da educação deve libertar-se o país da ideologia tradicional do anterior regime político. A escola para a ser considerada como uma das principais vias para a definição dos novos princípios da organização popular, sendo desenvolvidas diversas experiências de autogestão (Cardona, M.J. 197, pág.72)

Em 1975, volta a sentir-se a necessidade de oficializar o ensino infantil, abrangia apenas cerca de 10% das crianças dos 0 aos 6 anos. A criação do Sistema Público de Educação Pré-Escolar, aprovado pela Lei 5/77, permite ao Ministério da Educação criar jardins de infância. Os poucos existentes até à data pertenciam ao Instituto de Obras Sociais, ao Instituto da Família e

Acção Social e à Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Simultaneamente é aprovada a Lei 6/77 que cria as Escolas Normais de Educadores de Infância. Esta Lei permite regularizar a situação das duas escolas de educadores criadas anteriormente e abrir mais duas escolas e abrir mais alguns cursos de formação de educadores de infância junto de Escolas do Magistério Primário, num total em 1981 de quinze cursos de formação de educadores. O Ministério da Educação e das Universidades tem vindo a abrir um número crescente de jardins de infância, em colaboração com as autarquias além de conceder subsídios para a frequência dos estabelecimentos particulares e cooperativos.

Em 1977 um relatório dos serviços do Ministério da Educação (criado por Despacho Conjunto SEOP/SEAAE, de 12/7/1977), defende uma maior abertura institucional, sendo criticada a perspectiva da educação compensatória que em alguns casos implicou que a educação de infância fosse concebida apenas “como factor de desenvolvimento cognitivo da criança, nomeadamente da linguagem, menosprezando outras dimensões da personalidade infantil, tais como o equilíbrio afectivo, a actividade lúdica, a criatividade e a progressiva socialização”

Relativamente à formação dos educadores de infância, é legislado que os estatutos dos cursos públicos a criar seriam brevemente publicados, assim como o sistema de colocação dos educadores nos jardins de infância oficiais (Lei nº 6/77 de 1/2/77). As escolas de formação passariam a ser designadas por Escolas Normais de Educadores de Infância (ENEI), explicitando que o governo definiria um processo para garantir a actualização e formação profissional dos auxiliares de educação em serviço nas diversas instituições do país.

Com o Decreto-Lei nº 386/78, de 6/12/ 1978, a designação de educação pré-escolar é substituída pela expressão jardim de infância. A criação das primeiras instituições da rede pública do Ministério da Educação, foi decretada oficialmente em 30/12/1978. Antes da sua publicação já existiam no país 1258 instituições, tendo sido criadas 133 a partir de movimentos populares. Muito embora estas instituições funcionassem em muito más condições com graves problemas de falta de recursos materiais e humanos.

O início da rede pública de educação de infância do Ministério da Educação veio implicar a coexistência de duas redes institucionais paralelas, uma sobretudo centrada nas questões educativas e outra que continuou essencialmente centrada nas questões de ordem social. Com

o aparecimento da rede pública de jardins - de - infância do Ministério da Educação, a educação pré-escolar passou a ser também valorizada não só por influencia do contexto sociocultural, mas também por razões de ordem prática.

Em Dezembro de 1979, o Ministério da Educação e Ciência publica o Decreto-lei 542/79 contendo o Estatuto do Jardim de Infância:

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

Os objectivos definidos da educação pré-escolar incidem essencialmente no desenvolvimento socioafectivo, sendo determinada a necessidade de “assegurar uma participação efectiva e permanente das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interacções de esclarecimento e sensibilização”. Destina-se a crianças a partir dos 3 anos, até à idade de entrada na escola obrigatória (6 anos).

Em 1978 o Ministério da Educação abriu 142 jardins de infância, cuja frequência era de 3525 crianças; em 1979 foram criados mais 264 jardins de infância, atendendo 10225 crianças, sendo acrescido em 1980 mais 544 jardins de infância, permitindo a frequência de cerca de 23725 crianças. Em 1981 são criados mais cerca de 600 jardins de infância. A população infantil passa, em 1982, a rondar as 50000 crianças (o número de crianças é calculado para uma frequência de 20/lugar) no total da rede pública do M.E.U. (ver Quadro 3).

No início dos anos 90, verificou-se a tendência para não serem criadas mais instituições da rede pública do Ministério da Educação, passando o Ministério a optar por financiar a criação de novas instituições privadas ou dependentes das autarquias. Esta nova tendência foi criticada pelos sindicatos e pela Associação dos Profissionais de Educação de Infância, por colocar em risco a situação profissional dos educadores e a gratuidade destas novas instituições, podendo vir a implicar situações de grande desigualdade social.(Cardona, 1997, pág.106)

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar foi aprovada em 1996 e veio alterar esta tendência. O Estado deverá promover a expansão da rede publica de jardins de infância e ir gradualmente



assegurando a gratuidade da componente educativa da educação pré-escolar. Passando a ser considerada como a primeira etapa da educação básica e o Ministério da Educação passa a assumir a tutela pedagógica de toda a rede institucional.

**Quadro 3**  
Lugares de jardins de infância da Rede Pública do Ministério da Educação

<b>Anos</b> /	<b>1978</b>	<b>1979</b>	<b>1980</b>	<b>1981</b>	<b>1982</b>	<b>1985</b>	<b>1986</b>	<b>1987</b>	<b>Total</b>
<b>Distritos</b>									
<b>Aveiro</b>	18	15	105	85	24	79	28	-	<b>354</b>
<b>Beja</b>	4	11	35	47	2	10	3	6	<b>118</b>
<b>Braga</b>	14	13	21	52	21	118	32	27	<b>298</b>
<b>Bragança</b>	3	20	13	50	22	32	4	8	<b>152</b>
<b>Castelo Branco</b>	5	20	15	12	21	6	5	11	<b>95</b>
<b>Coimbra</b>	9	8	29	20	18	34	18	23	<b>159</b>
<b>Évora</b>	4	7	16	11	11	15	5	3	<b>72</b>
<b>Faro</b>	2	3	8	11	13	20	7	15	<b>79</b>
<b>Guarda</b>	12	33	52	52	7	41	13	13	<b>223</b>
<b>Leiria</b>	1	12	15	22	13	57	15	29	<b>164</b>
<b>Lisboa</b>	3	8	29	19	13	49	15	26	<b>162</b>
<b>Portalegre</b>	7	1	16	10	6	18	9	11	<b>78</b>
<b>Porto</b>	4	31	44	47	24	53	21	73	<b>297</b>
<b>Santarém</b>	13	14	49	61	17	87	23	18	<b>282</b>
<b>Setúbal</b>	6	3	15	6	2	28	1	1	<b>62</b>
<b>Viana do Castelo</b>	12	11	6	13	2	11	4	4	<b>64</b>
<b>Vila Real</b>	6	9	16	16	2	44	10	5	<b>108</b>
<b>Viseu</b>	19	45	60	64	35	98	34	29	<b>384</b>
<b>Total:</b>	<b>142</b>	<b>264</b>	<b>544</b>	<b>598</b>	<b>253</b>	<b>800</b>	<b>248</b>	<b>302</b>	<b>3.151</b>

Fonte: Direcção Geral do Ensino Básico M.E.

Actualmente, a rede institucional continua a ser insuficiente, sendo inexistente para crianças com menos de 3 anos. Urge, então, repensar o funcionamento das instituições já existentes, no sentido de se tornarem mais diversificadas, de forma a melhor responder às necessidades localmente sentidas pelas crianças e famílias. A sua evolução não obedeceu a uma clara explicitação das linhas de orientação, o que resultou na existência de diferentes incoerências ao nível das estruturas de resposta criadas.

Assim, o Conselho Nacional de Educação de 1995 (Parecer nº 2/95 de 9/8/95), salienta

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

O parecer considera fundamental “proceder a um enquadramento normativo e organizacional global” que desencadeie uma mudança qualitativa em relação ao funcionamento deste nível de ensino, sendo urgente que o Ministério da Educação assuma a tutela pedagógica da rede institucional e da formação dos profissionais, necessitando para o efeito de definir normas de funcionamento a que a educação de infância deve obedecer.(Cardona, 1997, pág.113)

## 9 . A criança enquanto ser global. A dimensão holística da criança

O desenvolvimento neocortical <sup>(3)</sup>do Homem permite-lhe uma antevisão das finalidades a atingir com as actividades instintivas, o que lhe facilita uma aprendizagem inteligente de comportamentos que, em paralelo com os hábitos que vai adquirindo por influência do ambiente, modela todas as programações genéticas. Este ponto de vista inscreve-se na concepção etológica da motivação; não o perfilham os adeptos da teoria de Hull-Spense, para quem o comportamento humano é aprendido, desvalorizando totalmente as programações comportamentais genéticas e não admitindo o uso do termo instinto por o considerarem despropositado; para os hedonistas <sup>(4)</sup>o comportamento do homem é fruto da aprendizagem; já para a psicanálise, são as *pulsões instintivas*, manifestadas no Homem de forma rebuscada, que determinam o comportamento (Rodrigues, C.1998,p.133).

O comportamento humano é condicionado por causas que, às vezes, escapam ao próprio entendimento e controle do Homem. Estas causas assumem-se como necessidades ou motivos. Estas necessidades são forças conscientes ou inconscientes que levam o indivíduo a um determinado comportamento. A motivação refere-se ao comportamento que é causado por necessidades dentro do indivíduo e que é orientado em direcção aos objectivos que podem satisfazer essas necessidades.

Para Chalifour, J. (1989,p.33), a pessoa, pela sua natureza, é animada pelo seu movimento que a empurra constantemente a interagir com o seu ambiente afim de se proteger ou dele tirar as energias de que precisa para o seu desenvolvimento e a sua actualização. Todas as características da pessoa devem ser percebidas e compreendidas como sendo as “ferramentas”, que colaboram na satisfação destes dois processos e pelo facto do seu próprio desenvolvimento. Além disso, a pessoa possui ela mesmo mecanismos de auto-regulação que informam continuamente o grau de ameaça e de satisfação das suas necessidades. Cada componente da pessoa possui os seus mecanismos. A dor é um exemplo do mecanismo físico;

---

<sup>(3)</sup> O Homem, o seu desenvolvimento neocortical mais recente (córtice órbito-frontal) permite-lhe uma antevisão das finalidades a atingir com as actividades instintivas e facilita-lhes uma aprendizagem inteligente de comportamentos que, ajudando a torner as dificuldades que se oponham à consomação daquelas actividades, modela-as de tal forma que elas ficam enganosamente a parecer comportamentos mais inteligentes ou habituais (Rodrigues, C. 1998, pág.123).

<sup>(4)</sup> Chama-se hedonismos à doutrina filosófica segundo a qual o comportamento é regulado pelos aspectos agradáveis ou desagradáveis que desperte. ( Rodrigues,C. 1998,pág.131)

o medo e a tristeza são exemplos emotivos. No decorrer do seu desenvolvimento, a pessoa adquire progressivamente uma percepção subjectiva dela mesma e do desenvolvimento que terá um efeito determinante sobre a forma como tomam as suas motivações e seus comportamentos.

A necessidade de ajuda apresenta-se então sob a forma de uma incapacidade da pessoa extrair do seu organismo as informações e os recursos necessários para responder às suas necessidades e viver em harmonia com o seu desenvolvimento.

A fim de melhor compreender a pessoa com necessidade de ajuda, vamos começar por concretizar estas premissas nos seus componentes biológicos, intelectuais, emocionais, sociais e espirituais. Para este efeito, descreveremos cada um deles. Enumeraremos as suas principais funções e apresentaremos através de diferentes exemplos os lados que os unem.

## **9.1 A criança, um ser biológico**

### **9.1.1 A dimensão biológica é o suporte das outras componentes do ser humano**

A estrutura biológica constitui o receptáculo, o suporte, o veículo de expressão e uma fonte de energia importante de outros componentes do ser humano. Num círculo de retroacção contínuo, a qualidade do seu funcionamento influencia e é influenciado pelas outras dimensões da pessoa.

Todas as componentes do corpo humano, estão intimamente ligados e reagrupados nos subsistemas, com características próprias e funções particulares. A integridade de cada subsistema é indispensável ao bom funcionamento geral do organismo. Assim, os sistemas digestivo e pulmonar, têm, entre outras funções a de captar no ambiente as energias (água, alimentação, ar) que o organismo tem necessidade para o seu crescimento e a sua sobrevivência e os devolver assimiláveis. Eles são os mais responsáveis pela eliminação dos resíduos não assimilados e outros resíduos produzidos pelo organismo.

O sistema biológico constitui o lugar físico de residência dos aspectos emocionais, intelectuais, sociais e espirituais do ser humano. Admite-se geralmente que estes

componentes estejam sobretudo situados no cérebro. Porém a sua localização e o seu funcionamento fisiológico não são particularmente conhecidos. A dimensão biológica não é somente indispensável à existência das outras dimensões da pessoa, como ela necessita delas para existir.

## **9.2 A criança: um ser intelectual**

### **9.2.1 A inteligência é um dos processos psicológicos de tratamento da informação transmitido pelos sentidos**

Cada um de nós possui uma imagem mais ou menos completa do que caracteriza a inteligência e do seu funcionamento. No estado actual do conhecimento sobre a actividade cerebral, não parece existir nenhuma região específica do cérebro onde esteja localizada uma inteligência geral. Entretanto, é possível reconhecer as regiões do cérebro aparentemente associadas a certos aspectos do funcionamento intelectual.

Vejamos primeiro como se define a inteligência e o que a caracteriza. Na literatura, encontramos um grande número de definições. Nós escolhemos aquelas que melhor ajudam, no nosso ponto de vista, a compreensão destes aspectos da pessoa. Para Terman (1921), é a atitude de dominar o pensamento abstracto. Para Piaget (1952), a capacidade que uma pessoa possui de se adaptar ao seu ambiente é uma prova de inteligência. Para Wecheler (1944), esta atitude "agir de maneira intencional, pensar de maneira racional e adaptar-se de maneira eficaz ao seu ambiente" (pág.35). Papalia e Olds (1983) propõe uma definição que faz a síntese das definições precedentes e mais algumas que não citaremos, inúmeras as principais componentes, descreve o que as liga e as situa no ambiente onde elas se desenvolvem e se manifestam. Para estes autores, o termo inteligência é utilizado:

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

Vejamos um pouco mais detalhadamente esta definição. Para o efeito reportamo-nos a Lezak (1976), na sua maneira de descrever as componentes das funções intelectuais e comentaremos algumas passagens dos seus textos. Segundo Lezak (1976), as funções intelectuais podem estar agrupadas sob quatro classes. Estas são: “ 1- as funções receptivas, que compreende as habilidades para adquirir, classificar e integrar informação; 2- a memória e aprendizagem, para aquelas informações é a lembrança; 3- a cognição ou o pensamento, que reportam à organização mental e o reconhecimento da informação; 4- as funções expressivas através das quais se faz a comunicação e reacção sobre a informação” (pág.13).

Outros autores que se interessam por este aspecto, nomeadamente Plutchik (1980), Breines (1981) e Forgas (1966), reagrupam sensivelmente da mesma maneira as grandes categorias da inteligência.

### 9.2.2 As funções receptivas

Os dois aspectos principais das funções receptivas são as sensações e a percepção.

#### *As sensações*

Como sublinha Lezak (1976) e Plutchik (1980), a reacção sensorial não é propriamente falar de uma função intelectual. O organismo recebe passivamente a ajuda dos sentidos internos e externos, certos tipos de energia provêm de estímulos. Isto traduz esta energia em mensagens que o sistema nervoso pode descodificar. Segundo Forgas (1966), os principais sentidos que o organismo possui são as formas de energia que estes sentidos descodificam são os seguintes:

#### *a) Os exteroceptores, ou sentido da distancia:*

- 1- A visão, que transforma a energia luminosa;
- 2- A audição, que transforma a energia sonora;

#### *b) As proprioceptores, ou sentido rapprochés:*

- 3 Os sentidos cutâneos (a pele), que traduzem as mudanças de energia ligadas ao toque (premir), ao calor, ao frio e à dor;
- 4 O sentido químico do gosto, que transmite as mudanças de composição química dos líquidos estimulando a língua;
- 5 O sentido químico do odor, que transmite o gás atingindo o nariz;

*C) Interoceptores, ou sentido visceraux:*

- 6 O sentido quinestésico que transmite as mudanças de posição do corpo, a mobilidade dos músculos, dos tendões e articulações;
- 7 O sentido estático ou vestibular que transmite o equilíbrio do corpo;
- 8 O sentido orgânico que transmite as mudanças ligadas a certas funções orgânicas tais como a alimentação, hidratação e a sexualidade.

*A percepção*

A pessoa está em contacto constante com inúmeros estímulos. A maior parte deles, mesmo que sejam captados pelos órgãos sensoriais, não são percebidos. Múltiplos factores parecem intervir para explicar o efeito que uma sensação mais que outra seja retida. Alguns dos seus factores estão dependentes da pessoa e outros do ambiente. No que concerne aos factores dependentes da pessoa, sublinhamos entre outros a integridade dos órgãos sensoriais que condicionam a qualidade da percepção das informações. E mais, as necessidades da pessoa, suas emoções, seus interesses, seus valores, seus hábitos sociais, sua personalidade, etc.

Assim, Lezak (1976) define a percepção como “ um processo intelectual activo. Ela compreende todas as actividades que consistem em filtrar e ajustar as múltiplas sensações provenientes de todos os sentidos, a ligar uns aos outros em cada momento e sucessivamente e com as experiências passadas no organismo”(pág.19). Nós podemos facilmente imaginar toda a complexidade desta função e a sua ligação estreita e continuada com os órgãos sensoriais de uma parte e com as outras funções intelectuais de outra parte.

### **9.2.3 A memória e a aprendizagem**

#### **9.2.3.1 Existem três tipos de memória**

Lezak (1976, pág.20), sublinha que no, centro de todas as funções intelectuais e provavelmente de todas as características humanas, encontra-se a capacidade de recordar e de aprender. Clinicamente é possível distinguir três tipos de espécies de memória: a memória sensorial, a memória de curta duração e a memória a longa duração ( Krech e al, (1978,pág.88). As duas primeiras são estados sucessivos de retenção de informação a curto prazo e a terceira é uma capacidade de retenção a longo prazo. As memórias sensoriais e imediatas são também chamadas memórias de trabalho. As informações retidas são de alguns segundos a alguns minutos ou algumas horas segundo a intensidade da lembrança que se imprime no traço amnésico. Elas servem para cumprir uma tarefa, em decidir um comportamento como depois de ler um número de telefone registá-lo no caderno. Se depois este número de telefone não for mais utilizado, ele será rapidamente esquecido.

Diferente dos dois primeiros tipos de memória ; “memória de longa duração, termo comumente apelativo à aprendizagem, refere a habilitação do organismo para armazenar a informação” (Lezak, 1976,pág.21). “ Os sistemas de retenção da informação de longa duração parecem estar organizado sobre a base dos sentidos, da significação, enquanto que a organização da informação de curta duração toma o lugar em termos das propriedades sensoriais, tal similaridade de sons, as formas e as cores”. De mais, “ a memória de longa duração parece um processo bioquímico que implica uma transformação da configuração das proteínas nas células nervosas corticais”( pág.22).A medida geralmente eficaz do sistema de memória da capacidade de se recordar.

#### **9.2.4 O pensamento**

Segundo Lezak (1976, pág.24), o pensamento pode ser definido como o estado de toda a operação mental que liga dois ou mais unidades de informação explicitamente (como fazer um cálculo aritmético) ou implicitamente (como julgar que este é mau em função de outro). Muitas funções complexas são comprimidas sob o conceito do pensamento, como o cálculo, o



raciocínio, o julgamento, a formação de conceitos, a abstracção e a generalização, a organização e a planificação.

### **9.2.5 As funções expressivas**

As funções expressivas, a palavra, a escrita ou o desenho, a manipulação, os gestos físicos, as expressões faciais ou os movimentos, recobrem o conjunto dos comportamentos observáveis . Todas as outras actividades mentais são inferidas a partir delas (Lezak,pág.25).

Assim, como verificamos pelas descrições precedentes, as características intelectuais estão estreitamente ligadas ás outras dimensões do ser humano. Elas dependem do cérebro que serve de suporte biológico e dos sentidos que transmitem a informação necessária ao seu bom funcionamento. De mais, elas não podem exercer suas funções expressivas como a palavra, a escrita, a mímica e o gesto, sem fazer recurso a muitas outras características da pessoa. As emoções estão também estreitamente ligadas ao seu funcionamento. Nós sabemos que a interpretação de uma situação provoca um tipo particular de emoção e que o facto de viver as emoções mais ou menos fortes há um efeito marcado sobre a qualidade do funcionamento intelectual. Assim, em condições de depressão profunda ou em condições de grande ansiedade, uma pessoa tem dificuldade em solucionar um problema relativamente simples. Sobre o plano social, nós sabemos a que ponto os pais podem influenciar o desenvolvimento intelectual das crianças e lhes fornecer um ambiente rico em estimulação. Enfim, no plano motivacional, a pessoa que faz face a uma frustração e que vive o desconforto, meterá em agitação todas as suas funções intelectuais a fim de combater a sua carência.

### **9.3 A criança, um ser emotivo**

A dimensão emotiva é frequentemente posta em evidencia num contexto de relação de ajuda. Vamos analisar as principais características.

É frequente em linguagem popular, os termos emoção, afecto ou sentimento, serem utilizados indiferentemente para designar a mesma realidade. Sem que alguns autores propusessem distinções, muitos outros definiram sensivelmente nos mesmos termos o que caracteriza a emoção. Neste sentido, Bloch (1986) escreve que a emoção é “ (...) um estado funcional do organismo que implica uma actividade fisiológica (reacções neuro-endócrinas), um comportamento expressivo (reacções neuromusculares posturais e faciais ) e uma experiência subjectiva ( o sentimento)” (pág.843). O sentimento aqui é descrito como uma experiência subjectiva acompanhada de uma emoção. Esta descrição vai no mesmo sentido de Gaylin (1979), que menciona a palavra “feeling” (sentimento) para designar a consciência subjectiva do nosso estado emocional. É este que nós experimentamos, o que nós sabemos do sujeito da nossa condição emocional. Este mesmo autor menciona que “ o afecto, termo introduzido pela psicanálise, é utilizado para descrever a totalidade emotiva dominante num indivíduo e é utilizado particularmente na relação com o reconhecimento dos sentimentos dos outros “(pág.1).

### **9.3.1 As características gerais**

#### **9.3.1.1 As emoções acompanham o tratamento cognitivo da informação**

A fim de melhor entender a complexidade e importância das emoções, agrupamo-las pelas suas características gerais que importa reter.

Para Plutchick (1980), as emoções são um meio sofisticado de nos ajudar a interagir com o nosso ambiente. Elas constituem a reacção afectiva que segue o tratamento cognitivo da informação ao cérebro pelos sentidos. As manifestações verbais e não verbais tomam as formas particulares em função da importância que a pessoa concede à situação percebida a fim de investigar. Constata-se, pois toda a importância de facilitar e encorajar a expressão das emoções, pois elas constituem uma das etapas ameaçando o reconhecimento e a satisfação das necessidades.

Para Beck e al (1984),” as diferentes teorias da emoção tentam integrar três componentes. a componente motor associada à emoção (o que se exprime), o aspecto veiculado ( o que se

sente) e os mecanismos fisiológicos que acompanham a emoção (o que aparece no interior do organismo)” (pág.294)

“Todas as teorias aceitam a ideia que a activação dos sistemas fisiológicos (os sistemas nervoso, parasimpático, e simpático, o sistema líbido e a formação *reticulée*) está em correlação com as experiências emocionais e que o processo cognitivo exerce uma mediação sobre as experiências emocionais” (Beck e al , 1984), pág.294). Com efeito, como sublinha Bindra (1970, pág.7); “ a experiência emotiva emerge como consequência de um conjunto de *feed-back* sensoriais provenientes de reacções viscerais e somáticas e de conhecimento geral para os estímulos associados à situação que a provocou”. Noutros termos, a reacção fisiológica não é suficiente somente porque o indivíduo vive uma emoção. Ele vive então um desconforto que não pode nomear.

### 9.3.1.2 As emoções podem ser reagrupadas em função de condições particulares

David Krech e al (1979), sugerem o reagrupamento descritivo das emoções humanas na relação com as condições particulares, em cinco categorias:

1. *As emoções fundamentais ou primárias:* a) *a cólera*, associada a um obstáculo persistente impedindo atingir certos fins; b) *o medo*, ligado à incapacidade de fazer face a uma situação ameaçadora; c) *o desgosto*, provocado pela perda de alguém ou de alguma coisa importante; d) *a alegria*, associada com a valorização de um objectivo.
2. *As emoções associadas às estimulações sensoriais*, como a dor, o desgosto, e o prazer;
3. *As emoções em relação à auto-apreciação*” os sentimentos de sucesso e de fracasso, de orgulho, de culpabilidade e de remorsos, são as emoções daqueles o factor determinante e a auto-apreciação de um indivíduo em relação com diversas normas de comportamento”(pág.185);
4. *As emoções associadas às relações entre os indivíduos.* Nestes dois pólos extremos desta categoria encontramos o amor e o ódio. É possível nomear uma multidão de emoções intermediárias que descrevem de modo graduado um grande número de sentimentos vinculados entre as pessoas;

5. *As emoções ligadas à apreciação do que nos rodeia* .Nesta categoria encontram-se as emoções relativas à apreciação estética de formas, cores, de sons, de palavras, etc. O humor, considerado muitas vezes como um meio de manifestar um grande número de emoções, faz parte desta categoria (Krech e al, 1979,pág.182-193)

### 9.3.1.3 Existem emoções de diferentes graus de intensidade

Everett L. Shostrom e al (1977, pág.84),sublinham que a pessoa, em vista de actualização ou à procura da sua verdade, deve desenvolver a consciência do que se passa com ela . “ Esta tomada de consciência realiza-se em função de três aspectos: os pensamentos que temos quando tentamos resolver os problemas do quotidiano, os sentimentos que emergem quando estabelecemos contacto caloroso ou agressivo com os outros e as tensões corporais que nós vivemos em relação com estes sentimentos e estes pensamentos”. As emoções constituem assim, uma dimensão importante do processo de actualização. Segundo eles, as emoções possuem entre outras, as seguintes características:

- Cada ser humano é susceptível de viver uma multidão de emoções. A sua capacidade de viver plenamente é um bom índice de actualização;
- O medo e a indiferença são razões maiores que impedem a expressão das emoções;
- A ausência de expressão emocional tem por destino a morte ou a paralisação da pessoa;
- Cada emoção possui uma nuance colorida passando de desmaiado e neutro ao centro verde e cores mais vivas na periferia. Mais concretamente cada emoção tem graus de intensidade. Por exemplo a insatisfação pode ser ressentida de maneira graduada sob a forma de aborrecimento, de ressentimento, de agressividade e de ódio. A pessoa em vista de actualização possui a capacidade de exprimir uma gama muito diversificada de emoções em função do que ela vive. As emoções estão presentes na pessoa sob a forma de pólos. Neste sentido “ a polaridade está definida como a continuação das variações discretas, num ponto central zero de construção das emoções verso a plena expressão dos sentimentos nos extremos” (pág.4).Esta integração de diferentes aspectos opostos da personalidade permite à pessoa crescer ao nível superior . Este crescimento, que eles qualificam de “transfasis”. Este movimento está ilustrado na Figura 2.

Ao observarmos os extremos que existem em nós, os autores sublinham que “ a natureza é por vezes homeostática e que o desenvolvimento da personalidade requer um movimento de expressão destes extremos no sentido descrito por Hegel. Este último sugere que a mudança origine um movimento de tese (dimensão extrema) antítese(dimensão extrema oposta), verso uma síntese (integração)”(pág.5).Esta integração de diferentes aspectos opostos da personalidade permite à pessoa crescer ao nível superior.

Em suma, Shostrom e al (1977, pág.89), sublinham que as emoções podem ser agrupadas em redor das mesmas características mas exprimem-se ainda com mais intensidade. De mais muitas emoções contrárias estão presentes em nós e podem numa ocasião opoderar-se das suas manifestações. Enfim, este modelo explica o lugar que torna a expressão óptima e gradual das emoções no processo de actualização. As emoções estão estreitamente ligadas a todas as dimensões da pessoa. Mesmo que estejam localizadas no cérebro, a sua expressão ou a ausência de expressão estão influenciadas e influenciam todas as dimensões da pessoa. (ver Figura 2).

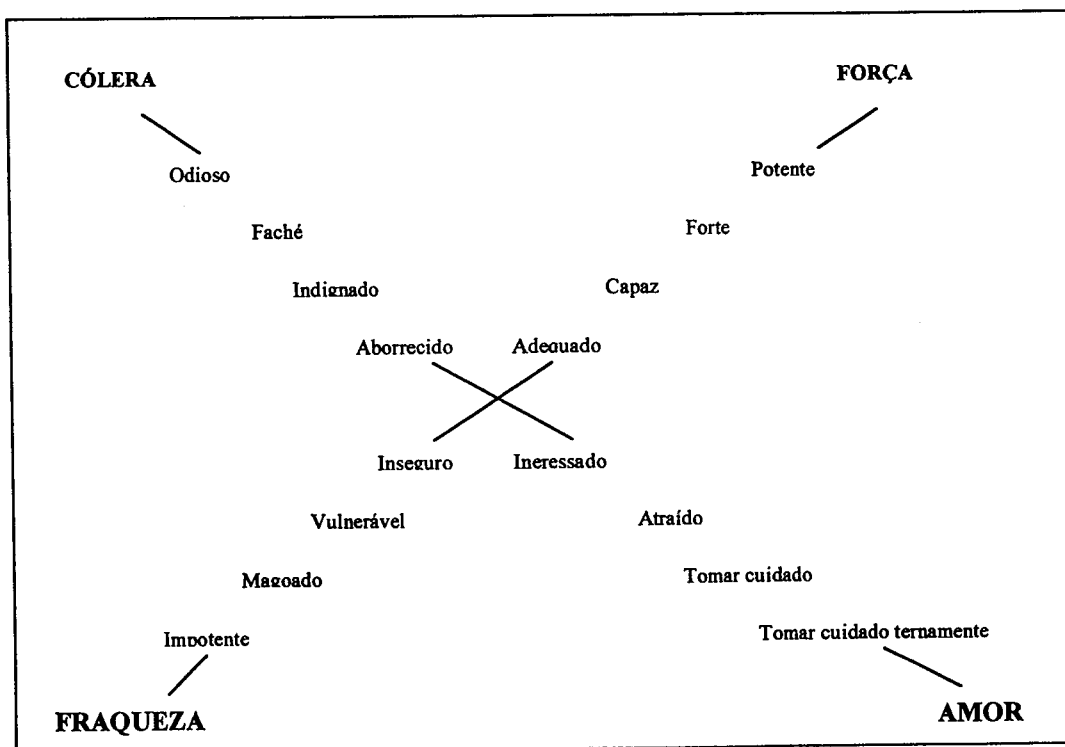


Figura 2. A intensidade e os extremos das emoções.

Fonte: Shostrom E. e al. , (1977,pág.89). *The Actualising Therapy*. San Diego. Edits Publishers(2ª Ed).

Sobre o plano cognitivo, o modo como a pessoa interpretará um acontecimento terá um impacto directo sobre o sentimento que ela a ele associará .A dimensão intelectual tem, assim, um impacto directo sobre o tipo de sentimentos veiculados e sobre a sua intensidade.

Sobre o plano social, mesmo à nascença cada pessoa possui em si a capacidade inata de reconhecer e exprimir uma multidão de emoções, parece que muitos factores influenciam não somente a escolha das emoções que serão exprimidas conscientemente, mas também a maneira pela qual o serão. Entre estes factores, a personalidade e os comportamentos adquiridos parecem representar um papel importante. O desenvolvimento social e cultural de uma pessoa tem um impacto directo sobre o reconhecimento e a expressão das emoções. Por exemplo, nalguns meios, a ira não pode ser manifestada; noutros a tendência será ridicularizada. A nossa cultura tem reservado, há muito tempo, certos sentimentos às raparigas e outros aos rapazes. Até muito recentemente, raros eram os rapazes que podiam, sem ser ridicularizados, manifestar a inclinação de medo, de tristeza, de insegurança ou de fraqueza. E as raparigas têm as suas próprias proibições na expressão das emoções tais como a ira, a afirmação de si, a independência, a força e o gosto pelo risco. Culturalmente, estas proibições estão em vias de mudança.

Um mesmo ambiente pode não ter uma conotação forte e difere de indivíduo para indivíduo. Em suma, como sublinha Yarrow (1979), o estado actual das investigações, mesmo no nosso quotidiano, podemos constatar toda a complexidade do processo emocional onde a presença, a manifestação, a forma e intensidade de expressão não podem ser cumpridos e analisados, sem ter em conta todos os aspectos da pessoa, (pág.951)

#### **9.4 A criança, um ser social**

Para sobreviver, crescer e actualizar-se, o ser humano tem necessidade de estabelecer as relações harmoniosas com o ambiente físico, humano e cultural, no seio do qual troca a informação, a energia e a matéria.

Assim, as trocas que o feto faz com a sua mãe e o meio intra-uterino onde a gestação evolui desde o nascimento as trocas com o meio físico e humano são cada vez mais diversificadas e

complexas. A qualidade destas trocas terá uma influencia determinante sobre o seu desenvolvimento. É neste sentido que Shell e Hall (1980) sublinham que “ a socialização é o processo de aprendizagem social para o qual o indivíduo se integra numa sociedade e suas instituições, adquire os seus costumes e suas tradições”(pág.236).

A qualidade destas aprendizagens será grandemente influenciada pelo desenvolvimento da capacidade de comunicar. Com efeito, é graças a este meio que os indivíduos transmitem a informação, partilhando as suas experiências, os seus pensamentos, os seus sentimentos, exprimem e satisfazem as suas necessidades; encontram possibilidades no ensino e na aprendizagem; e o desenvolvimento dos sistemas de suporte social (Ryan, Travis, 1981), segundo Chalifour, J.(1989,pág.51)

Para a maior parte das crianças de várias culturas, quatro motivações comuns são a base do processo de socialização: “1)O desejo de ser amado, considerado, reconhecido, aceite;2) O desejo de poupar o sentimento desagradável que acompanha em geral a rejeição ou punição; 3) A tendência de copiar os actos dos outros; 4) O desejo de ser semelhante a indivíduos específicos, que a criança respeita, admira ou ama particularmente. Este desejo manifesta-se e realiza-se no processo de identificação” ( Shell, Hall, 1980, pág.236).

#### **9.4.1 A socialização é um processo importante no desenvolvimento da personalidade**

O processo de socialização realiza-se na aprendizagem de regras que regem o seu meio e exercitam os papéis sociais que se concretizam na realização de tarefas que variam segundo as culturas. No decorrer dos processos de socialização, a pessoa desenvolve uma certa consciência de si englobando os seus gostos, seus valores, suas crenças, seus pensamentos, seus sentimentos. Por isso, os indivíduos componentes do seu ambiente servem-lhe de espelho e de ponto de referência. A percepção positiva ou negativa que a pessoa tem dela será fortemente influenciada pelo modo como pensa que os outros a percebem e a avaliam.

No decorrer do seu desenvolvimento, a pessoa atravessa um certo número de momentos críticos; o modo como ela assume as tarefas de desenvolvimento que lhe estão associadas e o

reconhecimento social que ela retirar terão uma influência determinante sobre a sua estima de si e dos outros.

Muitas das etapas de socialização são vinculadas positivamente, a pessoa desenvolve mais a confiança das suas escolhas que ela faz para responder às suas necessidades, ela está mais certa de possuir os meios para extrair do ambiente os recursos de que ela necessita e mostrar mais uma atitude de confiança e abertura das suas razões com o ambiente.

A dimensão social é afectada por cada uma das outras dimensões da pessoa e as afecta por sua vez. É graças ao seu suporte biológico que pode assim interagir com o ambiente. Por exemplo, os sentidos jogam um papel muito importante por captar a informação requisitada na aprendizagem e as manifestações do processo de socialização. É por isso que nos chega toda a informação necessária à aquisição e à experimentação dos papéis sociais. O desenvolvimento físico é indispensável à assimilação e ao exercício das tarefas assumidas ao longo do desenvolvimento. Assim, a aprendizagem da marcha, da motricidade fina necessária à escrita, à coordenação necessária para a crianças. Sabemos quando os pais concedem um valor positivo ao êxito das suas tarefas e a que ponto as suas reacções são importantes sobre o desenvolvimento físico, da aparência e de reconhecimento social que lhes concedem em função dos padrões de beleza em vigor numa dada sociedade.

É fácil constatar quando a dimensão social afectará e será afectada pela dimensão intelectual da pessoa. Com efeito, na sociedade actual, o processo de socialização está cada vez mais complexo e necessita de aprendizagens mais diversificadas. A fim de se poder adaptar rapidamente de uma maneira satisfatória às mudanças sociais, a pessoa além de possuir uma boa integridade das suas funções intelectuais, deve assegurar um desenvolvimento óptimo. Para o fazer, é importante que privilegie ao longo da sua vida trocas estimulantes com o seu ambiente. Muitas investigações sobre o desenvolvimento cognitivo demonstraram que a idade do desenvolvimento e de manter as capacidades intelectuais estão em relação directa com a qualidade das trocas (experiências) que a pessoa mantém com o ambiente.

A dimensão espiritual é também afectada pela socialização. Com efeito, a aquisição de valores, de princípios morais e religiosos, de um sentido de vida, a escolha de prioridades são no entanto aspectos que se desenvolvem nas trocas com os pais e as pessoas significativas



com que a pessoa interage ao longo da sua vida. O facto de repartir, de tentar aplicar-se quotidianamente nas suas razões com os semelhantes, é o melhor meio de os precisar, de os meter em questão e de lhes dar a relatividade indispensável ao processo de actualização.

## **9.5 A criança, um ser espiritual**

### **9.5.1 A dimensão espiritual é a sede das primeiras motivações que dão um sentido à nossa existência.**

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

A espiritualidade contém os princípios religiosos, morais e éticos que guiam a existência. Nela têm lugar as primeiras motivações e regras que regem e guiam as escolhas existenciais, que nos ajudam a reconhecer a nossa verdade natural e que é bom para nós. Noutros termos, ela contém as respostas existenciais que nos dão, de uma maneira mais ou menos consciente, o sentido que nos concede a vida, a morte, à solidão e o nosso desejo de assumir de maneira responsável a nossa liberdade. Ela se exprime de maneira mais ou menos consciente em toda a nossa existência. Mais concretamente, esta dimensão manifesta-se nas escolhas que nós fazemos , de modo a satisfazer as nossas necessidades e de modo a ligar ao nosso ambiente. Por exemplo, como sublinha Garneau, Larivey (1979),” reconheço que a minha vida tem uma duração limitada que não conheço, a única maneira real de a prolongar, é viver mais cada momento, estar mais vivo.”(pág.154).

Esta dimensão espiritual é também a ligação de expressão das meta-necessidades e das experiências limite cujo Maslow(1980) fala e que tem por origem a motivação a satisfação e a realização dos primeiros valores, “valores do ser” ou últimos valores. Este autor tem identificado 14 de entre eles e que são: A integridade, a perfeição, a justiça, a vida, a riqueza, a simplicidade, a beleza, a bondade, a unidade, a facilidade, o jogo, a verdade e autonomia (Maslow, 1972, pág.95)

Em suma, como sublinha Maslow (1972): “ Para a humanidade em geral, a natureza superior do homem é inconcebível sem a base de uma natureza inferior satisfeita. A melhor maneira de desenvolver esta natureza superior é, primeiro combater e satisfazer a natureza inferior. Uma vez que, a natureza superior do homem descansa na existência de um bom ou muito bom ambiente”( pág.96).

## **10. A criança e as necessidades humanas**

### **10.1 Conceito de necessidade**

A palavra necessidade tem origem latina *necessitas*, significa; aquilo que é absolutamente necessário (Dicionário.da Língua Portuguesa.,1989).

O conceito rigorosamente técnico de necessidade, corresponde a um estado psicológico de insatisfação acompanhado do conhecimento da existência e da acessibilidade de um meio adequado a fazer cessar aquele estado e do desejo de possuir esse meio.(Enciclopédia Luso Brasileira de Cultura (1991, pág.1778).

Para Nuttin (1965, pág.230),uma necessidade, pode ser considerada ao nível psicológico ou comportamental, consiste em certos tipos de relações do organismo ou da personalidade com o meio, tipos de relações que são indispensáveis ao bom funcionamento psicológico da personalidade e que devem ser considerados como elementos essenciais na estrutura “Meu-Mundo”.

Mas St.Arnaud (1983), sublinha que a necessidade é a categoria particular de intenção. Define-se como um movimento antecipado, espontâneo e exigido pelo organismo ( uma consequência dum tratamento afectivo) da informação, com vista a uma relação precisa entre o indivíduo e o seu ambiente.

Não podemos falar de necessidade, sem contudo explanar tudo o que lhe é inerente, ou seja, falar de motivação. Assim, Rodrigues (1998), refere que a motivação é: “ uma grandeza

vectorial” (pág. 115), porque efectivamente tem uma direcção (necessidade, incentivo, finalidade) e uma intensidade (pulsão ou impulso). Neste sentido define necessidade como uma situação fisiológica de carência, causada por desequilíbrios homeostáticos<sup>(5)</sup>, manifestando-se ao nível da sensibilidade cenestésica<sup>(6)</sup>, que tende a repor a homeostase através dos comportamentos por ela desencadeados, para a satisfação da finalidade<sup>(7)</sup>; a satisfação das finalidades conduz à situação psíquica de saciedade, esta reduz ou anula a motivação. Designa-se por pulsão, impulso ou drive, a consequência psíquica de uma necessidade ou de uma dependência psíquica aprendida, consequência que representa a intensidade do comportamento motivado<sup>(8)</sup>.

Segundo o autor, as necessidades e os impulsos “são fenómenos paralelos, mas não necessariamente sobreponíveis, pois se de início a acentuação de um desequilíbrio homeostático (necessidade) acarreta um incremento no impulso (ou drive) correspondente, a partir de determinado grau de carência fisiológica a debilitação consequente reduz o impulso”(pág.118).

Chalifour, Jacques (1989, pág.57) define-a como um processo de carência que se manifesta no organismo (ressente ou não) de uma condição interna necessária ao seu bom funcionamento que desencadeia processos psicológicos e fisiológicos que se traduzem em comportamentos particulares, com vista a estabelecer o contacto com o ambiente para assim tirar de maneira simbólica ou real a energia, a informação ou o material capaz de combater a deficiência.

---

<sup>(5)</sup> Homeostase é a designação dado por Walter Cannon (1871-1945) ao principio fisiológico, enunciado por Claude Bernard (1813-11878), que estabelece terem todos os organismos uma tendência para a manutenção de um equilíbrio interno, incluindo a reposição desse equilíbrio interno sempre que ele se rompa; desde que proposta esta designação foi universalmente adoptada (Rodrigues, C. 1998,pág.116)

<sup>(6)</sup> Esta definição de necessidade deixa antever uma linearidade do conceito que para alguns psicólogos é mais aparente do que real. Delay e Pichot (1971), referem “ ser um termo ambíguo porque pode referir-se a uma deficiência biológica (ex. necessidade de vitaminas),como sentir-se essa deficiência (ex. a fome é a necessidade de alimento)”.Já Hilgard e Cols. (1971), colocando-se num plano mais pragmático, são peremptórios: “ a necessidade (de alimento) é fisiológica, mas um estado de necessidade fisiológica tem consequências psicológicas”.(Rodrigues, C.1998,pág.117)

<sup>(8)</sup> A controvérsia existente acerca da delimitação do conceito de necessidade, referido na nota anterior e também o facto da grande maioria das motivações humanas resultar de aprendizagem, não dependendo portanto do estabelecimento de necessidades mas sim de dependências psíquicas (motivação para ouvir musica, por exemplo), tem levado muitos psicólogos, sobretudo os de mais acentuada vocação comportamentalista, a cada vez menos usarem o termo necessidade e a cada vez mais referirem-se apenas ao conceito de impulso (ou drive), porque este representa a intensidade da força anímica (psíquica) que leva o animal a comportar-se de modo a que a finalidade, inatamente programada ou estabelecida por aprendizagem, seja satisfeita.(Rodrigues, C. 1998,pág.117)

Luis Barbosa desenvolve nos seus seminários doutorais uma concepção de necessidade muito próxima de Chalifour, e define o conceito como o seguimento de um tratamento afectivo da informação, a manifestação provocada pelos mecanismos de auto-regulação do eu, é traduzida por comportamentos particulares de relação do organismo com o meio, indiciando disfunções de natureza educativa, instrucionalmente ou cultural e por isso despoletando registos motivacionais.

Maslow, (1970), com a sua teoria, defende que as necessidades são fonte de motivação e agrupa-as em categorias. Posteriormente iremos desenvolver a sua teoria no ponto (10.4).

## **10. 2 O ser humano possui informação que permite reconhecer o grau de satisfação das necessidades.**

O organismo possui, ele mesmo, como sublinha Roger e Kingler (1969), um processo de autoregulação orgânico que informa o estado de satisfação das suas necessidades. Desde que a satisfação dessas necessidades esteja ameaçada ou deficiente, a pessoa vive um desconforto que se traduz em todo o organismo. Este desconforto tem por função mobilizar as energias do organismo para a procura da satisfação da necessidade. Se a pessoa reconhece este desconforto e que ela aceita ter em conta, ela mobilizará uma parte das suas energias para identificar a necessidade não satisfeita e encontrar uma resposta. Se a necessidade é satisfeita, o estado de desconforto será então temporariamente reduzido e seguido de um período de repouso antes que emerja no campo da consciência uma nova necessidade a satisfazer. Este ciclo que nós vemos descrito está vinculado para os seres humanos, do nascimento à morte. As necessidades de cada pessoa são múltiplas, o processo que nós vimos descrito permite-nos compreender melhor o lugar importante que torna a satisfação das necessidades no comportamento ( Chalifour, J. 1989,pág.58)

### **10. 3 Agrupamento das necessidades**

Admite-se na generalidade que a pessoa manifeste um certo número de necessidades, mas os avisos são repartidos às vezes sobre a maneira de os agrupar e sobre a importância a conceder certos de entre eles, como fonte de motivação. Assim, para explicar os comportamentos ligados aos aspectos psicológicos, alguns autores sublinham uma categoria particular de necessidades. Frankl(1963) fala da necessidade de significação; Snygs e Combs (1959), da necessidade “adequação”; Goldstein (1947) e Angyal (1941) da necessidade de auto-actualização; McClelland (1953), da necessidade de auto-realização e Roger (1968) da necessidade de consideração positiva. Outros autores tais como Maslow (1970, Murray (1953) e St. Armand (1974) têm enumerado as necessidades que são fonte de motivação. Estas necessidades, eles agrupam-nas em categorias.

Vamos resumir o ponto de vista de Maslow sobre este aspecto. Apresentamos de seguida o agrupamento de exemplos de necessidades que podem manifestar-se a partir das características de cada pessoa.

### **10. 4 As categorias das necessidades**

Eis um resumo de alguns escritos de Maslow (1970, 1972,1980), sobre a teoria motivacional. Em jeito de introdução, sublinhamos que Maslow qualifica a teoria da motivação humana, de holística - humanista, porque ela é uma síntese de uma integração dos escritos de vários autores sobre o sujeito.

Maslow propõe cinco categorias de necessidades: dois grupos de necessidades estão presentes em cada ser humano. As primeiras são necessidades que se manifestam por deficiência; as segundas aparecem quando as primeiras estão relativamente satisfeitas. Estas são “meta-necessidades”. Entre as necessidades que aparecem por deficiência ou carências do organismo, reconhecem-se outras de ordem psicológica, estas associadas à segurança psíquica e fisiológica, associadas ao amor e pertença e ligadas à auto-realização.

A *Teoria da Motivação* de Maslow, refere que as *necessidades humanas* estão organizadas e dispostas em níveis, numa hierarquia de importância e de influência. Cujas hierarquias de necessidades podem ser visualizadas como uma pirâmide. Na sua base encontram-se as necessidades mais baixas (necessidades fisiológicas), e no topo, as necessidades mais elevadas (necessidades de auto-realização), (ver Figura 3).

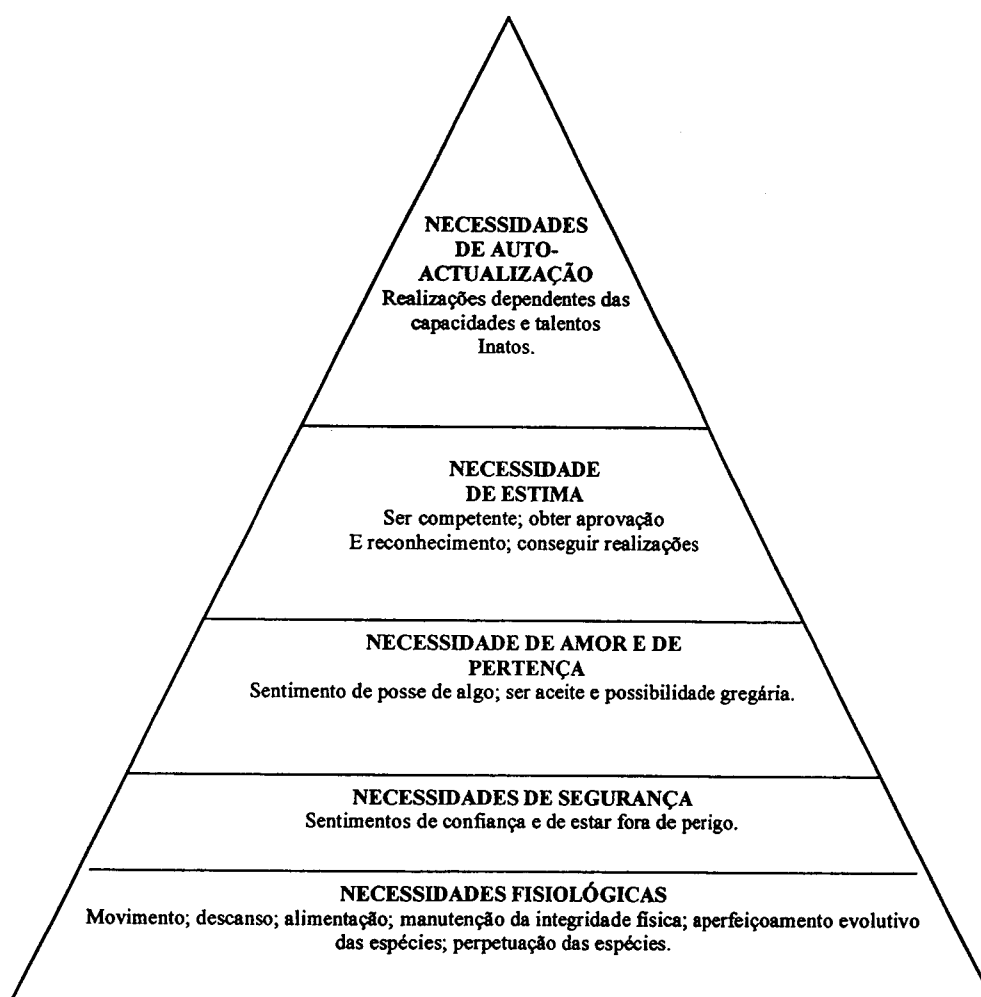


Figura 3. Pirâmide das Necessidades de Maslow

Fonte: Maslow, A H (1943, pág.97). *A Theory of Human Motivation*. Psychological Review.

A teoria das necessidades hierárquicas de Maslow tornou-se um conceito básico da motivação humana, faz supor que as pessoas têm necessidade de crescer e se desenvolver. A consequência disso é que os programas motivacionais terão maior probabilidade de sucesso se houver redução das carências de nível superior. Os cinco níveis de necessidades básicas na hierarquia identificados e descritos na Figura 3, constituem os alicerces do modelo de Maslow.

De um modo mais detalhado, vemos agora o que caracteriza cada uma destas categoria de necessidades.

#### **10.4.1 As necessidades fisiológicas**

*As necessidades físicas são preponderantes*

Maslow argumenta que é inútil fazer uma lista completa das necessidades em cada nível, porque qualquer número pode ser reduzido, dependendo assim do modo como as necessidades específicas são definidas. No primeiro nível da hierarquia estão as necessidades fisiológicas que consistem das funções biológicas fundamentais ao organismo humano. São fundamentais, uma vez que estão directamente ligadas com a sobrevivência do indivíduo e com a preservação da espécie (necessidades de alimentação-fome, sede; de sono; de repouso - cansaço; de abrigo -frio ou calor; o desejo sexual, etc.) Domina a direcção do comportamento humano, sempre que alguma das outras necessidades estão insatisfeitas.

#### **10.4.2 As necessidades de segurança**

As necessidades de segurança e de protecção, no segundo nível, derivam do desejo de um ambiente pacífico e estável. Surgem no comportamento quando as *necessidades fisiológicas* estão satisfeitas. Quando o indivíduo é dominado por necessidades de segurança, o seu organismo age como um mecanismo de procura de segurança. Funcionam como elementos

organizadores quase exclusivos do comportamento. As *necessidades de segurança* têm grande importância no comportamento humano, no caso das crianças, estas estão sempre numa relação de dependência com os pais/familiares/jardim de infância/educadores/escola/professores, cujas atitudes ou acções incoerentes por parte destes, podem provocar-lhes incertezas ou inseguranças .

Nas crianças, esta necessidade manifesta-se na exigência de rotina constante da estrutura. Com os adultos, manifesta-se na procura de segurança no trabalho, procura de um salário seguro, saúde segura. Este tipo de necessidades exprime também a complexidade de tarefas familiares. Dentro das manifestações nervosas desta necessidade, o adulto teme a manutenção semelhante àquelas das crianças avesso ao seu ambiente, como o medo de desaprovação e de esta ser abandonada.

#### **10.4.3 As necessidades de amor e de pertença**

No terceiro nível, estão as necessidades sociais , do amor, e de se sentir ligado a alguém. Estas necessidades são extremamente importantes na sociedade moderna. Considera o autor, que muitos desajustamentos provêm da frustração dessas necessidades: “ a minha impressão é que alguma parte dos grupos de rebelião jovem (não sei quando ou quantos) é motivada pela profunda necessidade de contacto.”. A sua insatisfação pode tornar o indivíduo resistente, antagónico e hostil em relação às pessoas que o cercam. A frustração das necessidades de amor e de afeição, conduz à falta de adaptação social e à solidão. A necessidade de dar e de receber afecto são importantes forças motivadoras do comportamento humano.

#### **10.4.4 As necessidades de estima**

Cada pessoa tem uma grande necessidade de consideração por parte dos seus semelhantes, uma grande necessidade de respeito e de auto-estima. Nós agrupámo-la em duas categorias.



1. O desejo de força, quer dizer de se sentir adequado, dono do seu ambiente, competente, confiante face ao universo, independente e livre;
2. O desejo de uma boa reputação, que se manifesta pelo prestígio, o status social, a glória, a dominação, o facto de ser reconhecido, o sentimento de se sentir importante, o facto de se sentir apreciado;

A satisfação da necessidade de auto-estima leva a sentimentos de confiança em si, de força, de capacidade e de utilidade.

#### **10.4.5 As necessidades de auto-actualização**

Se todas as necessidades fisiológicas, de segurança, de amor e de estima estão satisfeitas, a pessoa poderá realizar-se no sentido da sua natureza. O indivíduo terá a possibilidade de tornar-se o que ele é intrinsecamente, isto varia de pessoa para pessoa . Por outro lado, esta necessidade, exprime-se pela vontade de tornar-se num mero ideal, por outro , ela será satisfeita pelas *performances* atléticas ou de expressão artística (pág.19-58).

O significado de auto-actualização é um assunto de muita discussão. A satisfação destas necessidades desencadeia sentimentos de autoconfiança, de valor, força, prestígio, poder, capacidade e utilização. A sua frustração pode produzir sentimentos de inferioridade, fraqueza, dependência e desamparo que, por sua vez, podem levar ao desânimo ou a actividades compensatórias.

Assim, Maslow define auto-actualização, como a necessidade que o indivíduo sente de ser o que quer, de realizar os seus objectivos na vida e de realizar o potencial do seu eu, ou da sua personalidade. têm a haver com as necessidades de cada pessoa realizar o seu próprio potencial e de autodesenvolver-se continuamente. Manifesta-se através da tendência expressa pelo impulso da pessoa, em tornar-se sempre mais do que é, e de vir a ser tudo o que pode ser. Estas necessidades variam de pessoa para pessoa. Assim como, a sua intensidade ou manifestação, obedecem às diferenças individuais de cada um. Mas, nem todas as pessoas conseguem chegar ao topo da *pirâmide das necessidades*, depende das circunstâncias de vida,

que possam possibilitar o interesse na necessidade de auto-realização. Outros ficam pelas necessidades de estima ou necessidades sociais. Mas, uma grande maioria, ficam preocupados exclusivamente com necessidades de segurança e fisiológicas, sem as conseguirem satisfazer adequadamente.

A fim de facilitar a compreensão deste conceito donde Maslow reconhece de bom agrado o carácter mais abstracto, eis as principais características das pessoas em via de actualização ( Maslow 1972,pág.28):

- Muito boa percepção da realidade;
- Progressão da aceitação de si, dos outros e da natureza;
- Progressão da espontaneidade;
- Progresso relativo ao problema central;
- Autonomia crescente e resistência ao embriagamento;
- Originalidade de julgamento e riqueza de emotividade;
- Frequência de experiências paradoxais;
- Boa identificação humana;
- Melhoramento das relações interpessoais;
- Facilidade de aceitação dos outros;
- Crescimento da criatividade;
- Mobilidade do sistema de valores;

Maslow, (1970), ajusta que certas condições são indispensáveis à satisfação das necessidades, como a integridade de funções intelectuais, a liberdade de falar, de fazer o que se deseja, no entanto que nenhum dano cause a outros, a liberdade de se exprimir, de procurar a informação, de se defender, a justiça, a equidade, a honestidade. Se tais condições estão ausentes, a satisfação das necessidades está então comprometida

No modelo de Maslow ( Figura 3 ), as necessidades estão relacionadas umas com as outras e enquadradas numa hierarquia de preferências. Quanto mais prepotente uma necessidade for, mais precede as outras necessidades na consciência humana, exigindo mais para que seja satisfeita. Esta observação leva a um postulado fundamental da teoria de Maslow: as necessidades dos níveis mais altos tornaram-se desejáveis quando as necessidades dos níveis mais baixos foram satisfeitas. Assim, Maslow aponta que uma pessoa vive de pão unicamente

quando não existe pão. Mas, quando há fartura de pão, outras necessidades emergem. Estas necessidades dominam a pessoa e logo que satisfeitas, são substituídas por outras.

A sucessiva emergência de necessidade a nível mais alto é limitada, na medida em que os níveis mais baixos nunca são completamente satisfeitos. Mais ainda, se um indivíduo não pode satisfazer as necessidades a um dado nível, por algum período de tempo, estas tornam-se novamente potenciais motivadores. Uma necessidade completamente satisfeita não é um motivador efectivo.

Maslow explica claramente que as diferenças individuais afectam a sua teoria, no entanto, o seu modelo é interpretado rigidamente. Embora mantendo a ideia que as pessoas têm desta hierarquia de necessidades básicas, ela permite muitas excepções, incluindo por exemplo, as pessoas que desejam mais a estima pessoal do que a de um grupo, ou aquela cujo nível de aspiração é demasiado baixo.

Uma segunda interpretação da teoria de Maslow, é que uma necessidade deve ser inteiramente satisfeita antes que a próxima surja. Maslow afirma ainda, que os indivíduos “normais” estão, apenas em parte, geralmente satisfeitos nas suas necessidades básicas.

Uma descrição mais realista da necessidade de estrutura é a de que a percentagem de satisfação diminui no caminho para a hierarquia da prepotência. O autor argumenta que para a maioria das pessoas, as necessidades dos três primeiros níveis são regularmente satisfeitas e não têm efeitos motivacionais, no entanto, a satisfação da estima e de auto-actualização é raramente completa. Os níveis mais altos motivam continuamente. A implicação para as organizações educacionais, cujos métodos devem ser desenvolvidos para se satisfazerem mais completamente as necessidades dos níveis mais altos dos estudantes e dos professores.

Muitas observações complementares acerca do trabalho em organizações educacionais podem ser feitas usando as teorias de Maslow. Primeiro, algumas crianças estão privadas das necessidades básicas (fisiológicas), constituindo assim, um problema motivacional potente. Mais ainda, as necessidades de protecção e segurança, do segundo nível hierárquico, podem tornar-se factores motivadores para os funcionários e alunos da escola. Maslow teoriza que vários aspectos da tentativa de procura de segurança e protecção são vistos pela preferência

que muitas pessoas têm por coisas familiares mais do que não familiares, ou pelo conhecido mais do que pelo desconhecido. No jardim de infância, por exemplo, as crianças que têm grande necessidade de segurança, para resistirem à mudança, ou seja, à separação efectuada com a entrada na instituição educativa, ligam-se afectivamente ao educador e auxiliar, encontrando assim a satisfação desta necessidade.

A necessidade de pertencer a um grupo, leva a criança a procurar relações com os seus colegas/educadores/professores/auxiliares, etc.. Para os educadores, os laços de amizade, os grupos de trabalho e os sócios profissionais satisfazem essas necessidades. A necessidade de estima e de classe, o quarto nível hierárquico, leva o educador a procurar controlo, respeito mútuo e competência profissional. Finalmente, a necessidade de auto-actualização motiva educadores a serem o melhor que podem ser. Esta necessidade é menos frequente que outras, aparentemente, porque muitos indivíduos continuam preocupados com as necessidades de nível mais baixo.

Na teoria das necessidades hierárquicas de Maslow, há, portanto, dois postulados fundamentais: primeiro, os indivíduos são “wanting” (criaturas insaciáveis) motivadas para satisfazerem certas necessidades. Segundo, as necessidades que prosseguem são universais e estão agrupadas numa hierarquia em que os níveis mais baixos de necessidades devem ser largamente satisfeitos antes que os níveis mais altos possam ser desejados e seguidos. Como é de esperar no primeiro desenvolvimento de determinado campo, tem sido propostas mudanças nesta teoria por estudiosos mais recentes.

#### **10. 5 O agrupamento das necessidade: *uma visão holística, segundo as componentes do ser humano***

*É possível reconhecer as necessidades de cada componente da pessoa.*

Ajuda às diferentes características da pessoa descritas anteriormente e os exemplos de necessidades propostos por Maslow, eis uma lista das principais necessidades, que, do nosso ponto de vista, são susceptíveis de estar presentes em cada pessoa. Muitas vezes entre nós podem-se manifestar sob os aspectos às vezes quantitativos e qualitativos.

*As necessidades físicas e biológicas:*

- Oxigenar-se (quantidade e qualidade);
- Alimentar-se e hidratar-se (quantidade e qualidade);
- Repousar (quantidade e qualidade);
- Fazer exercício (segundo a sua condição física);
- Eliminar os resíduos do seu organismo;
- Proteger-se dos perigos físicos;
- Habitar num alojamento confortável;
- Ter um rendimento suficiente;
- Manter uma temperatura corporal constante;
- Gozar de um óptimo funcionamento do seu organismo;

*As necessidades intelectuais:*

- Procurar respostas às suas questões (qualidade);
- Aprender (quantidade e qualidade);
- Utilizar o seu julgamento;
- Utilizar a sua memória;
- Solucionar os problemas;
- Utilizar a sua criatividade;
- Ser organizado com o tempo, o espaço e com as outras pessoas;

*As necessidades emocionais:*

- Ter consciência das suas emoções;
- Sentir-se competente a exprimir as suas emoções;
- Exprimir-se livremente as suas emoções;
- Dar afecto;
- Receber afecto;
- Estar sensível às emoções dos outros;
- Estar feliz;

*As necessidades sociais:*

- Fazer parte de um grupo;

- Sentir-se à vontade com a sua identidade sexual;
- Sentir-se competente com o seu papel de homem ou de mulher;
- Sentir-se competente, com o seu papel profissional;
- Sentir-se competente com as tarefas de desenvolvimento realizadas para a sua idade;
- Sentir-se hábil por interagir com o seu ambiente físico;
- Conhecer as regras e as leis que regem o seu meio;
- Sentir-se hábil por interagir com os outros;
- Ter uma boa reputação;
- Sentir-se apreciado pelos outros;
- Sentir-se competente por comunicar;

*As necessidades espirituais:*

- Trazer um sentido à sua vida;
- Utilizar o seu potencial (talento);
- Ter o sentimento de se desenvolver , de crescer dando um sentido à sua natureza;
- Acreditar em certos valores;
- Trabalhar para a realização dos seus valores;

A lista apresentada não é exaustiva. Ela foi constituída a partir de uma visão subjectiva das necessidades que nos valorizam pessoalmente. Quando estas não são satisfeitas ou são ameaçadas, nós vivemos um desconforto, uma doença. A primeira pode, ela também, adaptar-se a esta lista em função da sua experiência e dos seus valores. Do mesmo modo, uma tal lista deverá ser adaptada às necessidades exprimidas por cada pessoa

## **10.6 As características gerais das necessidades**

A necessidade de base ou instinto das seguintes características:

- Sua insatisfação provoca doença;
- Sua satisfação previne a doença;

- Sua satisfação consecutiva da privação, cuida da doença;
- Em certas situações de livre escolham, a pessoa privada prefere satisfazer esta necessidade, privando-se de outras coisas;
- Em casa de cada indivíduo de boa saúde, ela não se manifesta, ou bem manifesta-se de maneira discreta (Maslow, 1972, pág.24),
- O organismo tenta manter constante o seu equilíbrio interno;
- “Se o organismo tem carência de substâncias químicas, o indivíduo tenderá ( de uma maneira imperfeita) a desenvolver um apetite particular ou uma fome particular para este alimento carênciado” (Maslow, 1970,pág.36).esta observação parece aplicável ao conjunto das necessidades;
- A pessoa procura constantemente o prazer e tenta evitar o desprezar. O estado de tensão criado pela não satisfação de uma necessidade é desagradável e a pessoa tenta reduzir o desconforto e combater a necessidade;
- Certas necessidades da pessoa podem ser conscientes e outras inconscientes;
- Quando uma necessidade está sobre o ponto de ser satisfeita, uma nova necessidade emerge progressivamente;
- Teoricamente, no mesmo comportamento, uma pessoa poderá responder a várias necessidades de diversas categorias. No mesmo sentido, todas as necessidades pertencem a uma categoria e não devem ser obrigatoriamente satisfeitas depois de uma outra categoria.

Sintetizando, entende-se que, qualquer comportamento motivado, é como um canal pelo qual muitas necessidades essenciais podem ser expressas ou satisfeitas conjuntamente. Também as frustrações ou possibilidades de frustração da satisfação de certas necessidades passa a ser

considerada ameaça psicológica. Esta ameaça é que desencadeia as reacções gerais de emergência no comportamento humano (ver Figura-4).

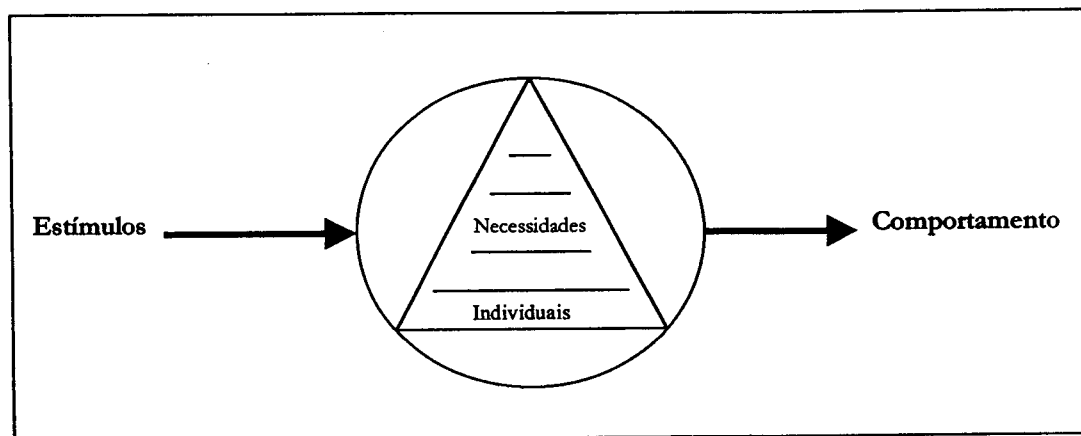


Figura 4. A motivação do indivíduo.

Fonte: Maslow, A H (1954). *Motivation and Personality*. Harper and Row. Nova York

Qualquer que seja a teoria em questão, os psicólogos estão de acordo neste ponto: o comportamento visa, num determinado sentido satisfazer certas necessidades. Cada aspecto do comportamento (em casa, em família, na comunidade), pode ser compreendido em termos de motivação e satisfação das necessidades sentidas numa situação vivida. Quando o educador se convence disto, ele pode orientar efectivamente a criança. Normalmente, a energia da necessidade depende do estado de não-satisfação. Contudo, é difícil estabelecer a relação entre o grau de privação e energia, no caso de necessidades sociais em que o aspecto biológico é menos determinante.

### 10.7 Necessidades fundamentais no desenvolvimento infantil

A criança é, antes de mais, um projecto (Zabalza, 1998, pág. 47), no sentido de a considerar como um conjunto de necessidades de todo o tipo em que a educação pré-escolar joga na nossa sociedade o papel primordial juntamente com a família. Isto não significa que a criança seja vista como um conjunto de carências, caracterizador daquilo que carece, não daquilo que



possui (uma criança incapaz de quase tudo). Isto não corresponde à verdade, embora seja uma ideia educativa com bastante implantação, porém incorrecta.

Isto significa dizer ( Zabalza, 1998) que, a criança possui condições e características que lhe permitem desenvolver capacidades e potencialidades em determinado grau. A sua individualidade está esboçada, ainda que a nível de projecto. Aposta-se no desenvolvimento deste “projecto”. O processo de crescimento que é a educação de infância, não é um caminho livre de riscos de “desnaturalização” da própria individualidade. Constitui deste modo, uma das importantes funções a desempenhar pelo pré-escolar a este nível ;“ é a de actuar como mediadora nesta dialéctica entre a idiosincrasia individual de cada sujeito e os padrões de aculturação, integração social e assimilação cultural”, (pág.48).

Assim, a educação de infância justifica-se na medida em que “ a sua necessidade é evolutiva em função da necessidade de uma intervenção tempestiva nas condições óptimas quanto à idade, sobretudo, quanto aos momentos evolutivos da criança. Há dados muito significativos que assinalam como a capacidade intelectual dos sujeitos aumenta com uma estimulação ambiental precoce” (pág.69).

É certo que a criança apresenta uma série de necessidades a nível pessoal que o seu desenvolvimento terá que satisfazer. A nível social, a criança encontra-se numa situação muito peculiar, cujos recursos disponíveis para deles fazer uso ,são poucos.

Eis, os traços que caracterizam a criança do ponto de vista sociológico descritos por Volpi (1980,pág.86): *imaturidade; irresponsabilidade; fragilidade; dependência; preparação para a idade adulta.*

Shirley (1965), considera as necessidades fundamentais no desenvolvimento da personalidade infantil, as que se situam ao nível dos factores intrínsecos (sistema de necessidades) e as que se situam ao nível dos factores extrínsecos (fundamentalmente a família).Os factores intrínsecos estão constituídos por três sistemas de necessidades (Zabalza,1998, pág.50):

Sistema de necessidade intelectuais:

- Necessidades somáticas relacionadas com a homeostase física-química, regulada pelo sistema nervoso, endócrino, imunológico.

- Necessidade de auto-afirmação e agressividade.
- Necessidades emotivas e sociais da criança na nossa cultura.
- Necessidade de amor.
- Necessidade de dependência.
- Necessidade de afecto.
- Necessidade de um sentimento de segurança e confiança.
- Necessidade de que se aceite a sua individualidade.
- Necessidade de progressiva independência e sentimento de autonomia.
- Necessidade de ser limitado.
- Necessidade de autoridade.
- Necessidade de disciplina.
- Necessidade de jogo, actividade d triunfo.
- Necessidade de modelos adequados.

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

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

Sistema dos valores ou consciência.

Estas são, pois, as questões que Shirley apresenta como necessidades. Assim, o jardim de infância/escola, face às características da criança, questiona-se quanto ao que fazer para conseguir o desenvolvimento do sujeito e para que este se desenvolva de forma integral (feliz e saudável). A este propósito, o educador interroga-se frequentemente: o que é uma criança

equilibrada?. Existe um padrão genérico que se possa utilizar como bitola de referência?  
(Zabalza, M. 1998, pág.51)

## **11. Currículo e as Necessidades Educativas Diferenciadas**

### **11.1 As bases do currículo**

Sem entrar na polémica das distintas concepções curriculares, para nosso propósito, entendemos que o curriculum como um artifício que determina o quê e como devem aprender as crianças/alunos. Segundo o Kliebard, H.(1979) a sua função é especificar e justificar o que deve ser ensinado, a quem, que normas de ensino e suas interrelações. Todo o modelo curricular oferece uma representação mais ou menos idealizada das componentes filosóficas, pedagógicas e da organização de um plano de educação (Spodek, 1973 e Evans, 1975 e 1982). O currículo descreve coerentemente o conjunto interrelacionado de pressupostos teóricos, conteúdos e processos de instrução e a moldura organizativa, considerados necessários e suficientes para conseguir resultados educativos socialmente valiosos e desejáveis. Quer dizer, através da estrutura curricular, o aluno é guiado em direcção a metas educativas. (Spodek, B. e Brown C. P 1996, pág.15)

Os modelos curriculares para a educação de infância existem desde que esta modalidade educativa se desenvolveu formalmente. Os “Kindergarten” de Froebel, as “Escuelas” de Montessori, e todas as instituições que surgiram na Europa e América, para crianças em idades pré-escolares, desde a segunda metade do século XVIII até aos nossos dias, adoptaram, de uma ou de outra maneira, algum modelo curricular. Sem embargo, a ênfase sobre a importância e utilidade do curriculum no pré-escolar, é, como se afirmava anteriormente, um fenómeno recente, conectado com a planificação e desenvolvimento dos grandes programas de educação compensatória, como Head Star e o Project Follow Throught, americanos (Goodwine Driscoll, 1980) e com a generalização deste nível de ensino em resposta à pressão social, as exigências do princípio da igualdade de oportunidades educativas e a evidencia da influência significativa da intervenção precoce no desenvolvimento cognitivo posterior (Ordem, A de La, 1986,pág.86).

Desde os meados da década de 1960-70 até hoje, têm aparecido, especialmente na Europa e América, múltiplos programas para a educação pré-escolar aprovados em diversos critérios estruturados de acordo com diferentes modelos curriculares (Spodek, 1982; Day e Parker, 1977; Colvin e Zaffiro, 1974; Gordon, 1972; Hom e Robinson 1977; Range e outros, 1989; Spodek e Walberg, 1977; Frost, 1973; Osbone 1975). Destacamos o currículo apresentado por Kamii, L. (1975), cujo nível de referência teórica se baseia na evolução do rendimento escolar. Destaca os objectivos centrados no desenvolvimento socioemocional, perceptivomotor e cognitivo, na linha piagetiano especificados nalguns conteúdos que reflectem o ambiente da criança ( o corpo, a classe, a família, os alimentos, o vestuário, as coisas, os animais, os veículos, etc.), (pág.86).

Os modelos curriculares de educação pré-escolar, apresentam grandes diferenças entre si, explicados pela diversidade interpretativa dos factos em que se fundamenta a planificação no desenvolvimento da educação. Por outras palavras, a variedade de programas de educação pré-escolar é uma consequência directa da vasta gama de possíveis interpretações das bases gerais dos currículos educativos.

Em princípio as bases de um curriculum que pretenda regular a educação, em qualquer dos seus níveis e para toda uma sociedade, são necessariamente múltiplos. Todos os factores sociais, políticos, económicos, culturais, históricos, filosóficos, religiosos, linguísticos, etc., projectam-se sobre o sistema educativo em determinados conjuntos; em primeiro lugar, os níveis e modalidades educativas que deve contemplar o sistema total, suas características e relações; em segundo, a influência destes factores concretiza-se em grande medida, na determinação das funções da sociedade que destina a cada um dos níveis e modalidades do sistema educativo em cada momento histórico. Por conseguinte, uma das bases para a determinação do curriculum em Educação Pré-Escolar, deverá necessariamente identificar-se com as grandes funções destinadas hoje neste nível de educação.

A planificação do curriculum para este nível educativo terá obviamente de considerar as características dos alunos como fundamento e base para a determinação de objectivos, conteúdos, a sua estrutura e sequência.

Dado que o período de Educação Pré-Escolar coincide com a primeira etapa da vida marcada pela celebridade das mudanças (crescimento e desenvolvimento) que determinam as características dos sujeitos, a psicologia evolutiva constitui-se na fonte principal para o conhecimento de tais características. De facto, uma grande parte dos programas actuais para a Educação Pré-Escolar derivam fundamentalmente das concepções ou percepções dos educadores acerca do desenvolvimento infantil. Parece evidente que uma oferta curricular para a Educação Pré-Escolar, que pretenda uma fundamentação objectiva, deve partir dos resultados da investigação sobre o desenvolvimento humano desde os primeiros estádios da sua existência. Pois, acontece que a investigação empírica, embora muito intensa e fecundada na última metade deste século, não tem identificado um conjunto único de factos e generalizações interrelacionadas, necessário para descobrir com precisão e explicar coerentemente as condutas e outras características das crianças dos três aos seis anos, (Orden A de La, 1986, pág.87).

Geralmente, identificam-se três grandes concepções ou amplos marcos de referência conceptual para a explicação e interpretação do desenvolvimento humano: *o modelo geneticista*, que concebe o desenvolvimento como maturação ou explicação da conduta regulada por factores genéticos; *o modelo ambientalista*, segundo o qual o desenvolvimento é um produto da aprendizagem induzido pelo ambiente; *o modelo interacionista*, que apresenta o desenvolvimento como uma alteração do organismo por efeito da acção externa, quer dizer, o desenvolvimento é a consequência da interacção recíproca entre o indivíduo e o meio. Estas concepções gerais determinam as teorias específicas, assim como os problemas, conteúdos, métodos e resultados da investigação sobre o desenvolvimento humano. Nenhuma delas pode considerar-se correcta ou incorrecta no sentido absoluto; contudo, cada uma oferece uma perspectiva conceptual diferente para pensar e tomar decisões à cerca do desenvolvimento da criança ( Orden, A de La, 1986,p.88).

Apesar destes pressupostos serem incompatíveis e não conciliáveis, pode pensar-se como Emmerich W. (1977) e Fowlerw.(1980), que estes modelos gerais são, em certa medida, complementares na interpretação de certos aspectos do complexo mundo do desenvolvimento humano.

Desde o ponto de vista de intervenção no desenvolvimento, como pretende a Educação Pré-Escolar, parece legítimo recorrer a pressupostos de um e de outro modelo, de acordo com as exigências da acção, dado que nenhum deles pode oferecer uma explicação adequada de todos os aspectos e facetas do desenvolvimento. Isto supõe postular como base o curriculum para Educação Pré-Escolar, não uma determinada concepção geral ou paradigma do desenvolvimento, sem teorias específicas compatíveis e complementares, embora provenientes de modelos globais diferentes. Cada modelo destaca algumas facetas do desenvolvimento que são importantes para a intervenção educativa.

Como exemplo do que acabamos de dizer, referimos Gesell, A (1943, pág.38), para quem, como bom geneticista, as idades caracterizam-se, por certos padrões fixos de condutas com resultados da maturidade natural das estruturas fisiológicas, acentua a importância dos períodos críticos do desenvolvimento para determinadas aprendizagens. O conceito de “readiness” (disposição, preparação ou maturidade para uma aprendizagem), segue sendo válido em muitos aspectos para a eficácia de certos tratamentos educativos.

Por outro lado, Skinner, B.F. (1953) ou Gagné R.M. (1970), típicos representantes do ambientalismo condutista, para quem o desenvolvimento reduz-se à acumulação linear de aprendizagens específicas (novas destrezas ou competências), destacam o conceito de “reforço”, que não pode ser ignorado ao desenhar o curriculum, no momento de seleccionar e estruturar as estratégias de intervenção. Nesta teoria não há previsões sobre os conteúdos de ensino, que são responsabilidade do educador ou da pessoa que faz a planificação curricular.

Para Piaget (1972 e 1977), o indivíduo intrinsecamente activo, interacciona com o ambiente e muda. Desde esta perspectiva, o conceito básico é o de auto-organização activa do sujeito à medida que passa a travessia de uma série de etapas, cada uma das quais implica as anteriores. Esta ideia é essencial na planificação da sequência curricular e da estruturação de ambientes educativos que permitem à criança a participação activa na construção e organização das experiências (Cartwright e Peters, 1982), (pág.87).

Em todo o caso, independentemente da relevância das distintas teorias para a acção, o desenho curricular e a prática educativa em Educação Pré-Escolar precisam apoiar-se em factos e generalizações acerca do desenvolvimento da criança nesta etapa. Em consequência,

os conhecimentos básicos acerca do desenvolvimento motor, sensorial e perceptivo, cognitivo, linguístico, social e emocional, devem organizar-se de tal forma que permita a sua utilização na prática planificadora e docente. Por outras palavras, é necessário um modelo que permita relacionar ou conectar a teoria sobre o desenvolvimento e os programas educativos, que a mera informação dos educadores acerca dos factos relevantes e o significado da teoria não garante por si só, o estabelecimento da relação.

Destacamos os esforços de Peters, D. L. e Willis, S.L. (1978), no estabelecimento de um modelo de transação da teoria do desenvolvimento infantil ao desenho curricular. Este modelo permite canalizar e comparar diversos programas educativos utilizando como critérios justamente a teoria (conceitos e princípios) do desenvolvimento implicado nos mesmos.

Por sua vez, Seaver J.W. e Cart Wright, C.A (1977) formularam um procedimento mais complexo e elaborado que estabelece uma hierarquia conceptual baseada na identificação dos pressupostos teóricos, o que permite predizer o desenvolvimento e os processos de mudança. Assim mesmo, especificam-se as condições que facilitam a aprendizagem que podem inferir-se dos pressupostos teóricos. A partir destes componentes derivam-se os conteúdos, os processos instrutivos e as decisões sobre o contexto da classe (equipamento/horário/agrupamentos, etc.), ( Orden, A de La, 1986,pág.88).

## **11.2 Modelos curriculares**

Um modelo curricular é, pois, uma estrutura conceptual para tomar decisões sobre as metas e objectivos da educação, ou conteúdos e processos instrutivos e a administração e organização do ensino. Podem examinar-se os modelos curriculares em termos dos seus fundamentos teóricos, políticos administrativos, conteúdo curricular e método de instrução(Evans, 1982).Enquanto a maioria dos modelos actuais de educação para a primeira infância se fundamenta em teorias específicas de aprendizagem e/ou desenvolvimento, o mesmo não se pode dizer relativamente aos primeiros modelos. A psicologia do desenvolvimento da criança começou a emergir a partir de 1890. Os modelos curriculares concebidos antes dessa época, e mesmo alguns que se desenvolveram nessa altura, eram pouco influenciados pelo campo

emergente da psicologia do desenvolvimento, recorrendo, no entanto, com frequência a outras fontes teóricas, ( Spodek, B. e Brown C.P., 1996, pág 15).

Os modelos históricos de educação de infância, na sua maioria, diferem bastante dos modelos actuais. Os programas educativos para a infância que se desenvolveram nos séculos XVIII e XIX foram concebidos antes do estudo científico do desenvolvimento humano. O conhecimento das características da criança era intuitivo e os programas baseavam-se sobretudo em concepções psicológicas relacionadas com o impacto das experiências no desenvolvimento das crianças, ( Spodek, B. e Brown C.P., 1996,pág 15).Vamos seguidamente esboçar em linhas gerais as principais características destes modelos:

### **Escola de tricô (Knitting School)**

Foi fundada por Jean Frederik Oberlin, na Alsácia, França, em 1767. Pensa-se que tenha sido o primeiro programa concebido especificamente para crianças pequenas. O seu nome prende-se com o facto das crianças se reunirem em redor da professora, formando um círculo, conversando com elas, enquanto esta tricotava. As crianças entravam aos 2 anos. O programa incluía exercício físico, jogos e trabalhos manuais, assim como a aprendizagem da história e da natureza através de imagens. As crianças aprendiam primeiro os nomes dos objectos representados nas imagens no seu dialecto regional e, mais tarde, em francês ( Deasey, 1978).

### **A Escola Infantil (Infant School)**

Foi criada por Robert Owen numa cidade manufactureira da Escócia. Esta instituição teve uma influência muito mais alargada. Owen preocupava-se com as condições de vida e de trabalho dos seus empregados, alguns dos quais tinham 6 anos .Iniciou várias reformas sociais, incluindo a subida da idade mínima para trabalhar para os 10 anos, o fornecimento de bens a preços inferiores aos praticados e melhores condições de habitação para os seus empregados. Fundou ainda o instituto para a Formação do Carácter para formar crianças com “bons hábitos práticos” (Owen, 1857), ( Spodek, B. e Brown C.P., 1996,pág 15).



A Escola Infantil destinava-se a crianças dos 3 aos 6 anos. O segundo nível era para crianças entre os 6 anos e os 10 anos e o terceiro nível, que consistia em aulas nocturnas, destina-se a alunos dos 10 aos 20 anos. No instituto, as crianças aprendiam a ler e a escrever, aritmética, geografia, história, costura, dança e música. As crianças faziam muitas excursões e as mais novas passavam muito tempo no exterior (Spodek, 1973). O objectivo desta escola era preparar as crianças para o novo tipo de sociedade que Owen preconizava (pág.17).

A filosofia da educação de Owen, que influenciou os métodos e objectivos da “escola infantil” não se baseava em nenhuma teoria do desenvolvimento. Os seus objectivos para a educação eram mais vastos do que os da primária. À medida que se desenvolviam nas crianças competências básicas da leitura, da escrita e da aritmética, ensinava-se-lhes igualmente aspectos do mundo físico, trabalhos manuais, canto, e dança e princípios morais práticos. Pensava-se que a escola devia ser um local de prazer e que as crianças não deviam ser fisicamente castigadas ou coagidas a aprender ou a portarem-se correctamente. Havia também a convicção de que a aprendizagem devia basear-se na razão (Spodek, 1973).

### **O Jardim – de - Infância de Froebel**

Friedrich Froebel, criou o “ jardim de infância”, em 1873, na Alemanha. O seu programa foi concebido muito antes da existência de qualquer estudo científico sobre o desenvolvimento da criança, Froebel tinha uma visão única sobre a natureza da infância, a natureza do conhecimento e os objectivos que a educação devia servir que lhe permitiu dar um enorme contributo, ainda hoje reconhecido, nesta área.

As suas ideias acerca da educação reflectiam a sua convicção de que a escola devia estimular o desenvolvimento natural da criança pequena. Considerava as crianças como flores num jardim, que florescia, se devidamente tratadas. As ideias de Froebel reflectiam igualmente a sua fé na unidade do indivíduo, de Deus e da Natureza. Acreditava que era importante para a criança chegar ao entendimento deste conceito de unidade. Froebel criou materiais que lheu o nome de “presentes” (gifts) e “actividades” (occupations) que representavam simbolicamente estas ideias. Estes materiais destinavam-se a fazer construções específicas, de acordo com as

orientações do professor. As “actividades” incluíam trabalhar o barro, recortar e dobrar papel, enfiar contas, desenhar, tecer e bordar. As crianças deviam seguir instruções específicas durante o exercício destas actividades. Do programa fazia parte também, o estudo da Natureza, o trabalho sobre a língua e a aritmética e ainda jogos e canções ( Lilley, 1967). O programa do “jardim de infância” de Froebel era ministrado às crianças na parte da manhã; as mães recebiam formação para o aplicarem em casa na parte da tarde. ( Spodek, B. e Brown C.P., 1996,pág 18).

O programa era bastante prescritivo, pois esperava-se as crianças usassem os “presentes” e as “actividades” da forma especificada pelo professor. Também eram considerados fundamentais neste currículo, as canções maternais e os jogos, assim como o “estudo da natureza e o recurso à literatura infantil, incluindo contos de fadas e poemas, reforçavam estes materiais. O professor era visto como um seguidor da criança e evitava-se a instrução directa (pág.18).

### **As escolas de Montessori**

Como nota introdutória, referimos que, pouco antes do início do século XX, foi criado o movimento do estudo da criança. Assim, com o conhecimento crescente da forma como as crianças aprendem e se desenvolvem, as novas influências vieram apoiar o currículo da primeira infância. As influências da educação progressiva e da teoria psicanalítica tiveram impacto nos novos currículos. Um dos programas desenvolvido neste período e que teve grande importância na educação para a primeira infância, foi concebido por Maria Montessori. Embora as suas concepções sobre o desenvolvimento fossem mais influenciadas pela antropologia do que pela psicologia do desenvolvimento, o seu modelo de educação para a primeira infância tinha uma forte componente desenvolvimental, ( Spodek, B. e Brown C.P., 1996,pág.19).

Maria Montessori era médica e começou a trabalhar com crianças deficientes mentais. Posteriormente aplicou o que tinha aprendido no trabalho com estas crianças à educação de crianças normais e criou a “ Casa dei Bambini”, em Roma. Foi pioneira desta abordagem particular à educação da primeira infância, contudo ela fundamentou-se no trabalho de anteriores filósofos e educadores, como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Itard e Seguin. O seu

modelo curricular assentava com mais incidência no trabalho de Seguin, que elaborou um sistema de educação para crianças deficientes ( Kramer, 1988), (pág.19)

O currículo de Montessori incluía treino sensorial, exercícios da vida prática, educação muscular e o ensino de competências académicas básicas. A sua convicção acerca do primado da auto-educação da criança levava a educadora da escola Montessori a assumir uma função de ensino indirecto, preparando o meio e demonstrando o uso dos materiais. As crianças tinham liberdade para seleccionar o material de aprendizagem que pretendiam e podiam usá-lo durante o tempo que quisessem, desde que o usassem de forma adequada. Não era aplicado qualquer sistema de recompensas e castigos. A liberdade das crianças era temperada pelo seu amor à ordem. O currículo permaneceu intacto na educação Montessori contemporânea, embora, nas últimas duas décadas, tenham sido incluídas actividades educativas adicionais em muitos programas Montessori (pág.20).

### **Nursery Schools (Infantários)**

Margaret McMillan em parceria com a sua irmã Rachel, fundou o primeiro infantário, num bairro de lata londrino, em 1911.

Margaret McMillan comparava o seu infantário aos quartos de brinquedos das crianças ricas. Idealizou um lugar onde as crianças pobres tivessem o mesmo tipo de cuidados que tinham as crianças ricas. O infantário para além de satisfazer as necessidades físicas das crianças (alimentação adequada, exercício, ar livre, higiene e assistência médica), oferecia também um programa educativo. Era dada grande importância à aprendizagem sensorial. Para isso, utilizavam-se alguns diapositivos para treino sensorial (semelhantes à tábuas de Seguin ou aos materiais de Montessori). Contudo, McMillan considerava que o jardim e as experiências do dia-a-dia eram mais adequadas à aprendizagem sensorial. O programa do infantário incluía também o ensino da leitura, da escrita e da aritmética às crianças mais velhas da escola (5 anos). Contrariamente ao programa de Montessori, incentivava muitas actividades de auto-expressão, incluindo trabalhos manuais, trabalhos com barro, construções com blocos e jogos dramáticos, histórias, canções e os debates. Segundo Spodek, (1996, pág. 21), o papel da professora era o de uma ama.

Em jeito de síntese, afirmamos que a “ escola infantil” de Owen, o “jardim de infância” de Froebel, a “Casa dei Bambini” de Montessori e o “infantário” de McMillan tiveram grande importância na educação para a primeira infância. Todos estes programas, à excepção do “jardim-de-infância “ de Froebel , foram criados com o objectivo de melhorar a vida das crianças pequenas que viviam na miséria. Todos estes programas valorizavam o período da primeira infância como fundamental para o desenvolvimento intelectual e moral do indivíduo. “Cada currículo exprimia uma visão única da forma como as experiências e as interações com os materiais e as pessoas influenciavam esse desenvolvimento”(pág.22). O modelo curricular de Montessori foi aquele que persistiu com menos alterações. O infantário de McMillan foi reconstruído, tornando-se numa instituição para a classe média, foi reanimado em moldes mais próximos da sua forma original, como parte do programa Head Start dos anos 60. A escola infantil de Owen desapareceu dos EUA. O ideal do jardim de infância de Froebel passaria por mudanças significativas, continuando muito embora , a integrar o cenário da educação nos Estados Unidos( Spodek, B. e Brown C.P., 1996, pág 22).

### **Modelos contemporâneos**

No início do *Head Start*<sup>(9)</sup>, dava-se pouca importância ao tipo de programa pré-escolar que seria mais eficaz, pelo que se publicaram programas tradicionais para os infantários.

O documento curricular *Daily Program I for the Child Development Center* ( Programa Diário I para o Centro de Desenvolvimento da Criança), projecto *Head Start*, foi publicado como parte da *Rainbow Series* das brochuras do *Head Start*. Este documento definia o currículo como “todas as experiências que o Centro (para o Desenvolvimento da Criança) torna possíveis para as suas crianças”. Sugeria que os professores comesçassem no ponto em que as crianças se encontram, ou seja, apoiassem “sempre a aprendizagem através das vivências” e fossem sensíveis aos interesses imediatos das crianças. Era dado destaque aos

---

<sup>(9)</sup> Head Start- surgiu da componente de Programas de Acção Comunitária e abriu as suas portas às crianças no Verão de 1965, nos estados Unidos, cujo âmbito era combater a pobreza “Guerra à Pobreza”. Em 1964, a Administração de Johnson incluía o Job Corps ( formação e educação profissionais); VISTA ( Peace Corps

materiais e à organização do tempo de ensino, centrava-se em quatro aspectos : **a linguagem, curiosidade, auto-imagem e disciplina**, ( Spodek, B. e Brown C.P., 1996,pág 26).

Parecia claro que havia uma série de abordagens diferentes, muitas das quais tinham sido desenvolvidas nos anos 60 com apoio de fundações privadas. Estas abordagens podiam ser classificadas em quatro categorias gerais: 1) os programas Montessori,2) os programas behavioristas, 3) os programas de educação aberta (*open education*), 4) as abordagens construtivistas.

Os modelos behavioristas e construtivistas diferiam da teoria desenvolvimental subjacente aos seus programas. Assim como nos objectivos dos programas, também havia diferenças: os programas behavioristas centravam-se nas competências académicas, entre outras coisas, os programas construtivistas centravam-se no desenvolvimento dos processos cognitivos. Os modelos de educação aberta tinham objectivos educativos alargados e consideravam as competências de expressão e a autonomia pessoal tão importantes como os processos cognitivos e a preparação académica. Todos os modelos que faziam parte das abordagens do *Head Start* e do *Follow Through Planned Variations* tinham determinados elementos em comum, de acordo com as exigências federais. Por exemplo, todos deveriam incluir uma forte componente de envolvimento dos pais (pág.27).

O programa Montessori era diferente dos outros, uma vez que representava uma extensão de um modelo desenvolvido anteriormente. Verificou-se um interesse renovado na educação de Montessori no final dos anos 50, que se prolongou pelos anos 60 e início dos anos 70. Os programas Montessori eram geralmente estabelecidos em escolas privadas e não faziam parte do *Head Start*. Existem actualmente duas abordagens distintas à educação Montessori. A Association Montessori Internationale (AMI), procura manter o programa, tal como foi originalmente concebido por Maria Montessori. A American Montessori Society (AMS), integra os novos conhecimentos sobre a forma como as crianças aprendem. Assim, as escolas MAS adaptam muitas vezes o currículo Montessori para incluir actividades não constantes da sala de aula original de Montessori, incluindo jogos e programas artísticos, (pág.36).

---

domésticos) e Programas de Acção Comunitária, para auxiliar as comunidades a planificar e implementar os seus próprios programas de apoio aos pobres (Spodek, B. e Brown C.P., 1996,pág 26).

Os programas behavioristas desenvolvidos nos anos 60 e 70 incluíam Bereiter-Englemann-Becker ( Bereiter & Englemann, 1966; Englemann & Osborn, 1976); o programa DARCEE (Gray, Klaus, Miller & Forrester, 1966); e o programa *Behaviour Analysis* (Análise do Comportamento) ( Bushell, 1973). Cada um destes programas é distinto na sua adesão aos princípios e objectivos behavioristas. Cada programa enuncia os seus objectivos em termos comportamentais, organiza a aprendizagem em fases curtas e sequenciais e utiliza consistentemente alguma forma de reforço. O professor controla as actividades da criança durante o tempo de instrução.(pág.27) .Actualmente, estas abordagens continuam a ser usadas com crianças que vivem na miséria (McNamara, 1987). Podem ainda encontrar-se em programas destinados a crianças com deficiências (Spodek, Saracho & Lee, 1984),(pág.36).

Outra categoria de programas enquadram-se nas chamadas abordagens de “educação aberta” (*open education*). Esta teoria está em constante transformação, porque por um lado há um movimento de activistas caracterizado pela individualidade (carisma), por outro, devido ao uso de *slogans* em vez de teorias e também porque muitos dos praticantes receiam a formalização (Spodek, 1975). Apesar da teoria aberta estar em constante transformação, verificam-se alguns elementos comuns em todos os programas de educação aberta. Assim, “o desenvolvimento global da criança é o objectivo mais importante e os interesses das crianças constituem a base da aprendizagem na escola.. Usam-se diferentes métodos instrucionais, mas coloca-se a ênfase na aprendizagem activa e na descoberta, mais do que o discurso do professor” (pág.28).

É exemplo de abordagem aberta o seguinte programa: a *Bank Street Approach* (Biber, Shapiro & Wilkens, 1971), tem uma história de mais de 50 anos e provém do movimento de educação progressiva. Esta abordagem emergiu no Gabinete de Experiências Educativas, sob a direcção de Lucy Sprague Michell, nos anos 20 e 30. Michell foi influenciado pelos trabalhos de John Dewey e pela teoria psicodinâmica. A *Bank Street Approach*, tem como objectivo o envolvimento das crianças numa aprendizagem significativa e no apoio para que se sintam capazes e competentes. Sublinha a ajuda às crianças, no sentido de que compreendam mais integralmente o que é importante para elas, mais do que à consecução de objectivos académicos específicos que preparem as crianças para algo que surgirá mais tarde. Esta abordagem centra-se na criança; orienta-se no sentido de servir as necessidades e interesses das crianças participantes no programa. A sala de aula está organizada em centros e estimula-

se a aprendizagem activa ( Biber, Shapiro & Wickens, 1971), ( Spodek, B. e Brown C.P., 1996, pág 29).

Hoje em dia , poucos programas se inscrevem na linha da “educação aberta”. Contudo continua-se a usar a abordagem do Bank Street College of Education. Existem muitos programas para a primeira infância que não se definem como tendo uma abordagem particular, mas que assimilam muitas das ideias e objectivos para a educação das crianças que se enquadram em abordagens de educação aberta, (pág.36)

A última categoria de programas compreende as abordagens construtivistas, como o modelo *High- Scope* ( Hohmann, Banet & Weikart, 1979) e os programas desenvolvidos por Copple, Sigel e Saunders (1979); Forman e Kushner (1984); Furth e Wachs (1974 e Kamii e DeVries (1977). O pressuposto teórico utilizado por estas abordagens para o desenvolvimento de programas para crianças pequenas, é o trabalho de Piaget. As abordagens provenientes do seu trabalho diferem muitas vezes de forma substancial. Estas diferenças, resultam da forma como o trabalho de Piaget foi interpretado pelo autor do currículo, dos elementos específicos da teoria de Piaget centrais ao currículo e dos elementos que, para além da teoria desenvolvimental, são incorporados no currículo. Forman & Fosnot (1982), compararam, em relação a quatro proposições do construtivismo: (1) a acção, e não a lógica, é a fonte do pensamento dedutivo; (2) a compreensão resulta das actividades auto-reguladas; (3) a aprendizagem significativa advém da resolução de conflitos; e (4) as correspondências e as transformações deverão ser coordenadas. (pág.29).

A abordagem construtivista mais conhecida é o Currículo *High-Scope* de Orientação Cognitivista ( Hohmann, Banet & Weikart, 1979). A grande preocupação reside no facto de que a criança deve estar activamente envolvida na aprendizagem e construir o conhecimento a partir da interacção com o mundo que a rodeia. O papel do professor é proporcionar à criança experiências várias e ajudá-la a pensar sobre essas experiências através do uso de questões que suscitam a reflexão. Espera-se que os professores acompanhem o desenvolvimento da criança e lhes lancem desafios. A rotina diária numa sala de aula *High-Scope* envolve tanto o professor como as crianças no planeamento do que a criança vai fazer, na execução das actividades e em seguida na reflexão sobre o que fizeram ( Hohmann, Banet & Weikart, 1979)(pág.29).

O modelo *High-Scope*, é segundo Spodek (1996, pág.36), o mais popular, de todos os iniciados nos anos 60. Atribui-se a sua popularidade à rápida expansão dos programas de educação de infância nas escolas públicas, com novos professores que sentem a necessidade de implementar programas sem as linhas de orientação da circunscrição escolar. Também é factor de popularidade, a disponibilidade de materiais escritos e de formação dispensada pelo instituto *High-Scope*, que tornam viável a adopção deste currículo.

Há outras abordagens para a primeira infância, baseadas em princípios desenvolvimentalistas recentemente formulados mas nenhum foi amplamente aplicada. Citemos como exemplo o programa pré-escolar experimental do infantário-laboratório da Universidade de Wisconsin, cuja abordagem é ausubeliana à aprendizagem (Lawton, 1987). Este programa, serve-se do trabalho de Piaget e Bruner, teve início no final dos anos 70. Nele, os professores identificam conceitos básicos que são introduzidos numa série de aulas designadas de “organizadores do progresso”<sup>(10)</sup>, (pág.36)

O cenário actual relativamente ao desenvolvimento curricular, segundo Spodek, (1996),encaminha-se mais no sentido de reformar os modelos e as práticas já existentes, do que propriamente na sua substituição. Contudo, segundo o autor, é difícil prever em que consistirão estas reformas. Assim afirma:

“ (...) os críticos actuais terão a sua influência no futuro. As exigências que a educação pública faz a este campo, à medida que o incorpora cada vez mais nas escolas públicas, irão igualmente influenciar o desenvolvimento do currículo. Com o aperfeiçoamento da preparação dos educadores de infância é possível que, também eles, exerçam maior influência, com a reforma a surgir mais das salas de aula do que do trabalho dos educadores e psicólogos sediados nas universidades. Tudo isto deverá constituir um terreno fértil para o futuro desenvolvimento curricular na educação de infância” (pág.43).

---

<sup>(10)</sup> Os organizadores do progresso são seguidos de actividades de aprendizagem relacionadas, que exemplificam os conceitos básicos e exigem que as crianças ultrapassem a informação dada na aula de “organizadores do progresso”. Eis um exemplo, o professor pode dar à criança uma aula sobre o conceito de “mamíferos”. As actividades relacionadas proporcionariam exemplos deste conceito através de livros, filmes,imagens,objectos da vida real, brinquedos e visitas de estudo (Spodek, 1996,pág.36)



### 11. 3 A actual organização curricular em Portugal

Circunscrevemo-nos à organização curricular oficial, publicada pelo Ministério da Educação, cujo documento se intitula : “*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Este documento é relativamente recente e foi aprovado pelo Despacho nº 5220/97 (2ª série), de 10 de Julho, publicado no D.R. nº 178, II série, de 4 de Agosto.

Uma das grandes preocupações reveladas neste documento, é que, a educação pré-escolar encontre respostas adequadas à população que a frequenta, a organização do ambiente educativo terá em conta diferentes níveis em interacção, sendo que, a abordagem utilizada é a sistémica e ecológica, porque assenta no seguinte pressuposto (Silva,L.1997):

“o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive. Para compreender a complexidade do meio importa considerá-lo como constituído por diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que, estando em interconexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução”(pág.34)

Esquematizando, referimos que a filosofia implícita nesta abordagem permite:

“- Compreender melhor a criança, ao conhecer os sistemas em que esta cresce e se desenvolve, de forma a respeitar as suas características pessoais e saberes já adquiridos, apoiando a sua maneira de se relacionar com os outros e com o meio social e físico;

-Contribuir para a dinâmica do contexto de educação pré-escolar na sua interacção com outros sistemas que também influenciam a educação das crianças e a formação dos adultos, de forma a que esse contexto se organize para responder melhor às suas características e necessidades;

-Perspectivar o processo educativo de forma integrada, tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interacção com os outros e com o meio;

-Permitir a utilização e gestão integrada dos recursos do estabelecimento educativo e de recursos que, existindo no meio social envolvente, podem ser dinamizados;

-Acentuar a importância das interacções e relações entre os sistemas que têm influência directa ou indirecta na educação das crianças, de modo a tirar proveito das suas potencialidades e ultrapassar as suas limitações, para alargar e diversificar oportunidades educativas das crianças e apoiar o trabalho dos adultos” (pág.34)

## 12. *A pedagogia de ajuda e a acção educativa*

O ser humano possui uma tendência natural para actualizar as suas possibilidades. Para o fazer, pode extrair ele mesmo do seu ambiente os recursos de que tem necessidade. A necessidade de *ajuda* surge quando, consciente ou não, ele se afasta, renega ou ignora uma parte do seu verdadeiro eu, que impede de o exprimir. Agindo assim, ele desenvolve um processo de alienação que o torna cada vez mais estranho aos seus olhos (Chalifour, 1989, pág. 26).

Este princípio pode encaixar-se na educação, sugerindo Luis Barbosa que o mesmo sirva para sustentar uma *pedagogia de ajuda*. Esta forma de intervenção visa ajudar a criança à aprender ou a reaprender, a escutar os processos internos do seu organismo e a deixar livre o curso das suas expressões. Graças a esta grande proximidade com a sua natureza real, a criança poderá extrair do ambiente os recursos de que tem necessidade no que respeita às regras que a rege. Ela consegue-o na medida em que o educador no quadro de uma *relação de ajuda*, conjuga o seu saber, o seu saber fazer e o seu saber ser, à criança, através de uma relação marcada pela aceitação, compreensão, acolhimento e amor. (Barbosa, seminários doutorais).

Eis as premissas que caracterizam a *pedagogia de ajuda*: acolher; observar; escutar; compreender, para então ajudar a criança a descobrir.

Na literatura ainda não é reconhecida a importância de uma *relação de ajuda* na área da educação. Facto este que nos conduziu a pesquisar noutras áreas, nomeadamente na saúde, onde se verifica alguma preocupação relativamente a este tema.

Contudo a intervenção de ajuda, por nós denominada *pedagogia de ajuda*, está dependente de vários factores, dos quais salientamos além da aplicação de técnicas e de conhecimentos, ela pressupõe uma concepção unificada do ser humano, de ajuda e maneiras de fazer e de ser para dispensar ajuda. Ela exige da parte do profissional um bom conhecimento dos seus referentes pessoais (valores morais, experiências vividas) e teorias sobre as quais ele apoia as suas observações, o sentido que lhe concede e as intervenções que escolhe aplicar, (Barbosa, seminários doutorais).

A psicologia humanista, contrariamente às outras escolas de pensamento, não provem de um só pensador, mas representa o fruto duma reflexão colectiva. Os sujeitos intervenientes na relação de ajuda a partir dos fundamentos desta Escola, apoiam-se sobre certas crenças que dão uma orientação particular às suas intervenções. Neste sentido, o modelo que aqui apresentamos inspira-se mais directamente em três premissas; sobre a criança ajudada, o aspecto relacional e ajudando-a que favorece esta relação.

Todo o organismo possui uma tendência para a actualização do seu potencial. Roger e Kinger (1968), falam desta tendência de actualização do organismo. Eis o que escrevem a este propósito: “ esta noção corresponde à seguinte proposição: Todo o organismo é animado por uma tendência inerente a desenvolver todas as potencialidades e a desenvolvê-las de maneira a favorecer a sua conservação e o seu enriquecimento “(pág.172).

É através da qualidade das relações que estabelece com o seu ambiente humano e físico que se realiza a sua caminhada em direcção a uma óptima actualização dos seus recursos. Não somente importa considerar as relações que tem com o seu ambiente externo, mas também tem de ter em conta a qualidade das relações que estabelece com ele mesmo, pois nestas trocas com o ambiente, toda a pessoa está implicada, mesmo que as suas necessidades de ajuda se exprimam mais particularmente numa dimensão da sua personalidade. Neste sentido, como sublinha Blattener(1981) “ a pessoa deve ser entendida em termos de uma unicidade, relações, processos, interacções, liberdade e criatividade”(pág.4), em vez de ser vista como parte separada e isolada do seu ambiente. Muitas vezes as necessidades de ajuda duma pessoa provêm da sua dificuldade em estabelecer relações harmoniosas com ela mesma e consequentemente com o seu ambiente: ela manifesta assim certas dificuldades em extrair as energias favoráveis ao seu crescimento (Chalifour, 1989, pág.3).

A intervenção constitui uma outra premissa deste modelo. Neste domínio, é através da expressão das qualidades pessoais do profissional que se situa o fundamento de todas as suas intervenções. Na maior parte das situações as suas qualidades humanas serão os seus principais utensílios (Chalifour, 1989, pág.3). A este propósito Goleman (1999), refere que : “ as novas regras determinam quem tem maior probabilidade de se tornar um profissional excelente e quem está mais sujeito a descarrilar(...) essas regras centram-se em qualidades

peçoais como a iniciativa e a empatia, a adaptabilidade e a capacidade de persuasão” (pág.11).

Na mesma linha, Barbosa (1997) reforça dizendo que : “ por muito excelentes que as metodologias possam ser, ao educador exige-se, cada vez mais, forte domínio de competências pessoais” (pág.21). Assim, o educador, em seu entender, deve ter a função de ajudar a criança por forma a que esta consiga uma boa relação quer com o espaço onde se movimenta, quer com as dimensões temporais das actividades que desenvolve. Destacando a dimensão afectiva, como o suporte de toda a actuação do profissional, cuja maior exigência por parte do educador recai mais na razão do que a intuição ou imaginação. Mesmo quando actua sobre a organização lógica do pensamento,

“ o educador deverá ser capaz de fazer com que o seu afecto seja uma arma fundamental na ajuda a cada criança. Com ele, e através dele, compete-lhe encaminhá-la na descoberta da sequência temporal dos diversos eventos e por via disso, do lugar que ocupam o passado, o presente e o futuro. É uma actuação decisiva já que a dimensão cognitiva da criança irá certamente ser marcada pela própria sistematização que o educador fizer dos fenómenos para cuja atenção a mobilizar e pelo prazer que essa mesma sistematização proporcionar. É aqui que não raro nos surpreende a forma menos cuidada com que alguns educadores actuam. Dão eles por vezes a ideia de que estão algo distantes de conhecimentos fundamentais sem os quais é difícil desenvolver adequadamente a dimensão cognitiva da criança.”(pág.22).

Situemo-nos então na relação entre o profissional e a ajuda que interage com vista a obter uma resposta satisfatória das necessidades da criança. A dinâmica de tal relação persegue o ambiente físico e social que pode influenciar o seu desenrolar. Propõe-se nomear e descrever as variáveis presentes neste sistema particular que constitui a relação educador-criança e descreve o funcionamento. Esta maneira de fazer, inspira-se em Rosnay (1975) que escreve:

” Dois grupos com características de risco, permitem descrever de maneira muito geral os sistemas que se observa na natureza. O primeiro grupo relaciona-se no seu aspecto estrutural, o segundo no seu aspecto funcional. Estrutural: propõe-se a organização no espaço das componentes ou elementos de um sistema; a sua organização espacial. Funcional : propõe os processos, quer dizer os fenómenos dependentes do tempo (trocas, transferência, fluxo, crescimento, evolução, etc.); esta é uma organização temporal” (pág. 95-96).

A Figura 5 , ilustra como se traduz concretamente esta característica de um modelo geral de relação de ajuda (Chalifour, 1989, pág.5).

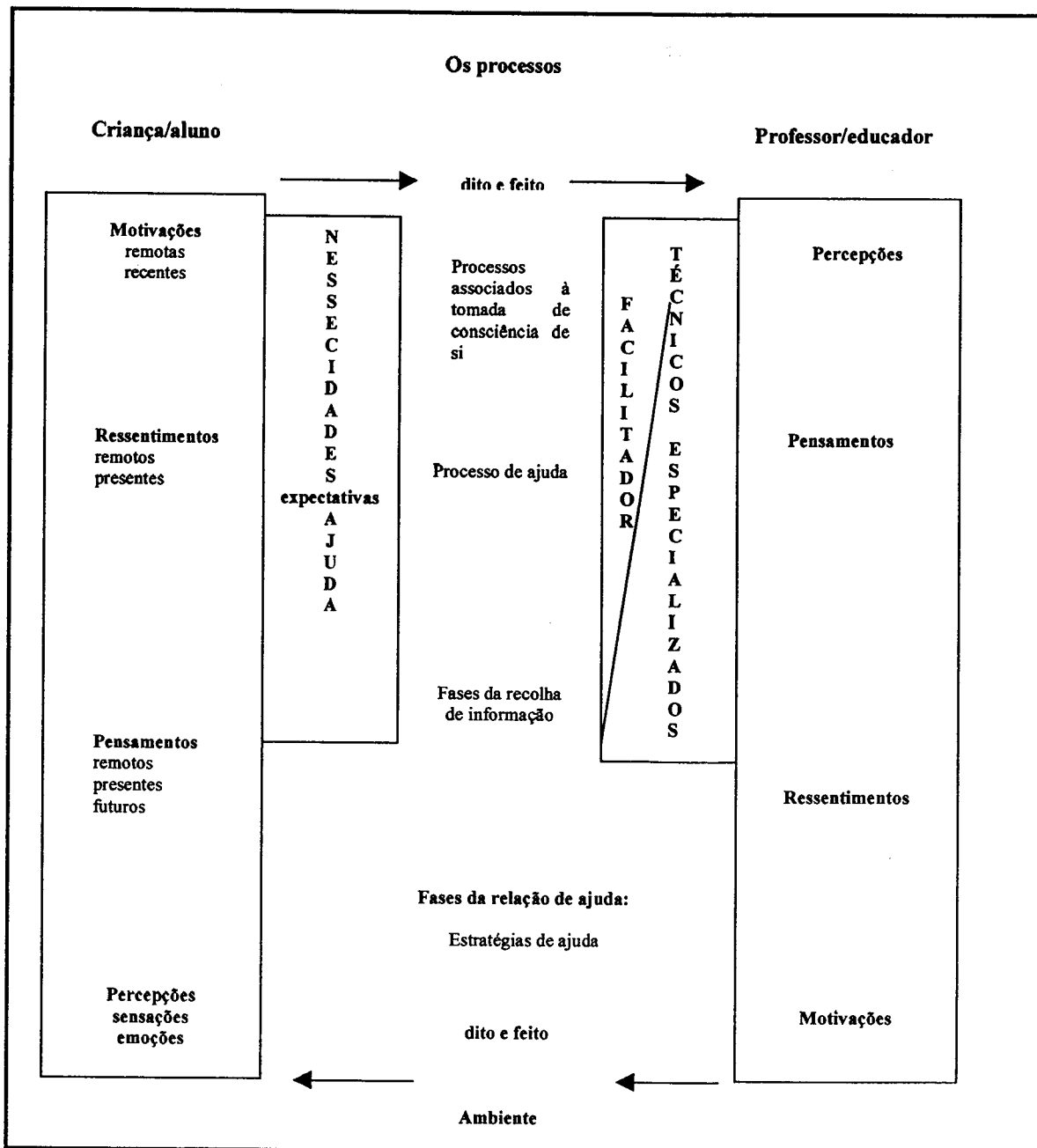


Figura 5. Modelo Geral de Relação de Ajuda

Fonte: Chalifour, J (1989, pág.5. *LA REALTION D'AIDE EN SOINS INFIRMIERS-Une perspective holistique-Humaniste*. Éditions Lamarre. Paris.

A estrutura deste modelo compreende quatro componentes:

1. O sujeito ajudado que serve de pretexto à criação desta relação e que usa nele a finalidade deste sistema, quer dizer que ela apresenta uma necessidade de ajuda mais ou menos nomeada constituindo para ela um problema;
2. O ajudado serve de espelho (facilitador) e que ocasionalmente alimentará esta relação com a nova energia (perito sobre o conteúdo e o processo);
3. Os processos relacionais (maneira de estar em relação) que servem de catalizador é posta em comum com a energia que vem responder às necessidades de ajuda presente;
4. O ambiente físico e social na qual esta relação se desenrola. À imagem de toda a relação humana, este sistema aberto deve constituir-se, tomar forma, crescer e desenvolver-se para finalmente morrer. Compreende os momentos ótimos do funcionamento, são estes onde as duas pessoas estão em presença e interagem; (pág.4).

Ao longo de uma relação de ajuda, cada um contribui para alimentar a comunicação professor-aluno. Então a ajuda traz as suas características pessoais e o desejo de encontrar uma solução para os seus problemas, ajudando, ele deve respeito e consideração e encorajar a encontrar suas respostas. Coloca ao serviço as suas competências e suas habilidades relacionais com o fim de facilitar o processo em curso.

Considerando os aspectos funcionais e a finalidade deste sistema, ele aparece com as interações progredindo ao ritmo de encontros, estes encontros são influenciados pelo lugar, o momento, a duração e outras condições psicossociais. Quando um ou mais elementos cessam de existir, este sistema estará imediatamente ameaçado. Com efeito, não se consegue imaginar uma relação de ajuda eficaz sem a presença do ajudado e da ajuda. Do mesmo modo se imagina mal uma relação de ajuda sem necessidade de ajuda ou sem conhecimento do ajudado. Assim, todos estes componentes de um sistema são igualmente importantes e uma contínua atenção deverá ser concedida ao longo desta relação. Ou seja, a finalidade deste sistema é precisamente ajudar o crescimento (Chalifour, 1989, pág.6).

Em referência a Chin(1974), constatamos que este modelo apresenta características dum modelo tipo “desenvolvimental”. “ Para modelo desenvolvimental, escreve Chin, fazemos referência a estes corpos de conhecimentos que se centram à volta do crescimento e da mudança” (pág.56).Ele refere que este tipo de modelo possui quatro grandes características, a

saber uma direcção, os estados identificáveis, uma forma de progressão das forças e uma potencialidade. A primeira característica implica que este sistema se dirija a qualquer parte ou noutros termos que as suas mudanças venham numa direcção, por exemplo a actualização ou a auto-realização. Este tem riscos nos estados identificados, Chin sublinha que se desenvolvem no tempo, certas etapas, fases ou períodos podem ser identificados. No que concerne à sua progressão, é possível segundo ele reconhecer quatro características:

1. O sistema – aluno atravessa as etapas contínuas;
2. A mudança, o crescimento e o desenvolvimento produzem-se em espiral com a presença de oscilações;
3. A presença de oscilações entre diferentes estados aparece de maneira cíclica;
4. O progresso é caracterizado por um crescimento e uma diferenciação das suas estruturas e dos seus processos;

Ele menciona ainda que, as forças do sistema ou os factores que produzem o desenvolvimento e o crescimento são muitas vezes vistos pelos praticantes utilizando este tipo de modelo como inato e fazendo parte da natureza humana; em condições ideais, o ambiente estimula estas forças inerentes ao crescimento. Quando o *stress* e a obrigação do sistema se tornam muito grandes, uma ruptura se cria e as forças são libertadas para criar uma nova estrutura e atingir um novo equilíbrio. Enfim, este tem riscos potenciais, geralmente os agentes da mudança que intervêm a partir do modelo desenvolvimental acreditam numa grande potencialidade de desenvolvimento do sistema e das condições do ambiente que podem afectar este potencial (pág.56-58).

Remetemos este principio para a educação, segundo Sousa, A (1997,pág.30), a perspectiva desenvolvimental, baseada nas teorias do desenvolvimento da personalidade, as perspectivas desenvolvimentalistas de organização programática procuram abarcar todas as áreas da personalidade (biológica, afectiva, cognitiva, social e motora), vendo o processo educativo como um processo que desencadeia o meio mais provável para o melhor e mais equilibrado desenvolvimento da personalidade. Assim, nesta perspectiva interessam todos os factores da personalidade:

“Não interessa que uma criança consiga grandes aprendizagens a nível cognitivo se, por exemplo, a sua vida afectiva ou social estiver mais atrasada, no seu processo de desenvolvimento geral. Desequilíbrios e problemas de ordem afectiva, biológica ou social, são consideradas preocupações de maior

vulto que os cognitivos, por exemplo, constituindo por isso objectivos prioritários ( necessidade de ajuda) “ (pág.30).

Ainda segundo este autor, despistadas estas necessidades na criança, há que implementar estratégias no sentido de a ajudar essa evolução.

### 12.1 A ajuda à criança

*A criança é vista como um sistema aberto sobre o ambiente*

A criança com necessidade de ajuda pode ser considerada de várias maneiras como um sistema aberto possuindo características biológicas, cognitivas, sociais, afectivas e espirituais. Estas características são interdependentes sobre o plano energético. Com efeito cada uma destas componentes é fonte e beneficia da energia, de informação e da “matéria” que recebe e transmite às outras dimensões do organismo. A qualidade destas componentes está directamente ligada à hereditariedade e às diversas experiências que cada criança tem vivenciado no decorrer do seu desenvolvimento. Estas características quantitativas e qualitativas fazem desta criança um indivíduo único. Esta descrição de sujeito é inspirada por Ludwig Von Bertalanffy citado por Beck (1984), que propõe a seguinte definição: “ As pessoas são sistemas . A este titulo, elas interagem continuamente com o ambiente e possuem a informação, energia e matéria e esta de maneira significativa; elas trazem formas diferentes de informação, de energia e de matéria no ambiente” (pág.287).

Vejamus brevemente em que se converte os diferentes aspectos desta definição. No contexto duma relação de ajuda onde a criança é considerada como um sub-sistema, se a dimensão da criança está perturbada, é toda a criança e todo o sistema que se encontra afectado. Como sublinha Rogers (1968); “ nesta interacção com a realidade (com o seu meio), o indivíduo comporta-se como um todo organizado, quer dizer como um *gestalt* ou estrutura” (pág.217).

*Composição das dimensões*

Como todo o sistema, a criança é constituída por sob-componentes. Geralmente na literatura sobre o sujeito, reconhece-se que o ser humano possui características biológicas, cognitivas, afectivas, sociais e espirituais. No momento da intervenção, importa considerar o conjunto destas características, todo o ser humano exprime as suas vivências no meio de diversos



processos estreitamente ligados e em funcionamento contínuo, donde ele está mais ou menos consciente. Estas componentes são por vezes a fonte de informação e objecto particular da intervenção. Elas manifestaram-se sob forma de processos entre os quais estão os mecanismos ligados à percepção de factos; à sua compreensão, interpretação ou significado; às motivações e intenções e aos comportamentos verbais que acompanham este movimento interno que decorre. Estes processos são bem descritos por St.-Arnaud (1983), Miller e al (1975), Plutchik (1980). A manifestação de certos processos assim como os exemplos de intervenção nas situações da acção educativa ilustradas na Figura 6.

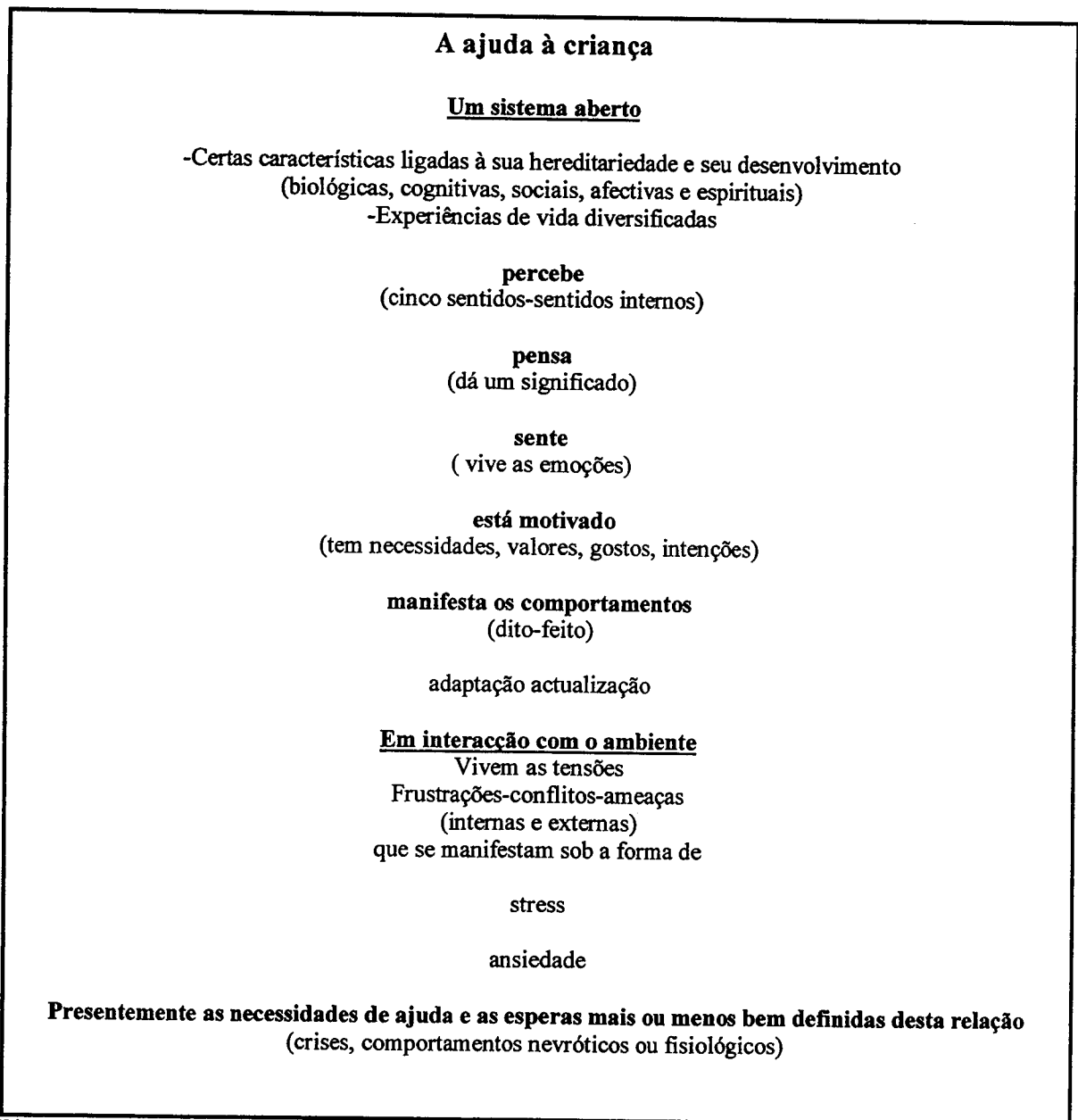


Figura 6. Ajuda à criança

Fonte: Chalifour, J (1989, pág.5. *LA REALTION D'AIDE EN SOINS INFIRMIERS-Une perspective holistique-Humaniste*. Éditions Lamarre. Paris.

Durante estes processos, desenvolve-se na criança de maneira consciente ou inconsciente os comportamentos que favorecem a sua adaptação ou a sua actualização. Como sublinha St.Arnaud (1983): “ A adaptação consiste em privilegiar um comportamento que corresponde às normas do meio, comportamento que será considerado como adequado no quadro de uma sub-cultura. A actualização consiste em privilegiar o comportamento que corresponde melhor às exigências de cada pessoa, que o faz objecto de uma escolha pessoal” (pág.58). Se a pessoa(criança) consegue reconhecer a necessidade não satisfeita, a emoção que o habita, o significado que lhe concede, ela poderá mais facilmente manifestar os comportamentos que favorecem uma resposta à sua necessidade, ou escolher de maneira consciente o que não a satisfaz. O autor refere que em condições “ideais” o sujeito pode privilegiar os comportamentos que às vezes favorecem a sua actualização, respondendo às exigências do meio. Nestas condições, a pessoa não apresenta necessidade de ajuda.

Para realizar esta tomada de consciência de si, o ser humano possui um sistema que o informa constantemente do grau de satisfação das suas necessidades. Como sublinha Rogers (1969), esta evolução pode chamar-se “orgânica” no sentido que esta tendência à actualização lhe serve de critério. A pessoa assume esta tendência enquanto chega a libertar-se de certos entraves biológicos, intelectuais, afectivos, sociais espirituais, que podem por vezes fazer desviar a orientação desta tendência impedindo o reconhecimento da informação que ele transmite ao seu organismo, como menciona Lewin (1959) citado por St. Arnaud (1982, pág.109: “ o comportamento de uma pessoa num instante dá a função de percepção que esta pessoa tem dela mesma e do seu ambiente, neste instante” (pág.16).

Os processos que vimos descritos desenrolam-se frequentemente de maneira automática através de suportes biológicos e fisiológicos da pessoa. O organismo faz a síntese de todos estes dados e coloca os gestos para responder às suas necessidades. Quando certos são negados, desviados, parados, é a vida, ela mesma que está negada, desviada e parada na sua expressão.

### *A interacção com o ambiente*

A criança que nós vimos descrita está em constante interacção com o ambiente físico e humano muito diversificado. De maneira mais ou menos consciente ela tem realizado uma folha de aprendizagens que influenciaram a sua maneira de ser em relação.

Assim ela adquire valores, aprende regras, as leis e herda os costumes que modelam a sua vida em sociedade. Da integração destas aprendizagens e das suas características hereditárias decorre uma maneira de ser e de fazer em que está em interacção com outras pessoas, com ela própria. Esta integração não se realiza jamais sem dificuldade. Todo o ser humano, ao longo do seu desenvolvimento é susceptível de viver certos momentos de crises psicossociais. Autores como Erikson (1974), Sheehy (1980) e Levinson (1974), têm nomeado e escrito algumas destas crises de desenvolvimento. Esta passagem constitui os momentos críticos porque elas têm em muitas ocasiões de se questionarem e fazer as escolhas. Se estas crises são vividas de maneira positiva, elas serão geradoras de crescimento e enriquecimento. Ao mesmo tempo, se elas são percebidas negativamente, com medo, elas poderão dar lugar a bloqueios maiores no crescimento (Chalifour, 1989,pág.10).

### *Vivendo certas tensões*

A pessoa vive inevitavelmente tensões que se exprimem sob a forma de frustrações de conflito, de ameaças mais ou menos importantes. Estas dificuldades podem ser provenientes da pessoa ou do ambiente humano ou físico no qual vive (Collette, 1979). Estes *stresses* têm repercursões sobre toda a pessoa. Muitos estudos, dos quais Selye (1975), Pelletier (1984) e o Sirim (1983) descreveram os efeitos fisiológicos, cognitivos, emocionais e sociais deste género que estimula o *stress* sobre o organismo. Este *stress* será vivido diferentemente segundo : a percepção que o sujeito tem dos seus *stresses*; o significado que ela lhe dá, a competência real que lhe reconhece para interagir com ele.

Este *stress* pode ampliar-se e tomar a forma de um desconforto mais ou menos difuso apelando à ansiedade. Se a pessoa chegar a utilizar esta energia mobilizada pelo *stress* pode encontrar nela e no ambiente um meio de o reduzir e que actualize, então a necessidade será satisfeita, o *stress* diminuirá e uma nova necessidade emergirá. Quando o ser humano tem uma necessidade de ajuda, os processos são impedidos de funcionar de maneira harmoniosa.

Ele não consegue fazer a escolha que o satisfaça. Noutros termos, a pessoa está susceptível de apresentar uma necessidade de ajuda quando uma ou outra lacuna emergem (St-Arnaud, 1983):

- “ A criança “perde dados” (internos e externos) provenientes dos seus sentidos ou “ não presta atenção a estes dados” ou ainda os recusa contar;
- Ela “interpreta mal estes dados” por perder conhecimentos, de julgamento ou ela os confunde com experiências anteriores;
- Ela “ está paralisada por sentimentos “tais como o medo; a ansiedade, a culpabilidade, agressividade, a vergonha, etc.
- Esta é incapaz de desimpedir de toda aquela intenção clara, uma necessidade e “fazer uma escolha”;
- Ela é incapaz de reconhecer a informação que lhe transmite o seu corpo;
- Ela se sente incompetente por estar nesta situação;”

Nestas condições, a pessoa não recebe ajuda necessária, ela retoma ao estado de crise ou abusará de certos mecanismos de defesa e procura negar a realidade. Ela poderá desenvolver os comportamentos nevróticos negando quaisquer dados internos ou ainda os comportamentos psicológicos recusando ou em procurar a realidade do seu ambiente.

#### *Manifestando necessidade de ajuda*

De facto, a necessidade de ajuda está particularmente presente em dois tipos de circunstâncias. Aparece nas pessoas que, estão bem integradas no seu meio, vindo a negar quase inteiramente a sua própria individualidade. O seu organismo, por todas as espécies de sinais e de sintomas procura os lembrar por ordem e isto pode traduzir-se pela presença de alterações psico-somáticas, por uma exacerbação do seu estado emocional ou por perturbações do seu funcionamento perceptual, intelectual ou espiritual. Em situações extremas como a psicose, a pessoa não reconhece os sinais de alarme ao ponto de perder quase totalmente contacto com ela mesma e de se tornar uma estranha aos seus próprios olhos.

Um outro tipo de situação que ameaça as pessoas a ter necessidade de ajuda onde elas não conseguem interagir de maneira satisfatória com o seu ambiente físico ou humano, a fim de responder às suas necessidades, respeitando as exigências do seu ambiente. Confrontadas com este, elas vivem tensões, ansiedades e sentem-se inadequadas para extrair os recursos necessários à satisfação das suas necessidades. Relativamente à *ajuda prestada à criança* e de acordo com o conceito de Luis Barbosa, defende que a relação de ajuda se estabeleça com

base numa orientação sustentada e dirigida para as necessidades da criança (seminários douturais).

## 12.2 A perspectiva de um modelo que contempla este princípio

Em primeiro lugar, parece óbvio, que nos situemos ao nível do conceito de educação de infância de acordo com esta perspectiva. Assim, as nossas pesquisas incidiram no significado que Zabalza (1998) atribui a este nível de educação (educação de infância). Dela fazem parte um “conjunto de factores e agentes que intervém coordenadamente na, e a partir da instituição educativa para conseguir certos efeitos educativos em crianças com determinada idade – e portanto possuidoras de umas determinadas características e que apresentam uma série de necessidades” (pág.9).

Basicamente este conceito subdivide-se em dois pontos: a educação de infância vista como um sistema, ou seja; trata-se de um conjunto de elementos (factores, agentes) que actuam solidariamente tendo em vista uma ideia comum; como sistema, não está constituído por componentes idênticos, mas sim por diversos conjuntos diferenciados: meio sócio-ambiental de pertença; características dos sujeitos; acção educativa propriamente dita; mecanismos institucionais e/ ou marco normativo (legal, político, organizativo) que determina a intervenção educativa. Cada um destes subsistemas possui identidade e sentido próprios, ainda que , relativamente à educação de infância, actuem como um conjunto cujos efeitos se cruzam e se condicionam mutuamente.

Esta perspectiva centra-se nas bases de toda a estrutura e dinâmica pessoal do sujeito em torno dos eixos básicos do desenvolvimento infantil (Zabalza, 1998):

“-a relação eu-eu da qual emergirá o conceito e o sentimento de si mesmo com condutas muito implicadas no próprio mundo pulsional, das necessidades do autoconhecimento,etc.

-a relação de eu-tu, eu-outros, da qual emergirá o sentimento de segurança e a partir dele, também a confirmação do autoconceito, auto-estima, a cristalização de estratégias relacionadas, o desenvolvimento dos processo de socialização, das actividades motoras (no sentido mais relacional), a linguagem, etc.

-a relação eu-meio ( no seu sentido mais amplo do meio físico, cultural, institucional, etc.) com importantes implicações no desenvolvimento do

pensamento, da motricidade, do manuseamento das coisas (que implica a sua denominação e classificação; e o desenvolvimento cognitivo até à abstracção, etc.).” (pág.14).

Pretende-se deste modo encontrar (no sentido de ajuda ) um processo de configuração da identidade, ultrapassando os adjectivos, adaptações circunstanciais e eventos casuais, que só resultam decisivos realmente na medida em que afectam esse fenómeno globalizador: *a identidade*. Esta não se constrói espontaneamente, resulta de uma aprendizagem, ou seja, surge do âmbito particular das experiências que a pessoa tenha vivido relativamente aos três eixos referidos anteriormente: eu mesmo, tu-outros e o meio ambiente. Este triplo processo não acontece de forma isolada ou justaposta nesse desenvolvimento integral, mas sim, no seu conjunto e aliado a outras especificações subsidiárias que poderiam ser acrescentadas, constituindo um único nó de processos interdependentes cujos resultados convergem para um efeito integrado: características individuais de cada criança, o seu modo de ser ( Zabalza, 1998, pág.14).

Ainda sobre a identidade da criança, Luis Barbosa (1997,pág. ), considera ser um marco de referência para a psicodidáctica infantil, a maneira de ser de cada criança (identidade) e as modalidades de experiência por que ela passa (história de vida da criança). Só a partir deste marco é que os vários projectos educativos postos em prática adquirem “sentido “ e “legitimidade”.

Assim, esta perspectiva visa um aspecto fundamental e essencial na educação da criança, porque estabelece as condições necessárias (evitando os riscos, propondo situações que sejam estimulantes e enriquecedoras para ela, colocando à sua disposição materiais de significado diverso, participando nas formas de relação que contribuem para firmar o seu eu, etc.) para que se criem adequadamente essas estruturas profundas da sua personalidade.

No âmbito deste marco, existindo sempre em função dele, Zabalza (1998, pág.16) defende que a educação de infância actua sobre aspectos de procedimentos mais específicos e segmentários ( a motricidade, a linguagem, as emoções) que podem ser abordados a partir de intervenções mais pontuais. Enriquecem também a criança porque a dotam de novos e melhores recursos de manobra. Numa perspectiva pedagógica, actuam ainda como

componentes instrumentais que permitem obter o reforço dessa zona interna do sujeito ( a identidade) nem sempre abordável de forma directa.

Assim as actividades didácticas na educação infantil, nem devem ser entendidas, nem executadas de forma separada do âmbito mais geral da identidade do sujeito. Nem o desenvolvimento intelectual é algo isolável do desenvolvimento afectivo ou motor; nem a linguagem tem sentido à margem do âmbito pulsional primário da criança e das suas necessidades; nem os processos cognitivos, a aquisição de novos conhecimentos, cumprem a sua função se se desenvolverem à custa da dimensão relacional ou dos sentimentos do próprio. Esta perspectiva considera o desenvolvimento curricular da educação de infância como um modelo integrado global (contraposto a um segmentário e por partes ) do desenvolvimento infantil (Zabalza, 1998, pág.15).

Esta proposta tem a sua origem num modelo da autoria de Rocio F . Ballesteros (1980, pág. 94-95), segundo Zabalza, (1998, pág.17) e sistematiza-se em três grandes níveis de procedimentos: *nível biológico; nível condutual; nível expressivo*. De uma forma pragmática, estes três níveis sintetizam a verdadeira natureza dos sujeitos. Zabalza, canalizou-os para o âmbito da educação, com o objectivo de estabelecer o tipo de intervenção que podem ser desenvolvidas para melhorar a natureza do sujeito em cada um daqueles níveis.

Embora o nível biológico tenha grande importância nesta idade, mas ultrapassa de alguma maneira a acção educativa. Ainda que de uma maneira superficial, podemos considerar neste nível a educação sanitária, a alimentação, a higiene, a educação sexual, a educação física. Também se pode relacionar o biológico ao hereditário configurando-o como uma condição de partida pouco alterável com a qual deve contar a educação, não com o sentido de a modificar, mas para tirar dela o maior partido no âmbito de estruturas somáticas e intelectuais herdadas por cada sujeito. Está contudo ligada aos conceitos de “maturidade” e “capacidade”, fundamentais no desenvolvimento da acção educativa e pessoal das crianças.

O nível condutual e o orético podem ser abordados de forma plena pela acção educativa: tanto os conhecimentos como as condutas, sociais, emocionais e o próprio desenvolvimento psíquico e psicomotor, são conteúdos substantivos da educação infantil. Ao integrar tudo isto, Zabalza, estabeleceu um modelo de aprendizagem da acção educativa em quatro níveis que é

capaz de sistematizar, conceptual e operativamente , a acção educativa especialmente no nível infantil:

1. Orético –expressivo ( expressão das necessidades, pulsões ou componentes profundos do sujeito).
2. Sensorial-psicomotor( aquisição e desenvolvimento das destrezas, estruturas e qualidades motoras e sensoriais);
3. Social-relacional( aquisição dos *patterns* relacionais, adaptativos e de manejo do, e no, meio).
4. Intelectual-cognitivo( aquisição de conhecimentos, habilidades e capacidades cognitivas)

Zabalza (1998), denominou-o de psicodidáctico, pela sua característica pluridimensional de direcções relativamente à acção educativa. A sua grande preocupação visa não reduzir a acção educativa à mera transmissão de conhecimentos, mas sim o de “ampliar o espectro da sua função educativa para além do nível intelectual e do âmbito dos conhecimentos, para trabalhar educativamente também outras áreas como a sensorial, a motora, a relacional e a dos afectos-pulsões interiores da criança” (pág.18).

A dimensão sensorial está presente nos actos e nos factos que ocorrem no Jardim de Infância, em cada situação de acção educativa. Valorizar esta componente é preocupação de Luis Barbosa, quando refere :

“ (...) o trabalho à volta desta componente impõe ao educador, preocupado com o desenvolvimento sensitivo da criança, que valorize, acima de tudo, a formação do espírito de observação e que saiba encaminhá-la, não apenas para a boa partilha sensitiva com os objectos correntemente utilizáveis, mas também e ao mesmo tempo, para actividades de exploração e experimentação do mundo que a rodeia, mesmo que se apresente algo distante” (pág.17).

Assim, esta atitude de vai permitir que a criança vá integrando, de forma natural e espontânea, os diferentes elementos e estruturas representativas do universo com o qual vai partilhando o seu dia a dia. É o que as Ciências de Educação denominam de atitude de pesquisa, que vem na sequência desta necessidade , cada vez mais sentida. (Barbosa , 1997, pág.17).

Actualmente a acção educativa incide no conhecimento de dados da realidade, passando para o terreno cognitivo a maior parte das experiências desenvolvidas, inclusivamente aquela que pela sua própria natureza ficariam mais coerentemente englobadas num distinto do intelectual.



Damos como exemplo o facto da criança “conhecer-se a si mesma” poder apresentar-se como o conhecimento –assimilação mental de dados sobre si mesma (nome das partes do corpo e o seu funcionamento), em vez de ampliar a experiência a níveis mais profundos em que se implique a auto vivência, a autopercepção a auto-estima, etc. Isto significa perspectivar a educação de infância, como um conjunto de “intervenções dirigidas à potencialização das estruturas egodinâmicas do sujeito” (Zabalza, 1998, pág.18).

Para Luis Barbosa (1997), trata-se de considerar as componentes da personalidade da criança em torno das quais ela se vai constituindo como pessoa. Deste modo a educação de infância não pode ser vista como uma postura redutora da aprendizagem escolar, limitando-a à aquisição de novos conhecimentos ou habilidades intelectuais, ou seja, desenvolvimento exclusivo do quarto nível e também do segundo, é um empobrecimento desnecessário da acção educativa. Impede a criança de pluridimensionar a sua aprendizagem, de ter aceso a condutas diversas (não somente a novos conhecimentos) através de distintas modalidades de experiência que completem e vivifiquem que é o aprendido

Salientemos o facto de que a criança experiência a complexa bipolarização das chamadas forças de prazer e do desconforto e que o desenvolvimento da sua personalidade vai acontecendo em função de necessidades que, no início, são de natureza básica até que outras, em idades posteriores, se traduzem no interesse em adquirir conhecimentos de natureza teórica, é essencial então que o educador saiba que sentimentos de amor, de medo ou de cólera emergem espontaneamente, sendo indispensável que saiba também que sempre que uma criança manifesta tais sentimentos indicia a necessidade de privar com outros sentimentos compensatórios, orientados para a emergência de condutas estáveis e desejáveis (Barbosa , 1997, pág.23)

Ora, a criança vive em complexa contradição, torna-se então necessário que,

“ prive com um educador capaz de a ajudar a descobrir-se por detrás da nuvem de opacidade que a contradição provoca, por forma a conhecer-se progressivamente e a ir conhecendo os outros. Joga-se aqui a necessidade de levar a criança a descobrir a existência de um processo interactivo que o estar no mundo lhe proporciona, exigindo ao educador que seja um bom facilitador de aprendizagens de destrezas, hábitos e normas de conduta social propiciadores da construção de saberes cimentados no ser capaz de viver em cidadania, cooperando com os outros e em segurança.”(pág.23).

Assim, sendo a educação de infância, é um domínio de intervenção de grande complexidade curricular, exigindo do educador uma formação técnica bem qualificada. A educação de infância, não pode funcionar contra a criança, comprometendo o educador a actuar sempre em função das necessidades educativas da criança ( Barbosa - seminários doutorais).

### **12.3 Sua aplicação prática: *diagnosticar necessidades; programar estratégias; avaliar a acção***

Nesta perspectiva, o primeiro grande passo que o técnico de educação deve dar ( mas que não se faz), terá de acontecer muito antes da fase de programação e que se trata da criação de um diagnóstico rigoroso das necessidades educativas de cada criança, resultante dos sinais que a criança manifesta ao longo do dia nas várias actividades , sobretudo sinais de desconforto e de quebra de partilha. Luis Barbosa chama-lhe **Cartas de Sinais**: “à tipificação de todos os comportamentos e atitudes possíveis, sobretudo olhando os indicadores de desconforto e quebra de partilha. Estes comportamentos nada têm a haver com patologias. São comportamentos perfeitamente normais para a criança que os toma como atitudes de defesa” (seminários doutorais).

As **Cartas de Sinais** , visam a escolarização e homogenização de comportamentos e atitudes com vista a evitar que o educador codifique estes comportamentos de desconforto como comportamentos atípicos, quando são normais.

Para tal, exige-se (Barbosa,1997, pág.52 ) que este profissional seja um bom caracterizador das acções educativas, no sentido de ser capaz de bem identificar as características específicas das acções, a fim de descrever os fenómenos e ocorrências diversas, por forma a bem tipificar os eventos, estando assim criadas, as condições essenciais para a produção de um **Diagnóstico**.

As necessidades diferenciadas de uma criança, só são detectadas quando se conhece a sua história de vida e o processo de educação. Para Blom (1976), segundo Zabalza, (1998, pág.73), o desenvolvimento da acção educativa do nível pré-escolar, conta de forma

fundamental com a “história do sujeito” na qual se inclui tanto a “mapa cognitivo” como as “características motivacionais”, como os aspectos mais genéricos e básicos, como os “estilos de enfrentamento”; “padrões de adaptação” e “relação interpessoal” e desde logo o “nível de desenvolvimento biológico” (fundamentalmente a nível neurológico e motor). O que está em causa é, segundo Luis Barbosa, a escolha do método ou métodos que possam permitir melhor eficácia nas aprendizagens e aquisições relativamente a estes aspectos. Isto conduz-nos para a diferenciação pedagógica, que só poderá ter êxito se actuar-mos na base das necessidades diferenciadas da criança (pág.22).

Feito o diagnóstico, estão criadas as condições para o passo seguinte; a programação, feita sempre com base nas necessidades diferenciadas da criança. Para Barbosa (seminários doutorais), actuar a favor da criança no sentido de considerar o seu desenvolvimento como um projecto de vida, implica obrigatoriamente a elaboração de uma carta de sinais, sem a qual não é possível a criação de um Diagnóstico das Necessidades Diferenciadas da Criança, que irá condicionar toda a acção educativa.

Isto conduz-nos a repensar o currículo, o programa e a programação. São três termos em torno dos quais se vai construindo uma “nova escola infantil”. O currículo exprime-se e concretiza-se no programa. Este serve de base de referência para as intervenções dos diferentes centros e dos professores, tanto ao nível das condições gerais de trabalho a desenvolver, como os conteúdos e organização, etc.(Zabalza,1998, pág.95).

Alberto Sousa,(1997), dá especial destaque à programação e considera que em educação, a programação não se limita ao ensino-aprendizagem. Tem um âmbito muito mais vasto, porque coloca a acção educativa, numa dimensão tal que ultrapassa a importância dos conteúdos de aprendizagem para se centrar na actuação educativa geral em si. Preocupa-se com “ as estratégias de como educar, como motivar, proporcionar e incentivar actividades e vivências, activas, expressivas e criativas, às crianças, de modo heurístico”(pág.14). Vejamos a Figura 7, onde esta ideia está esquematizada.

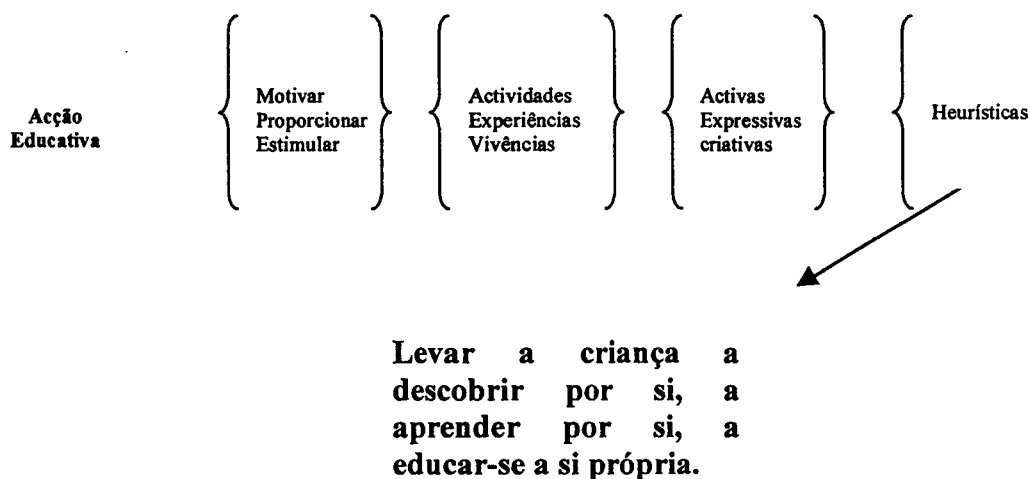


Figura 7 Programação Educativa  
 Fonte: Sousa, A (1997, p.15). *Programação e Avaliação Desenvolvimental-Na Pré-Escolaridade e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos. Lisboa.

O autor compara a programação educativa com um plano de batalha,” em que os pontos estratégicos a conquistar, são os objectivos e metas a atingir; as estratégias e táticas são os métodos e as técnicas com que se efectuam as actividades educativas; as lutas a desenvolver para conquistar aqueles objectivos são as actividades e vivências educacionais; a avaliação corresponderá à observação do desenrolar da batalha; e a reformulação e a recuperação educativas correspondem ao reforço com as forças de reserva” (p.15).

Com a programação territorializam-se os pressupostos gerais do programa,” e sem programação não se pode fazer boa escola” (Zabalza, 1998, pág.96). Conhecer em profundidade as crianças, no seu contexto escolar, analisar as suas capacidades e avaliar as suas incapacidades, dificuldades e necessidades, para que os objectivos programáticos contemplem a superação destas incapacidades, ultrapassem as dificuldades e a satisfação destas necessidades, conjugando-se todos os esforços, metodologias e técnicas educativas neste sentido. São os pressupostos fundamentais para se obter uma análise fina de toda a situação (Sousa, A 1997, pág.15).

Feita a análise cuidadosa de todas as variáveis, estão reunidos os elementos fundamentais a que Alberto Sousa 1997 (pág.17) denomina de; *Perfil de Desenvolvimentos da Criança* e o *Perfil de Desenvolvimento do Grupo*, a que Luis Barbosa (1997,pág.52), chama de *Diagnóstico das Necessidades Diferenciadas da Criança*. Estas análises têm o mesmo âmbito, visam observar e analisar criteriosamente a criança tanto em funcionamento individual como em grupo, para só depois passar à programação tendo implícita, a satisfação daquelas necessidades de acordo com a sua ordem prioritária.

Assim, os conteúdos programáticos referem-se segundo Sousa, A (1997), “às áreas educativas que irão proporcionar às crianças uma evolução que lhes permita atingir os objectivos estabelecidos ou seja, a satisfação das suas necessidades” (pág.18). Estimulando a criança no sentido de a ajudar a desenvolver a possibilidade de distinguir os diferentes estímulos de acordo com as necessidades dos seus sentidos. É um trabalho de fora para dentro que impõe ao educador que oriente a acção em função das necessidades específicas das crianças (Barbosa, 1997,pág.17).

Contudo, os conteúdos e actividades desenvolvidas no jardim de infância não podem estar desligados das actividades e rotinas familiares das crianças, isto, constitui um eixo básico de toda a acção educativa, pelo que supõe de vivência consciente, racionalizada, reconstruída, compensada do que são os processos da vida habitual de cada criança. Pampaloni (1983), segundo Zabalza, (1998, pág.163) descreve com clareza que devemos procurar nesta perspectiva uma programação que:

“ deve nascer do ambiente particular em que cada escola opera, de maneira a que os conteúdos reflectam a cultura local; conteúdos que nasceram de uma leitura real do ambiente de vida das crianças e estarão orientados tanto para a recuperação, valorização e transformação da realidade natural, social e cultural do lugar, como para a aquisição das competências...É importante que o professor, antes de elaborar a programação, conheça o ambiente socioeconómico e cultural em que a escola actua. Neste contexto, a selecção dos conteúdos converte-se numa sequência lógica que se articulará ao longo dos anos em que a criança permanece na escola infantil “(pág.32)

É chegado o momento de avaliar a acção educativa. O seu principal objectivo é precisamente a obtenção do diagnóstico do que não está a correr como o previsto, para se poder alterar e assim, adequar a acção. É importante detectar quais as áreas de desenvolvimento da criança

em que não se verificou evolução ou em que esta foi menos significativa, para se poder retomar a programação no sentido de proporcionar a necessária recuperação. Esta avaliação pressupõe, segundo Sousa, A (1997,pág.24), obedecer a uma criteriosa análise da situação e também uma cuidadosa avaliação do desenvolvimento das crianças, que defina objectivamente os factores bio-psico-sócio-motores, os que estão com bom nível maturacional e os que não estão.

Vejamos então a Figura 8. Caracterização da Acção Educativa, que nos mostra esquematicamente todos os passos necessários para organizar a acção educativa de acordo com o conceito de Luis Barbosa (1999, seminários doutorais)

Para finalizar este ponto, parece-nos pertinente fazer referência ao programa de educação de infância baseado na teoria piagetiana denominado Cognitively Oriented Curriculum, do qual fizeram parte Hommann, Banet e Weikart (1984):

“ o professor ajuda as crianças a consolidar as suas habilidades de forma evolutivamente correcta através da experiência directa e representacional, sem procurar acelerar o seu desenvolvimento e sem a preocupação de os precipitar para a fase seguinte. Também trabalha através de perguntas, embora neste caso, as perguntas se refiram aos planos das crianças, às suas intenções, experiências e observações. Reconhece-se que cada criança é um indivíduo que estrutura o seu próprio conhecimento através de iniciativas partilhadas com os adultos que a rodeiam. Cada criança é activa.(pág ,14)

## CAPITULO II

### METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A nossa preocupação quanto à escolha da metodologia recai essencialmente na natureza do problema a estudar (Patton,1980). A abordagem escolhida foi a qualitativa de natureza interpretativa. Para Cohen & Manion (1990), os métodos qualitativos permitem reter a integridade dos fenómenos que estão a ser investigados, tornando-se para isso necessário penetrar dentro da pessoa e entendê-la a partir do seu interior. A investigação qualitativa assume que existem múltiplas realidades que o mundo ali fora, não é uma coisa objectiva, mas uma função de uma interacção e percepção pessoal. Merriam (1990), considera-a um “fenómeno altamente subjectivo a necessitar de interpretações mais do que medição. Concepções em vez de factos, forma a base da percepção” (pág.17).

Todo o trabalho se inscreve numa metodologia que tem como técnicas essenciais o uso da observação para se conseguir o registo de sinais e categorização dos comportamentos que os mesmos indiciam. Seguimos portanto, as sugestões de Albano Estrela e valorizamos a linha de investigação que Luis Barbosa vem desenvolvendo no domínio das Ciências da Educação.

No contexto do paradigma Interpretativo em educação, o objecto de análise é formulado em termos de acção, uma acção que abrange “ o comportamento físico e ainda os significados atribuídos pelo participante” (Erickson, 1986). Assim, comportamentos idênticos podem corresponder a significados diferentes, nomeadamente no que respeita às práticas dos professores na sala de aula no enquadramento em que a investigação se propõe desenvolver. Assim sendo, é pertinente o recurso ao método do Estudo de Caso, uma vez que não se procuram princípios universais, mas sim o conhecimento particular e único dos fenómenos.

## 1. Estudo de Caso

Assim, o desenvolvimento deste estudo segue de perto a problemática do estudo de caso, que segundo Ludke e André (1986), visa sobretudo que através da observação naturalista se possa fazer uma recolha de dados que permita fazer um levantamento de sinais (Carta de sinais), com vista a retractor a dinâmica de fenómenos emergentes no interior de micro-sistemas (salas de actividades educativas e pedagógicas em jardins de infância), sendo o estudo de caso “um desenho particularmente ajustado a situações onde é impossível separar as variáveis do fenómeno do seu contexto” (Yin,1990,pág.10).

Funcionar em função da criança é o pressuposto inicial de que partimos para o estudo. É exemplo disso: no jardim de infância uma criança está num determinado sítio e levanta-se para junto da educadora (é um sinal de que a criança precisa de qualquer coisa). Quando não é identificada esta necessidade, gera-se *clivagem*, um corte na relação educativa e pedagógica (ausência de relação). As crianças não param e vão criando mecanismos de defesa. Acreditamos que se houver uma observação atenta a cada criança, poder-se-ão despistar problemas existentes nas mesmas . Assim, a investigação no estudo de caso partilha um intenso interesse pelo ponto de vista das pessoas e pelas circunstâncias (Stake,1994, pág.242).

As características essenciais que definem o estudo de caso qualitativo são quatro (Merriam, 1990, pág.11).

- *Particular*- porque evidencia uma situação particular, evento, programa ou fenómeno. O próprio caso é importante pelo que revela acerca do fenómeno e para aquilo que pode representar. Os estudos de caso incluem um número de variáveis possíveis e descrevem as suas interações durante um período determinado de tempo, podendo ser rotuladas como holísticas. Segundo Patton(1990) a abordagem assume que o todo é maior que a soma das partes;
- *Descritivo* - o resultado final é uma descrição densa e rica do fenómeno que está a ser objecto de estudo. A descrição densa é um termo antropológico e significa a completa e literal descrição do acidente ou entidade que está a ser investigada.;



- *Heurístico*- Ilumina a compreensão dos leitores do fenómeno a ser estudado. Podendo trazer a descoberta de novos significados, aumentar as experiências do leitor, ou confirmar aquilo que sabe.;
- *Indutivo* – Os estudos de caso confiam no raciocínio indutivo. Generalizações, concepções, ou hipóteses emergem da observação dos dados. Estes são estabelecidos no próprio contexto.

A história de vida, assume especial relevância no estudo de caso. A este propósito Stake (1994), refere ser normal entre os investigadores que utilizam os estudos de caso qualitativos deixarem que seja o caso a contar a história, fazendo uso do método biográfico (Kelchtermans, 1994,1995).

A indiscrição, é um problema que este tipo de metodologia enfrenta. Em virtude do investigador ter de entrar na vida das pessoas e explorar aspectos que nem os respondentes, nem o próprio investigador sabem até onde pode chegar. “ Os investigadores qualitativos são visitantes em espaços privados do mundo” (Stake, 1994, pág.244).Assim, para contornar este problema, o investigador, deve confiar na sua sensibilidade e no seu tacto, assumindo um comportamento de respeito pela integridade dos participantes. (Kelchermans, 1994).

O perigo do entrevistado “ ser levado a descrever o seu mito ou o seu sonho, dizendo então, em vez daquilo que fez, o que gostaria de ter feito, reproduzindo um projecto de vida mais do que uma história vivida” (Raybaut and al, 1995,pág.25), constitui também outro problema.

## **2. Abordagem qualitativa -interpretativa**

A investigação educativa emerge como paradigma após os trabalhos de Dilthey<sup>(11)</sup>(1833-1911) que aponta para as diferenças entre Ciências Humanas e Naturais, opondo as ciências da compreensão às ciências da explicação de Husserl (1559-1935) com os contributos para a fenomenologia filosófica – e de Habermas (1961), representante máximo da Escola de

---

(11)Dilthey iniciou o pensamento da filosofia social alemã, que continuou com Weber, em que as Ciências Humanas deveriam adoptar um método interpretativo e hermenêutico, de modo a descobrir o significado individual das próprias pessoas estudadas.

Frankfurt, cujos trabalhos contribuíram para uma Ciência Social crítica. São ainda influentes os trabalhos realizados no âmbito da psicologia cognitiva e a projecção da Escola de Chicago, sobretudo no estudo de casos e nas histórias de vida (Morrow, R. <sup>a</sup> e Torres, C. A (1997, pág.204).

Jean Poupart (1981, pág.43) diz-nos que a instauração das metodologias qualitativas se deve aos trabalhos da Escola de Chicago dos anos 20 e 30, enquadrando os seus fundamentos epistemológicos sobretudo no interaccionismo simbólico formulado por Margaret Mead.

Anteriormente às investigações antropológicas da Escola de Chicago, centradas na compreensão das microculturas urbanas, a antropologia social e cultural tinha sido já enriquecida pelos trabalhos etnográficos de B. Malinowski.

Erickson considera o início do século XX como um outro marco na evolução das metodologias qualitativas, época que começou a redacção das crónicas de viagens. Estes relatos, como escreve Erikson(1983):

“ (...) eram alvo da atenção de uma nova ciência em plena emergência, a antropologia. Os antropólogos apelidaram esses relatos de etnográficos, isto é, descrições monográficas aprofundadas dos hábitos de vida dos povos *ethnoi*-termo grego para designar os estrangeiros: os bárbaros que não eram gregos” (p.123).

Alguns antropólogos começaram, por esta altura, a enviar estudantes seus directamente *para o campo*, com o intuito de recolherem informações sobre as colónias. Um desses estudantes foi Malinowski, que partindo numa expedição etnográfica para as colónias inglesas, aplica o método de observação participante, que segundo Erickson (1983) desenvolve, melhor do que qualquer antropólogo o fizera antes, uma visão íntima dos hábitos de vida e dos pontos de vista de uma sociedade primitiva.

Segundo Lefébre (1990 pág.79-80), a investigação de índole qualitativa visa a inter-relação do investigador com a realidade que estuda fazendo com que a construção da teoria se processe, de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem .A investigação qualitativa proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor

compreensão do real. Com a subjectividade que estará sempre presente, pela conjugação do rigor e da objectividade na recolha de análise e interpretação dos dados. Porque é tão diversa, a investigação qualitativa significa coisas diferentes para pessoas diferentes (Tesch, 1990).

Assim, a teoria surge *após* os factos e a partir da análise dos dados, baseando-se na observação dos sujeitos, na sua interpretação e significados próprios e não nas concepções prévias do investigador que estatisticamente as comprovaria e generalizaria.

De Landshere (1986) defende o conhecimento qualitativo, baseando-se nos contributos de Campbell e de Cronbach. O primeiro diz-nos que o conhecimento quantitativo depende do qualitativo, quando escreve:

“ Lamenta, com razão, que as Ciências Sociais tenham empobrecido o seu percurso recusando encontrar, no qualitativo, a “contra-avaliação” pelo bom senso. E lembra que mesmo os cientistas mais rigorosos se servem regularmente do seu bom senso para rejeitar, por exemplo nas suas investigações de laboratório, erros devidos à leitura errónea de medidas, a defeitos de instrumentos, a transcrições deficientes, etc.”(pág.46).

O segundo, na defesa da recolha e interpretação de dados singulares e na crítica à generalização, refere:

“ Em vez de a generalização ser a regra na nossa investigação, sugiro que invertamos as nossas prioridades. Um observador que recolha dados numa situação particular encontra-se numa posição que lhe permite apreciar as práticas ou as propostas e observar os efeitos no seu contexto. Tentando descrever e explicar o que se passou, estará somente atento às variáveis controláveis, mas também às condições incontroladas, às características pessoais e aos acontecimentos que se produziram durante o tratamento e as medições. Indo de situação em situação, a sua primeira tarefa é descrever de novo e interpretar o efeito em cada caso tendo essencialmente em conta factores que actuam unicamente nesse caso ou numa série de acontecimentos, à medida que os resultados se acumulam, aquele que procura compreender fará tudo ao seu alcance para descobrir como é que os factores incontrolados poderiam ter acusado desvios locais do efeito modal. Por outras palavras, a generalização não sobrevém senão tardiamente e a excepção é considerada tão seriamente como a regra “ (pág.49).

A investigação qualitativa rejeita olhar para a educação exclusivamente à luz do modelo das Ciências Exactas, com a preocupação da quantificação e da generalização, dando novos pontos de vista através do levantamento de questões e procura das respectivas respostas e sugerindo a compreensão de modo a valorizar o conhecimento subjectivo. Aspectos que até então considerados marginais são agora objecto de estudo. Principalmente a nível do

pensamento e da acção resultantes de um contacto directo e prolongado com os participantes, que Malinowski designou de conhecimento cultural implícito.

Erickson (1986), prefere falar de uma investigação interpretativa e define-a como um conjunto de abordagens de investigação observacional participativa :

“Adopto este termo por três razões: a) é mais abrangente que muitos dos outros, por exemplo, a etnografia e o estudo de casos; b) evita a conotação de definir estas abordagens como essencialmente não quantitativas (conotação que leva ao termo qualitativo);c) aponta o aspecto-chave da semelhança familiar entre as distintas abordagens: o interesse da investigação centra-se no significado humano, na vida social e na sua dilucidação e exposição pelo investigador”(pág.9).

A investigação qualitativa proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimento, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real. Com a subjectividade que estará sempre presente, pela conjugação do rigor e da objectividade na recolha, análise e interpretação dos dados. Porque é tão diversa, a investigação qualitativa significa coisas diferentes para pessoas diferentes (Tesch,1990).E neste sentido, a interpretação é a “chave” que nos conduz ao âmago das questões essenciais de um estudo qualitativo, recordemos então, o conceito de interpretação atribuído por Geetz (1973), citado por Bogdan (1994): “Uma boa interpretação do que quer que seja - um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade- conduz-nos ao coração daquilo que pretende interpretar” (pág..48).

### **3. Características da investigação qualitativa**

Tomando como referência Bogdan & Biklen (1994) poder-se-à identificar cinco elementos comuns à investigação qualitativa:

1-Na *investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, em que o investigador é o principal instrumento.* Os investigadores qualitativos não concebem situações experimentais para testar hipóteses previamente formuladas, pelo contrário, fazem uma recolha directa de informação relativa a situações reais, processos e fenómenos, que ocorrem no mundo real. Por isso, este tipo de investigação é muitas vezes designada por

investigação naturalista. O investigador é o principal instrumento da recolha , organização e análise dos dados. Muitos usam métodos de registo de dados como a fotografia, o equipamento de vídeo e o gravador de cassetes, bem como equipamento electrónico para a organização de dados, no entanto, tal não substitui o investigador no local, as suas decisões relativamente ao que deve registar, como e em que circunstâncias o deve fazer, as suas interacções com os participantes, bem como o seu papel na revisão, categorização e análise dos dados.

2-A *investigação qualitativa é descritiva*. É dada uma grande importância à descrição e interpretação de situações e processos, em vez de testar hipóteses e as teorias, embora isto não signifique que a investigação qualitativa tenha uma postura de indiferença face à teoria. A abordagem qualitativa exige que tudo seja examinado, pois nada é trivial, podendo vir a constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. A descrição funciona como método de recolha de dados, quando se pretende absorver todos os detalhes. A principal diferença face à investigação quantitativa, é sublinhada na teorização de Glaser & Strauss (1967), nos diz que, em vez de se tentar validar uma teoria previamente formulada, operacionalizada através da formulação de hipóteses, os investigadores qualitativos usam a teoria como pano de fundo conceptual para a análise de dados, enquanto que alguns tencionam desenvolver teorias na base dessa análise.

3-Outra característica da *investigação qualitativa é a prioridade dada aos processos, mais do que aos resultados*, sendo a principal preocupação a documentação e a interpretação de mudanças, processos e interacções entre participantes, que ocorrem no contexto natural em observação. O investigador qualitativo dá prioridade à dinâmica e aos desenvolvimentos das interacções sociais num determinado contexto, tentando perceber os seus significados e o sentido das transformações que estão a ter lugar nesse contexto.

4-Os *investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, focalizada no processo, compreensão e interpretação* (Merriam,1990,pág.21).A metodologia baseia-se em estratégias de raciocínio indutivo, partindo da análise de dados para atingir a formulação de hipóteses e a definição de teorias. Uma teoria desenvolvida desta maneira em que se procede de *baixo para cima*, com base em peças individuais de informação recolhidas que se encontram relacionadas, é designada por Glaser & Strauss como *teoria fundamentada*.

O investigador vai construindo o *puzzle*, à medida que se recolhem e examinam todas as peças.

5-O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Temos a última característica, que é a importância de perceber o significado que o participante dá aos processos investigados. Logo, o conceito de recolha de dados inclui não só a descrição de interacções, processos e fenómenos, que ocorram no contexto observado, como também a documentação e interpretação dos pontos de vista e das interpretações dos próprios actores acerca daquilo que se passa, ou seja, o significado por eles construído relativo às suas próprias experiências. É esta também uma das principais diferenças em relação à tradição quantitativa, na qual a investigação é concebida e implementada do ponto de vista do investigador e os dados são colhidos e analisados de acordo com os seus critérios de relevância, como refere Jacob.(1987):

“os investigadores da educação, ao fazerem observações naturalistas numa abordagem tradicional como sejam pesquisa processo-produto, partilham do princípio de que é irrelevante conhecer as percepções subjectivas dos participantes, relativas ao comportamento e ao contexto em que esse comportamento ocorre. Assim sendo, estudariam o comportamento de professor e aluno tal como fosse objectivamente definido pelo investigador, na base de uma amostra aleatória de salas de aulas “ (pág.32).

#### 4. Questões e critérios

Diversos autores dedicam especial atenção ao problema de uma definição das normas a partir da qual se obtêm os conhecimentos, através de uma investigação qualitativa. A formulação dos critérios corresponde à explicitação de um conjunto de regras metodológicas. Face a esta questão das regras, é interessante notar que segundo Kuhn (1983), “ determinar paradigmas comuns não equivale a determinar regras comuns”(pág.71). Se as regras, segundo ele, provêm de paradigmas, “ os paradigmas podem orientar a investigação mesmo na ausência de regras”. É porque os paradigmas, tal como as crenças, os modos de actuar, e os modelos implícitos dos procedimentos que os compõem , têm prioridade sobre as regras explícitas, como refere Kuhn (1983):

“ Os cientistas trabalham segundo modelos decorrentes dos seus estudos ou daquilo que leram posteriormente e frequentemente, não sabem, ou não têm necessidade de saber, que características é que conferiram a esses modelos valor de paradigma para o grupo. Por esta razão, eles não têm necessidade de um conjunto completo de regras”(pág.74)

Para além do problema da operacionalização dos critérios (cientificidade), há outros que suscitam interesses ao investigador prático, como a pertinência socioprofissional dos resultados da investigação, e de um ponto de vista ético, a transparência das informações prestadas aos indivíduos sobre os objectivos da investigação e sobre a garantia de confidencialidade.

Miles e Huberman (1984), consideram que os investigadores devem entender-se nos seguintes níveis:

- Clarificar os critérios utilizados;
- Operacionalizar esses critérios no processo de investigação através de procedimentos específicos;
- Explicitar a operacionalização dos critérios nos relatórios da investigação;

#### 4.1 Objectividade

Kirk e Miller (1986), definem a objectividade, como frequentemente sucede nas ciências naturais, em relação ao postulado epistemológico segundo o qual “tudo no universo pode, em princípio, ser explicado em termos de causalidade”. Em que neste sentido, a objectividade refere-se a uma causalidade externa, ligada à própria natureza e a uma verdade do mundo ainda por descobrir. Dizem ainda que a objectividade “reporta-se à decisão de correr um risco intelectual, o risco de se ser refutado”(pág.10), em que a verdade não é absoluta, pois ela é construída em interacção entre o mundo empírico e o mundo teórico.

Como escreveram Lessard et al (1990) referindo-se a Kirk e Miller:

“ Kirk e Miller concebem a objectividade, seja ela procurada através das metodologias qualitativas ou das quantitativas, como a construção de um objecto científico que passa, por um lado, pelo confronto dos conhecimentos

ou das ideias como o mundo empírico e, por outro lado, pelo consenso social de um grupo de investigadores sobre essa mesma construção. Um projecto científico é, pois, uma tentativa de objectivação do mundo submetida a um certo controlo empírico e social; o argumento da autoridade que a própria pessoa do investigador poderia representar é rejeitada como critério de valorização do conhecimento científico”(pág.66).

#### **4.2. Validade e validação**

A validade levanta o problema de saber se o investigador observa realmente aquilo que pensa estar a observar.

Para Gauthier, o investigador que procurar que os seus dados correspondam verdadeiramente àquilo que pretendem representar, tem que se preocupar com a validade.

Lessard et al (1990), consideram que devemos ter uma constante preocupação com os diferentes parâmetros do critério de validade. Parâmetros esses que se encontram em síntese no Quadro 4

A validade de um trabalho de investigação constitui uma das questões que se poderão levantar em relação à metodologia utilizada. A validade de qualquer trabalho de investigação passa necessariamente pela exigência que qualquer investigador tem em procurar que os seus dados correspondam estritamente àquilo que devem representar de um modo verdadeiro e autêntico. Assm, Stufflebeam (1985), segundo Herbert e Goyette Bondin (1990), refere que a preocupação com a validade, aplica-se menos aos próprios dados do que àquilo que se lhes faz e àquilo que lhes fazem dizer. Ou seja, a validade de um trabalho depende da forma como tratamos os dados e do sentido que consequentemente podem tomar, tendo em vista o propósito de uma investigação.



#### Quadro 4

Alguns parâmetros de validade num processo de investigação qualitativa segundo Lessard et al.

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

Fonte: Lessard-Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel e Boutin, Gérard (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Instituto Piaget, Lisboa.

Dada a natureza da investigação em causa, o *Estudo de Caso*, cuja metodologia é qualitativa, embora se complete com a quantitativa, uma das formas de validar esta investigação será, tal como já foi referido, recorrer a uma grande diversidade de instrumentos para se efectuar a *triangulação de dados*. Para garantir a validade interna do estudo, o investigador deverá diversificar ao máximo os instrumentos de recolha de dados para se proceder à triangulação dos mesmos, bem como à descrição o mais pormenorizada possível de como os dados vão sendo recolhidos e às decisões que eventualmente terão que ser tomadas dada a dinâmica que o método *Estudo de Caso* oferece. A utilização das diferentes técnicas de recolha de dados levanta a questão relacionada com a correcta e válida utilização destas, que depende em muito da experiência e maturidade do investigador. Inerente a este facto, está a dificuldade que o investigador poderá ter na selecção da fracção da realidade da qual pretende recolher dados e de certa forma na subjectividade pessoal com que os recolhe.

### 4.3 Fidelidade

Para KirK e Miller (1986), a validade pressupõe a fidelidade, mas não o inverso. Tal como a validade, a fidelidade “só adquire sentido quando por referência a uma dada teoria”(pág .41) e a teoria implícita segundo a qual todas as observações deveriam ser idênticas raramente se revela apropriada.

Para estes autores, a fidelidade pode dividir-se em três tipos:

1. A fidelidade *quixotesca*, refere-se às circunstâncias segundo as quais um mesmo método de observação produz consistentemente os mesmos valores;
2. A fidelidade *diacrónica* que reporta à estabilidade de uma observação no tempo;
3. A fidelidade *sincrónica*, refere-se à semelhança das observações processadas num mesmo período de tempo, em que a comparação dos dados obtidos sob diferentes formas permite que se avalie a fidelidade interna.

Alguns investigadores consideram que certos critérios, como a ética e exigência socio-profissional, são de extrema importância para a validade da investigação, como refere Erikson (1986): “ A responsabilidade ética deve andar a par com a preocupação científica numa investigação conduzida no campo”(pág.142).

A este propósito, Bogdan e Biklen (1994), definem a “ética como um conjunto de normas ou procedimentos correctos e incorrectos por determinado grupo”(pág.75).Referem que “ para muitos investigadores qualitativos as questões éticas não se restringem ao modo de comportamento durante o trabalho de campo. A ética é mais entendida em termos de uma obrigação duradoira para as pessoas com as quais se contactou no decurso de toda uma vida como investigador qualitativo”(pág.77).

## **5. Sujeitos da investigação**

Segundo Merriam (1990) neste tipo de investigação o “ factor crucial não é o número de respondentes mas, sim, o potencial de cada pessoa para contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e compreensão do fenómeno” (pág.77). Na mesma linha de pensamento situam-se Bogdan & Biklen (1994) quando afirmam que “ dado o detalhe pretendido, a maioria dos estudos são conduzidos com pequenas amostras “ (pág.17). Huberman & Miles (1991) consideram que os investigadores que utilizam métodos qualitativos, trabalham com amostras mais pequenas do que os que usam métodos quantitativos.

Em virtude do propósito deste estudo e da metodologia seleccionada, a amostra dos participantes foi baseada em critérios justificados. Parafrazeando Getz & LeCompte (1988) : “ao investigador requiere-se apenas que enuncie uma lista de atributos essenciais que os escolhidos devem possuir” (pág. 98). Assim os critérios utilizados para a escolha foram a das educadoras exercerem as suas funções docentes no quadro do Ministério da Educação (rede pública), exercerem dentro do Distrito de Santarém, terem formações iniciais provenientes de escolas diferentes e pelo menos um dos elementos ter como situação profissional: contratado; efectivo e vinculado.

Os nomes atribuídos às cinco educadoras são fictícios. A constituição da amostra esquematiza-se nos quadros que se seguem:

Quadro 5  
Corpo Docente

Educadores de Infância	Idade	Habilitações Académicas	Escola/Instituto (formação inicial)	Situação Profissional	Tempo de Serviço
Educadora - A	44	Bacharelato: ( Educação-Pré-Escolar)	Maria Ulrich	Quadro Geral (efectiva)	24 anos
Educadora - C	35	Idem	Maria Ulrich	Quadro distrital de Vinculação	10 anos
Educadora - M	28	Idem	E.S.E. Santarém	Contratada	7 anos
Educadora - T	49	Idem	Maria Ulrich	Quadro Geral (efectiva)	29 anos
Educadora - Z	43	Idem	João de Deus	Quadro Geral (efectiva)	23 anos

Quadro 6  
Educadores por Jardim de Infância

Educadoras de Infância	Jardine de Infância do Distrito de Santarém (Rede Pública do Ministério da Educação)
Educadora - A	Jardim de Infância pertencente ao Concelho de Coruche
Educadora - C	Jardim de Infância pertencente ao Concelho de Coruche
Educadora - M	Jardim de Infância pertencente ao Concelho de Ourém
Educadora - T	Jardim de Infância pertencente ao Concelho de Abrantes
Educadora - Z	Jardim de Infância pertencente ao Concelho de Alpiarça

**Quadro 7**  
**Crianças por Educadores**

Educadoras	Sexo	3 Anos	4 Anos	5 Anos	6 Anos	Total
Educadora - A	M	2	4			6
	F	3	6			9
Educadora - C	M	2	4	2		8
	F	2	2	3		7
Educadora - M	M	1	2	4	3	10
	F	1	3	5	2	11
Educadora - T	M	3	3			6
	F	2	4			6
Educadora - Z	M	1	3	6	1	11
	F	5	2	1		8

**Quadro 8**  
**Horário dos Educadores (no atendimento às crianças)**

Docentes	Período da manhã	Período da tarde
Educadora - A	9h-12h	14h.16h.
Educadora - C	9h-12h	14h.16h.
Educadora - M	9h.30m.- 12h.30m.	13h.30m.-15h.30m.
Educadora -T	9h.-12h.	13h.30m.- 15h.30m
Educadora - Z	9h-12h	13h.30m.-15h.30m.

## 6. Etapas do estudo qualitativo

Os procedimentos básicos da metodologia qualitativa apresentam três níveis: *recolha de dados*, *organização de dados* e *análise de dados*. Estes três níveis formam uma sequência lógica, mas não correspondem necessariamente a uma sequência cronológica do processo de investigação. De facto, a flexibilidade da arquitectura do estudo permite uma constante interacção entre estes três níveis ao longo do processo de investigação. Como tal, a organização e análise dos dados ocorrem já durante a fase de recolha, influenciando as estratégias desta última.

### 6.1 Recolha de dados

Para estabelecer uma articulação entre o “mundo empírico” e o “mundo teórico”, o investigador, quer seja em investigação ou não, deve seleccionar um modo de pesquisa, uma ou mais técnicas de recolha dos dados ou vários instrumentos de registo.

Para a recolha de dados teremos que ter uma opção teórica, como diz Lessard et al (1994):

“ (...) que é, ou será observado, isto é, quais são ou virão a ser as unidades de observação. Esta selecção é inevitável, uma vez que se torna impossível observar toda a realidade. Nós só podemos perceber e representar segmentos, designados por «unidades»: « cada unidade representa um aspecto específico da realidade e não toda a realidade» (Evertson e Green, 1986,p.160). Tanto a observação por parte do observador leigo como por parte do investigador é, portanto, sempre um processo selectivo”(pág.142).

Para poder fazer uma selecção, primeiro, o investigador terá que efectuar uma mediação, para “ o primeiro instrumento de observação”, e , em seguida, pelos outros instrumentos e ferramentas, teóricos ou materiais, que ele utiliza para recolher e registar os dados (Evertson e Green, 1986, pág.164).

A utilização das diferentes técnicas de recolha de dados levanta a questão relacionada com a correcta e válida utilização destas, que depende em muito da experiência e maturidade do investigador. Inerente a este facto, está a dificuldade que o investigador poderá ter na selecção

da fracção da realidade da qual pretende recolher dados e de certa forma na subjectividade pessoal com que os recolhe.

Segundo De Bruyne, existem três grandes grupos de técnicas utilizadas em ciências sociais, que é possível extrapolar para as ciências humanas, que designou por:

- Observação
- Inquérito
- Análise documental

### **6.1.1 Observação naturalista (Dados de comportamento)**

Partimos para o terreno sem preconceitos, as cinco observações decorreram entre Março e Junho de 1998. Dedicamos o nosso trabalho de exploração aos fenómenos educativos. Até ao mês de Junho decorreu a primeira fase da investigação. Esta fase teve duas vertentes, na primeira descreveram-se os fenómenos e em simultâneo adquiriu-se uma vertente auto-formativa nas técnicas de observação.

A nossa escolha deve-se ao facto deste tipo de observação privilegiar segundo Estrela (1994) “ A observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (pág.45). Assim, esta técnica de investigação assume uma forma de “observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o século XIX na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais” (pág.45)<sup>(12)</sup>

Para Henry, segundo Estrela (1994) , “ a observação naturalista é o estudo de um fenómeno no seu meio natural; o estudo das famílias de crianças psicóticas consistirá, pois, na observação dessas famílias no seu lar. O relatório que se apresenta assenta principalmente num trabalho levado a cabo em seis famílias, das quais partilhei a vida durante um período médio de seis dias consecutivos” (pág.46).

---

<sup>(12)</sup> As técnicas de observação naturalista foram aplicadas, primeiramente, por Charles Darwin (Estrela, 1994, pág.45).

Albano Estrela (1994) define a técnica da observação como o estabelecimento de “biografias”, construídas a partir do que o observador vê. A técnica, em si, poderá definir-se de acordo com quatro grandes linhas:

1. *Não é uma observação selectiva* – o observador procede a uma acumulação de dados, pouco selectiva, mas passível de uma análise rigorosa;
2. Preocupa-se fundamentalmente, com “*a precisão da situação*”, isto é, com a apreensão de um comportamento ou de uma atitude inseridos na situação em que se produziram, a fim de se reduzirem ao mínimo as dúvidas referentes à sua interpretação;
3. Pretende-se *estabelecer biografias* compostas por um grande número de *unidades de comportamento*, que se fundem umas nas outras;
4. A *continuidade* é um dos princípios de base que possibilita uma observação correcta: a selecção dos acontecimentos é algo de arbitrário, que se verifica apenas no laboratório, pois o processo vital é caracterizado pela ininterrupção apenas no laboratório”(pág.46).

Para Adler e Adler (1994), a primeira tarefa do observador é seleccionar o cenário. Ou seja, a observação deverá fornecer uma descrição aprofundada e pormenorizada dos fenómenos que constituem os objectivos de estudo da investigação, portanto que se pretendem estudar, cujos dados, comparados com os obtidos pelas entrevistas, poderão orientar o estudo para novas unidades de observação pertinentes para a investigação.

Esta é a primeira técnica a ser aplicada, pretende-se identificar os múltiplos sinais que as crianças emitem ao longo dos vários actos educativos, onde naturalmente se irão registar todos os comportamentos relacionados com o propósito da investigação e que possam ser confrontados, triangulados com os das entrevistas, para assim tornar o estudo válido internamente. Embora não seja selectiva, pela natureza da acumulação de dados, é perfeitamente passível de uma análise rigorosa. A possível selecção surge posteriormente a esta mesma análise, apesar de arbitrária, sempre de acordo com os propósitos e objectivos do trabalho de investigação. Isto é, a eventual selecção dos dados é determinada pelo fenómeno que se pretende investigar. A importância de uma observação naturalista reside na contextualização de um fenómeno, dando-lhe significado. É pelo registo e pela análise do “contínuum” que se obtém a significação intrínseca dos comportamentos (Estrela,1994, pág. 47).

A observação tem um carácter pessoal, o que constitui um perigo quanto à possível influência interpretativa do observador sobre os fenómenos que se registam. Carthy (1974) sublinha que é vitalmente importante que o registo de uma observação naturalista seja o mais imparcial



possível, sem qualquer carácter selectivo como consequência da avaliação feita pelo observador, registando-se sempre tudo, independentemente de muita ou pouca importância que uma ocorrência possa ter no momento. Contudo, segundo os ecologistas, uma observação desta natureza, em que a observação se centra fundamentalmente na descrição da situação em que se dá o comportamento, sendo este resultante da resposta do indivíduo a um conjunto complexo de estímulos, torna pertinente fazerem-se inferências, pois estas permitem levantar hipóteses e até relacionar variáveis (Hinde,1970). O meio ambiente desempenha a função principal na caracterização do comportamento.

Este tipo de observação tem uma grande limitação, devido à subjectividade com que as descrições são feitas, pois dependem das interpretações que o observador faz quando relaciona o fenómeno que observa com as variáveis do meio que o circunda. As descrições obtidas são a expressão desta subjectividade (Wright,1967). As observações conduzidas sistemática e repetidamente em diversas situações para o mesmo propósito de estudo são mais credíveis do que as recolhidas de acordo com padrões pessoais (Denzin,1989,segundo Adler e Adler).

A observação naturalista será um instrumento igualmente importante para que o investigador contextualize os fenómenos que está a observar, de forma a dar-lhe significado e relevância na investigação. Apesar desta importância, é conveniente clarificar o objectivo da observação perante os propósitos, bem como o método de estudo da investigação.

A observação enquanto instrumento de trabalho dos ecologistas <sup>(13)</sup>fundamenta-se, na descrição da situação em que se dá o comportamento, pois este é considerado como uma resultante da resposta do indivíduo a um conjunto complexo de estímulos. Para esta perspectiva, “a *inferência* desempenha um papel importante, pois permite o estabelecimento de hipóteses de articulação entre a situação e o comportamento” (Estrela 1994). O trabalho do observador desenvolve-se em dois planos: *o da descrição objectiva e do comportamento; o da inferenciação das possíveis articulações entre estes dois elementos* (tomando a situação como ponto de partida). Isto significa que a observação orienta-se para a explicação do *como*, mas

---

<sup>(13)</sup> Segundo Estrela (1994, pág.49), em 1927, Wright, propõe-se aplicar de forma sistematizada, a observação naturalista à observação de crianças, dentro do quadro referencial da Ecologia. Daí resulta um trabalho de aplicação de métodos e técnicas, necessários à descrição das situações da vida dos indivíduos, nos seus “habitat” naturais, a fim de estudar comportamentos que dificilmente podem ser reproduzidos em laboratório, mostrar dependências sequenciais entre itens diversos do comportamento, corroborar resultados de laboratório (pág.49).

interpretando-o através de esquemas subjectivos. “É através do cruzamento das diversas interpretações subjectivas que se obterá uma explicação plausível do comportamento numa situação” (p48).

Esta técnica é segundo Estrela (1994) um “sistema de registo de dados” (p.48). A este propósito Carthy afirma : “ o observador não deve ser influenciado pela sua própria avaliação do que está ocorrendo, mas deve registar tudo, não importa quão sem importância possa parecer no momento” (pág. 47) Assim partimos para o terreno com o objectivo de identificar os múltiplos sinais que as crianças emitem ao longo dos vários actos educativos, sobretudo manifestações associadas a desconforto.

Os dados recolhidos pelas observações naturalistas foram registados e adquiriram a forma de protocolos de observação. Através destes protocolos, seleccionamos os indicadores correspondentes às necessidades diferenciadas de educação, (ver anexo 1), estes indicadores agruparam-se em categorias e subcategorias (ver anexo 2). Posteriormente enunciaremos todas as fases percorridas na análise das observações no ponto 6.2- Analise dos dados.

### **6.1.2 Entrevista semi-estruturada (Dados de opinião)**

As entrevistas constituem umas das técnicas mais utilizadas na metodologia qualitativa, resultando de uma negociação entre o entrevistador e o entrevistado. Para Merriam (1990) “ a entrevista é a principal fonte utilizada pela investigação qualitativa para a compreensão do fenómeno que está a ser objecto de estudo”(pág.86). Sendo, uma conversa com objectivo, “os dados são expressos em forma de palavra” (Huberman & Miles, 1994, pág.9). Segundo Bogdan & Biklen (1994)” a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”(pág.134).

Estrela (1994), defende que a finalidade da entrevista consiste “na recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (pág.342). “ A

entrevista é, com efeito, o encontro de pessoas que têm, o mais das vezes, papéis pouco precisos e mal circunscritos” (Raybaut et al., 1995, pág.46). Para Lodi (1986) “ a entrevista é concebida como uma conversa dirigida a um propósito definido que não é a satisfação da conversação em si” (pág.64). “ Uma entrevista é a conversação – mas uma conversação com um propósito.(...) O principal objectivo da entrevista é o de obter um determinado tipo de informação” (Merriam, 1990,pág. 36). Como refere Patton (1980) “ o propósito da entrevista, então, é de nos permitir entrar dentro da perspectiva da outra pessoa” (pág..196).

Fontana & Frey (1994) sugerem que “ as entrevistas podem ser estruturadas, semi-estruturadas ou não estruturadas”(pág.361). Bogdan & Biklen (1994), aconselham que a nossa escolha recaia “ num tipo particular de entrevista, baseada no objectivo da investigação” (pág.136). Nesta investigação, a recolha de dados foi realizada a partir de entrevistas semi-estruturadas porque, como afirma Merriam (1990)no estudo de caso qualitativo “ a mais utilizada é a entrevista semi-estruturada, guiada por um conjunto de questões”(pág.86) a serem exploradas(Merriam,1990):

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

A entrevista semi-estruturada “permite simultaneamente, um controlo mínimo do processo de memorização e uma liberdade de expressão máxima, deixada ao narrador” (Raybaut et al., 1995,p.24), ficando-se “com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, pág.135). O interesse de um guião de entrevista é o de orientar o respondente “para temas que não foram espontaneamente abordados” (Raybaut et al., 1995, pág.47). A este propósito Bogdan & Biklen,1994) consideram que:“ (...) mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas consideráveis que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (pág.135).

Para Merriam, (1990, pág.36), o investigador é o principal instrumento de recolha de dados no estudo de caso qualitativo. “ É o empenhamento reflexivo do seu comportamento social e da sua competência interpretativa que torna possível para o investigador investigar e perceber o

mundo relatado pelo entrevistado”(Bergold & Breuer, 1987, citado por kelchtermans, 1994, pág.101)

“ Os dados recolhidos pelo investigador dependem da sua visão do mundo” ( Goetz & LeCompte, 1988, pág.80). A forma “como o investigador vê o mundo afecta todo o processo de investigação – desde a conceptualização do problema, a recolha e análise dos dados e a interpretação dos resultados” (Merriam, 1990, pág.53). O investigador “não é um sujeito isolado, faz parte de vários grupos, de uma sociedade e de uma cultura precisa. É preciso que todas estas dimensões sejam restituídas “ ( Raybaut et al., 1995, pág.36)

Neste estudo, na medida em que os dados foram obtidos através de entrevistas e considerando que “uma entrevista só pode ser feita quando se tiver criado um ambiente favorável”(Lodi, 1986,pág.40), procurou-se uma relação apropriada entre o investigador e o investigado “ e a investigação envolveu um sentimento de confiança” ( kelchtermans,1994,pág.100).

Segundo Patton (1990) “ ao mesmo tempo que eu sou neutral em relação ao conteúdo que me está a ser dito, preocupo-me muito com a pessoa que voluntariamente está disposta a partilhar comigo aquilo que está a afirmar” (pág.231). “ Ao pedir a alguém que partilhe parte de si próprio consigo, é importante que não o avalie, para o não fazer sentir-se de alguma forma diminuído” (Bogdan & Biklen,1994, pág.137). Só um respondente que se sinta seguro e encare o investigador como uma pessoa de palavra, estará preparado a fornecer as informações pretendidas, “ ou mais genericamente ao auditório implícito que assume estar por detrás do inquirido” ( Kelchtermans, 1994, pág.100). Bogadan & Biklen (1994) referem que “ as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista (pág,136).

Barbosa (1998), num Seminário de dissertação, explicou que a entrevista pressupõe um código deontológico baseado em três princípios:

- *Legitimidade da entrevista* – só devemos faze-la quando ela é um acto legítimo e partamos do pressuposto que pela entrevista, o entrevistado e o entrevistador beneficiam da permuta;

- *Preocupação em não lesar ninguém* – não se deve fazer a entrevista quando à partida se pense que alguém pode sair lesado deste acto comunicativo<sup>15</sup>
- *Dignificação dos actores* – é vedado entrar na caixa íntima de quem quer que seja. A fronteira é a dimensão pessoal e social do indivíduo que é o nosso interlocutor;

Para Merriam (1990), “ o investigador deve ser sensível ao contexto e a todas as variáveis incluídas no aspecto físico, as pessoas, as agendas, o comportamento não verbal” (pág.38). “ Os aspectos não verbais são também muito importantes. O contacto dos olhos, o sorriso, etc., são muito relevantes porque os respondentes querem afirmação e segurança” ( Kelchtermans, 1994,pág.101). Estando perante um processo de emoções e satisfações recíprocas. Lodi (1986), refere que “ o entrevistador deve considerar as reacções da sua pessoa como parte integrante ou parte perturbadora do relacionamento. Ele não é apenas alguém que observa ou objectiva uma dada pessoa ou situação. Ele está um jogo e também é uma pessoa observada e objectivada” (pág.53).

Na realização das entrevistas procurou-se não limitar as respostas dos entrevistados, deixando-os expor livremente de acordo com a questão previamente formulada e (Estrela, 1994) “ esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistador” (pág.342).

A entrevista foi orientada de forma flexível por um guião organizado em blocos, de acordo com o anexo 3. A sua elaboração teve como pressuposto, as indicações preconizadas por Estrela (1994,pág.345):

1. *Formulação do tema de forma sintética e explícita;*
2. *Definição dos objectivos gerais;*
3. *A partir dos objectivos gerais, definição dos objectivos de ordem específica e previsão de estratégias;*

Com base nestes pressuposto, foram formuladas as questões que constituem o corpo principal do guião. O guião das entrevistas é formado por cinco blocos:

- A - Legitimação da Entrevista;
- B – A importância da Educação Pré-escolar;
- C – Relação Educativa/Pedagógica;
- D – Planificação das Actividades Educativas/Pedagógicas;

---

<sup>15</sup> Para Barbosa (1998), é um acto de comunicação entre dois indivíduos que se dispõem para assumir

## E – Avaliação feita pelo Educador;

Partindo-se do princípio defendido por Fontana & Frey (1994), o entrevistador deve ser flexível, objectivo, empático, persuasivo, bom ouvinte, etc., na dinâmica da conversação, foi preocupação do entrevistador saber escutar, saber responder e dar pistas, evitando-se a sensação de estar a examinar os entrevistados, não induzindo as respostas e explorando a consistência e a coerência das ideias.

Estabeleceu-se um primeiro contacto com as cinco educadoras da amostra de uma forma pessoal e individual para saber da sua disponibilidade em colaborar neste trabalho académico. Nesta conversa, tão breve quanto possível, explicou-se de uma forma clara os objectivos da investigação e naturalmente, quais seriam os instrumentos de recolha de dados a que iriam ser submetidos, garantindo-se (Bogdan & Biklen, 1994) “que aquilo que for dito na entrevista será tratado confidencialmente” (pág.135) e os dados daí resultantes, serão “tratados anonimamente e duma forma confidencial” (Kelchtermans, 1994 pág.103). Não se requereu autorização para gravar a entrevista porque como refutou Barbosa (1988), no seminário de dissertação, não se entendeu aconselhável gravar a entrevista, visto que nada garantia que se aumentasse a informação de retorno, antes sendo possível criar inibição ao entrevistado.

Todas as educadoras contactadas se mostraram interessadas e disponíveis para colaborar. A cada uma foi atribuído um nome fictício, com o objectivo de preservar o seu anonimato.

As entrevistas decorreram durante o Julho de 1998, tiveram uma duração, aproximada de quarenta e cinco minutos e realizaram-se em casa das entrevistadas. Com esta estratégia, o investigador pretendeu que as respondentes estivessem o mais à vontade possível. Seguindo as indicações de Ghiglione & Matalon, (1993): “ Não é indiferente que a entrevista tenha lugar num sítio calmo ou barulhento, num escritório ou na rua, no local de trabalho do entrevistado ou, ao contrário, que o entrevistado se encontre no escritório do entrevistador (pág.76)

O guião serviu, sobretudo, como orientação e não como plano rígido. As entrevistas decorreram num clima muito agradável, tendo as educadoras, tendo os professores fornecido um vasto e variado corpo de dados.

No final de cada entrevista, o investigador efectuou a sua transcrição literal. Os protocolos <sup>16</sup>das entrevistas foram entregues à educadoras tendo-lhes sido dito que os lessem com o objectivo de confirmar ou corrigir o seu conteúdo. A verificação dos dados pelas entrevistadas aumenta a sua validade ( Huberman & Milles, 1994; Merriam, 1990).

Como a “fiabilidade”<sup>17</sup> e a validade estão ligadas de forma inextricável na condução da investigação (Merriam, 1990, pág.171). Em vez de se exigir que os resultados sejam iguais para todos os investigadores Merriam (1990), defende que partir “dos dados recolhidos, os resultados obtidos devem fazer sentido- são consistentes e fiáveis” (pág.170).

Assim, a fiabilidade deve ser concebida “sobretudo em termos de fiabilidade argumentativa” (Kelchtermans, 1994,pág.103). Ou seja, o procedimento de investigação deve estar descrito numa forma extensiva, por forma a que “as pessoas alheias a este estudo, possam descobrir todo o processo de investigação e o procedimento de interpretação que levou aos resultados (Kelchtermans, 1994, pág.104).

Por outro lado Herberman & Miles, (1991)entendem que, “ a validade e a fiabilidade do instrumento dependem das competências do investigador, que é o instrumento da recolha de dados”(pág.81).

## **6.2 Análise dos dados**

A análise de conteúdo foi a técnica de tratamento de informação, utilizada para analisar as observações e as entrevistas colhidas da amostra.

---

<sup>16</sup> O protocolo contém o instrumento mas, também contém os procedimentos e as regras gerais que devem ser seguidas na utilização desse instrumento (Yin, 1990).

<sup>17</sup> A fiabilidade refere-se à possibilidade dos resultados poderem ser repetidos. A fiabilidade é problemática nas ciências sociais como um todo porque o comportamento humano não é estático (Merriam, 1990)

Actualmente é uma das técnicas mais utilizadas na investigação realizada pelas Ciências Humanas e Sociais. Berelson (1952, segundo Estrela 1994), definiu a análise de conteúdo como sendo uma das técnicas de investigação que permite “a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”(pág.455). Cartwright em 1953 alarga o âmbito da análise de conteúdo propondo a sua extensão a “todo o comportamento simbólico”. Mais tarde, cerca de trinta anos depois Krippendorff (1980), definiu análise de conteúdo como sendo “ uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”

Para Bardin (1977), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens “ (pág.38).

Segunda a autora, “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (pág.38).E é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas. Trata-se portanto de uma técnica de tratamento de informação e não de um método, podendo assim, integrar-se nos procedimentos lógicos de investigação.

Na análise de conteúdo, o analista habitualmente procede a uma escolha e dentro dessa escolha, terá muitas vezes que proceder a uma selecção, que varia consoante os critérios estipulados e que poderão ser de ordem qualitativa ou quantitativa. A classificação, a categorização, é uma tarefa que se realiza com vista a reduzir a complexidade da informação por forma a identificá-la, ordená-la, atribuindo-lhe um sentido. Todos os aspectos estão organizados num “código”, que o analista pretende aceder utilizando para isso um outro “código” em que as categorias são os elementos chave (Bardin, 1977, pág.103).

Bardin (1977) define a categorização como “ uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos” (pág.117).E define as categorias por



rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob o título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. A inclusão de um segmento de texto numa categoria pressupõe a detecção dos indicadores relativos a essa categoria.

Uma vez construídas as categorias de análise, o investigador procura assegurar-se que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias e que uma mesma unidade de registo só possa incluir-se numa categoria (sendo a unidade de registo como um segmento de determinado conteúdo que se caracteriza e se coloca numa dada categoria). Através da enumeração das unidades de registo que nos é possível proceder à sua quantificação (pág.104).

Iniciou-se este processo, com uma leitura atenta de todos os protocolos das observações. Selecionámos cerca de 170 indicadores que correspondem a necessidades diferenciadas manifestadas na criança. Os indicadores foram agrupados em quatro grandes categorias e subcategorias (ver anexo 2). Esquemáticamente seguimos a orientação representada na Figura 9. A metodologia utilizada no tratamento das observações foi semelhante ao utilizado nas entrevistas.

A entrevista foi a segunda técnica utilizada para a recolha de dados deste estudo, permitiu produzir “uma grande massa de informação” (Lodi, 1986, pág.116), o corpus de análise que para Bardin (1977) “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (pág.96) e para Raybaut et al. (1995) “o conjunto de dados recolhidos ou disponíveis, sobre os quais nos propomos trabalhar” (pág.153).

Seguiu-se um processo de organização sistemático das transcrições das entrevistas com o objectivo do investigador “aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhes permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bogdan & Biklen, 1994, pág.205). Como refere Lodi (1986), este trabalho “pode ser comparado ao de um arquivador. Ele recebe, rejeita, cataloga e arquiva os dados” (pág.118). Os protocolos das entrevistas foram objecto de análise de conteúdo qualitativo<sup>18</sup>. Isto é, o que me serviu de informação foi

---

<sup>18</sup> Segundo Bardin (1977), na análise quantitativa o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características de conteúdo.

(Bardin,1977) “ a presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem” (pág.21).

A maioria dos processos de análise organiza-se em redor de um processo de categorização e como tal baseado em Vala(1986) que defende que “ a construção de um sistema de categorias pode ser feita à priori ou à posteriori ou ainda, através da combinação desses dois processos”(pág.111) e em Bardin (1977) que refere: “ é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados”(pág.119), optou-se pela categorização definida à priori.

Segundo Vala (1986) uma categoria é composta habitualmente por “um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer aprender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”(pág.111). Para o mesmo autor “ a inclusão de um segmento de texto numa categoria pressupõe a detecção dos indicadores relativos a essa categoria” (pág.111). Neste trabalho partiu-se da temática de Bardin (1977) que inibe que um mesmo elemento de conteúdo esteja “classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes” (pág.36) e Raybaut et al (1995) que defende que “as categorias obedecem a regras de exclusão mútua” (pág.152).

A partir das explicações fornecidas no seminário de dissertação por Barbosa(1998) e na ideia de Bardin (1977) que “a formação em análise de conteúdo se faz pela prática” (pág.49), procedeu-se à análise dos dados, na forma que a seguir se documenta (Anexo 4).

Tendo-se iniciado este processo com a leitura de todos os protocolos das entrevistas e fraccionou-se em unidades mais pequenas. Escolheu-se o tratamento frase por frase, procedimento que Raybaut et al. (1995) designa como “ o mais comumente empregue” (pág.114), com a respectiva enumeração.

Seguidamente, a partir dos blocos do guião da entrevista foi definido as categorias e colocadas as questões e a sua numeração nos seus lugares respectivos. Na unidade de registo que para Bardin (1977) corresponde ao “segmento de conteúdo a considerar como unidade de base “(pág.101), foram colocadas as respostas do guião, retirando às frases aquilo que não

interessava e associando a resposta à pergunta formulada, sem entrar em consideração com aspectos temáticos que a frase pudesse conter.

Com a organização das frases, emergem as *subcategorias*. Bardin (1977) explica que o objectivo da análise de conteúdo “ é a manipulação (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma dada realidade que não a mensagem” (pág .43). Para Holst (1968), citado por Ghioglione & Matalon, 1993) “ análise de conteúdo é uma técnica para fazer inferências pela identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem” (pág.252)

As *frequências*, resultam do número de vezes que os indicadores são utilizados. “ A análise de frequência permite inventariar as palavras, os temas maiores, os temas ignorados, os principais centros de interesse, etc” (Vala, 1986), pág.108).

Por fim, a interpretação dos resultados obtidos permite ao investigador obter pistas sobre o objecto de investigação, tornando-se conclusivo quando se tiverem realizado todas as inferências possíveis. Nos comentários finais, o investigador deve partir do pressuposto que “escrever é uma intensa conversa reflexiva com os dados, onde se inclui, uma análise interpretativa sustentada e uma linguagem cuidada” (Kelchtermans,1994, pág.99).

Os dados obtidos da análise das observações e da análise das entrevistas foram “cruzados”, dos quais inferimos os resultados mencionados nas conclusões do estudo.

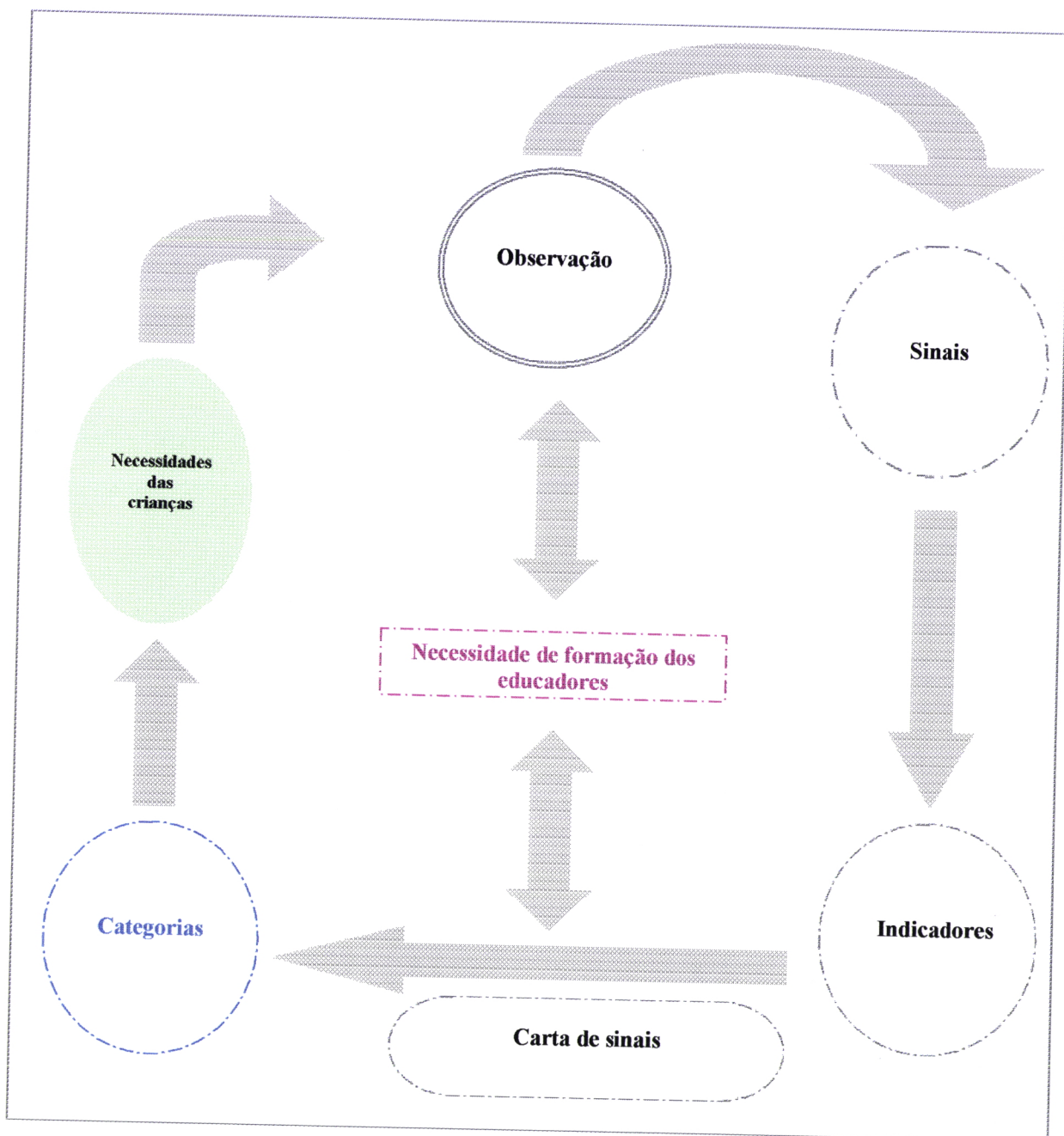


Figura 9. Sistema do processo de observação

## CAPÍTULO III

### ANÁLISE DE DADOS

#### 1. Das observações naturalistas

Esta pesquisa mostrou-nos que, as necessidades específicas do Homem se inscrevem num quadro de normalidade, pois fazem parte do processo do desenvolvimento da espécie humana, (Rodrigues, C.1998,pág.134).

As crianças possuem condições e características capazes de desenvolver capacidades e potencialidades em determinado grau. A sua individualidade é algo que já está traçado, pese embora, a nível de projecto. Que naturalmente, se vai desenvolvendo na medida em que as crianças apresentam uma série de necessidades a nível pessoal que o seu desenvolvimento terá que satisfazer. Assim, a educação pré-escolar assume-se como um projecto de vida da criança, como um conjunto de necessidades de todo o tipo em cuja resolução, o jardim de infância joga na nossa sociedade o papel primordial juntamente com a família. Esta é a ideia de que partimos para a elaboração deste estudo.

A criança ao longo do dia transmite sinais, manifestações que significam necessidades. Através de uma observação cuidada e atenta, é possível despistar estes *sinais*, para assim efectuar o planeamento da acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças (Barbosa, L.1997).Posto isto, Gostaríamos de encontrar resposta para a seguinte questão:

- Será que os educadores de infância ao planearem a acção educativa e pedagógica, têm noção destas necessidades que são intrínsecas ao indivíduo?

Eis as razões, em nosso entender, que justificam o levantamento destas necessidades, sobretudo através de indícios de desconforto e instabilidade. Partimos para o terreno com o

objectivo de identificar os múltiplos *sinais* que as crianças emitem ao longo dos vários actos educativos. Usamos para o efeito a técnica da Observação Naturalista. Através dos protocolos seleccionamos cerca de 170 indicadores que correspondem a *necessidades* (necessidades diferenciadas de educação na criança). Estes indicadores foram agrupados em quatro grandes categorias e várias subcategorias ( ver anexo 1 e Quadro 13 ), inferidos de acordo com o conceito de necessidades específicas de educação de Luis Barbosa, (1997, pág.17). Para quem, a acção do educador de infância deverá ser orientada em função destas *necessidades específicas* das crianças.

Os pressupostos teóricos de que partimos para a análise dos indicadores e sua categorização, aproximam-se dos quatro níveis do desenvolvimento infantil (orético-expressivo, sensorial-psicomotor, relacional-social e intelectual-cognitivo). Convém mencionar que os níveis diluem-se nas várias actividades e estão sempre presentes em maior ou menor medida (Zabalza,1998 pág.15). Procedemos a uma análise minuciosa e fina de todos os comportamentos observados (sinais emitidos), sempre no quadro da situação pedagógica e educativa , tanto no interior da sala como no exterior. Parece-nos pertinente referir que, na educação de infância estas duas vertentes (educativa e pedagógica) estão intimamente ligadas, se bem que, a primeira refere-se às aprendizagens propriamente ditas e a segunda, aos aspectos formativos da educação (Silva, I. L. da, 1998,pág.97).

Consideramos assim justificados os motivos que estiveram na origem do levantamento das respectivas necessidades.

## **1. 1 Categorização geral de dados**

### **Categoria : Afectivo-emocional:**

O desenvolvimento afectivo-emocional, é um dos conteúdos do nível orético-expressivo. Estes conteúdos pertencem a estruturas mais externas da personalidade da criança e que, estão expressas nas suas condutas e manifestações. Assim,a dinâmica educativa quotidiana permite

observar ( do mesmo modo que em qualquer outro espaço da comunicação inter-humana), como , nela, se suscitam de forma constante, emoções atitudes, tendências de diverso tipo.

No quadro das situações vividas quotidianamente no jardim de infância, observam-se constantemente emoções, atitudes, tendências de vários tipos, não exigindo um alto nível de inferência para as poder constatar em praticamente todas as actividades, planeadas ou espontâneas, que ocorrem na sala.

Segundo Zabalza, (1998,pág.175), as crianças emitem continuamente mensagens, para nós (sinais) sobre o seu próprio mundo pessoal através de vários códigos: a sua conduta, os desenhos e outras representações icónicas, as conversas e referências verbais expressas( por exemplo, quando uma criança diz que tem medo ou que determinada pessoa não gosta dela) ou outras expressões não verbais (choros automarginalização, negatividade generalizada, etc.) Este campo tem sido esquecido, considerado como algo alheio aos propósitos ou aspectos a abordar nas actividades educativas e pedagógicas. Era apenas considerado como objecto de desenvolvimento e aperfeiçoamento escolar. Actualmente os educadores dão relevância ao desenvolvimento no jardim de infância, através das situações e recursos que esta oferece às crianças, do mundo pessoal de cada criança, do mundo das suas pulsões, dos seus desejos, dos seus temores, das suas fantasias; ou seja, do mundo da sua dinâmica pessoal. Hoje é inaceitável um modelo de educação de infância em que não seja equacionado o domínio afectivo - emocional.

Ao analisarmos os dados constantes do anexo 2, pudemos constatar que no interior desta grande categoria, emergiram as seguintes subcategorias (ver Quadro 9):

Quadro 9

Categoria: Afectivo - Emocional		
Necessidades diferenciadas inferidas:	Subcategorias:	Indicadores Freqüências
Necessidade de actividades simbólicas de descarga (tensão acumulada).	<b>Restabelecer o equilíbrio.</b>	35
Necessidade de carinho.	<b>Optimizar o controlo emocional: <i>afecto</i></b>	1
Necessidade de sentir segurança e confiança.	<b>Optimizar a confiança/segurança.</b>	4
Necessidade de auto-afirmação e agressividade.	<b>Controlar a actividade pulsional.</b>	12
Necessidade de fantasia.	<b>Interligar o real e o simbólico.</b>	1
Necessidade de expressão musical.	<b>Expressar e criar livremente os seus ritmos próprios.</b>	5
<b>Total:</b>		<b>58</b>

**Subcategoria: Restabelecer o equilíbrio**

Foram retidos 35 indicadores de sinais (ver Anexo 2) que inferimos tratar-se de *necessidades de actividades simbólicas de descarga ou (tensão acumulada)* (ver Quadro 9). As crianças manifestaram um desejo grande em participar nestas actividades. No quadro desta situação, a forma como as crianças manifestaram as suas necessidades e expressaram as pulsões tal como as estavam vivendo no momento, de acordo com os seus estádios de desenvolvimento. Pela leitura dos protocolos de observação, constatamos que a energia e tensão acumuladas nas crianças ao longo do dia, necessita encontrar motivos que permitam pô-las em acção para que o equilíbrio se restabeleça. Assim, a melhor forma de canalizar as suas pulsões e melhorar o



seu controlo, é proporcionar-lhes actividades físicas ou simbólicas, no caso concreto, tratava-se de uma actividade no exterior.

Se as crianças de alguma maneira não conseguirem libertar a energia acumulada, gerada pelas pulsões ou emoções ( ou porque o jardim de infância não lhes permite, por desconhecer esta variável), e se vêem obrigados a reprimi-las constantemente , essa energia ocasionará comportamentos diferenciados: estados de ânimo variáveis, respostas de substituição ou fuga, regressões, explosões emocionais, etc. (Postic,1990).

Admitimos também que, no caso de não ser identificada a necessidade, pode gerar-se uma clivagem na própria relação pedagógica e a criança naturalmente vai desenvolvendo mecanismos de defesa. Para Postic. (1990), isto conduz-nos:

“(…) pensar a acção educativa como uma forma de orientação, flexível, da energia pulsional para objectos que possam ser investidos pela própria criança, consistindo a ajuda do educador em oferecer uma ampla gama de objectos, convidando a criança a organizar a sua acção tendo em conta as condições impostas pelo mundo exterior” (pág.156).

#### Subcategoria: **Optimizar o controlo emocional: *afecto***

Este indicador que, inferimos como uma *necessidade de carinho* ( ver Quadro 9).Admitimos que todas as crianças necessitem muito de carinho, amor , afecto, como alimento neste processo que é o crescimento de um ser humano. A dimensão afectiva é considerada por Barbosa (1997), como o “ lastro fundamental que deve servir ao coro de apelos de outras que, exigindo ao educador a utilização, mais da razão do que da intuição ou da sua imaginação, tendem a ser utilizados em regime de hierarquia abusiva”(pág.22). Assim, o educador , mesmo quando actua sobre a organização lógica do pensamento, deverá ser capaz de fazer com que o seu afecto funcione como estratégia na ajuda à criança na descoberta da sequência temporal dos diversos eventos. É uma actuação decisiva, em virtude da dimensão cognitiva da criança e que vai obviamente ser marcada pela própria sistematização que o educador fizer dos fenómenos para cuja atenção a mobilizar e pelo prazer que essa mesma sistematização proporcionar.

Trata-se de um indicador de fácil descodificação, porque a criança manifesta claramente esta necessidade, a partir das condutas e manifestações expressivas. Estas condutas suscitam constantemente emoções, atitudes, tendências de vários tipos.

A este propósito Zabalza (1998, pág.177), distingue: “(...) de entre os conteúdos do afectivo-emocional: o conjunto das emoções que configuram o património habitual das condutas infantis: alegria, tristeza, zangas, desprezo, emotividade, agressividade, carinho, afectuosidade, etc “.O autor justifica que todos os aspectos são imprescindíveis para o normal desenvolvimento da personalidade da criança. Os projectos educativos para a infância deverão reflectir muita sensibilidade a estes aspectos evolutivos. Assim, a educação pré-escolar desempenha um duplo papel: as emoções e desejos infantis têm uma vertente de livre expressão, por outro lado, o planeamento de actividades e estímulos que contribuem para o aperfeiçoamento das “emoções desejadas”.

**Sucategoria: Optimizar a confiança/segurança.**

A respectiva subcategoria, (ver Quadro 9), cuja inferência atribuímos a *necessidade de sentir segurança e confiança*. As manifestações de insegurança e ausência de confiança, exprimem a dialéctica ambivalente que a criança vive a nível básico. Esta necessidade segundo Maslow, inscreve-se no segundo nível da Pirâmide das Motivações, cujas necessidades oscilam entre sentimentos de confiança e de estar fora de perigo (Rodrigues, 1998, pág.136).

A criança é detentora de sentimentos, fantasias, pulsões, emoções, etc.Estes comportamentos assumem, nas diversas condutas, a forma de temores, desejos, necessidades. Segundo Turner (1983, pág.104), citado por Zabalza (1998), afirma : “ Os sentimentos são algo de fisiológico, mas também implicam a existência de um estímulo e uma certa forma de captação de si mesmo e da situação”, (pág.19).

Neste nível etário, os sentimentos que merecem destaque são os de segurança e de confiança em si mesma. A segurança implica sentir-se aceite , isto é, sentir que, normalmente e de maneira preferente, se recebem mais provas de apreço e de aceitação do que rejeição. Assim,

a criança pode enfrentar, relativamente livre de terrores, o risco da relação aberta com os outros sem medo de ser rejeitada, o que significa dizer estar apta a cimentar a relação com confiança. Por confiança entende-se em termos de conduta,(Zabalza, 1998), “ o reflexo da consciência que o indivíduo tem de si como pessoa”(pág.19).

A experiência relacional que a criança manteve inicialmente com a mãe, condiciona o seu grau de segurança e confiança. A forma como foram satisfeitas as necessidades básicas da criança (comer, estar acompanhado, sentir-se observado, evacuar, etc.), é determinante. A este respeito Provence, (1978), citado por Zabalza (1998,pág.20), salienta que os problemas de desenvolvimento, relativamente à autoconsciência e ao desenvolvimento afectivo, se devem a três causas fundamentais:

- 1-Desconhecimento quanto à assistência oferecida (a criança submetida à múltipla variação de pessoas que dela cuidam).
- 2-Assistência familiar inadequada (pais pouco diligentes, ou perturbados, ou condições não familiares também inadequadas).
- 3- Desajustamento e falta de adequação na relação mãe-filho que impedem a criação de uma sintonia e contigência nas condutas de ambos.

A forma como a criança enfrenta a realidade, circunscreve-se a estas vivências. O estilo pessoal de enfrentar a realidade é uma aprendizagem que se inicia no primeiro ano de vida e se mantém durante todo o período escolar. O êxito da criança, em cada etapa evolutiva tem um importante efeito otimizador na sua motivação e auto-estima que se repercute na forma como encara a fase seguinte. Implicando assim o êxito progressivamente acrescido nas sucessivas fases do desenvolvimento : “ quanto mais uma criança aprende, à sua maneira, a encarar o meio ambiente, tanto mais se desenvolve e reforça o seu sentimento de identidade pessoal” , defende Murphy (1978), citado por Zabalza (1998, pág 20).

O desenvolvimento da criança é afectado por estas situações, a nível de padrões de adaptação às tarefas escolares, às relações com as pessoas, e afecta também o seu crescimento pessoal. A este propósito Coleman (1966), citado por Zabalza (1998) refere:

“ Uma criança insegura dedica as suas energias ao controlo da sua própria insegurança, na resolução dos seus próprios conflitos interiores, e isso, além de provocar um tipo de relações tensas com as missões que lhe pedem, impedirá uma entrega alegre e satisfatória, mesmo quando o educador se

esforça por criar um ambiente aparentemente amplo e gratificante” (pág.23).

São estes os argumentos que nos levam a inferir esta *necessidade da criança se sentir segura, confiante*. Mais uma vez salientamos a grande responsabilidade que educador de infância tem no despiste destas reacções. Assim, este profissional de educação, deverá na opinião de Barbosa (1997, pág.16), imprimir à acção uma orientação estratégica cimentada num bom conhecimento técnico e científico das componentes sensoriais, psicomotoras, cognitivas, afectivas e sociais e comunicativas. Funcionando sempre a favor nas necessidades específicas da criança.

#### Sucategoria: **Controlar a actividade pulsional**

A *necessidade de auto-afirmação e agressividade*, foi inferida a partir dos doze indicadores, (ver Quadro 9) da subcategoria: **Controlar a actividade pulsional**. No quadro da situação, pareceu-nos tratar-se de condutas cuja explicação se inscreve na actividade pulsional da criança, ou seja a energia retida. Permitir que a criança manifeste as suas pulsões, tanto negativas como positivas, porque as pulsões são a base sobre que se organiza toda a vida emocional e afectiva e cuja energia é desencadeadora de tensões e é necessário libertar de alguma maneira. Através de actividades físicas/simbólicas/ catárticas, que eliminem a energia acumulada e restaurem o estado de homeostasia do sujeito, estado esse, alterado aquando do aparecimento da pulsão. Assim, a criança vai controlando a sua actividade pulsional. Constitui um objectivo fundamental da educação pré-escolar, como defende Zabalza (1998, pág.109).

A tentativa de controlar ou reprimir na criança as manifestações, só causaria inibição da expressão exterior concreta, substituindo, o impulso (energia retida) procuraria libertar-se por outras vias menos estruturantes, manifestando-se através de, por exemplo estados de ânimo variáveis, respostas de substituição, regressões, explosões emocionais, etc.

### Sucategoria: Interligar o real o real e o simbólico

O jogo com situações imaginadas, é fundamental na educação infantil. No trabalho com crianças, o fantástico não é sinónimo de irreal ou falso. O mundo do fantástico permite-nos passar do mundo das coisas “como são” ao mundo das coisas “como se fossem”, contudo, a dinâmica pessoal que, na sua análise, vivência e nas experiências a que dão lugar, se põe em jogo, é totalmente real. A *necessidade de fantasia*, foi inferida com um indicador (ver Quadro 9).

A grande característica do fantástico, reside na sua ambiguidade e o principal objectivo didáctico é o facto de, através dessa ambiguidade, podermos atingir estruturas subjectivas do sujeito que não são abordáveis pela via directa das coisas “como são” e podermos relacionar o mundo intersubjectivo da cultura ( mundo objectivo real, externo e, por vezes alheio) com o mundo interior, intersubjectivo (pleno de vivências e ressonâncias pessoais únicas, com referentes e sentido individual ) (Zabalza, 1998,pág.179).

Zanelli (1984), argumenta que o fantástico, pode ser encarado como um instrumento de “absorção do negativo”, como elemento de reintegração. Através da referência aos exemplos fantásticos, a criança torna-se segura pela sua própria presença e, portanto, pode regressar à realidade com uma maior confiança na sua capacidade para a enfrentar.

Neste sentido as figuras fantásticas para o autor são produções culturais:

“(…) são elementos com que a criança se encontra num determinado contexto relacional. No momento em que a criança objectiva, nas figuras fantásticas, a própria vida fantasmática, ela entra em contacto com o mundo simbólico, isto é, com o mundo da cultura. Enquanto produção cultural, isto é, conjunto de figuras decorrentes da nossa história educativa, o material fantástico constitui um elemento com o qual a criança entra em contacto ao entrar na escola. Objectivando-os através do material proposto, a criança não apenas reelabora os seus próprios fantasmas interiores, como passa, também, a fazer parte de uma história, e, ao mesmo tempo, esta história, oferecida através dos seus símbolos, subjectiva-se na criança” (pág.7).

O mundo do fantástico pressupõe a sistematização dos saltos e intercâmbios entre o real e o simbólico, ampliar os espaços de referência criando mundos em que se misturem o visível e o não visível, o icónico, o real e o linguístico, o cognitivo e o emocional. Esta é a proposta de Zabalza, (1998, pág.180).

**Subcategoria: Expressar e criar livremente os seus ritmos próprios.**

É a última subcategoria da categoria : Afectivo Emocional. É constituída por cinco indicadores de sinais (ver Quadro 9), que conduziram à emergência da *necessidade de expressão musical*. No quadro da situação, de forma espontânea, sem orientação da educadora, as crianças manifestaram interesse (necessidade) em participar em actividades de música. No caso concreto do indicador (I.24) ( ver Anexo 2) chegaram mesmo a improvisar uma banda musical (sem orientação do educador).

Os conteúdos do nível orético-expressivo, operacionalizam-se através de um grande número de actividades. Se bem que qualquer actividade crie espaço para a abordagem desses conteúdos, o que já fizemos referência.

As actividades de música e dança permitem que a criança se exprima livremente, criando os ritmos próprios. Substituindo por vezes, exercícios de certa violência física, desde que dotemos a música e a dança de um ritmo vivo.

Zabalza (1997,pág.183), defende que estas actividades têm para além de outras, uma função expressiva-libertadora, das actividades relacionadas com este nível, juntamente com a capacidade para possibilitar a construção temática interna dos sujeitos. Deve também proporcionar-se, segundo o autor, a realização de outras actuações dirigidas e que a experiência da sala de actividades relativamente a qualquer conteúdo ou situação não fique apenas sobre as bases da memorização e processamento cognitivo, mas também sobre as bases de um processamento emocional dos conteúdos.

Feita a explanação anterior na respectiva categoria e subcategorias, consideramos justificada a pertinência das várias necessidades.

**Categoria: Sensorial-psicomotor**

Esta área do desenvolvimento infantil, integra tudo o que concerne ao aparecimento e aquisição das destrezas, estruturas e qualidades motoras e sensoriais das crianças. É uma área do desenvolvimento muito condicionada pelo factor genético do sujeito ( a sequência do processo de desenvolvimento está “programada” geneticamente e as coisas vão-se sucedendo numa ordem que é comum para todos). Isto não invalida que se subestime a importância dos contributos educativos, que actuam como “criadores” de espaços privilegiados para que as sucessivas estruturas sensoriais e motoras das crianças possam pôr-se em funcionamento, afirmar-se e converter-se num elo bem estabelecido na cadeia do seu desenvolvimento. Fazem parte integrante desta área do desenvolvimento três aspectos que se inter-relacionam e que afectam: o crescimento e a saúde da criança; o desenvolvimento dos seus recursos sensoriais; o desenvolvimento motor e psicomotor.(Zabalza,1998 , pág.26).

**Quadro 10**

<b>Categoria: Sensorial – Psicomotor</b>		
<b>Necessidades diferenciadas inferidas:</b>	<b>Subcategorias:</b>	<b>Indicadores /Frequências</b>
Necessidade de mostrar a sua aparência física ( como está vestida)	<b>Interiorizar o seu esquema corporal</b>	<b>1</b>
Necessidade de regressões ou escapes da situação	<b>Satisfazer exigências da psicodinâmica da motricidade</b>	<b>30</b>
<b>Total:</b>		<b>31</b>

Desta categoria emergem (ver Quadro 10) duas subcategorias, relacionadas com os aspectos da psicomotricidade, são elas:

**- Interiorizar o seu esquema corporal.**

**- Psicodinâmica da motricidade.**

O esquema corporal define-se como o conhecimento e representação global simbólica do próprio corpo. H. Wallon (1965), considera-o como o resultado e ao mesmo tempo o requisito de uma ajustada relação entre o indivíduo e o meio ambiente. Para J.El Boulch (1977), define o esquema corporal como a intuição global ou o conhecimento imediato do nosso corpo, quer esteja em estado de repouso ou de movimento, em função da inter-relação das suas partes e, sobretudo, da sua relação com o espaço e os objectos que nos rodeiam. L. Picq. E P. Vayer (1977), referem que o esquema corporal é a organização das sensações relativas ao próprio corpo, em relação com os dados do mundo exterior. J Defontaine (1978), define-o como sendo a figura e a maneira de ser que representa , de forma simplificada e fraccionada, a natureza corporal, ou como sendo a experiência que se tem das várias partes do corpo, das limitações e da mobilidade do nosso corpo; experiência progressivamente adquirida a partir das múltiplas impressões sensoriais, de natureza proprioperceptiva e exteroceptiva.

Para a criança, o corpo é objecto de conhecimento e instrumento de novos conhecimentos: o corpo vive-se e usa-se. O corpo é uma realidade objectiva palpável e, ao mesmo tempo, um território mágico. A criança fala do seu corpo, este é fonte de felicidade e de desgosto. O corpo é uma estrutura somática real, mas também é a imagem que cada um faz de si mesmo.

A psicomotricidade refere-se à conexão existente entre a mente e corpo, entre sistemas nervoso e muscular, entre pensamento e movimento: a actividade motora como manifestação entre o organismo e o mundo que o rodeia. Não faz sentido em termos de educação psicomotora, a separação entre educação física e educação intelectual, sobretudo nesta etapa da infância. Com crianças não existe movimento isolado, porque é a totalidade da criança que se move e não apenas o seu corpo.

Contudo a psicomotricidade e o corpo têm também uma outra vertente de tipo psicodinâmica, de importância básica, no jardim de infância: a pulsão de movimento, isto é, o movimento



como espaço/recurso expressivo pelo qual se veicula a dinâmica interna (fantasia, desejos, necessidades) da criança. Esta dimensão do psicomotor relaciona este nível com o orético – expressivo. O movimento actua como um canal de vivências da criança, das suas tensões em relação com o seu próprio corpo, com os outros (companheiros e adultos) e com os objectos. A importância que tudo isto tem a nível educativo, segundo Zabalza (1997, pág. 349), reside no facto de podermos criar nas nossas aulas um espaço de segurança tal que, através de movimentos e acções, cada criança possa reviver o seu mundo inteiro de forma desculpabilizada. O contexto psicomotor da sala de aula pode facilitar a reelaboração do material inconsciente das crianças e, desta maneira libertá-las progressivamente dos possíveis bloqueios e temores, possibilitando formas de comportamentos emotivamente seguros, autónomos e criativos.

As regressões ou escapes da situação são exemplos desta visão psicodinâmica da motricidade. São uma necessidade de segurança afectiva, manifestadas através de actividades que a criança domina melhor relativamente às que lhe propõem.

#### **Subcategoria: Interiorizar o seu esquema corporal**

*A necessidade de mostrar a sua aparência física ( como está vestida), foi o dado inferido desta subcategoria (ver Quadro 10). O corpo é neste estágio de desenvolvimento, o conteúdo prioritário de conhecimento e em simultâneo, o principal instrumento-recurso para contactar a realidade, para codificar a própria experiência, para exprimir a dinâmica pulsional e emotiva interna e para sedimentar de forma integrada os conhecimentos cognitivos. Para a criança o corpo funciona como um objecto de conhecimento e instrumento de novos conhecimentos: o corpo vive-se e usa-se, é uma realidade objectiva e palpável e , ao mesmo tempo, um território mágico. Ou seja, o corpo da criança é o seu EU e, ao mesmo tempo, parte do não-Eu, enquanto espaço, funções, ritmos para explorar e conhecer cada vez mais.(Zabalza,1998,pág.196).*

Todas as aprendizagens escolares e extra escolares passam pelo corpo. É nesse sentido que a educação pré-escolar assume o corpo numa perspectiva mais ampla, ou seja; trabalhar o corpo como uma unidade psicossomática que actua como coluna vertebral de toda a experiência da criança. Assim, o reconhecimento do próprio esquema corporal, relativamente às estruturas e funções, mas também no que tem de aparência física ( como sou, como me vejo, como me visto), ( ver Anexo 2, I.81 ).

#### **Subcategoria: Satisfazer exigências da psicodinâmica da motricidade**

A pertinência da *necessidade de regressões ou escapes da situação*, constata-se no quadro da situação de forma notória, com 30 indicadores de sinais emitidos pelas crianças (ver Quadro 10). Este fenómeno explica-se na medida em que, a psicodinâmica que é uma vertente da psicomotricidade, caracteriza-se pela pulsão de movimento, isto é, o movimento como espaço/recurso expressivo pelo qual se veicula a dinâmica interna ( fantasia, desejos, necessidades ) da criança. Os sinais emitidos pelas crianças, revelaram-nos este facto.

Esta dimensão do psicomotor relaciona este nível com o orético-expressivo, na medida em que o movimento actua como canal das vivências interiores da criança, das tensões em relação com o próprio corpo, com os outros (companheiros e adultos) e com os objectos. O contexto psicomotor da sala de actividades pode facilitar a reelaboração do material inconsciente das crianças, e assim, libertá-las progressivamente dos possíveis bloqueios e temores, possibilitando formas de comportamento emotivamente seguras, autónomas e criativas. Esta perspectiva, é a chamada “ educação vivenciada” de Lapierre e Aucouturier (1979), citada de Zabalza (1998, pág.34).

As *regressões ou escapes da situação*, são uma das visões da psicodinâmica da motricidade, defendidas pelos autores supra citados. Estas deveriam ser enfrentadas através de movimentos substitutivos. São uma procura (necessidade) de segurança afectiva através de actividades que domina melhor relativamente às que lhe são propostas. As observações (ver Anexo 2), revelaram-se através da falta de atenção ( ausência de recepção); da inibição, passividade ou a

indolência (ausência de acção); das diferentes atitudes compensatórias: esconder-se ou desaparecer ( ver I.68-Anexo 2);a agitação exagerada (ver I.11-Anexo 1), as palhaçadas, a aparente desenvoltura, etc. Na opinião de Cerdeirinha, (1982), estas atitudes poderão “ equivaler à rejeição da sua expressão autêntica susceptível de ser julgada”(pág.50).

### **Categoria: Intelectual-Cognitivo**

A categoria: **Intelectual-Cognitivo**, subdivide-se em 5 subcategorias (ver Quadro 11), incidindo nas estruturas intelectuais do desenvolvimento da capacidade prática da criança (fazer coisas) e a capacidade simbólica (pensar, falar). A capacidade prática, caracteriza-se por estar muito saturada de componentes sensoriais e motores, enquanto a capacidade simbólica de componentes representacionais (imagens )e linguísticos. A primeira corresponde a uma orientação objectiva (relação da criança com o meio) e a segunda a uma orientação discursiva (referir-se ao meio a partir de si própria). Tanto uma como outra , utilizando em cada fase do desenvolvimento recursos cada vez mais aperfeiçoados, manter-se-ão e complementar-se-ão ao longo de todo o processo de desenvolvimento dos sujeitos.

**Quadro 11**

<b>Categoria: Intelectual - Cognitivo</b>		
<b>Necessidades diferenciadas inferidas:</b>	<b>Subcategorias:</b>	<b>Indicadores /Frequências</b>
Necessidade de construir e manipular objectos.	<b>Desenvolver a inteligência prática.</b>	<b>17</b>
Necessidade de estímulo ao nível da expressão gráfica. Necessidade de se exprimir graficamente.	<b>Inteligência figurativa.</b>	<b>3</b>
Necessidade que seja estimulado o seu discurso. Necessidade de se exprimir ao nível do discurso.	<b>Optimizar a aprendizagem discursiva.</b>	<b>5</b>
Necessidade de um modelo expressivo atitudinal.	<b>Desenvolver a inteligência imitativa.</b>	<b>6</b>
Necessidade de atenção do educador sobre o estilo atitudinal de cada criança	<b>Potenciar a atitude de enfrentamento.</b>	<b>9</b>
<b>Total:</b>		<b>40</b>

**Subcategoria: Desenvolver a inteligência prática**

Esta subcategoria é constituída por 17 indicadores de sinais ( ver Quadro 11), que inferimos como uma *necessidade de construir e manipular objectos* ( ver Anexo 2). Estes sinais manifestaram-se no quadro da situação, através da necessidade de construção e manipulação de objectos. Este aspecto do desenvolvimento cognitivo é a continuação do processo, de orientação objectiva na etapa sensório-motora. O que sucede e distingue qualitativamente este momento daquele, é que, a criança já é capaz de utilizar representações de linguagem. Ela consegue a permanência mental a um padrão mental cada vez mais organizado.

A necessidade de manipular jogos e brinquedos de construção (embutir, encaixar, sobrepor, etc.), de representação funcional (comboios ou camiões que se movem, as coisas que servem para etc.), ou de criação de espaços (fazer um castelo e colocar os personagens, distribuir os componentes de um conjunto, etc.), desempenham um papel fundamental no desenvolvimento desta função cognitiva. E encontram justificação no (Zabalza 1998):

“(...) aparelho mental e motor que a criança há-de pôr em movimento que é abundante e diversificado. A dimensão perceptiva desempenha também um papel preponderante. As qualidades da integração entre o perceptivo e o motor, da geração de estruturas organizativas (posição, ordem, relação e interacção) dos componentes ou objectos utilizados, o estabelecimento de sequências de acção (capacidade de desenvolver um programa de acção, coerência entre propósito e acção) são as aprendizagens cognitivas específicas que aparecem como mais relevantes “(pág.282).

Para o autor, a orientação prática da inteligência melhora qualitativamente quando a criança consegue ir configurando o espaço mental e já é capaz de organizar a sua acção a partir de si mesma (dando-lhe continuidade, organizando-a segundo um plano, convertendo-a num processo finalizado, isto é, com sentimentos e objectivos). Isto significa que estamos perante a fase fundamental do desenvolvimento cognitivo prático em que a acção planificada do jardim de infância desempenha um papel básico. As actividades e experiências durante este processo referem-se, principalmente, ao processamento mental da informação simbólica e armazenamento, simbolicamente codificação de conhecimentos e experiências (pág.280).

#### Subcategoria: **Inteligência figurativa**

As inferências relativas à subcategoria (ver Quadro 11) encaminharam-se para sentidos opostos; *necessidade de estimulação ao nível da expressão gráfica* e por outro lado *a necessidade de se exprimir graficamente*. Esta necessidade de comunicar através da representação de um objecto ou executar uma intenção expressiva, deve-se à intenção dum a imagem mental para reproduzir graficamente. É chegado o momento em que a criança processa mentalmente a informação que recebe dos objectos (simplifica a sua forma, através da identificação de certas características), reflectindo-a num desenho (que relacionará com aquele objecto). Denominando-se ideograma ou expressão gráfica de uma representação do

objecto e constitui o primeiro passo do desenvolvimento intelectual figurativo através do grafismo. Parafraseando Lurçat (1970) : “ O interesse da criança desloca-se progressivamente do movimento para o traço, do traço para a forma, embora seja apenas no estágio do objecto que começa a diferenciação entre o desenho e a escrita com a aparição de traços cujo destino já não é representar o objecto, mas sim a linguagem (...)” (pág 136).

Na *necessidade de estimulação ao nível da expressão gráfica* , no quadro desta situação, foi inferida a partir da constatação da dificuldade ao nível da expressão gráfica, ou seja pautou-se pelo contrário do que foi exposto relativamente à *necessidade de se exprimir graficamente*.

#### **Subcategoria: Optimizar a aprendizagem discursiva**

Esta subcategoria é exemplo da anterior (ver Quadro 11), por um lado, os dados apontam para a *necessidade de estimulação ao nível do discurso*, por outro verifica-se uma *necessidade de se exprimir ao nível do discurso*.

Quando falamos em aprendizagens discursivas, usamos como referência a definição utilizada por Zabalza (1998):

“(...) é o processo pelo qual a criança converte em discurso (interioriza e expressa linguisticamente), tanto a sua própria acção como o contexto em que esta se realiza e inclusivamente a estrutura geral espaço-temporal em que se desenvolve. Quer dizer, aprende a “raciocinar” a sua experiência (a intelectualizá-la como diz Levina, 1981 ou a “interiorizá-la” como diz Coll, 1984) e vai configurando uma mentalidade sobre as coisas” (pág.297).

Saber explicar o que se fez ou comunicar a outra criança como se deve realizar uma actividade, implica uma espécie de auto-feedback racionalizador da acção que clarifica ao sujeito a estrutura da acção ou a ideia de comunicar, avaliando o seu domínio. A criança elabora um discurso mental sobre a acção, diferenciando o espaço mental do espaço objectivo da sua actividade com o qual domina duplamente esta. Constitui assim um dos objectivos fundamentais do pré-escolar, no que concerne à elaboração de um discurso verbal da própria

acção, cujos efeitos se revelam positivos e mais claros sobre a avaliação das aprendizagens e o desenvolvimento cognitivo das crianças.

No caso concreto da amostra, trata-se de despistar estas situações no sentido de as otimizar e não contrariamente ao que se observou, em que o educador impediu simplesmente esta manifestação por parte da criança. Cremos que o fez involuntariamente, não tendo noção exacta da sua actuação (impedindo a intervenção das crianças ao nível do discurso).

### Subcategoria: **Desenvolver a inteligência imitativa**

Pela observação do Quadro 11, constatamos que desta subcategoria fazem parte seis sinais emitidos pelas crianças dos quais inferimos no quadro das várias situações ocorridas nos grupos que integram a amostra, como a *necessidade de um modelo expressivo-atitudeal*. Ou seja, a criança constrói a sua acção a partir de um conjunto de imagens acção imitativa : brincar aos papás, etc.

A imitação, acompanha o crescimento da criança, no entanto, a fase sensório-motora caracteriza-se por uma imitação mecânica, repetitiva, de condutas pontuais. O mesmo não acontece nesta fase, que tratando-se de reproduzir uma situação cujas características existem em todas as mentes. A importância das práticas imitativas para o desenvolvimento intelectual reside no facto de constituírem acções complexas que pressupõem a entrada em funcionamento de capacidades muito diferenciadas. Zabalza (1998, pág.280).

A família e o pré-escolar, proporcionam à criança importantes aprendizagens ao nível do desenvolvimento da inteligência imitativa: aprender a comer sozinho, a vestir-se, a realizar todo um conjunto de actividades quotidianas de tipo funcional. Segundo Tran Thong (1979, pág. 51), citado por Zabalza, 1998):

“Os efeitos da inteligência imitativa consistem no enriquecimento da criança que, através dos diferentes papéis que interpreta, consegue tomar consciência cada vez mais clara das suas possibilidades motoras e mentais, conseguindo adquirir um conhecimento intuitivo do seu corpo, sentimentos e atitudes, assim como das atitudes e sentimentos dos outros “(pág. 284).

### Subcategoria: Potenciar a atitude de enfrentamento

A *necessidade de atenção do educador sobre o estilo atitudinal de cada criança*, ( ver Quadro 11), resulta da inferência de indicadores de sinais emitidos pelas crianças ( ver Anexo 2).As crianças mostraram dificuldade e algumas desistiram mesmo de concluir as tarefas que tinham em mãos. Sabemos que, de uma maneira geral, toda a actividade cognitiva da criança pequena está muito relacionada com a sua capacidade de persistência na tarefa; donde inferimos que é necessário a atenção do educador sobre o estilo atitudinal que cada criança adopta na resolução de problemas.

A atitude de *enfrentamento*, é segundo Bruner, uma oposição à *defesa* e às importantes consequências cognitivas que exercem. A questão está em potenciar a atitude de enfrentamento, de procura, apesar da frustração dos resultados iniciais negativos.

A este respeito, Zabalza (1998,pág.289), considera fundamental potenciar a *flexibilidade operativa* das crianças, como solução para esta problemática. No sentido do educador animá-las; as animar, orientando-as no essencial de coisas de maneira diferente; o que pressupõe reforçar a procura mais do que os resultados, desenvolver uma atitude de ensaio permanente. Esta atitude é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, utilizar constantemente processos conceptuais/verbais; o tratamento mental da informação disponível, ou seja, a criança primeiro actua e ensaia a nível de acção e só depois elabora as suas representações através de imagens e da linguagem.

### Categoria: Social – Relacional

A seguir à família, o jardim de infância converte-se no principal agente de socialização e o educador no substituto dos pais, no desempenho do importante papel de cuidados, educação e controle, pelo que ambos hão - de ser reconhecidos, pela criança, em tais funções.



O jardim de infância, no início do período pré-escolar., é alheio à criança, tanto na sua estrutura como na sua função e essa é a razão de ser do trabalho de adaptação e compreensão prioritária no currículo pré-escolar. Converte-se, então , numa estrutura intermédia entre a própria família e a sociedade, já que representa, por um lado, o prolongamento do lar e, por outro, é a primeira instância a ele alheia que a criança conhece com certa profundidade. Aí as noções de trabalho iniciam-se, divisão de funções, competências, deveres, colaboração em tarefas comuns, etc., que qualificarão depois as restantes estruturas sociais.

É um aspecto fundamental no período infantil e corresponde à incorporação da criança no âmbito do “outro”, o descobrimento de um mundo para além da própria família. A educação pré-escolar vai proporcionar à criança a incorporação num grupo diferente do familiar. É mais aberto e menos seguro, mais centrado nas actividades e menos na afectividade, menos auto regulado e mais sujeito a normas e critérios estranhos. Uma das novidades com que a criança se depara é precisamente o facto da aceitação por parte do grupo, não estar garantida tanto como o familiar, a permanente disponibilidade ou satisfação *à priori* da sua necessidade básica de pertença. (Zabalza, 1998,pág.220).

Fazem parte desta categoria ( ver Quadro 12 ), 39 indicadores, distribuídos por 6 subcategorias. Salientamos o facto da subcategoria: ***Aprender normas e disciplina***, apresentar maior frequência de indicadores, que as restantes, este aspecto vamos desenvolver posteriormente na respectiva subcategoria.

**Quadro 12**

<b>Categoria: Social - Relacional</b>		
<b>Necessidades/Etfordenolções Individuais</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores /Frequências</b>
Necessidade de consolidar os novos padrões relacionais.	<b>Experienciar a relação/comunicação com os adultos</b>	<b>1</b>
Necessidade de proximidade do adulto (educadora substitui a mãe)	<b>Ter adultos como referentes-“Adultos significativos”</b>	<b>2</b>
Necessidade de “descobrir-se”.	<b>Aprender normas/ disciplina/regras/hábitos</b>	<b>22</b>
Necessidade da intervenção da educadora	<b>Recriar condutas de disciplina</b>	<b>9</b>
Necessidade de falar do próprio mundo individual	<b>Reforçar o seu mundo interior (EU)</b>	
Necessidade de utilizar objectos pessoais para poder usufruir com os seus colegas como prolongamento do seu próprio ser.		<b>2</b>
Necessidade de actividades que apelem à partilha de jogos.	<b>Reforçar o seu mundo de relações (NÓS)</b>	<b>3</b>
<b>Total:</b>		<b>39</b>

**Subcategoria: Experienciar a relação/ comunicação com os adultos.**

No quadro da situação, este indicador corresponde a uma modificação fundamental para a criança, que chega ao jardim de infância e deixa a família ( contexto já conhecido e que lhe inspira segurança). No caso concreto, a criança ao entrar num espaço diferente (jardim de infância) que, lhe exige a configuração de novos padrões relacionais e de adaptação.

Foi neste sentido que inferimos deste indicador uma *necessidade de consolidar os novos padrões relacionais*. Este quadro, verifica-se geralmente quando as primeiras fases do desenvolvimento da criança (confiança e autonomia) ainda não se consolidaram convenientemente a nível familiar. São exemplos vivos a utilização de padrões comunicacionais habituais e eficazes no seio familiar para chamar a atenção ou afecto dos educadores, das depressões de algumas crianças ao terminar uma actividade ou o seu interesse por ela ou por causa da frustração, etc.

Quando as crianças já têm bem consolidadas as bases do seu desenvolvimento social, não costumam ter problemas de maior, quando entram e durante o tempo que passam no jardim de infância. Aqui são-lhes oferecidas oportunidades mais diversificadas de actuação, onde a criança tem oportunidade de ampliar os espaços experiências, e desempenhar a sua autonomia.

A este respeito Zabalza (1998, pág.227), atribui ao jardim de infância a grande missão de por um lado complementar os “estilos de relação” que a criança traz de sua casa, por outro, criar situações que tornem possível a consolidação de novos padrões relacionais, tanto com adultos como com as outras crianças.

#### **Subcategoria: Ter adultos como referentes: “Adultos significativos”**

Esta subcategoria vem na sequência da anterior. Chegada ao jardim de infância, a criança estabelece relações com adultos e não apenas com a educadora. Eles desempenham um importante papel na vida da criança, a que Mead, citada por Zabalza (1998,pág.227), chamou “adultos significativos”. Convém referir que nem todos esses “adultos” possuem e exercem a mesma influencia sobre a criança.

Os educadores, pelo papel que desempenham, fazem parte desses “adultos significativos”, possuem um maior protagonismo na configuração da imagem social para a criança. Estão mais próximos das crianças, mais presentes na sua experiência, do que o conjunto dos outros

agentes socializadores que as rodeiam. Os educadores de infância estabelecem uma relação formativa com as crianças, no sentido de aquisição de novas aprendizagens sociais, mas também é formativa a nível mais profundo pelo facto de afectar o desenvolvimento da própria capacidade de se relacionar, de integrar a imagem social e a própria imagem, de responder ajustadamente às exigências do meio, etc.

A *necessidade de proximidade do adulto (educadora substitui a mãe)*, foi detectada neste contexto. Tanto quanto sabemos, a forma de ajudar a criança a “descentrar-se”, tanto a nível relacional (actividades colectivas, participação em tarefas, desempenho de papéis, etc) como cognitivo (controlo da subjectividade, contraste entre o fantástico e o real e aproximação ao real). É, proporcionar à criança o máximo de experiências acumuladas nesta etapa. E quanto mais diversificadas forem, tanto mais amadurecida fica a relação Eu-meio (especialmente no Eu-outros), e tanto mais irá sendo capaz de integrar progressivamente as suas próprias necessidades, desejos e recursos no princípio da realidade (Zabalza, 1998,pág.229).

#### Subcategoria: **Aprender normas/disciplina/regras/hábitos**

Pela leitura do Quadro 12, constatamos que esta subcategoria *dispara* das restantes pelo número de indicadores de sinais que revela. Donde inferimos a *necessidade de “descobrir-se”*. Os motivos profundos do mau comportamento da criança, estão segundo Red.(1980, pág.164), dentro da própria criança e no ambiente que a rodeia. Durante a infância, toda a criança sã e normal, põe à prova o ambiente em que vive com formas de comportamento destrutivo por causa da necessidade de descobrir-se, e como, resiste o mundo aos seus ataques. Em face destas manifestações, os adultos responsáveis pela criança devem actuar com firmeza e energia na base de uma compreensão afectuosa.

O ingrediente essencial na formação de uma norma e, portanto, do conformismo, é a interacção entre os membros do grupo. As interacções produzem normas grupais e estas estabelecem os limites dentro dos quais as interacções subsequentes podem ter lugar (Sprinthall, 1998, pág.483).

Urge então definir regras de comportamento, que dão segurança às crianças uma vez que, dessa maneira, ficam a saber o que se espera que façam em cada momento. Por outro lado, a postura do educador deve dar um sentido positivo a qualquer conduta da criança, quer seja ou não conforme às regras. Ambas as posturas de condutas desempenham um papel importante no desenvolvimento social de cada criança: umas demonstram o seu esforço por se integrarem no grupo; outras demonstram a necessidade de se auto-afirmarem e de pôr à prova o ambiente, (Zabalza 1998, pág.233).

#### Subcategoria: **Recrutar condutas de disciplina**

Trata-se de condutas de âmbito conflituoso e alguma agressão ( ver Anexo 2), cuja *intervenção do educador*, deverá ter uma conotação essencialmente formativa, mas da qual poderá retirar importantes dados para melhor conhecer as crianças e as reacções dos seus companheiros e para os ajudar a discriminar entre os diferentes efeitos das suas condutas.

A calma, o domínio da situação e estratégias de controlo, são características que o educador deverá possuir para enfrentar estas situações. Enfrentá-las de forma não punitiva, é talvez a possibilidade mais positiva de encarar a situação, procurando clarificá-la, assinalando a razão pela qual isto ou aquilo não se pode fazer ou o que há de incorrecto nesse comportamento, ou como podemos fazer para entender melhor as condutas dos outros ( sobretudo quando são as crianças a acusar e/ou culpabilizar algum companheiro), aproveitar-se o facto para dar novas instruções mais claras e precisas e reclamar a sua aceitação por parte das crianças.

Zabalza (1998, pág.237), considera a este propósito que, uma criança não pode, nunca sentir-se rejeitada ( a aceitação explícita está para além de qualquer comportamento), não invalida que não seja recriminada por algum acto perigoso para ela ou para os outros. O “desterro “ não punitivo, que pressupõe a separação das crianças numa dada situação (ver Anexo 2), procurando que a situação não se torne demasiado angustiante para as crianças, pelo facto de estas se sentirem desvalorizadas e abandonadas, devendo, na perspectiva do autor, constituir,

isso sim, um momento para as orientar para outras actividades ou para as ter perto do educador, que assim, mais facilmente controlará a situação.

**Subcategoria: Reforçar o seu mundo interior (EU) (estou aqui)**

Desta subcategoria (ver Quadro 12), destacam-se duas necessidades: *de falar do seu próprio mundo individual e de utilizar objectos pessoais para poder usufruir com os seus colegas, como prolongamento do seu próprio ser*. A criança dos 3 aos 6 anos debate-se num processo dialéctico entre a manutenção dos laços e segurança familiares e a integração plena no grupo de iguais. Este processo não é fácil para a criança, podendo mesmo tornar-se dramático se esta entra no jardim de infância com uma experiência relacional a nível familiar empobrecida ou pouco desenvolvida.

Para Hellen Bee, (1996, pág.319), o primeiro *apego* provavelmente requer que o bebé compreenda que a sua mãe continua a existir mesmo quando não está presente. Agora, criança deste nível etário, percebe que o relacionamento continua, mesmo quando os pais estão Ausentes. As crianças desta faixa etária, ficam menos preocupadas , mesmo que não saibam o que está acontecer ou não participaram no plano ( Marvin & Greenberg, 1982).

Por *apego* entende-se, segundo o conceito de Bowlby, J. (1988), “ pela propensão a estabelecer sólidos vínculos emocionais com determinados indivíduos, é uma componente básica da natureza humana, já presente em forma germinal no neonato” (pág.3). Esses relacionamentos têm um valor de sobrevivência, porque proporcionam cuidados ao bebé . Eles são construídos e mantidos por um repertório interligado de comportamentos instintivos que criam e sustentam a proximidade entre a mãe e a criança ou entre outros pares vinculados.

O progresso sociopessoal de cada criança , segundo Erikson, vai-se produzindo através do aparecimento de aspectos qualitativamente diferentes em fases descontínuas e recorrentes (o processo não é linear; os sujeitos avançam e recuam no estabelecimento da sua caracterização pessoal). Estas fases, o autor denomina-as de “forças vitais do Eu” e descreve-as como sendo

aquelas sucessivas dimensões que estruturam a composição e os componentes do Eu e que, ao mesmo tempo, possibilitam o acesso à conquista de uma dimensão superior. Tudo isto até conseguir ser homem/mulher plenamente desenvolvido a nível psicosocial.

Reconhecer o desejo da criança é, no fundo reconhecê-la como uma pessoa que sente, actua, pensa e deseja, que segundo Zabalza(1998), é um dos aspectos básicos da acção educativa no pré-escolar. Assim: “ a meta da educação deve ser a de uma crescente unicidade dos indivíduos e não uma semelhança cada vez maior. As ideias de autonomia, iniciativa, capacidade crítica, diversidade, optatividade, tomada pessoal de decisões, etc., estariam implicadas neste objectivo”( pág.111).

#### **Subcategoria: Reforçar o seu mundo de relações (Nós)**

*A necessidade de actividades que apelem à partilha de jogos, foi constatada a partir do interesse de algumas crianças, de se agruparem de forma espontânea, para construir ou montar jogos (ver Anexo 2). Esta necessidade pode significar o primeiro passo da integração social da criança num grupo mais amplo. As indubitáveis virtualidades afectivas e de segurança apresentadas pelo trabalho de pares costumam enfrentar frequentes inconvenientes ( dependência mútua : alguém que não é capaz de fazer seja o que for, alguém que não se sente bem no grupo, se “um outro” não está presente).É tarefa do educador otimizar uma e neutralizar outras.*

Tal como referimos anteriormente, a criança deve aprender a sentir-se e a viver com ela mesma, como diferente dos outros e dotada de autonomia (princípio da individualidade pessoal), mas em simultâneo, fazendo parte de um grupo, ao qual está ligada por laços, tanto afectivos, como produtivos e lúdicos (princípio da comunidade e participação). É nesta dialética sujeito-grupo, que a criança deverá ter oportunidades para vivenciar situações de cordialidade e afecto e situações de conflito; situações de trabalho individual e de trabalho colectivo; situações de defesa dos seus próprios interesses e opiniões e de aceitação dos interesses e opiniões dos outros.

## 1.2 Síntese da identificação de algumas das necessidades diferenciadas nas crianças

Da análise feita no ponto 1.1 – **Categorização geral de dados**, destacam-se pelos valores mais elevados com que os indicadores se manifestaram, algumas categorias e subcategorias relativamente a outras com menos indicadores. Estas, não deixam por isso de ter significado para o respectivo estudo. Contudo abordaremos neste ponto, aquelas cuja frequência por indicadores é maior.

As necessidades inferidas tal como referenciamos anteriormente, foram criteriosamente analisadas e categorizadas. Não emergiram de circunstâncias “patológicas”, não foi esse o propósito. Trata-se de “necessidades” inerentes ao próprio desenvolvimento da criança, já também demonstrado e que se manifestaram com mais ou menos *nuances* numas ou noutras crianças, assim como acontece com os adultos.

Cabe ao profissional de educação estar atento; informado e formado, para despistar os comportamentos das crianças e deste modo actuar pedagógica e educativamente junto de cada uma e do grupo.

Observemos então o Quadro 13 e debruçemo-nos sobre a categoria : **Afectivo-Emocional**, cujas subcategorias: *Restabelecer o equilíbrio* e *Controlar a actividade pulsional*, se destacam das restantes pelos seus valores ( a primeira com 35 indicadores e a segunda com 12 indicadores). Pelo que referimos anteriormente no que concerne à subcategoria: Restabelecer o equilíbrio, a criança ao longo do dia vai acumulando energia (Postic,1990, pág.150), gerada pelas pulsões ou emoções, essa energia desencadeará comportamentos diferenciados (estados de ânimo, respostas de substituição ou fuga, regressões, explosões emocionais, etc.). Foi precisamente o que se verificou no caso concreto (ver anexo 2), observou-se uma necessidade manifestada pela maioria das crianças, por actividades simbólicas de descarga, onde era perceptível a tensão acumulada.

A subcategoria: Controlar a actividade pulsional, está intimamente relacional com a anterior. Permitir que a criança manifeste as suas pulsões, tanto positivas como negativas, sabendo que as pulsões são a base sobre que se organiza toda a vida emocional e afectiva, esta energia



desencadeia tensões que é necessário libertar. A ajuda à criança faz-se dinamizando actividades físicas/simbólicas/catárticas, com vista principalmente a eliminar a energia acumulada e restabelecer o estado de homeostasia da criança, e que foi alterado quando do aparecimento da pulsão. Segundo Zabalza, (1998, pág.109), controlar a actividade pulsional da criança constitui um objectivo fundamental da educação pré-escolar.

A atitude do educador face a tais comportamentos revelou um total desconhecimento do que está a acontecer no interior da criança, conduzindo a atitudes do tipo; controlar ou reprimir na criança estas manifestações. No caso concreto (ver I. 22 anexo 2), a criança procurou libertar-se de modo menos estruturante assumindo um comportamento explosivo (agressivo).

Na categoria: **Sensorial-Psicomotor** (ver Quadro 13), centremo-nos na subcategoria: ***Satisfazer exigências da psicodinâmica da motricidade*** (com 30 indicadores). Aqui a necessidade claramente manifestada recai ao nível das regressões ou escapes da situação evidenciados pelos comportamentos assumidos pelas crianças (ver anexo2), em que o movimento actua como um canal de vivências da criança, das suas tensões em relação com o seu próprio corpo, com os outros (companheiros e adultos) e com os objectos. Isto acontece efectivamente porque a psicomotricidade e o corpo têm também uma outra vertente de tipo psicodinâmica, de importância básica, no jardim de infância: a pulsão de movimento, ou seja, o movimento como espaço recurso expressivo pelo qual se veicula a dinâmica interna (fantasias, desejos, necessidades) da criança.

Aqui a ajuda à criança, reside no facto do educador criar nas aulas um espaço de segurança tal que, através de movimentos e acções cada criança possa reviver o seu mundo interior de forma desculpabilizada. Assim o contexto psicomotor da sala de aula pode facilitar a reelaboração do material inconsciente das crianças e desta maneira libertá-las progressivamente dos possíveis bloqueios e temores, possibilitando formas de comportamento emotivamente seguros, autónomos e criativos, (Zabalza, 1997, pág.349).

Na categoria : **Intelectual – Cognitivo**, vejamos a subcategoria ( ver Quadro 13): ***Desenvolver a inteligência prática*** ( com 17 indicadores de sinais), cuja necessidade é ao nível da construção e manipulação de objectos. A necessidade de manipular jogos e

brinquedos de construção e de representação funcional ou de criação de espaços, desempenha um papel essencial no desenvolvimento da função cognitiva. Porque efectivamente a criança encontra-se na fase fundamental do desenvolvimento cognitivo prático, em que a acção planificada do jardim de infância desempenha um papel básico, cujas actividades e experiências que decorrem neste processo referem-se principalmente ao processamento mental da informação simbólica e armazenamento, simbolicamente codificação de conhecimentos e experiências (Zabalza, 1998, pág,280)

O desenvolvimento cognitivo, com o “sentido curricular” e a própria definição de inteligência como capacidade que o sujeito possui para se adaptar a situações variadas e para actuar sobre elas, é segundo Tran Thong (1979): “ uma função que organiza a actividade do organismo sobre o meio para o utilizar, modificar ou transformar a fim de satisfazer necessidades “. (pág 47), ( citado por Zabalza, 1998, pág 287).

Assim, o educador de infância tem a enorme responsabilidade no que concerne ao desenvolvimento cognitivo, quanto mais desenvolvimento alcançar nesta etapa maiores oportunidades terá, a criança, para progredir depois. Esta ideia é defendida por Nickel (1976), citado por Zabalza, (1998) :

“Os dados conhecidos permitem afirmar que se pode melhorar a capacidade infantil, apagar as diferenças extremas entre as crianças da mesma idade, mediante a aplicação de normas pedagógicas apropriadas, no marco de uma educação pré-escolar planificada, dentro dos jardins de infância ou creches “(pág.261).

A educação pré-escolar assume importância no estabelecimento de um “contexto de desenvolvimento” para a criança, que permite percorrer, da melhor maneira possível, as diversas etapas do desenvolvimento cognitivo. Consideramos assim fundamentada o tipo de ajuda a prestar à criança relativamente ao desenvolvimento cognitivo .

A última das quatro categorias é a **Social –Relacional**. Nesta destaca-se a subcategoria: *Aprender normas/disciplina/regras/hábitos* ( com 22 indicadores de sinais).

Referimos anteriormente que toda a criança saudável e normal, põe à prova o ambiente em que vive, assumindo formas de comportamento destrutivo, isto por causa da necessidade de descobrir-se e de ver como reage o mundo face aos seus comportamentos. Perante tais manifestações, os adultos responsáveis pelas crianças devem actuar com firmeza e energia, na

base de uma compreensão afectiva, (Red, 1980,pág.164, segundo Zabalza, 1998, pág. 293). Será esta uma forma de ajudar a criança a ultrapassar a esta fase do desenvolvimento.

Outra forma de ajudar a criança nesta área, é a definição de regras de comportamento, dão segurança às crianças, porque assim ficam a saber o que se espera que façam em cada momento. A postura do educador deve dar sentido positivo a qualquer conduta da criança, quer seja ou não conforme as regras. Ambas as posturas de condutas desempenham um papel importante no desenvolvimento social da criança: umas demonstram o seu esforço por se integrarem no grupo; outras demonstram a necessidade de se auto-afirmarem e de pôr à prova o ambiente (Zabalza, 1997,pág.233).

Segundo o autor (pág.220), o desenvolvimento social e, em parte, também o intelectual da criança vai depender, em grande medida, da correcta abordagem, por parte dos educadores, dos conteúdos e estratégias da educação social. No âmbito da educação pré-escolar, reúne duas dimensões complementares: *O uso educativo* dos aspectos sócio-relacionais emergentes da situação escolar ( educação através do social. O social como material de trabalho) e o *sentido final* das actividades formativas desenvolvidas ( educação para a sociabilidade. O social como objectivo educativo).

**Quadro 13**

**Síntese: Categorias/Subcategorias**

Categoria: <b>Afectivo - Emocional</b>			Categoria: <b>Sensorial - Psicomotor</b>			Categoria: <b>Intelectual - Cognitivo</b>			Categoria: <b>Social - Relacional</b>		
Necessidades diferenciadas inferidas:	Subcategorias:	F/I	Necessidades diferenciadas inferidas:	Subcategorias:	F/I	Necessidades diferenciadas inferidas:	Subcategorias:	F/I	Necessidades diferenciadas inferidas:	Subcategorias:	F/I
Necessidade de actividades simbólicas de descarga (tensão acumulada)	<b>Restabelecer o equilíbrio</b>	35	Necessidade de mostrar a sua aparência física (como está vestida)	<b>Interiorizar o seu esquema corporal</b>	1	Necessidade de construir e manipular objectos.	<b>Desenvolver a inteligência prática.</b>	17	Necessidade de consolidar os novos padrões relacionais.	<b>Experienciar a relação/comunicação com os adultos.</b>	1
Necessidade de carinho	<b>Optimizar o controlo emocional: <i>afecto</i></b>	1	Necessidade de regressões ou escapes da situação	<b>Satisfazer exigências da psicodinâmica da motricidade.</b>	30	Necessidade de estímulo ao nível da expressão gráfica. Necessidade de se exprimir graficamente.	<b>Inteligência figurativa.</b>	3	Necessidade de proximidade do adulto (educadora substitui a mãe)	<b>Ter adultos como referentes – “Adultos significativos”</b>	2
Necessidade de sentir segurança e confiança.	<b>Optimizar a confiança/segurança</b>	4				Necessidade que seja estimulado o seu discurso. Necessidade de se exprimir ao nível do discurso	<b>Optimizar a aprendizagem discursiva.</b>	5	Necessidade de “descobrir-se”	<b>Aprender normas/disciplina/regras/hábitos</b>	22
Necessidade de auto-afirmação e agressividade.	<b>Controlar a actividade pulsional</b>	12				Necessidade de um modelo expressivo atitudinal.	<b>Desenvolver a inteligência imitativa.</b>	6	Necessidade da intervenção da educadora.	<b>Recriar condutas de disciplina.</b>	9
Necessidade de fantasia.	<b>Interligar o real e o simbólico</b>	1				Necessidade de atenção do educador sobre o estilo atitudinal de cada criança	<b>Potenciar a atitude de enfrentamento.</b>	9	Necessidade de falar do próprio mundo individual. Necessidade de utilizar objectos pessoais para poder usufruir com os seus colegas como prolongamento do seu próprio ser.	<b>Reforçar o seu mundo interior (EU)</b>	2
Necessidade de expressão musical.	<b>Exprimir e criar livremente os seus ritmos próprios.</b>	5							Necessidade de actividades que apelem à partilha de jogos.	<b>Reforçar o seu mundo de relações (NÓS)</b>	3
<b>Total:</b>		<b>58</b>			<b>31</b>			<b>40</b>			<b>39</b>

## 2. Das entrevistas semi-estruturadas

Não esqueçamos que estas entrevistas foram realizadas com o objectivo de constatar qual o entendimento que as educadoras tinham da educação pré-escolar e sobretudo da ideia de necessidades diferenciadas.

### 2.1 Categorização geral de dados

Da análise de conteúdo feita ás entrevistas, emergiram seis categorias e diversas subcategorias (ver Anexo 4). Passaremos a descrever e interpretar estes dados sistematizados, que permitirão cruzar com os dados obtidos nas observações naturalistas feitas nas salas de actividades.

#### Categoria: A Educação Pré-Escolar

Esta categoria integra duas subcategorias: *Sua importância*, com uma frequência de 14; *Seu currículo*, com frequência 7, num total de 21.(ver Quadro 14)

Quadro 14  
A Educação Pré-Escolar, sua importância e currículo

Categoria:	Subcategoria:	Frequência por subcategoria	Frequências - Totais:
A Educação Pré-Escolar	<b>Sua importância :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser obrigatória. 1</li> <li>• Prepara as crianças para o 1ºCiclo. 3</li> <li>• É importante. 5</li> <li>• Estimula a criança a todos os níveis. 3</li> <li>• Necessária a partir dos 3 anos. 1</li> <li>• Não é necessária antes dos 3 anos. 1</li> <li>• Desenvolvimento precoce. 1</li> <li>• Desenvolve a sociabilidade. 1</li> <li>• Desenvolve a percepção e a memória. 4</li> <li>• Desenvolve a atenção. 1</li> <li>• Intencionalidade educativa. 1</li> <li>• Técnicos qualificados. 2</li> <li>• Pais muito ocupados. 1</li> </ul>		14
	<b>Seu currículo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concordo. 2</li> <li>• Está correcto. 1</li> <li>• Sim e não. 1</li> <li>• Está legislado. 1</li> <li>• Muito importante. 1</li> <li>• Quadro de referência. 1</li> </ul>		7
<b>Total:</b>			<b>21</b>

### Subcategoria: Sua importância

As educadoras que fazem parte desta amostra, todas consideraram a educação pré-escolar *importante*, com uma frequência de treze indicadores( ver Quadro 14). Argumentaram a sua importância ao nível do *Desenvolvimento precoce*, do *Desenvolvimento da sociabilidade*, *Desenvolvimento da percepção e memória*, da *Atenção*, assim como, a função de *Preparar as crianças para a entrada no 1ºCiclo*.

Deveria assumir um carácter *Obrigatório*, em virtude do que anteriormente foi dito, mas sobretudo porque os pais actualmente estão muito ocupados e também não têm formação técnica a este nível para lidar com os filhos. Tanto assim que, a *Intencionalidade educativa* é argumentada como um factor importante na educação pré-escolar. O que implica, ser ministrada por *Técnicos qualificados*.

As educadoras de infância, argumentaram também que a educação pré-escolar, é um nível de ensino tão importante como os outros, o que o devia ser obrigatório pelas razões anteriormente apontadas. Salientaram o facto de ser *Necessária a partir dos três anos*, e antes desta idade *Não ser necessária* à criança, facilita sim, a vida dos pais, em virtude de hoje em dia o casal trabalhar e os filhos necessariamente terão de ficar com alguém que os “guarde”.

### Subcategoria: Seu currículo

Esta subcategoria subdivide-se noutras seis subcategorias ( ver Quadro 14), cuja frequência é de sete indicadores. À excepção da subcategoria *Sim e Não*, as restantes manifestam *Concordar*, considerando o currículo *Correcto*. Trata-se de um documento *Legislado*, porque em sua opinião, não trouxe nada de novo: “Aliás já era aquilo que se fazia antes, não estava era legislado(...)”, o que lhe garante a autenticidade, considerando-o como um *Quadro de referência*. Esta é a opinião, sobre o actual currículo do pré-escolar, lançado pelo Ministério da Educação.

### Subcategoria: A relação educativa e pedagógica

Esta categoria é a que apresenta maior frequência, num total de setenta e quatro indicadores. Fazem parte desta cinco subcategorias, que também elas se subdividem, podemos com mais pormenor, observar o Quadro 15.

**Quadro 15**  
A relação educativa e pedagógica no Pré-Escolar

<b>Categoria:</b>	<b>Subcategoria:</b>	<b>Frequência por subcategoria</b>	<b>Totais:</b>
<b>Relação educativa /pedagógica</b>	<b>Relação tipo ( família e o estabelecimento):</b>		
	• Directa/Cordeal/Respeito.	10	
	• Necessidades da criança.	2	
	• Facilita a adaptação.	5	
	• Desejo de estar no jardim de infância.	1	18
	<b>Forma da constituição dos grupos:</b>		
	<b>- Grupo demasiado grande ( heterogéneos por idades):</b>	4	
	• Grupos de 25 crianças.	2	
	• Trabalho não é rentável.	1	
	• Crianças com diferentes necessidades.	1	
	• Dificuldade em despistar problemas.	2	
	• Actuar em função do grupo.	8	
	• Atendimento individual comprometido.	3	
	<b>- Grupo ideal (homogéneo por idades):</b>	2	
	• Grupo 20-15 crianças.	1	
• Atendimento individual conseguido.	1	25	
• Nível de desenvolvimento idêntico.			
<b>Sinais de necessidades específicas de educação:</b>	3		
• Há sempre crianças que necessitam de atenção do educador.	1		
• A nível da socialização.	1		
• Idem “ raciocínio lógico.	1		
• Idem “ problemas de linguagem.	1		
• Crianças pouco participativas.	1		
• Crianças com diferentes ritmos de aprendizagem.	1		
• Crianças com problemas de comportamento.	1		
• Necessidade de afecto/atenção.		10	
<b>Instrumentos utilizados para detectar os sinais</b>	5		
• Observação	1		
• Conhecimento da criança	3		
• Actividades	1	10	
• Manifestações das crianças			
<b>Desenvolvimento individual face à estrutura do grupo:</b>			
<b>-Consegue-se:</b>	2		
• Com grupos pequenos.			
<b>-Não se consegue:</b>	2		
• Crianças desmotivadas.	1		
• Tento e faço todos os esforços.	3		
• Crianças com dificuldade na aquisição de conhecimentos.	2		
• Nem sempre se atinge os objectivos propostos.	1	11	
• Grupo impossibilita			
		<b>Total:</b>	<b>74</b>

**Subcategoria: Relação tipo (família e o estabelecimento de ensino).**

Esta subcategoria *Directa/ Cordial e de Respeito*, revela maior frequência de indicadores (10), os educadores que fazem parte desta amostra, opinaram ser de todos os graus de ensino, o que tem uma relação mais directa com as famílias. Assim, a relação deverá ser *directa, cordial e de respeito* mútuo.

O educador de infância deverá “ter uma relação aberta com a família, o suficiente para permitir à educadora conhecer o melhor possível a criança e dessa forma ir ao encontro das suas necessidades” Eis a opinião de duas das entrevistadas.

É importante para as crianças que esta relação seja boa, porque *Facilita em muito a adaptação* ao jardim de infância e também ao longo de todo o percurso que a criança irá fazer (futuras aprendizagens).

A subcategoria: *Desejo de estar no jardim de infância*, trata-se de um indicador, cujo valor nos parece pertinente, uma vez que: “(...) as crianças daquele meio estão sempre desejosas de ir para o jardim de infância, porque em casa não têm aquilo que lá lhes proporcionamos. As crianças passam o tempo na rua”. Inferimos desta opinião que, a criança compensa-se no jardim de infância e em tudo o que ele proporciona, para suprimir o vazio existente na relação familiar.

**Subcategoria: Forma da constituição dos grupos**

A respectiva subcategoria (ver Quadro 15 - A relação educativa e pedagógica no pré-escolar), subdivide-se em: *Grupo demasiado grande (heterogéneo por idades* e *Grupo ideal (homogéneo por idades*.



No primeiro, foram apontados os inconvenientes de um grupo grande, tal como está previsto no artigo 10º do Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de Junho “Grupos de 25 crianças”, foram considerados pelas entrevistadas demasiado grandes. Atribuindo ao facto, “a dificuldade em despistar problemas”, de haver no grupo “crianças com diferentes necessidades”, por exemplo “(...)as crianças de 3 anos têm necessidade de uma atendimento totalmente diferente, das de 5 anos(...)”, é a opinião da educadora –T. Com esta constituição de grupo, a actuação do educador de infância fica somente ao nível do “atendimento em função do grupo, comprometendo” assim , “o atendimento individual”, cuja frequência se destaca com oito indicadores .

A diversidade de idades e o número de crianças, justificam um *trabalho não rentável*, eis o que pensa a educadora – Z: “Porque são muitas idades, para estarem misturadas e o trabalho não é rentável (...)”.

Relativamente à subcategoria: *Grupo ideal (homogéneo por idades)*, foi sugerido com três indicadores, no qual foram encontradas as subcategorias: *Atendimento individual conseguido* e o *Nível de desenvolvimento idêntico*.

Com esta suposta constituição de grupo, poder-se-ia fazer um “atendimento individual”. Repare-se que as educadoras de infância , pelas opiniões que transmitiram, manifestaram indirectamente que não actuam ao nível do atendimento individual.

Com um “nível de desenvolvimento idêntico”, é mais frutuoso uma vez que, segundo a educadora – A: “(...) devido ao seu nível de desenvolvimento ser idêntico, posso aproveitar a capacidade de atenção deles, por exemplo ao contar uma história, apreendem-na ao mesmo nível(...)”.

### **Subcategorias: Sinais de necessidades específicas de educação.**

Esta subcategoria tem uma frequência de dez indicadores. Três dos quais , revelam que num grupo “ há sempre crianças que necessitam de atenção do educador.” Repare-se que estas educadoras têm uma noção muito vaga deste conceito.

Um indicador em cada subcategoria que se segue, sugeriu como sinal de necessidade específica de educação o facto da “ criança ser pouco participativa”; manifestar necessidade ao “nível da socialização, raciocínio lógico, problemas de linguagem, crianças com problemas de comportamento, com diferentes ritmos de aprendizagem, necessidade de afecto e crianças pouco participativas”.

### **Subcategoria: Instrumentos utilizados para detectar os sinais.**

Pela observação do Quadro 15, verificamos que todas elegeram a observação (5 indicadores), como o instrumento utilizado para detectar estes sinais: “(...) a observação durante as actividades livres, quando eles estão mais naturais e também através dos desenhos(...)”.

*O conhecimento da criança*, é uma subcategoria com um indicador. A educadora Z. refere como o instrumento por si utilizado é : “(...) conhecer a criança(...)” .Não justificando contudo como faz para adquirir este conhecimento.

“Através das actividades” desenvolvidas pelas crianças (três indicadores), constitui também um instrumento para detectar estes sinais: “ (...) tento observar as crianças em actividade(...)”.

“As manifestações da criança “(1 indicador), também foram consideradas.

Pela observação do Quadro 15, indagamos que nesta subcategoria, o instrumento mais utilizado para detectar os sinais, é a observação e as actividades desenvolvidas pelas crianças.

Resta-nos saber como é tratada esta informação colhida através destes instrumentos. A subcategoria seguinte dá-nos a resposta.

#### Subcategoria: **Desenvolvimento individual face à estrutura do grupo**

A subcategoria subdivide-se em : *Consegue-se e Não se consegue*. Quando os grupos são pequenos, o desenvolvimento individual de cada criança “ consegue-se”, segundo opinião das educadoras: “ (...)com 15 crianças já podia haver um atendimento individualizado (...)”.

São várias as razões apontadas que argumentam a segunda subcategoria: “ não se consegue porque a estrutura do grupo o impossibilita”, justificações apontadas para a não verificação do desenvolvimento individual de cada criança no seio de cada grupo: “(...)consigo ter uma visão do grupo e até individual, mas pode haver pequenos detalhes que são difíceis de despistar no seio de um grupo e que podem ser importantes(...)” .“ As crianças com dificuldades na aquisição de conhecimentos”, impedem, segundo as opiniões destas educadoras, o seu desenvolvimento individual. O que segundo a educadora –C : “(...) há crianças mais lentas e que têm dificuldade em adquirir os conhecimentos, deveriam ficar retidas mais um ano no jardim de infância, mas como os pais nem sempre aceitam esta situação, transitam assim para o 1ºciclo (...)”.

Constitui outro impedimento do desenvolvimento individual, o facto de haver no grupo “crianças desmotivadas”. A educadora Z refere a este propósito o seguinte: “(...)Há no grupo crianças muito desinteressadas, a maioria prefere o recreio, ou legos, as actividades propostas por mim, já é mais difícil faze-los aderir(...)”.Como se pode verificar pelo que foi afirmado na subcategoria : *Instrumentos utilizados para detectar sinais*, é aqui que se contradizem as afirmações no que concerne à forma como é (não) tratada a informação recolhida através dos instrumentos supra citados, donde inferimos que não se identificam os sinais, assim como o tratamento dessa informação também não é feito. Urge então perguntar: - Porque que razão estas crianças estão desmotivadas ?

*Tento e faço todos os possíveis e nem sempre se atinge os objectivos propostos*, são subcategorias que nos mostram claramente a dificuldade em que o desenvolvimento seja conseguido.

#### **Subcategoria: Planificação das actividades educativas e pedagógicas**

Como se pode verificar no Quadro 16, os educadores apresentam uma lista diversificada de razões que justificam uma planificação das suas actividades educativas e pedagógicas. Verifica-se, contudo que a planificação emerge quase sempre da necessidade do próprio educador em encontrar justificação para as suas próprias necessidades de formação. Senão vejamos, a subcategoria: *Permite estruturar o trabalho para atingir os objectivos*, sabemos tratar-se de objectivos pré-definidos, ou seja, os que constam no currículo. A este propósito Wulf e Schave (1984), referem que os professores/educadores têm prática como consumidores de currículo, mas não de projectistas de currículo, tendem mais a acomodar-se aos materiais já elaborados e às respectivas sugestões de trabalho que a lançar-se na tarefa de construir materiais novos ou de adaptar os já existentes às necessidades reais da situação em que vão desenvolver a sua prática educativa e pedagógica (Zabalza-1998, pág.96).

Quadro 16  
Planificação das actividades educativas e pedagógicas

Categoria:	Subcategoria:	Frequência por subcategoria	Totais:
Planificação das actividades educativas e pedagógicas	<b>Para que serve:</b>		
	• Permite estruturar o trabalho para atingir os objectivos.	6	
	• Permite avaliar o trabalho do educador.	1	
	• Planear semana a semana.	1	
	• Ir ao encontro das necessidades do grupo.	5	
	• Planear a partir da avaliação, caracterização e conhecimento do grupo.	4	
	• Flexível.	1	
	• Não deve ser elaborado no principio do ano lectivo.	1	
	• É um suporte.	1	
	• É importante.	1	
	• É fundamental.	1	
	• Orienta a programação.	1	
	• Não pode ser exaustivo.	1	
	• Não impor a vontade do educador.	1	
	• Nem sempre é exequível.	1	26
	<b>Pressupostos de organização das actividades educativas e pedagógicas:</b>		
	• Objectivos propostos.	6	
	• Conhecimento que as crianças possuem.	1	
	• Dificuldades das crianças.	1	
	• Número de crianças.	1	
• Idades das crianças.	1		
• Motivações/desejos das crianças (grupo).	5		
• Promover actividades com vista à solidariedade.	1		
• Promover actividades com vista à socialização.	1		
• Promover actividades com vista à auto-estima.	1		
• Promover actividades com vista ao desenvolvimento global.	1	19	
	<b>Total:</b>		<b>45</b>

Subcategoria: Para que serve.

Observando o Quadro 16, verificamos que três das restantes subcategorias, se destacam pela frequência dos seus indicadores: *Permite estruturar o trabalho para atingir os objectivos; Ir ao encontro das necessidades do grupo; Planear a partir da avaliação, caracterização e conhecimento do grupo.*

No caso da primeira subcategoria: *Permite estruturar o trabalho para atingir os objectivos.* Esta preocupação manifestada pelas educadoras que fazem parte da amostra, revela que a planificação é uma estratégia para o educador pôr em prática os seus próprios objectivos.

O facto da planificação ser um instrumento para ir ao encontro das necessidades do grupo e não da necessidade individual criança, é um dado que nos mostra claramente que a postura dos educadores face à prática educativa e pedagógica recai sobre o grupo como um todo: “(...)Ir ao encontro das necessidades do grupo”, este indicador representa a opinião das educadoras que integram a amostra.

A este propósito impõe-se-nos a observação do Quadro 15 na subcategoria: *Instrumentos utilizados para detectar os sinais*, tratando-se da *observação, conhecimento da criança, actividades, manifestações das crianças*, contudo verificámos que a informação supostamente recolhida através por exemplo das observações, não chega a ser tratada a nível de cada criança, porque se assim fosse, havia certamente a preocupação de ir ao encontro de cada criança e não do grupo como nos mostra a subcategoria.

A terceira subcategoria supra citada também nos revela o mesmo que a anteriormente referenciamos: *conhecimento do grupo*. As restantes subcategorias pautaram-se de forma singular, com um indicador (ver Quadro 16).

#### Subcategoria: Pressupostos de organização das actividades educativas e pedagógicas

Repare-se que a subcategoria : *Objectivos propostos; Motivações/desejos das crianças (grupos)*, são as que têm uma frequência maior (ver Quadro 16- Planificação das actividades educativas e pedagógicas), as restantes têm a frequência de um indicador.

A primeira, desenvolvemo-la na subcategoria: *Para que serve*, na segunda as educadoras da amostra identificam as *motivações/desejos das crianças (grupo)*, como pressupostos para organizarem as actividades educativas e pedagógicas. Parece-nos pertinente focar a expressão utilizadas pelas mesmas: *desejos das crianças*, quando esses mesmos desejos são sentidos como as necessidades, ou seja, as necessidades específicas da criança são entendidas como os desejos ou motivações que estas manifestam.

Um dos pressupostos para a planificação tem a haver a quantidade e idade das crianças. Esta preocupação revelada anteriormente pela maioria das entrevistadas, demonstra que nos grupos grandes, a planificação é feita em função do grupo, visto como um todo, e não em função da criança como pessoa individual (ver a subcategoria: *Constituição dos grupos*).

Há contudo pressupostos de âmbito individual, cuja frequência não é muito significativa: *conhecimento que as crianças possuem, dificuldades das crianças; promover actividades com vista à auto-estima; à socialização; à solidariedade; ao desenvolvimento global.*

#### Categoria: Projecto Educativo no jardim de infância

A quarta categoria, subdivide-se em duas subcategorias: *Sua função* (frequência 14); *Crítérios para a elaboração do projecto educativo* (frequência 9), num total de 23 frequências.

Quadro 17  
Projecto educativo no jardim de infância

<b>Categoria:</b>	<b>Subcategoria:</b>	<b>Frequência por subcategoria</b>	<b>Totais::</b>
<b>Projecto Educativo</b>	<b>Sua função:</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demasiado abrangente. 1</li> <li>• Projecto pedagógico e plano são mais úteis. 1</li> <li>• Só trabalhamos com o plano de actividades. 1</li> <li>• Desconhecimento e diferenciação entre projecto educativo e pedagógico. 1</li> <li>• É importante 1</li> <li>• Apela ao agrupamento de escolas 1</li> <li>• Resolve problemas de isolamento 1</li> <li>• Envolve toda a comunidade 1</li> <li>• No pré-escolar sempre trabalhamos em projecto 1</li> <li>• Necessitamos, porque não temos programa a cumprir 1</li> <li>• É essencial- haver sentido nas actividades do educador e das crianças 2</li> <li>• Nasce de uma dificuldade constatada 1</li> <li>• Orienta o trabalho do educador 1</li> </ul>		14
	<b>Crítérios para elaboração do projecto educativo:</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivências e necessidades das crianças. 1</li> <li>• Observação do grupo. 2</li> <li>• Observação do meio. 3</li> <li>• Necessidades relativamente ao grupo de crianças. 1</li> <li>• Movimentar a comunidade. 1</li> <li>• Trazer melhoramentos. 1</li> </ul>		9
			<b>Total: 23</b>

### Subcategoria: Sua função

Repara-se que nesta subcategoria há nitidamente duas linhas de força que se opõem. A primeira refere-se às subcategorias: *Demasiado abrangente; Projecto pedagógico e plano são mais úteis; Nós trabalhamos com o plano de actividades e Desconhecimento e diferenciação entre projecto educativo e pedagógico*. Aqui o projecto educativo é visto como um elemento dispensável, segundo opinião das entrevistadas, admitindo até desconhecer a diferença existente entre o termo projecto educativo e pedagógico. A este propósito a Educadora-A refere o seguinte:” (...) penso que o projecto educativo é muito abrangente para o pré - escolar, penso que o projecto pedagógico e o plano são mais úteis, no fundo nós trabalhamos mais com o plano de actividades. Admito não saber o suficiente para falar sobre o projecto educativo e pedagógico”.

Esta informação remete-nos para um outro problema e que tem a haver com a formação dos educadores de infância. Manifestaram desconhecimento relativamente ao significado dos conceitos: *Projecto/Plano*. Paraphrasing Castroriadis (1975), que define os respectivos conceitos como : “ o projecto é uma intenção de transformação do real, guiado por uma representação do sentido dessa transformação que tem em conta as condições reais de modo a orientar uma actividade. O Plano é uma visão fragmentária e provisória do projecto” (pág.106).

Os projectos educativos ou pedagógicos do educador de infância, visam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Segundo Silva, I.L. da (1998, pág. 97), há quem distinga os projectos educativos, os que acentuam os aspectos formativos da educação e os projectos pedagógicos mais ligados à aprendizagem, em sua opinião, esta distinção faz pouco sentido na educação pré-escolar, uma vez que as duas vertentes estão intimamente ligadas.

A segunda linha de força, vai no sentido oposto, ou seja, a Educadora – M, tem noção deste conceito. Considera o projecto educativo um meio para integrar o modelo de gestão para a educação (agrupamentos). Donde inferimos querer dizer, o que Isabel Lopes da Silva (1998, pág.97) define como projectos educativos do estabelecimento, e que, dizem respeito à organização do estabelecimento educativo, têm um âmbito mais alargado, implicam todos os



intervenientes que directa ou indirectamente têm a haver com a educação das crianças num determinado contexto organizacional.

#### **Subcategoria: Critérios para elaboração do projecto educativo**

A subcategoria tem uma frequência de nove indicadores distribuídos pelas restantes subcategorias (ver Quadro17 -Projecto educativo no jardim de infância). A *Observação do meio*, constituiu assim, o critério com mais peso para a elaboração do projecto educativo, seguiu-se a *Observação do grupo*, como o segundo critério. Tal como aconteceu nas subcategorias anteriores, também aqui verificamos que a preocupação recai sempre sobre o grupo, salientamos o caso da subcategoria: *Vivências e necessidades das crianças*, cuja preocupação parece ir ao encontro da criança, constitui assim a opinião de uma das entrevistadas.

O envolvimento do jardim de infância com a comunidade, também foi assinalado como um critério para a elaboração do projecto educativo.

Se há *necessidades relativas ao grupo de crianças*, então há-que suprimi-las e *trazer melhoramentos*, dados obtidos através das respectivas subcategorias.

#### **Categoria: Avaliação da prática educativa e pedagógica**

A categoria *Avaliação da prática educativa e pedagógica* na educação pré-escolar, subdivide-se em três subcategorias (ver Quadro 18 – Avaliação da prática educativa). A subcategoria: *Avaliação de objectivos pré-definidos* é a que tem maior frequência. É curioso verificar que esta avaliação é feita aos objectivos pré-definidos.

Sendo assim, também a programação se faz com base em objectivos pré-definidos, logo podemos inferir que os educadores não actuam de acordo com o conhecimento do desenvolvimento intrínseco da criança, mas sim, atendo aos objectivos pré-definidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

**Subcategoria: Avaliação de objectivos pré-definidos**

As *fichas de avaliação* são utilizadas por duas das cinco educadoras, a *Observação do grupo ao longo do ano*, é sem dúvida a prática mais comum. Os *registos feitos pelas crianças*, são também formas de avaliar a prática educativa (ver Quadro 18).

**Quadro 18**  
Avaliação da prática educativa e pedagógica

<b>Categoria:</b>	<b>Subcategorias:</b>	<b>Frequência por subcategoria</b>	<b>Totais:</b>
<b>Avaliação da prática educativa e pedagógica</b>	<b>Avaliação de objectivos pré-definidos:</b>		
	• Fichas de avaliação.	2	
	• Observação do grupo ao longo do ano.	4	
	• Registos feitos pelas crianças (trabalhos).	2	8
	<b>Avaliação em função de:</b>		
	• Desenvolvimento da criança.	1	
	• Objectivos traçados para o grupo.	4	
	• Actividades.	1	
	• Desempenho da criança.	1	7
	<b>Tipo de avaliação:</b>		
• Avaliação individual.	1		
• Auto-avaliação (criança).	1		
• Avaliação em grupo.	1	3	
	<b>Total:</b>		<b>18</b>

**Subcatgeoria: Avaliação em função de:**

Pela leitura do Quadro 18, advertimos que a subcategoria com maior frequência, é a de : *objectivos traçados para o grupo*. Repara-se que mais uma vez a preocupação é em relação ao grupo. *O Desenvolvimento da criança, as actividades e o desempenho da criança* não é feita por todas as educadoras da amostra.

### Subcategoria: Tipo de avaliação

A subcategoria não tem uma frequência significativa (ver Quadro 18-Avaliação da prática educativa e pedagógica ), algumas das entrevistadas não mencionaram este aspecto. Uma referiu-se à avaliação individual, outra à auto-avaliação e avaliação em grupo.

A avaliação neste nível de ensino não é obrigatória no sentido prático do termo, tal não acontece nos outros graus de ensino. Contudo não deixa de ser menos importante, é a única forma de verificar se a prática educativa está em sintonia com o desenvolvimento da globalidade pessoal da criança (Zabalza, 1997,pág.13).

## 2.2 Identificação das necessidades diferenciadas de educação – Na perspectiva dos educadores de infância

Para responder a uma das questões da presente investigação: (...), prossegue-se à análise deste desta categoria cuja frequência é de 50 indicadores distribuídos pelas subcategorias (ver Quadro 19 – Necessidades diferenciadas de educação)

### Subcategoria: Significado

Procuramos indagar junto das educadoras da amostra. o *significado*, que o conceito *Necessidades Específicas de Educação* tem. Pela observação do Quadro 19, constatamos que a noção que têm do conceito é bastante lacto segundo o nosso ponto de vista. Senão veja-se, *necessidade específica de valores; de condutas; formação da personalidade; comportamento; dificuldades; vários níveis de desenvolvimento; carinho; atenção; compreensão; socialização; estruturas mentais; necessidades inerente á criança; fragilidade e dependência.*

Para a Educadora – C e T, o termo está associado a : “(...)problemas e a dificuldades das crianças, ou seja, a nível da linguagem, socialização e alguns a vários níveis”.

A Educadora Z, define-o assim: “(...)cada criança tem as suas próprias necessidades, é preciso conhecer a criança para ir ao encontro daquilo que ela precisa”. Para a Educadora M, são: “(...) valores, formação da personalidade e condutas”

A Educadora A, argumenta: “(...) tudo são necessidades específicas de educação para a criança, desde o carinho, atenção, compreensão, necessidade de socialização, a sua inteligência, as suas estruturas mentais (...)”.

Quadro 19  
Necessidades diferenciadas de educação.

Categoria:	Subcategorias:	Frequência por subcategoria	Totais:
Necessidades diferenciadas de educação	<b>Significado:</b>		
	• Valores.	1	
	• Comportamento.	1	
	• Formação da personalidade.	2	
	• Condutas.	1	
	• Dificuldades.	2	
	• Vários níveis de desenvolvimento.	1	
	• Carinho.	1	
	• Atenção.	1	
	• Compreensão.	1	
	• Socialização.	1	
	• Estruturas mentais.	2	
	• Necessidades inerentes à criança.	1	
	• Inteligência.	1	
	• Fragilidade e dependência.		
	<b>Diagnóstico das necessidades específicas de educação:</b>		
	• Observar permanentemente	1	
	• Actuar de forma a resolver as suas necessidades.	2	
	• Observar as dificuldades das crianças.	3	
	• Conhecer o meio ambiente.	1	
	• Conhecer a criança.	1	
	• Fazer o diagnóstico e actuar .	1	
	• Verificar quais as necessidades específicas de cada criança.	1	
	• Orientação individual.	1	
	• Atingir um bom desenvolvimento global.		
	• É difícil actuar de acordo com as necessidades específicas.	1	
	• Não há estrutura para actuar de acordo com as necessidades específicas.	1	
	• Faltam recursos humanos.	1	
	• Faltam recursos físicos.	1	
	• Educadores não estão formados para actuar de acordo com as necessidades específicas de educação.	2	
	• Não há equipas multidisciplinares.	1	
	<b>Estratégias:</b>		
	• Actuar na altura certa.	1	
	• Estar atento a cada criança.	5	
	• Ir ao encontro daquilo que a criança necessita.	2	
	• Eliminar as dificuldades da criança	1	
	• É importante.	1	
	• Trabalho individualizado.	1	
	• Cada criança a trabalhar a sua necessidade.	1	
	• Tentar desenvolver-lhes as capacidades.	1	
• Motivá-los	1		
			<b>Total:</b>

Concluimos assim, que as opiniões sobre este conceito não convergem, apenas duas educadoras das cinco da amostra, tiveram a mesma opinião, no caso das subcategorias: *A formação da personalidade; Dificuldades e Necessidades inerentes à criança*

#### Subcategoria: **Diagnóstico das necessidades diferenciadas de educação**

Esta subcategoria dá-nos a resposta do que pensam as educadoras da amostra relativamente à noção de diagnóstico das necessidades específicas de educação. Verificamos que as opiniões se dividem, então vejamos.

A *observação permanente* é mencionada uma vez, segue-se a subcategoria : *actuar de forma a resolver as suas necessidades*, com uma frequência de dois indicadores. A *observação das dificuldades da criança*, é a subcategoria com maior frequência, três das cinco educadoras definem-no deste modo.

Conhecer o *meio ambiente e a criança*, é também entendido como um diagnóstico, assim como fazer o próprio *diagnóstico é actuar*. Como exemplo citemos a opinião da Educadora – T: “(...) consigo diagnosticar as necessidades de cada criança, a partir desta constatação trabalhar a necessidade específica da criança, sem a massacrar (...)”.

É entendido por uma das educadoras, como a *orientação individual da criança* e como uma maneira de *atingir um bom desenvolvimento global*.

A viabilidade do diagnóstico é posta em causa nas seguintes subcategorias: *É difícil actuar de acordo com as necessidades específicas; Não há estrutura para actuar de acordo com as necessidades específicas; Faltam recursos físicos e humanos; Os educadores não estão formados para actuar de acordo com as necessidades específicas de educação e não há equipas multidisciplinares*.

Concluímos que o conceito de Diagnóstico das Necessidades Diferenciadas de Educação é definido pelas educadoras da amostra, como uma forma de resolver as necessidades específicas das crianças no imaginário de cada uma.

Na prática, é reconhecido que os educadores de infância não receberam formação para actuar de acordo com as necessidades específicas de educação de cada criança, assim como a falta de recursos humanos e físicos e ausência de estruturas e de equipas multidisciplinares.

São argumentos que justificam a inexistência de um *Diagnóstico das necessidades diferenciadas de educação*.

#### Subcategoria: **Estratégias**

É a última subcategoria desta categoria e também a da análise. Com uma frequência de catorze indicadores, divididos por várias subcategorias (ver Quadro 19- Necessidades diferenciadas de educação).

Assim, é considerada estratégia face às necessidades diferenciadas de educação, *actuar na altura certa*, (um indicador); *Estar atento a cada criança* (um indicador).

Com maior frequência de indicadores (quatro), é a subcategoria *Ir ao encontro daquilo que a criança necessita*; *Eliminar as dificuldades da criança* (dois indicadores); *Trabalho individualizado* (um indicador); *Cada criança a trabalhar a sua necessidade* (um indicador); *tentar desenvolver-lhes as capacidades* (um indicador); *É importante* (um indicador).

Verificamos que as estratégias utilizadas pelas educadoras, face às necessidades diferenciadas das crianças, são pouco consistentes. Não resultam de uma análise prévia e minuciosa, cujo resultado seria o diagnóstico claro da realidade educativa. A programação era então, a estratégia adequada para fazer face aos sinais diagnosticados. Inferimos tratar-se de actuações de ocasião, muito na base do improvisado: actuar ou não no momento; o tratamento da informação não se faz (diagnóstico); logo uma grande parte do que a criança manifesta perde-se; ou seja não é visualizado pelo educador.

## CAPITULO IV

### CONCLUSÕES

A elaboração de um *Diagnóstico das Necessidades Diferenciadas de Educação*, de acordo com o conceito de Luis Barbosa (1997), é o pressuposto de que partimos para esta investigação.

Segundo o autor, no decorrer da acção educativa, o educador de infância actua com o seu grupo de crianças, funcionando de acordo com a interacção existente entre elas, no sentido de estimular a capacidade perceptiva de todos os sentidos da criança. Ajudando-a a distinguir bem os estímulos em função das necessidades dos seus próprios órgãos. Assim, antes de atender aos conteúdos, deveria haver uma tentativa de identificar estes sinais emitidos pelos humanos.

Esta constatação implica a elaboração de um *Diagnóstico das Necessidades Diferenciadas de Educação*. Para o montar é condição indispensável, saber *identificar* as características específicas destas acções, a fim de *descrever* os fenómenos e ocorrências diversas, de modo a *tipificar* esses eventos. São algumas as condições essenciais à produção de um diagnóstico rigoroso das necessidades educativas evidenciadas e à criação de uma “sã avaliação de sistemas educativos, seus processos e produtos”(pág.52).

Este trabalho culmina, correlacionando os comportamentos das crianças observados na sala de actividades com os dados de opinião recolhidos pelas entrevistas feitas às educadoras.

## Identificação das Necessidades Diferenciadas de Educação na Criança

Através das Observações Naturalistas identificamos várias necessidades diferenciadas de educação (ver Capítulo III – Análise de Dados, das páginas 168-198) descritas no Quadro 20. Demonstramos em todas elas tratar-se de “necessidades” inerentes ao próprio desenvolvimento da criança, excluindo assim, a eventual natureza “patológica”.

Quadro 20  
Necessidades Diferenciadas de Educação na Criança

NECESSIDADES DIFERENCIADAS DE EDUCAÇÃO	F/I
<i>Necessidade de actividades simbólicas de descarga (tensão acumulada)</i>	35
<i>Necessidade de carinho</i>	1
<i>Necessidade de sentir segurança e confiança</i>	4
<i>Necessidade de auto-afirmação e agressividade</i>	12
<i>Necessidade de fantasia</i>	1
<i>Necessidade de expressão musical</i>	5
<i>Necessidade de mostrar a sua aparência física (como está vestida)</i>	1
<i>Necessidade de regressões ou escapes da situação</i>	30
<i>Necessidade de construir e manipular objectos</i>	17
<i>Necessidade de estimulação ao nível da expressão gráfica</i>	
<i>Necessidade de se exprimir graficamente</i>	3
<i>Necessidade de estimulação ao nível do discurso</i>	
<i>Necessidade de se exprimir ao nível do discurso</i>	5
<i>Necessidade de um modelo expressivo atitudinal</i>	6
<i>Necessidade de fantasia</i>	9
<i>Necessidade de consolidar os novos padrões relacionais, tanto com o adulto como com as crianças</i>	1
<i>Necessidade de proximidade do adulto (educadora substitui a mãe)</i>	2
<i>Necessidade de “descobrir-se”</i>	22
<i>Necessidade de intervenção da educadora</i>	9
<i>Necessidade de falar do próprio mundo individual</i>	
<i>Necessidade de utilizar objectos pessoais para poder usufruir com os seus colegas como prolongamento do seu próprio ser</i>	2
<i>Necessidade de actividades que apelem à partilha de jogos</i>	3
<b>Total:</b>	<b>170</b>

A criança vai-se desenvolvendo como um todo, ou seja, o desenvolvimento afectivo, o social, o cognitivo, é um todo integrado com uma intensa dinâmica, cujo eixo fundamental das sucessivas experiências é o EU e as relações que (numa relação bipolar de ida-e-volta, de



influenciar e ser influenciado), a partir dele, se estabelecem com a realidade ambiental (entendida como um conjunto de circunstâncias pessoais, físicas, etc.), (Zabalza, 1998,pág.47).

Neste sentido, Luis Barbosa encara o percurso educacional da criança como um projecto, onde se manifestam necessidades de todo o tipo e que o próprio jardim de infância em unísono com a família, têm um papel fundamental na sociedade. Contudo, a criança possui condições e características que permitem desenvolver capacidades e potencialidades em determinado grau. Ainda que a nível de projecto, a proposta do jardim de infância é a de assegurar o desenvolvimento desse mesmo projecto e não configurar em seu lugar uma ideia preconcebida, estranha a essas dimensões já existentes na criança.

A educação de infância, assume-se assim, como um processo de crescimento, cujo percurso não está livre de risco de desnaturalização da própria individualidade da criança. O jardim de infância tem a grande função de actuar como, “ mediador nesta dialéctica entre a idiosincrasia individual de cada criança e os padrões de aculturação, integração social e assimilação cultural “(Zabalza, 1998, pág. 48).

O educador de infância jamais pode ignorar o facto de que, a criança apresenta uma série de necessidades a nível pessoal, que o seu desenvolvimento irá satisfazendo. E que a nível social se encontra numa situação “peculiar”, em virtude dos recursos disponíveis para deles fazer uso, serem escassos. A função do jardim de infância consiste precisamente em criar condições que assegure a satisfação destas necessidades de uma maneira integrada e equilibrada.

### **O significado deste conceito na perspectiva dos educadores de infância**

O significado do conceito de *necessidades diferenciadas de educação*, atribuído pelas educadoras da amostra, está desenvolvido no Capítulo III – Análise dos Dados, nas páginas 214-217. Mostra-nos que o conceito não tem o mesmo significado para todas .Vejam os, então as suas opiniões referidas nas páginas 214 e 215.

A ideia que têm do conceito: *Diagnóstico de Necessidades Diferenciadas de Educação*, é definida pelas mesmas, como uma forma de resolver as necessidades da criança no imaginário de cada uma. Porque na realidade a formação que receberam não visa esta preocupação defendida por Luis Barbosa (1997), Zabalza, (1998) e Alberto Sousa (1997). Ausência de recursos humanos e físicos, assim como a falta de estruturas e de equipas multidisciplinares, são alguns argumentos que justificam, no entender das entrevistadas a inexistência de um *Diagnóstico de Necessidades Diferenciadas de Educação*. A explicação para este facto, segundo Barbosa (pág.11), deve-se em parte porque a actividade educativa no quadro da Educação Pré-Escolar se desenvolve, cada vez mais com base nas preocupações dos educadores e das organizações onde actuam, que em função de diagnósticos precisos às necessidades de desenvolvimento educativo das crianças.

Parece-nos importante concluir o seguinte; sem haver um diagnóstico das necessidades diferenciadas de educação feito pelo educador, não nos parece provável estabelecer estratégias que valorizem as referidas necessidades. Para Berbaum (1996), segundo Barbosa, (1997):

“torna-se importante enfatizar as práticas de ajuda às criança da mesma maneira que aconselha uma sólida formação dos profissionais por forma a que saibam, em pormenor, como estas aprendem, quais os mecanismos e processos de aprendizagem que possuem, a fim de conseguirem programas de actividades que respeitem as necessidades educativas das crianças “(pág.22).

Para tal, o educador de infância necessita receber formação profissional específica, que o prepare no sentido de “saber observar-se e saber observar os outros”(Barbosa,1997, pág.35), para então, adquirir competência que lhe permita fazer um trabalho com as crianças, tendo como pressupostos iniciais: “Uma boa caracterização da realidade educativa; uma boa descrição de actos e factos de desenvolvimento; uma boa tipificação dos fenómenos; uma boa identificação das variáveis; um bom diagnóstico das necessidades de educação;”(pág.35)

De acordo com o conceito de Barbosa, (1997), ao educador de infância compete: “ ajudar a criança a distinguir diferentes estímulos em função das necessidades dos seus sentidos tendo em conta o princípio da gradualidade” (pág.35).

Os dados permitiram ver que os profissionais ainda estão distantes de uma formação à volta das competências de ajuda à criança. Com isto queremos lembrar que não está em causa a

competência das referidas educadoras, pois actuam de acordo com a formação que receberam, contudo esta formação não é suficiente e não contempla uma *pedagogia de ajuda*.

Para finalizar este ponto, reafirmamos que a noção que os educadores têm de necessidade é do ponto de vista funcional .As necessidades manifestam-se sempre, o que é suposto é que se actue sobre os efeitos da sua não satisfação e não para as satisfazer.

Relativamente às estratégias, não se verifica nenhum sentido de ajuda. A nossa proposta não pretende eliminar as dificuldades da criança, mas sim trabalhar com ela para assim evitar disfuncionamentos patológicos que derivam das necessidades.

### **O perfil do educador de infância e a sua pertinência**

Posto isto e parafraseando Luis Barbosa (1997,pág.10), há-que definir o que é ser educador ? Isto conduz-nos a pensar no perfil deste profissional de educação e que o autor defende acerrimamente:” Qualquer que seja o perfil de um educador de infância e sejam quais forem os conteúdos da sua formação técnica e científica, esse profissional terá de ser de elevada qualidade humana” (pág.9).O autor justifica assim esta ideia:

“ as crianças crescem por osmose e imitação, ou seja, serão no futuro muito daquilo que o seu educador conseguir ser no presente e, por recusa em aceitar que as crianças possam ser enquadráveis em gavetas de desenvolvimento padronizado, ancorou a sua convicção no entendimento de que qualquer criança só será um bom cidadão se privar com seres humanos de qualidade “ (pág.10).

Segundo o autor a formação do educador de infância não pode deixar de valorizar os aspectos esquematizados na Figura 10

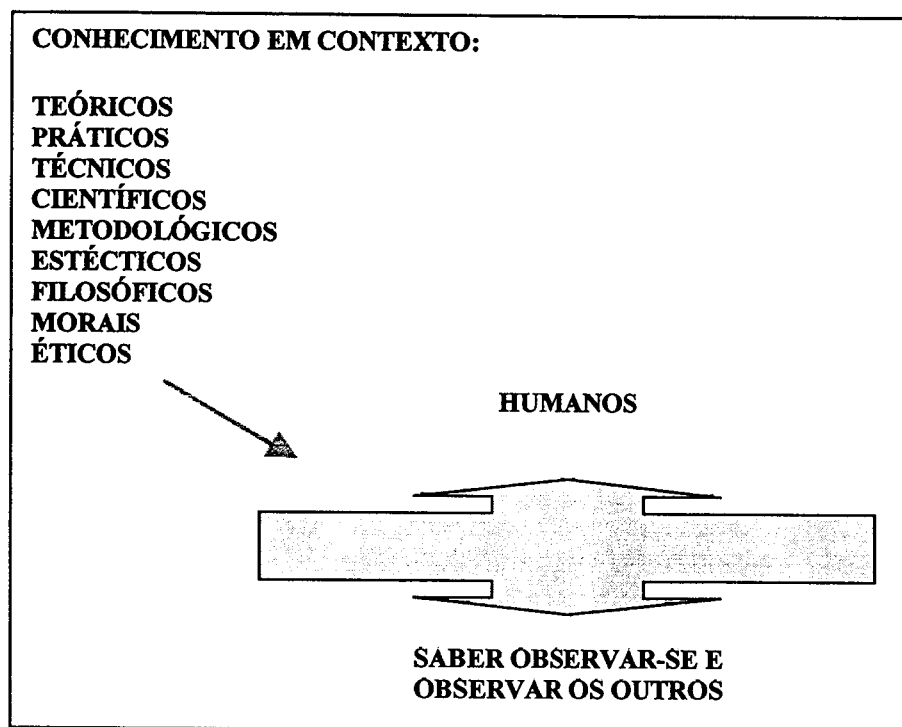


Figura 10. Ficha nº 6 ( Jogo Esquemático da Emergência das Competências do Educador)  
Fonte: Barbosa, L. (1997). *Pensar a Escola e os seus Actores*. Associação de Professores de Sintra

Esta característica é também defendida por Kounin (1970), segundo Zabalza (1998, pág.238), quando refere que o educador de infância uma das qualidades humanas que deve possuir é “seriedade” para tornar visível aos olhos das crianças, que está atento a tudo o que se passa, isto confere-lhe a qualidade que lhe permite intervir antes que se produzam os conflitos e a não se equivocar no momento de chamar à atenção de alguma criança em concreto.

Luis Barbosa defende que o núcleo central das competências formativas dos educadores de infância, terá de ser encontrado a partir de indicadores de natureza humana de base sensitiva, perceptiva, emocional e relacional, tudo isto a juntar a toda uma organização cognitiva exigida pelos métodos, técnicas e conteúdos a utilizar diariamente com as crianças.

Uma outra qualidade que este técnico deve possuir, consiste numa boa qualificação. Porque efectivamente a educação pré-escolar só faz sentido se funcionar a favor da criança e

em função das suas necessidades educativas. Assim, ser educador de infância é segundo Barbosa (1997) : “ actuar no quadro de uma triangulação partilhada cuja acção se pode geometrizar conforme podemos observar na Figura 11” (pág.12).

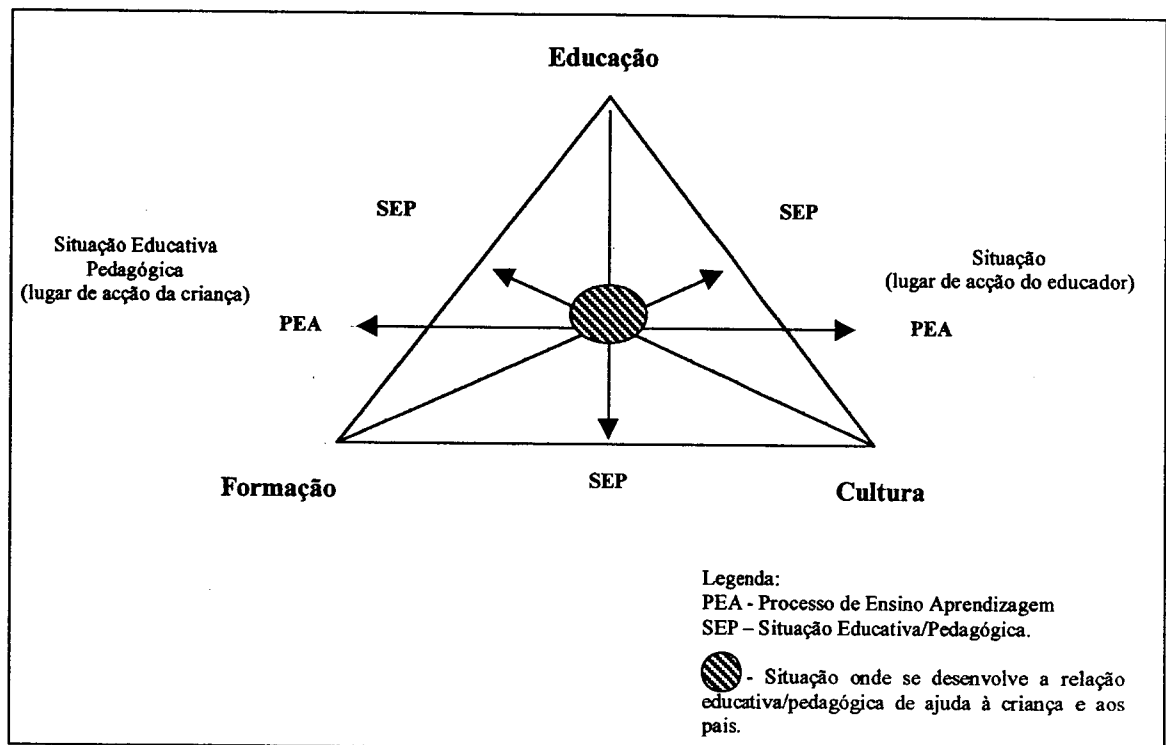


Figura 11. Ficha nº2: Ser Educador – Triângulo Partilhada.  
 Fonte: Barbosa, L. (1997, pág. 12). *Pensar a Escola e os seus Actores*. Associação de Professores de Sintra.

Significa dizer que a acção tem obrigatoriamente de se desencadear por forma a que os actos pedagógicos que se organizam no quadro do processo de desenvolvimento de cada criança e por imperativo natural, da sua aprendizagem, consigam manter o triângulo desenhado em permanente estado de equilíbrio.

Um actualizado desenvolvimento técnico e científico, é indispensável a qualquer profissional, tendo em conta que muitas crianças possuem actualmente níveis de informação paralela que em muitos casos não são do domínio dos educadores.

O educador de infância pertence ao leque de especialistas cuja acção exige aquisição e treino sistemático de competência muito específicas, exigindo assim, um grande nível de conhecimentos metodológicos, técnicos, científicos, estéticos, filosóficos, morais, éticos e humanos. Saber observar as crianças e saber observar-se a si próprio em acção permanente, é uma prática que não pode ser ignorada.

Concluimos este ponto com um esquema montado por Luis Barbosa (1997), retirado do livro: “Pensar a Escola e os seus Actores”, a que chamou “**O desenho esquemático do perfil do educador**” (pág.40):

**“1º Se preocupado com o equilíbrio homeostático da acção educativa todo o educador deve ser:**

- Um bom facilitador de aprendizagens
- Um bom facilitador de adestramentos
- Um bom facilitador de habituações
- Um bom facilitador de utilizações de regras
- Um bom facilitador de condutas

E para quê?

**2º Se agindo no contexto de correctas situações de desenvolvimento educativo esteja sempre preparado:**

- Para ajudar a criança a superar o seu egocentrismo
- Para ajudar a criança a suportar certos fenómenos delicados
- Para ajudar a criança a evitar mal tratar outras crianças
- Para ajudar a criança a ter atitudes de compreensão para com os outros
- Para ajudar a criança a ser respeitadora
- Para ajudar a criança a assimilar e utilizar normas e regras
- Para ajudar a suportar a austeridade
- Para ajudar a criança a subordinar-se a princípios normativos

A fim de:

**3º Orientar as estratégias de intervenção pedagógica no sentido de :**

- Preparar a criança para as vicissitudes do mundo moderno onde a par de uma preparação segura em questões de Higiene Pessoal/Higiene Nutricional/Preservação de Doenças
- É essencial uma boa educação sexual

São concepções modernas para problemas antigos

Porém, fundindo as nossas preocupações com as de Albano Estrela, Elliot e outros propomos ainda que.

**4º O educador agindo ajudando ao desenvolvimento da criança e facilitando-lhe as aprendizagens se forme por forma a ser capaz de:**

- Fomentar condutas e atitudes positivas no que respeita ao sexo
- Promover relações correctas entre os membros de diferentes sexos
- Potenciar aprendizagens do corpo humano
- Facilitar a aquisição de condutas positivas fundadas no afecto, na ternura, no amor
- Dar a conhecer a função do pai e da mãe na concepção e nascimento das crianças
- Conhecer as funções da mãe e do pai enquanto factores de crescimento das crianças

- Proporcionar à criança o desenvolvimento e amadurecimento das suas funções simbólicas
  - Proporcionar à criança o desenvolvimento da sua capacidade criativa
  - Proporcionar à criança o desenvolvimento do seu autoconceito
- Em permanente abertura para o BELO”.**

Aceitamos assim que o autor esquematize estes propósitos tal como a Figura 12 o mostra.

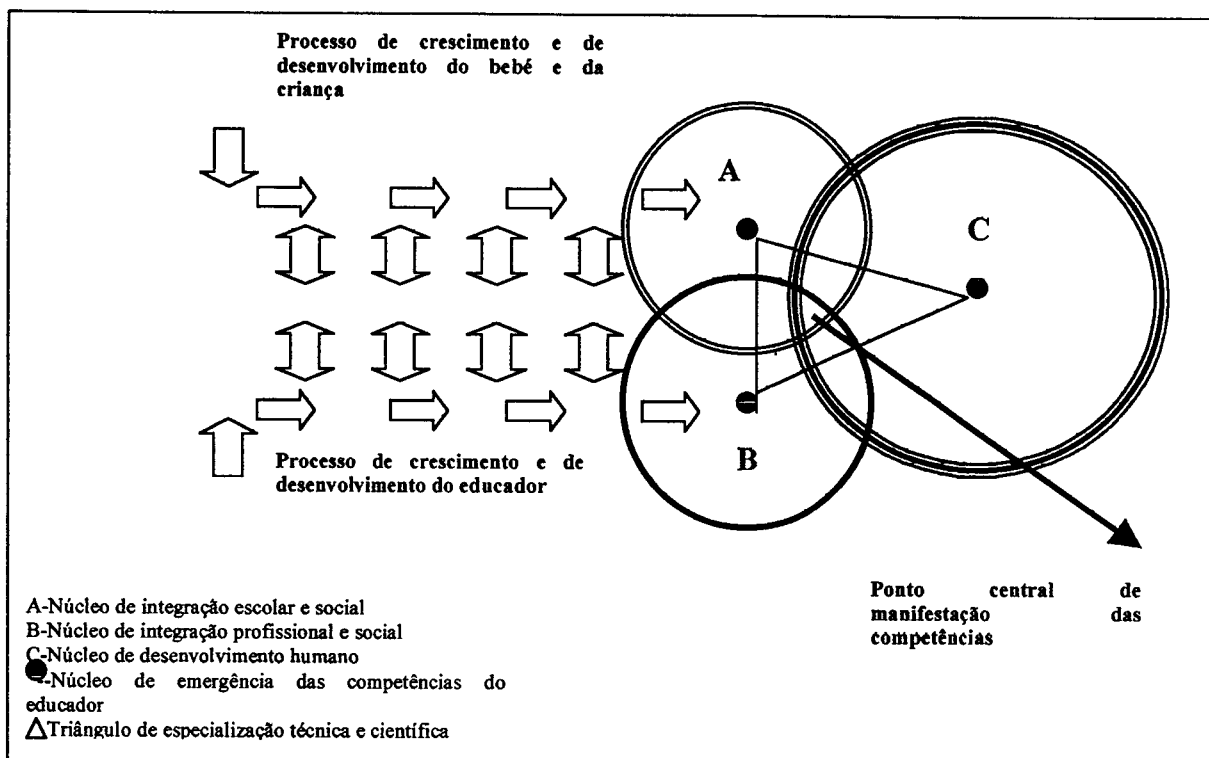


Figura 12. O Núcleo de onde emergem as competências do Educador.  
 Fonte: Barbosa, L. (1997, pág. 29). *Pensar a Escola e os seus Actores*. Associação de Professores de Sintra.

A figura mostra-nos uma relação sistémica, em que a criança não é apenas vista como um ser que necessita de ter satisfeitas as necessidades de ordem fisiológica. É muito mais que isso, Luis Barbosa compara-a com “ uma flor que só cresce e se desenvolve se regada essencialmente com boas estimulações sensitivas, emoções equilibradas, estruturas relacionais afáveis, confortantes, estimulantes, abertas e acima de tudo, em permanente abertura para o Belo” (pág.29).

A par do processo de crescimento e de desenvolvimento do bebé e da criança, está o processo de crescimento e de desenvolvimento do próprio educador, cuja eficácia vai depender essencialmente do investimento que fizer na sua formação ao longo da vida e cuja acção deve ser pautada pelas preocupações de ajuda à criança, referidas anteriormente.

## **A emergência de um modelo que contemple uma *pedagogia de ajuda***

Parece-nos pertinente evidenciar alguns exemplos de necessidades diferenciadas de educação, despistadas nas observações naturalistas, presentes no dia a dia das crianças. À luz da *pedagogia de ajuda* e com bases científicas, justificamos assim, esta estratégia de actuação defendida por Luis Barbosa no livro, “ Pensar a Escola e os seus Actores”. Contudo confrontamo-nos com várias dificuldades, entre elas, o facto de que nenhum modelo curricular conhecido preveja que tudo deva ser feito a partir das necessidades da criança. Zabalza, aproxima-se desta ideia defendida por Barbosa.

Então, voltemos de novo ao Capítulo III –Análise das Observações Naturalistas. Na página 175, cuja *ajuda* prestada pelo educador à criança visa ultrapassar precisamente a *necessidade da criança se sentir segura e confiante*. Assim, para que a mesma se verifique o educador terá que ter um bom suporte de conhecimentos técnicos e científicos das componentes sensoriais, psicomotoras, cognitivas, afectivas sociais e comunicativas ( Barbosa, 1997, pág.16). Esta formação permite que o profissional despiste estas reacções e actue junto da criança no sentido de a *ajudar* a ultrapassar e satisfazer a respectiva necessidade.

Passemos ao exemplo da página 180, trata-se da interiorização do esquema corporal. A *necessidade de mostrar a sua aparênciã física*, encontra explicação para o facto do corpo da criança significar para ela o seu EU e em simultâneo parte do não-EU, enquanto espaço, funções, ritmos para explorar e conhecer cada vez mais. Assim como todas as aprendizagens escolares e extra escolares passam pelo corpo (Zabalza, 1998, pág.196). Aqui a *ajuda* que o educador deve prestar à criança, à luz desta pedagogia vai no sentido de trabalhar o corpo como uma unidade psicossomática que actua como coluna vertebral de toda a experiência da criança.

Situemo-nos na *necessidade de construir e manipular objectos*, desenvolvido nas páginas 183 e 184. Insere-se como já verificamos, no desenvolvimento cognitivo e como continuação do processo de orientação objectiva da etapa sensório-motora. A criança já é capaz de utilizar representações de linguagem e consegue a permanência mental a um padrão mental cada vez mais organizado. Esta necessidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da



função cognitiva (Zabalza, 1998, pág.282). Segundo o autor, a orientação prática da inteligência melhora qualitativamente quando a criança consegue ir configurando o espaço mental e já é capaz de organizar a sua acção a partir de si mesma. Sabendo tratar-se de uma fase fundamental do desenvolvimento cognitivo prático, cuja acção planificada do jardim de infância desempenha um papel básico. A *ajuda* à criança situa-se em proporcionar actividades e experiências em que o processamento mental da informação simbólica e armazenamento, simbolicamente codificação de conhecimentos e experiências (pág. 280).

*A necessidade de se exprimir ao nível do discurso*, inscreve-se na subcategoria: Optimizar a aprendizagem discursiva (ver página 186). Ora, a criança elabora um discurso mental sobre a acção, diferenciando o espaço mental do espaço objectivo da sua actividade com o qual domina duplamente esta. A *ajuda* encaminha-se no sentido de um elaborado discurso verbal da própria acção, cujos efeitos se mostram positivos e mais claros sobre a avaliação das aprendizagens e o desenvolvimento cognitivo da criança. Trata-se do exemplo de uma *necessidade* em que não se verifica a *pedagogia de ajuda*, pelo contrário, o educador impediu a intervenção da criança ao nível do discurso, contrariando com este procedimento as afirmações anteriores. Cremos que o fez sem proposito, posto isto, coloca-se-nos o problema da formação profissional e que também já referimos.

Toda actividade cognitiva da criança está muito relacionada com a sua capacidade de persistência na tarefa. A *necessidade de atenção do educador sobre o estilo atitudinal de cada criança* (ver página 187), resulta da inferência de indicadores de sinais emitidos pelas crianças. Estas mostram dificuldade em concluir e algumas desistiram das tarefas que têm em mãos. O educador deverá ter atenção sobre o estilo atitudinal que cada criança adopta na resolução de problemas. Para Zabalza (1998, pág.289), a *ajuda* à criança consiste em potenciar a flexibilidade operativa da criança, no sentido do educador as animar, as orientar no essencial de coisas de maneira diferente; o que pressupõe reforçar a procura mais do que os resultados, desenvolver uma atitude de ensaio permanente. Isto faz com que o desenvolvimento cognitivo utilize constantemente processos conceptuais/verbais; o tratamento mental da informação disponível, porque a criança primeiro actua e ensaia a nível de acção e só de pois elabora as suas representações através de imagens e da linguagem.

*A necessidade de proximidade do adulto (a educadora substitui a mãe)*, situa-se na subcategoria: Ter adultos como referentes –“Adultos significativos” (ver página 191). Proporcionar à criança o máximo de experiências acumuladas nesta etapa e quanto mais diversificadas forem mais amadurecida fica a relação EU-meio (especialmente no EU-outros), tanto mais irá sendo capaz de integrar progressivamente as suas próprias necessidades, desejos e recursos no princípio da realidade (Zabalza, 1998, pág.229). Ou seja, *ajudar* a criança a descentrar-se tanto a nível relacional como cognitivo, constitui o tipo de *ajuda* que o educador deve proporcionar à criança.

Ainda dentro desta categoria (ver Quadro12, pág.189), debruçemo-nos na *necessidade de “descobrir-se”* (ver pág.191). A *ajuda* prestada pelo educador e adultos responsáveis pela criança caracteriza-se pela firmeza e energia na base de uma compreensão afectuosa. A definição de regras de comportamento, dão segurança à criança, porque assim ficam a saber o que se espera que façam em cada momento. Contudo a postura do educador deve dar um sentido positivo a qualquer conduta da criança, quer seja ou não conforme às regras. Para Zabalza, (1998, pág.233), ambas as posturas de condutas desempenham um papel importante no desenvolvimento social de cada criança: umas demonstram o seu esforço por se integrarem no grupo; outras demonstram a necessidade de se auto-afirmarem e de pôr à prova o ambiente.

*A necessidade da intervenção do educador* (ver página 192), é inferida a partir de condutas de âmbito conflituoso (ver anexo 1), em que a intervenção (*ajuda*) do educador deverá ter uma conotação especialmente formativa, mas que poderá retirar importantes dados para melhor conhecer as crianças e as reacções dos seus companheiros e os ajudar a discriminar entre os diferentes efeitos das suas condutas. A calma, o domínio da situação e estratégias de controlo, são características que o educador deverá possuir para enfrentar estas situações (Barbosa 1997, pág.25).

A necessidade de falar do seu próprio mundo individual e de utilizar objectos pessoais para poder usufruir com os seus colegas, como prolongamentos do seu próprio ser, são duas necessidades que fazem parte da subcategoria : Reforçar o seu mundo interior (EU) (estou aqui), (ver Quadro 12 ,pág.193). Um dos aspectos básicos da acção educativa no pré-escolar neste âmbito, é precisamente reconhecer o desejo da criança, ou seja, reconhecê-la como uma

peessoa que sente, actua pensa e deseja. A *ajuda pedagógica* traduz-se numa crescente unicidade dos indivíduos e não uma semelhança cada vez maior. Por exemplo a autonomia, a iniciativa, a capacidade crítica, a diversidade, a optatividade, a tomada de decisões, etc.

A necessidade de actividades que apelem à partilha de jogos, (ver Quadro 12, pág. 194). Esta necessidade pode significar o primeiro passo da integração social da criança num grupo mais amplo. A criança confronta-se com a dialéctica sujeito-grupo, o que lhe deve ser possibilitado (*ajuda*), é a oportunidade para vivenciar situações de cordialidade e afecto e situações de conflito; situações de trabalho individual e de trabalho colectivo; situações de defesa dos seus próprios interesses e opiniões dos outros (Barbosa, seminários doutorais).

Permita-se-nos ao finalizar que, interpelemos o próprio jardim de infância e lembremo-nos que nele a instabilidade, a dependência, as necessidades de protecção, o medo, a ansiedade e procedimentos caóticos, podem indicar um trabalho onde se manifeste:

- trabalho pouco rotinado
- actividades inconsistentes
- actividades pouco estruturadas

Ou ainda:

- trabalho rotinado em excesso
- actividades rigidamente planeadas
- actividades demasiado estruturadas.

Sublinhemos ainda que, pode acontecer que as disfunções anteriores resultem da insatisfação das necessidades fisiológicas primárias. Aqui o educador terá grandes dificuldades em remediar insucessos mesmo que as crianças se sintam seguras. Ou seja, não é porque as crianças pareçam seguras que não há necessidades diferenciadas de educação, porque as necessidades de amor e de pertencimento ao NÓS só começam a manifestar-se quando as necessidades fisiológicas e de segurança estão satisfeitas (Barbosa- seminários doutorais).

Segundo Luis Barbosa, o pré-escolar nem deverá ter uma postura didactizante, nem uma postura meramente lúdica. A escolaridade precoce e excessiva, segundo o autor, conduz à impossibilidade de manipular o real, recriando-o. Defende o princípio de que a actuação do educador terá de ir muito para além da mera preocupação pelas actividades de grupo.

Atrevemo-nos a afirmar que, a psicologia do desenvolvimento ao ter valorizado a estratificação por idades, não ajudou a contrariar a tendência dos educadores de encaminharemos toda a prática para a homogeneização de desempenhos através da estrutura grupal.

Recordemos então, para este autor, o conceito de necessidade ganha significado quando o mesmo é entendido como uma possibilidade que o educador tem de tratar afectivamente os sinais emitidos pelas crianças, levando-o a perceber que eles são explicitações dos mecanismos de auto regulação do EU, que as crianças traduzem em comportamentos particulares na sua relação com o meio, indiciando muitas vezes disfunções de natureza educativa ligados não raro, a questões institucionais e culturais que constroem os contextos em que a criança, o educador e seus tutores interagem. Em concreto operacionaliza-se em termos de investigação, recorrendo à prática da inferência, observando e tratando a informação recolhida e passando sistematicamente dos sinais percebidos à categorização dos comportamentos constatados. (Barbosa –seminários doutorais).

Assim, os sinais que o educador deve trabalhar, todos são importantes, mas sobretudo os sinais que nos revelem desconforto por parte da criança, sobretudo porque o desconforto é um sintoma de inadaptação situacional. Se a criança está desconfortável é porque ela está a viver situações *stressantes* e está a ter um problema de inadaptação. O segundo grande sinal, é o de quebra de partilha (inércia) quando sente que as suas necessidades não estão a ser satisfeitas, refugia-se e abandona o grupo, iniciando novas explorações.

Esta afirmação remete-nos para uma outra questão:

- Quando é que estes sinais se manifestam e quando são recolhidos pelo educador?

A resposta à questão conduz-nos a outro estudo que desenvolvemos na perspectiva do *stress* vivido nas salas de actividades nos jardins de infância, cujo tema é : “ *A emergência dos factores de stress na actividade dos educadores de infância*” .Em que foram encontrados alguns factores desencadeadores de *stress* nos educadores de infância, emergentes tanto da função da relação com as crianças, como das condições de enquadramento da sua actividade profissional, tanto ao nível macro como meso organizacionais.

O estudo permitiu verificar uma enorme convergência no que respeita à necessidade de reflectir com profundidade não apenas no que Luis Barbosa chama de perfil do educador de infância, mas ao mesmo tempo no enquadramento da sua formação. Esta reflexão parece-nos da maior urgência, tanto mais que, os estudos mais recentes evidenciam uma interacção demasiado implicante entre a dificuldade em evitar corrosões acrescidas no desempenho profissional e as projecções desses efeitos sobre múltiplos actores com quem os profissionais privam. Os educadores não ficam fora deste contexto conturbado e para cimentarmos melhor as nossas preocupações, aprofundamos o nosso entendimento sobre o stress, analisando um dos mais recentes estudos efectuados neste domínio, que é o *Síndrome de Burnout*.<sup>(14)</sup>

Em resposta à primeira questão ( Como se encontram esses sinais?), procurando induzir dados a partir das motivações (atenção, memória e sobretudo de aspectos emocionais e sociais). Esta afirmação leva-nos a uma terceira questão:

- Como é que estes factores imbricam nesta situação ?

Através da tentativa de adequação da acção educativa e estratégias dos educadores às necessidades das crianças. Luis Barbosa, preocupado com estas questões, sugere que o modelo educativo seja gerador de um sentido de ajuda ao outro. Segundo o autor, em virtude das ciências humanas desumanizarem (o sentido de ajuda ao outro), terão de ser mais profissionais e técnicos a introduzir um modelo de ajuda ao outro.

Este estudo mostra-nos precisamente a existência de, disfunções entre as estratégias que os educadores apresentam e as necessidades manifestadas pelas crianças. Assim, o profissional ao não identificar as características específicas das acções, não pode obviamente descrever os

---

<sup>(14)</sup> 18 O termo *burnout* foi introduzido por Freudenberger em 1974, depressa chegou aos E.U.A. A utilização da palavra *burnout* tem servido para justificar todos os tipos de insatisfação no trabalho. Múltiplas causas têm sido avançadas, indo desde o tédio e stress (Pines, Aronso e Kafry, 1981), passando por crises desenvolvidas pelos profissionais e más condições económicas , até à sobrecarga de trabalho e ausência de percepção de sucesso (Weiskopf, 1980, pág. 18-23).

O *Síndrome de Burnout*, tem sido definido de diversas formas. Enquanto que algumas definições o igualam ao stress, com uma grande lista de variáveis relacionadas com a saúde física e psicológica, outras apontam como característica essencial o esgotamento emocional e as atitudes negativas para com o trabalho. A definição de Maslach e Jackson (1982) é a que tem melhor aceitação por parte dos investigadores. Segundo esta definição, o *Síndrome de Burnout* é um cansaço emocional que leva a uma perda da motivação e que progride para sentimentos subjacentes de inadequação e fracasso. Estas autoras exploram as dimensões subjacentes ao *burnout*, com uma amostra de 1025 sujeitos que contactam o público, através do seu instrumento de 22 itens, o MBI (Maslach Burnout Inventory), este instrumento através de análise factorial, revelou três factores que caracterizam o *Burnout*: exaustão emocional, despersonalização e falta de realização pessoal, (pág.47).

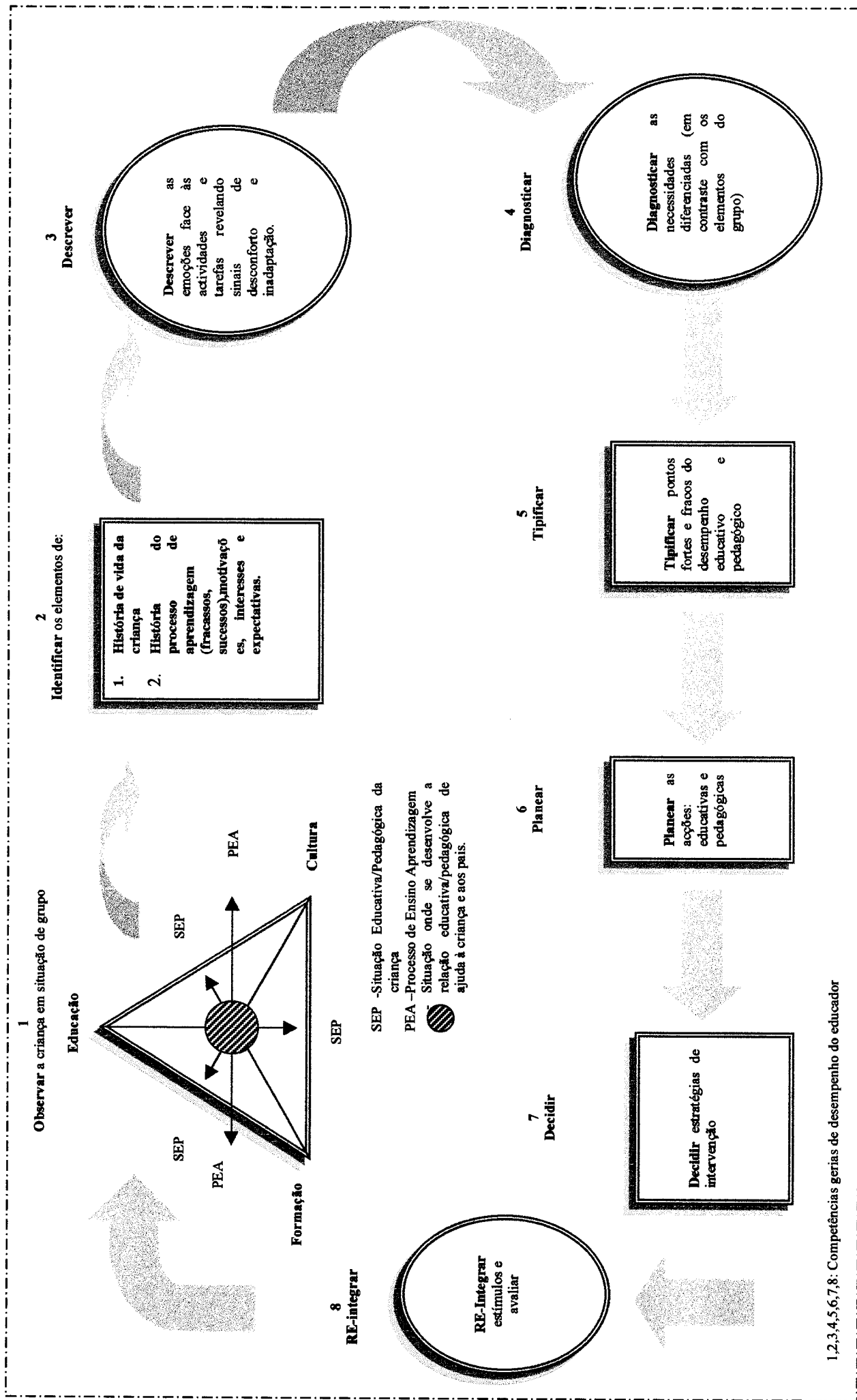
fenómenos e ocorrências diversas, logo não tipifica os eventos e logicamente não elabora o respectivo diagnóstico. Isto conduz-nos aos resultados obtidos neste estudo.

Concluimos ainda que, as educadoras da amostra não conseguem detectar os sinais que algumas crianças emitem. Esta constatação decorreu das observações, em todas elas e independentemente das idades, da organização curricular e de *n* factores, não foram percebidos estes sinais. Desta constatação impõe-se uma última questão:

- Se a formação que os educadores de infância recebem não privilegia o conhecimento do funcionamento das crianças, nem a possibilidade de diagnosticar todas as necessidades educativas dessas crianças, então as estratégias que montam só correspondem a interesses do próprio educador? Então, podemos concluir que, os educadores não actuam de acordo com os sinais emitidos pelas crianças.

A proposta lançada por Luis Barbosa, não é tarefa fácil, pois visa a mudança da prática educativa. Mexer na formação dos professores/educadores, cuja teoria por vezes se liga mal à prática e que está montada sem que se façam diagnósticos de necessidades educativas, não tem facilitado o aparecimento de motivações acrescidas, para que o educador se ligue aos seus locais de acção, nem para que esse mesmo profissional insista na construção e desenvolvimento de organizações adaptadas às exigências da sociedade actual (1997, pág.53).

O que está em causa é a postura do profissional face à prática da acção educativa. Se no nosso estudo apresentámos as razões que justificam a mudança ao nível da actuação do educador perante o grupo de crianças de que é responsável, deixemos então, ao leitor a possibilidade de observar como Luis Barbosa sugere nos seminários doutorais que se pense a actuação do educadores do educador face à complexidade da prática da acção educativa. Observemos então, a Figura – 6, que é uma proposta de actuação do educador face à prática da acção educativa.



1,2,3,4,5,6,7,8: Competências gerais de desempenho do educador

234  
Figura 8 - Caracterização da acção educativa  
Fonte: Barbosa, L (1999, seminários doutorais)

## BIBLIOGRAFIA

### 1 . Livros e Artigos:

- Adler, P.A & Adler P.(1987).*Membership roles in field research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Angyal, A (1941).*Foundations for a Science of Personality*.New York:Commonwealth Fund.
- Badinter, E. (1985).*O amor incerto-história de amor maternal do século VII ao século XX*.  
Lisboa.: Edições Relógio d'água.
- Bairrão e Tietz (1995).*A Educação Pré-Escolar na União Europeia* .Instituto De Inovação Educacional. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbosa, L.M. (1990).*Ciências da Educação e Fundamentos de Gestão-Gestão da Relação Pedagógica*. Manual de Tópicos.
- Barbosa, L.M. (1996). VII Colóquio da Secção Portuguesa do AIPELF/AFIRSE. *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Barbosa, L. M. (1997).*Pensar a Escola e os seus Actores*. Sintra: Associação de Professores de Sintra. APS.
- Barbosa,, L.M. (1998).*A Ética e a sua relação com a Educação* in Conferência no âmbito do XV Congresso Internacional da Associação Internationale des Professeurs de Philosophie, Itália.
- Bardim, Laurence (1979). *Análise de Conteúdo*. (1ªed.) Lisboa: Edições 70.
- Beck, C.e Coll(1984).*Mental Health Psychiatric Nursing: Holistic Life-Cycle-Aproach*.St. Louis,C.V.Mosby Co.
- Bee, Helen.(1996).*A Criança em Desenvolvimento*.(7ªed.).Porto Alegre: Artes Médicas.
- Berbaum, Jean (1992). *Desenvolver a Capacidade de Aprendizagem*. Lisboa: ESE João de Deus.
- Bereiter, eEngelman, S.(1977). *Enseñanza especial Preescolar*. Barcelona.:Fontanela.
- Biber, B. ; Shapiro, E.; Wickens, D. (1971).*Promoting cognitive growth: A developmental-interactionist point of view*. Washington: DC: Nacional Association for the Education of Young Children.
- Bindra, D. (1970, pág.319)).*Emotion and Behavior Theory: Current Research in Historical Perspective*.in Black, P. Physiological Correlates of Emotion. New York: Academic Press.



- Breines, E. (1981). *Perception: Its Development and Recapitulation*. Lebanon.: Geri-Rehab, Inc.
- Bloch, S. (1986 págs.843-846.). *Approche pluridisciplinaire de l'émotion. Modèles effecteurs des émotions fondamentales: relation entre rythme respiratoire, posture, expression faciale et expérience subjective*. Bulletin de psychologie. Tome XXXIX, nº377.
- Bodgan, R. e Biklen, S.(1994). *Investigação qualitativa em Educação –Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bowlby, J.(1988). *Developmental psychiatry comes of age*. The American Journal of Psychiatry.
- Bowles, S. e Gintis, H. (1976). *La meritocracia y "el coeficiente de inteligencia": una nueva fazacia del capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia,
- Buner, J. S. (1999). *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógios D'Água Editores.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal – O discurso oficial (1834-1990)*. Coleção Infância. Porto. Porto Editora.
- Carrasco, G. J. (1986). *Fundamentos y sentido pedagógico de la Educación Preescolar*. Enciclopédia de la Educación Preescolar ,Vol I. Madrid: Diagonal/Santillana.
- Cartwright, C. A, e Peters, D. L.(1982). *Early childhood development*. En Mitzel, H. E. (Ed) :Encyclopédia of Educational Research (5ªed). New York: AERA-Macmillan.
- Castillejo, J. L.( 1986). *Proceso educativo y construcción humana*. Vários: Conceptos y propuestas.(III) Valência. Papers d'educació.
- Cerdeiriña, E. (1982). *Aportaciones psicodinámicas a la educación escolar*. In Memoria de Licenciatura. Departamento Psicología Diferencial. Universidad Complutense de Madrid.
- Chalifour, J. (1989). *La Relation D'Aide en Sions Infirmiers . Une perspective Holistique-Humaniste*. Paris: Éditions Lamare.
- Chiavenato, I. (1983). *Introdução à Teoria de Administração*. (3ª Edição)., São Paulo, Macgraw – Hill .
- Chin, R. (1974). *The utility of Sistem Models and Developmental Models for Practionners*. In Riehl, J., Roy, C. Models for Nursing Practice . New York: AppleronCentury –Crofts.
- Cohen, R.(1983). *En defensa del aprendizaje precoz. Estrategias educativas para aprovechar las potencialidades humanas*. Barcelona : Planeta.

- Cohen, L., Manion, L.. (1990).*Métodos de Investigação Educativa*. Madrid: Editora La Muralla.
- Colemann, C.(1976).*Equality of Educational Opportunity*. Depart.of H.E., Washington, D.F.
- Colin, E. S. (1981).*Development plasticity. Behavioral and biological aspect varations in development*. NewYork. Academic Press.
- Colom, A J. (1982).*Teoria y metateoria de la Educación*. Trillas, México.
- Combs, A W. e Snygs, D. (1959).*Individual Behavior*. New York.Harper and Row.
- Conselho Nacional de .Educação, (1994): *Pareceres e Recomendações 1994*. Relator : Professor Doutor João Formosinho . I Volume. Lisboa. Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de .Educação, (1995):*Pareceres nº 2/95*. Relator: Professor Doutor João Formosinho. Lisboa:Ministério da Educação
- Copple, C.; Sigel, I.; Saunders, R. (1979. *Educating the young thinker: classroom strategies for cognitive growth*. New York: Van Nostrand.
- Cró. Brás, M. de L.. (1994).*Actividades na Educação Pré-Escolar e Activação do Desenvolvimento*. Lisboa: ESE João de Deus.
- Dearden, R.F.; Hirt, P.H; Peters, R.S.(1982).*Educación e desarrollo de la razón: formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.
- Delors, J. (1998).*Educação um tesouro a descobrir- relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*.(4ªed.) Porto: Edições ASA.
- De Miguel M.(1983 pág. 49-76.).*Diseño de um programa de educación compensatoria*. Revista de Educação , 272.
- Denzin, N.(1978).*The research act* (2ª ed).New York: McGraw-Hill.
- Dicionário da Língua Portuguesa . Porto : Porto Editora.
- Dobzhansky, T.(1978).*Diversidad genética e igualdad humana*. Barcelona: Labor.
- Drouet,C. (1990).*Fundamentos da Educação Pré-Escolar*. São Paulo: Editora Ática AS.
- Emmerich, W. (1977, págs.1.401-1410).*Evaluating alternative models of development: Na illustrative estudy of prechool personal-social behaviors*. Child Development, vol.48
- Enciclopédia Luso-Brasileira. De Cultura.(1991, pág.1778).1ª Edição. Lisboa/S.Paulo: Verbo.
- Estrela, M.T. e Estrela A (1983).*A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino* .Lisboa:Estampa.

- Estrela, A (1994).*Teoria e Prática de Observação de Classes*.(4ª Edição).Porto: Porto Editora.
- Erickson, F. (1986, págs. 195-302).*Métodos Cualitativos de Investigación sobre la enseñanza*.Madrid: Paidós-M.E.C.
- Eysenck, H. J.e Kami,L.(1983). *La confrontación sobre la inteligencia; Herencia –ambiente* Barcelona: Pirámide.
- Felgueiras I. (1994, pág.23-35).*As crianças com Necessidades Educativas Especiais: Como as Educar?*.Revista Inovação, vol:7, nº 1, I.I.E..Lisboa.: Ministério da Educação.
- Forgus, R.H.(1966).*Perception*. New York, McGraw-Hill Book Co.
- Forman, G. E.; Fosnot, C. T. (1982(págs.185-211)).*The use of Piaget's constructivism in early childhood education*.In B. Spodek (ed), Handbook of research in early childhood education. New York : Free Press.
- Forman, G. E; Kruchiner, D. (1984).*The child's construction of Knowledge: Piaget for teaching children*. Washington, DC: Nacional Association for the Education of Young Children.
- Fowler, W.(1980).*Cognitive differentiation and developmental learning*. En Reese, H. W. , e Hlipsitt, L.P. (Eds): Advances in child development and behavior, vol.15. New York.:Academic Press.
- Frankl,V.E. (1963).*Mans' Search for Meaning*.New York: Washington Square Press.
- Furth, H.; Wachs, H.(1974).*Thinking goes to school*. New York : Oxford University Press.
- Gagne, R. M.(1970).*Contributions of learning to human development*. En Frost, J. L. e Hawkes, G.R. Eds: The disadvantages child. Boston: Houghyon Mifflin.
- Gallagher e Kirt (1996).*Educação da Criança Excepcional*.(3ª ed.).São Paulo. Brasil:Martins Fontes.
- Garneau, J. , Larivey, M. (1979).*L'Auto-développement: psychothérapie dans la vie quotidienne*.Monyréal, Ressources en développement inc.
- Garbarino, J.(1982).*Children and Families in the Social Environment*. New York.:Aldine.
- Gaylin, W. (1979). *Feelings*.Ballantine New York: Books.
- Gehlen, A (1980).*El hombre*. New York: Sigueme.
- Gesell, A (1998).*A criança dos 0 aos 5 anos*. ). Lisboa: Publicações Dom Quixote.(3ª Ed).
- Jimeno Sacristan, J. e Pérez G., A .(1983).*La enseñanza:su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

- Goetz, J.P. e LeCompte, M.D.(1988).*Etnografia Y Diseno Cualitativo en Investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goldstein, R.. (1947).*Human Nature in the Light of Psychopathology*.Boston: Harvard.University Press.
- Hawkes, G.R. Boston. (Eds). *The disadvantages child*.Houghton Mifflin.
- Hébert, M.; Goyette, G. e Boutin, G.(1990).*Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget .
- Hinde, R. A (1970, pág.876).*Animal Behaviour*.Tóquio: McGraw-Hill.Kogakusha (2ªed).
- Hohmann, M; Banet, B. e Weikart, D. P.(1984).*A criança em acção*. Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian.(3ª ed).
- Huberman, A (1975, pág 49-50).*La formation et l'évaluation de l'enseignement universitaire: pourquoi et comment?* Revue Française de Pedagogie, nº 30.
- Jaeger, W. (1995). *Paideia- Formação do Homem Grego*.S.Paulo: Martins Fontes. (3ª ed.).
- Kamii, C.(1991).*A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Horizontes Pedagógicos. (2ª ed). Lisboa.: Instituto Piaget.
- Kramer, R. (1988).*Maria Montessori: A biography*. Reding, MA: Addison-Wesley.
- Krech D. et al. (1979).*Psychologie*.Montréal, Éd. Du Renouveau Pédagogique inc.
- Krippendorff, K. (1980).*Content Analysis*. Beverly Hills Ca; SAGE.
- Kirt J.e Miller M.(1986, pág.87).*Reliability and Validity in Qualitative Research*. Beverly Hill,Sage,University Paper. Artigos sobre métodos de investigação qualitativa,vol.1
- Landsheere, G. (1986).*A Investigação Experimental em Pedagogia*. Lisboa: Publicações D.Quixote.
- Lawton,J. (1987).*The Ausubelian preschool classroom*. In J.Roopnarine & J. Jonhson (eds), *Approaches to early childhood education*. Columbus, OH: Merrill.
- Lezak, M. (1976 pág.10-31.).*Neuropsychological Assessment*.New York: Oxford University Press.Chapire 2..
- Lodi J. B. (1970).*A Entrevista-Teoria e Prática*.(5ª ed). São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Lurçat, L. (1982).*Uma escola pré-primária* .Lisboa: Livros Horizonte.
- Marvin & Greenberg (1982, págs.18, 47-80).*Preschooler's changing concetions of hteir mothers: A Social –cognitive study of mother-child attachment*. *New Directions for Child Development*.
- Maslow, A H. (1943).*A Theory of Human Motivation*. Psychological Riview

- Maslow, H.A (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Maslow, H.A (1972). *Vers une Psychologie de l'Être*. Paris. Fayard.
- Maslow, H.A (1980). *The Farther Reaches of Human Nature*. 4ª edição Esalen. Penguin Books.
- McClland, D.C. e Coll (1953). *The Achievement Motive*. New York: Appleton Century.
- McMillan, M. (1907). *Labour and childhood*. London: Swan, Sonnenschein.
- Merrian, S.B. (1990). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. (3ª ed.) San Francisco: Jossey –Bass Publisher.
- Mialaret, G. (1976, pág.177). *A educação pré-escolar no mundo*. Lisboa: Moraes Ed.
- Mialaret, Gaston (1984). *La Pedagogie Experimentable*. Presses Universitaires de France.
- Mialaret, G. e VIAL (sd). *História Mundial da Educação*. Volume IV. Biblioteca da Educação. Porto: Rés-Editora, Lda.
- Miller, S. Nunnally, E.W. Wackman, D. B. (1975). *Alive and Aware, improving Communication in Relationships*. Minneapolis. Minn., Interersonal Communication Programs Inc.
- Murray, H..A (1953). *Exploration de la personnalité*. Paris: P.U.F.
- Nuttin, J. (1965). *La Structure de la personnalité*. Paris. P.U.F.
- Orden, A De La (1986). *El Curriculum en la Educación Preescolar*. Enciclopédia de la Educación Preescolar, Vol I. Madrid: Diagonal/Santillana.
- Papalia, E. Olds, S.W. (1983). *Le Développement de la personne*. Montréal. Les Éditions HRW, deuxième édition.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park CA. Sage Publications.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Piaget, J e Inherlder, B. (1977). *Psicologia del niño*. Madrid: Morata.
- Picq, L. e Vayer, P. (1969). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Editorial científico.Médica.
- Plutchick, R. (1980, pág.68-78). *A Language for the Emotions*. Psychology Today. Février .
- Ponces De Carvalho, António de Deus Ramos (1990). *La Pedagogie João de Deus Ramos (1878/1953)*. Lisboa: Edição ESE João de Deus.

- Postic, M.. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Editora Limitada.
- Quivy, Raymond. e LucVan (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2ª Edição). Lisboa. Gradiva Publicações.
- Rodrigues, C.(1998). *Manual de Psicologia/2. Motivação*. Porto:Contraponto Edições.
- Rogers, C. R. (1968). *Le Développement de la personne*. Paris: Dunod.
- Rogers, C. Kinget, G.M. (1969). *Psychothérapie et relations humaines*. 4ª édition. Montreal: Institut de recherches psychologiques.
- Seagoe, M. V. (1978). *O Processo da Aprendizagem e a Prática Escolar*. (2ªed). São Paulo. Companhia Editora Nacional.
- Sensat, R. (1980). *La educación del niño de 0 a 6 años*. Madrid: Pablo del Rio.
- Shell, R.E., Hall,E.(1980). *Psychologie génétique*. Montréal: Éd. Du Renouveau Pédagogique.
- Shostrom, L.S. Knapp,R.R. (1977). *Actualizing Therapy*. San Diego: Edits Publishers, Second Ed.
- Silva A ; Pinto J. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais* .Biblioteca das Ciências do Homem. ; Lisboa: Edições Afrontamento.
- Silva, M.I.L. (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Edições Gulbenkian.
- Silva, M. I.L. da (1990, pág.47-77). *Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância*. In *Formação de Professores por competências – Projecto Foco*. Lisboa. Ed.Gulbenkian.
- Silva, M. I.L. da (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica.Núcleo de Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M.I. da; Ruivo, B. Katz L.; Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Departamento de Ed.Básica. gabinete para a expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Skinner,B.F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan New York
- Sousa, A . B.(1997). *Programação e Avaliação Desenvolvimental .na Pré-Escolaridade e no 1º Ciclo do Ensino Básico* .Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek, B.; Saracho, O N.; Lee, R. C. (1984). *Mainstreaming young children*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Spodek, B.(1991,págs. 1-20). *Early childhood curriculum and cultural definitions of knowledge*. In B. Spodek & ON. Saracho (eds), *Issues in early childhood curriculum: Yearbook in early childhood education*, vol.2.

- Spodek, B. e Brow C. P. (1996). *Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica. Modelos Curriculares Para Educação de Infância* . Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Sprinthall , Norman A. e Richard.C. (1993). *Psicologia Educaional- Uma abordagem Desenvolvimentalista*. Alragide: Editora McGRAW-HILL de Portugal, Ld<sup>a</sup>.
- St-Arnaud (1974). *La Personne Humaine*. Montréal. Les Éditions de l'Homme.
- St-Arnaud (1983). *Créer son propre modèle devenir autonome*. Montréal. El Jour éditeur.
- Stoer, S. R. (1986). *A educação e mudança social em Portugal*. Lisboa. Edições Afrontamento.
- Tatter, P., e John,V (1983). *An Interactionist Model of Language Development*. En Bin, B. Taylor, H.F. (1983). *El juego del cociente intelectual. Una investigación metodológica sobre la controversia herencia-medio*. . Madrid: Alianza Editorial.
- Terman, L. & Merrill, M. A. (1937). *Measuring intelligence: A guide to the administration of the new revised Stanfor-Binet tests*. Boston : Houghton Mifflin.
- Terman, L., & Oden, M. (1959). *Genetic studies of genius: Vol. 5, The gifted group at mid-life*. Standford,CA: Standford University Press.
- Turner, R. R. ; Connell; D.B. e Matis, A.(1980). *The Preschool Child of Family? Chanting Models of Developmental Interventions*. Londres: Academic Press.
- Unesco (1998). *Professores e Ensino num mundo em mudança.- Relatório Mundial de Educação 1998*. Porto. ASA Editores II S.A.
- Van Der Maren; Jean-Marie (1987, pág 15)). *Statut des Théories et Orientation Méthodologiques de Deux Publication Canadiennes en Sciences de L'Éducation*. Faculdade das Ciências da Educação .Universidade de Montréal. Abril.
- Vernon, P.E.(1980). *Inteligencia y entorno cultural*. Madrid: Marova.
- Wallon, H.(1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa. Edições 70.
- Wescheler, D. (1944, pág.3). *The Measurement of Adult Intelligence*. Baltimore: Williams & Willims.
- Wolman, B. B. (1982). *Handbook of Developmental Psychology*. New Jersey: Prentice Hall
- Yarrow,L.J.(1979). *Emotional Development*. American Psychologist, vol.34,nº 10, p.951-957.
- Yin, R.K. (1990). *Case Study Researd. Design and Methods*. Newbrury Park.Sage publications.
- Zabalza, M. (1998) *Didáctica da Educação Infantil*. (2ª Edição). Porto: Edições ASA.
- Zanelli, P. (1984 ). *Organizzare lo sfondo:uno strumento per strutturare contesti de apprendimento che facilitano l'apprendimento*. In Infanzia, nº 2.

## **2. Legislação:**

Decreto de 3/11/1852

(Aprova o estatuto da Sociedade das Casa de Asilo da Infância desvalida de Lisboa.)

Carta de Lei de 11/6/1880

(Define necessidade de o Estado financiar os asilos de educação e as entidades privadas que pretendem criar jardins de infância.)

Decreto Regulamentado de 28/7/1881

(Regulamenta as leis de 2/5/78 e de 11/6/80. Cria juntas escolares em todos os distritos do país que, entre outras funções, passam a ser responsáveis pela emissão de pareceres relativos à criação de asilos de educação.)

Decreto de 24/12/1894

(Refere a necessidade de serem criadas escolas para o ensino infantil.)

Regulamento de 27/6/1896 (Diário do Governo 141)

( Regulamenta e define o programa do ensino primário e das escolas infantis. Estas são consideradas como mais um curso de ensino primário, se bem que sendo salvaguardada a sua especificidade. Define os seus objectivos e normas de funcionamento destas escolas, determinando que estas se destinam às crianças dos 3 aos 6 anos, devendo a maior parte do tempo ser ocupado com recreações.)

Decreto nº 28081 de 9/10/1937 (Diário do Governo nº 236-Ministério da Educação Nacional)

(Determina o fim do ensino infantil público, considerando que este é muito dispendioso para o estado. As classes infantis já em funcionamento deverão ser encerradas ou transformadas em escolas primárias e as professoras destas escolas deverão ser integradas no quadro geral. Salienta-se a necessidade de serem criadas instituições semelhantes à Obra das Mães.)

Lei nº 5/73 de 25/7/1973 (Ministério da Educação Nacional)



(Determina a reforma do sistema educativo – Reforma Veiga Simão. Entre outros aspectos, define a criação da rede pública de jardins de infância e de escolas públicas para a formação de educadores de infância.)

Lei nº 5/77(Diário da República nº 26 –Ministério da Educação e Investigação Científica)

(Cria a rede pública de educação pré-escolar do Ministério da Educação., definindo que as zonas rurais e suburbanas serão consideradas prioritárias no desenvolvimento da rede institucional. São ainda apresentadas as finalidades e linhas gerais que deverão orientar o funcionamento destas instituições, sendo referido que no prazo máximo de um ano será definido o estatuto dos jardins-de-infância. Anula a Lei 5/73.)

Lei nº 6/77 de 1/2/77 (Diário da República nº 20-Ministério da Educação e Investigação Científica).

(Cria as Escolas Normais de Educadores de Infância -ENEI. Refere que o estatuto destas escolas, assim como o quadro de colocação dos profissionais nos jardins -de -infância, serão publicados com a maior brevidade possível. Determina ainda que compete ao Governo organizar a reciclagem e a formação profissional dos agentes e auxiliares da educação pré-escolar, a trabalhar nas instituições já existentes. Anula a Lei 5/73.9

Despacho Conjunto SEOP/SEAAE, de 12/7/1977 (Ministério da Educação e Investigação Científica).

(Define a criação de um grupo de trabalho para fazer o estudo dos critérios de atribuição de subsídios às instituições privadas).

Decreto – Lei nº 386/78, de 6/12/1978 (Diário da República nº 280)

(Especifica algumas condições relativas aos recursos materiais e humanos necessários para a criação da rede pública de educação pré-escolar, definindo-se que o seu crescimento será concretizado por despacho conjunto do Ministério da Educação e do Ministério dos Assuntos Sociais, até à publicação dos Estatutos dos Jardins de Infância.)

Portaria 786 - 30/12/1978 (Assembleia da República)

(Define as bases legais a que deve obedecer o Ensino Particular e Cooperativo.)

Decreto-Lei 542/79 (Diário da República nº300)

(Define o Estatuto dos Jardins –de- Infância do sistema público de educação pré-escolar)

Parecer nº 2/95 de 9/8/95 (Conselho Nacional de Educação)

(Reflecte a situação da educação pré-escolar em Portugal, com base num documento previamente elaborado pelo Prof. Doutor João Formosinho. Analisa criticamente um projecto apresentado pelo Governo.)

- Lei-Quadro da Educação Pré-escolar de 1996

Frequência dos Indicadores registados a partir das Observações:

<b>Nível de Ensino:</b> Pré-Escolar	<b>Situação:</b>
<b>Data:</b> 13/3/98	O grupo é composto por 15 crianças, hoje estão 13 (A,C,F,JM,J,M,G,ZC,BM,T,D,Z,N,), cujas idades estão compreendidas entre os 3 e os 4 anos. A actividade do dia prende-se com a elaboração do presente para o Dia do Pai. A proposta parte da educadora, o trabalho é desenvolvido com a sua ajuda.
<b>Hora:</b> 9h.00m às 12h.00m	
<b>Amostra:</b> Educadora A	

CRIANÇAS

Contexto	I- INDICADORES DE NECESSIDADES ESPECÍFICAS:	A	C	D	F	JM	J	M	G	ZC	Z	BM	T	N	T.I
Na sala:															
Sem orientação (30 minutos)	I.1 As crianças procuram jogos para montar	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	11
	I.2 -(...)C, que continua sentada junto da mesa, desde que chegou à sala, está imóvel de braços cruzados a olhar para as outras crianças.		X												1
	I.3 - C deixa-se conduzir pela mão da Ed. e não oferece resistência. Parece alheia à sua ordem. Este comportamento poderá ser uma chamada de atenção por parte da criança.		X												1
Grupo reunido na manta	I.4- F começa a chorar quando chega à sala(...).				X										1
	I.5- As crianças estão caladas e quietas, esperam que a Ed. intervenha. Esta inicia a conversação com um objectivo bem definido	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
	<b>Total:</b>	2	3	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	26

Frequência dos Indicadores registados a partir das Observações:

<p><b>Nível de Ensino:</b> Pré-Escolar  <b>Data:</b> 13/3/98  <b>Hora:</b> 9h.00m às 12h.00m  <b>Amostra:</b> Educadora A</p>	<p><b>Situação:</b>  O grupo é composto por 15 crianças, hoje estão 13 (A,C,F,JM,J,M,G,ZC,BM,T,D,Z,N,), cujas idades estão compreendidas entre os 3 e os 4 anos. A actividade do dia prende-se com a elaboração do presente para o Dia do Pai. A proposta parte da educadora, o trabalho é desenvolvido com a sua ajuda.</p>
---	--

Contexto	I- INDICADORES DE NECESSIDADES DIFERENCIADAS:	CRIANÇAS													
		A	C	D	F	JM	J	M	G	ZC	Z	BM	T	N	TI
	L6- A criança (M) quer contar algo, mas a ed. não se apercebe e interroga outra criança(...)							X							1
	L7-M diz que também gostava de gravar com o T. A Ed. parece ignorar a proposta e chama outra criança para a actividade.							X							1
	L8-M quer gravar uma canção juntamente com o amigo (...)							X							
	L9-A Ed. pergunta a JM se sabe a lengalenga da Galinha mais o Pato, mas a criança fica imóvel e não responde.					X									1
	L10 ZC, está a brincar com um jogo, enquanto a Ed. grava com outra criança. Abstrai-se da actividade do grupo, parece muito interessado.									X					1
	L11- F mexe-se, estica as pernas e rebola (...)				X										1
	<b>Total acumulado:</b>	2	3	2	4	2	2	5	2	3	2	2	2	2	31

Frequência dos Indicadores registados a partir das Observações:

<b>Nível de Ensino:</b> Pré-Escolar <b>Data:</b> 13/3/98 <b>Hora:</b> 9h.00m às 12h.00m <b>Amostra:</b> Educadora A	<b>Situação:</b> O grupo é composto por 15 crianças, hoje estão 13 (A,C,F,JM,J,M,G,ZC,BM,T,D,Z,N,), cujas idades estão compreendidas entre os 3 e os 4 anos. A actividade do dia prende-se com a elaboração do presente para o Dia do Pai. A proposta parte da educadora, o trabalho é desenvolvido com a sua ajuda.
--	---

**CRIANÇAS**

Contexto	I- INDICADORES DE NECESSIDADES DIFERENCIADAS:	A	C	D	F	JM	J	M	G	ZC	Z	BM	T	N	TI
Actividade orientada na mesa	<b>L12-</b> Algumas crianças aproximam-se da Ed. e deitam-se de barriga para baixo, junto do gravador. É pedido para se sentarem em roda, parecem ignorar e assim continuam até que a Ed. levanta a voz exigindo que retomem os lugares. As crianças mantêm esta postura há 45m, revelam sinais de cansaço.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	12
	<b>L3-</b> BM é única criança que se mantém sentada. Parece indiferente a tudo o que ali está a acontecer, o seu olhar está no canto oposto da sala.												X		1
	<b>L14-</b> F diz estar farto disto.				X										1
	<b>L15-</b> M, afasta-se do grupo e procura um jogo para montar (...)								X						1
	<b>L16-</b> F sai do grupo e procura um jogo para fazer (...).				X								X		1
	<b>Total acumulado:</b>	3	4	3	7	3	3	7	3	4	3	4	3	3	47

Frequência dos Indicadores registados a partir das Observações:

<p><b>Nível de Ensino:</b> Pré-Escolar  <b>Data:</b> 13/3/98  <b>Hora:</b> 9h.00m às 12h.00m  <b>Amostra:</b> Educadora A</p>	<p><b>Situação:</b>  O grupo é composto por 15 crianças, hoje estão 13 (A,C,F,JM,J,M,G,ZC,BM,T,D,Z,N,), cujas idades estão compreendidas entre os 3 e os 4 anos. A actividade do dia prende-se com a elaboração do presente para o Dia do Pai. A proposta parte da educadora, o trabalho é desenvolvido com a sua ajuda.</p>
---	--

Contexto	I- INDICADORES DE NECESSIDADES DIFERENCIADAS	CRIANÇAS													
		A	C	D	F	JM	J	M	G	ZC	Z	BM	T	N	TI
	L17- C vai para junto de M e BM, que estão a jogar		X												1
	L18- T, Afasta-se do grupo e procura um jogo para montar (...)												X		1
	L19- BM aproxima-se do grupo, mas não diz nada. Parece interessada no trabalho que a criança está a fazer apoiada pela Ed.											X			1
	L20-ZC Interessa-se em ver o que o grupo está a fazer.									X					1
	L21- F vai para o cantinho da fantasia, coloca sobre o rosto a mascarilha e exhibe-se pela sala.				X										1
	L22- Empurra a outra criança(...)		X												1
	L23- A criança parece aflita e insegura quando a ed. a chama para fazer o desenho (fica imóvel)											X			1
	<b>Total acumulado:</b>	3	6	3	8	3	3	7	3	5	3	6	4	3	54

### Frequência dos Indicadores registados a partir das Observações:

<b>Nível de Ensino:</b> Pré-Escolar <b>Data:</b> 13/3/98 <b>Hora:</b> 9h:00m às 12h:00m Educadora A	<b>Situação:</b> O grupo é composto por 15 crianças, hoje estão 13 crianças (A,C,F,JM,J,M,G,ZC,BM,T,D,Z,N). A actividade do dia prende-se com a elaboração do presente para o Dia do Pai. A proposta parte da educadora, o trabalho é desenvolvido com a sua ajuda
--	---

Contexto	I- INDICADORES DE NECESSIDADES DIFERENCIADAS	Crianças:													TI
		A	C	D	F	JM	J	M	G	ZC	Z	BM	T	N	
Fim de actividades	I.24- Algumas crianças vão para o cantinho dos instrumentos musicais		x					x						x	3
	I.24-a)- Brinca com a boneca que trouxe de casa						x								1
	I.26 – Correm dentro da sala ( educadora reprova)		x		x										2
	<b>Total.</b>	3	7	3	9	3	3	7	3	5	3	6	4	4	61

### Frequência dos Indicadores registados a partir das Observações:

<b>Nível de Ensino:</b> Pré-Escolar <b>Data:</b> 25/3/98 <b>Hora:</b> 9:30/12:00 <b>Educadora:</b> Z	<b>Situação:</b> Grupo heterogéneo, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos .Abordagem sobre a Primavera. A tarefa para este dia relativamente ao tema, inscreve-se no ornamentação do canteiro de flores, situado na entrada do Jardim de Infância. Crianças presentes: 12
---	---

Contexto	I- INDICADORES DE NECESSIDADES DIFERENCIADAS	Crianças:													TI
		V	R	C	J	S	A	M	B	An	Pa	Ve	Na		
Entrada do Jardim de Infância	I.27 - A maioria das crianças vão para o J.I. sozinhas, em virtude da distancia das suas residências ser relativamente pouca, mas os pais assinaram um documento a assumirem a responsabilidade.	x	x	x	x	x	x	x				x			8
Na sala: grupo reunido na manta	I.28 - As crianças permanecem sentadas quase imóveis durante algum tempo.		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	11
	I.29 - V é a única criança que se rebola e mexe-se na manta.	x													
No exterior da sala	I.30 - As crianças demonstram entusiasmo com a proposta da educadora e todas querem participar na tarefa (mexer na terra e plantas).		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	11
	I.31 - Mostra apreensão por não lhe ser permitido mexer na terra.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	12
<b>Total:</b>		3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	43	



### Frequência dos Indicadores registados a partir das Observações:

Nível de Ensino: Pré-Escolar  
 Data: 25/3/98  
 Hora: 9:30/12:00  
 Educadora Z

Situação: Grupo heterogéneo, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos .Abordagem sobre a Primavera. A tarefa para este dia relativamente ao tema, inscreve-se no ornamentação do canteiro de flores, situado na entrada do Jardim de Infância. Crianças presentes :12.

Contexto	I- INDICADORES DE NECESSIDADES DIFERENCIADAS	V	R	C	J	S	A	M	B	An	Pa	Ve	Na	TI
Na sala grupo reunido na manta	I.32- A criança conta ao grupo uma vivência familiar (ajudou os pais na horta)				x									1
	I.33 – Sai da roda sem pedir autorização, dá uma volta, bebe água .	x												1
Na sala - actividades nos cantinhos	I.34 - V Mostra-se irrequieto													1
	I.35- M vai junto de S e de A e observa-os, mas não interfere no jogo, volta para o seu lugar.	x												1
	I.36 – Estão na casinha das bonecas e fazem de conta que estão a cozinhar...							x		x				2
	I.37 – Está sozinho a construir um jogo, parece muito concentrado					x								1
	I.38 – J mostra necessidade que a educadora lhe dê mimo....	x												1
						x								
	Total:	6	4	4	6	5	4	5	3	4	4	3	3	51

### Indicadores registados a partir das Observações:

<b>Nível de Ensino:</b> Pré-Escolar <b>Data:</b> 25/3/98 <b>Hora:</b> 9:30/12:00 <b>Educadora:</b> Z	<b>Situação:</b> Grupo heterogéneo, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos .Abordagem sobre a Primavera. A tarefa para este dia relativamente ao tema, inscreve-se no orna mentação do canteiro de flores, situado na entrada do Jardim de Infância. Crianças presentes: 12.
---	--

Contexto	I- INDICADORES DE NECESSIDADES DIFERENCIADAS	V	R	C	J	S	A	M	B	An	Pa	Ve	Na	TI
No exterior: recreio	I.39 – Mostra dificuldade em levar a actividade até ao fim...				x			x						2
	I.40- Idem “ “											x		1
	I.41 – Mostram-se entusiasmados em participar na actividade (mexer na terra)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	12
	Total:	7	5	5	8	6	6	7	4	4	5	5	4	65

### Frequência dos Indicadores registados a partir das Observações:

<b>Nível de Ensino:</b> Pré-Escolar <b>Data:</b> 27/3/98 <b>Hora:</b> 9h.00m às 12h.00m <b>Educadora:</b> T	<b>Situação:</b> Grupo constituído por 12 crianças, mas só 9 estão presentes. As actividades propostas pela educadora para esta manhã: conversa com o grupo, lanche, recreio, actividades de modelagem.
--	--

Contexto	I – INDICADORES DE NW»ECESSIDADES DIFERENCIADAS	A	C	B	F	O	JM	M	T	N					TI
Na sala: recepção das crianças	I.42- (...) chega à sala acompanhado pela avó, está a chorar, pede-lhe para o levar para casa, diz-lhe que hoje não quer ficar(...)				x										1
	I.43-A Ed. segura F. ao colo e mima-o, ele acalma-se e para de chorar				x										1
	I.44-A Ed. faz uma pergunta a °, não responde , diz que tem um dói –dói (parece ser uma estratégia para fugir à pergunta).					X									1
	I.45- Chora e faz birras ao entrar na escola, depois pára e colabora nas actividades.								x						1
	I.46-Mostra-se irrequieto...			x						X					2
	I.47-Idem “		x				x	x		x					4
		1	1	1	2	2	1	1	1						10

### Frequência dos Indicadores registados a partir das Observações:

<b>Nível de Ensino:</b> Pré-Escolar <b>Data:</b> 27/3/98 <b>Hora:</b> 9h.00m às 12h.00m <b>Educadora:</b> T	<b>Situação:</b> Grupo constituído por 12 crianças, mas só 9 estão presentes. As actividades propostas pela educadora para esta manhã: conversa com o grupo, lanche, recreio, actividades de modelagem.
--	--

Contexto	INDICADORES DE NW»ECESSIDADES DIFERENCIADAS	A	C	B	F	O	JM	M	T	N					TI
Na mesa : modelagem (massa de papel).	I.48-T foi o primeiro a terminar a actividade, sentou-se e assim permaneceu até a ed. a chamar para junto dela .É uma criança muito tímida, observa tudo à sua volta, mas não se relaciona com as outras crianças. Só fala de for pressionada								x						1
		1	1	1	2	2	1	1	2						11

### Frequência dos Indicadores registados a partir das Observações:

<b>Nível de Ensino:</b> Pré-Escolar <b>Data:</b> 9/6/98 <b>Hora:</b> 9:00/12:30 Educadora M	<b>Situação:</b> Grupo constituído por 21 elementos , com idades compreendidas entre 3,4 e 5/6 anos. A actividade proposta pela educadora, enquadra-se no tema que estão a explorar " <i>Festas Populares</i> ", na construção de uma lanterna feita de papel. Crianças presentes: 12.
--	---

Contexto	I- INDICADORES DE NECESSIDADES DIFERENCIADAS	Crianças:														
		L	T	R	P	AL	S	M	Pa	D	Mc	P	J	TI		
Na sala Actividades livres (Jogos de mesa)    Fim de actividades livres  Grupo reunido na manta	I.49 - A criança mostra-se indecisa na escolha da actividade e opta pela actividade onde está a educadora .													x		1
	I.50 - M circula por entre as mesas onde estão os colegas a jogar.							x								1
	I.51 -A criança mostra-se indecisa na escolha da actividade e opta pela actividade onde está a educadora										x					1
	I.52 – Jogam lado a lado, cada um faz o seu jogo (não interagem).	x	x													2
	I.53 A educadora pede a D. para se sentar, mas a criança continua de pé imóvel e calada.											x				1
	I.54 A criança quer contar algo, mas a educadora não se apercebe e interroga outra criança.											x				1
	<b>Total:</b>	1	1					1		3			1		7	

### Frequência dos Indicadores registados a partir das Observações:

<b>Nível de Ensino:</b> Pré-Escolar <b>Data:</b> 9/6/98 <b>Hora:</b> 9:00/12:30 Educadora M	<b>Situação:</b> Grupo constituído por 21 elementos , com idades compreendidas entre 3,4 e 5/6 anos. A actividade proposta pela educadora, enquadra-se no tema que estão a explorar “ <i>Festas Populares</i> ”, na construção de uma lanterna feita de papel. Crianças presentes: 12.
--	--

Contexto	I- INDICADORES DE NECESSIDADES DIFERENCIADAS	Crianças:													TI	
		L	T	R	P	AL	S	M	Pa	D	M <sub>c</sub>	P	J			
Criança chega à sala muito atrasada (obriga a interrupção da actividade)	I.55 - A criança manda a almofada ao ar enquanto a educadora fala com o grupo.	x			x											1
	I.56 – (...) muda de posição constantemente (...)															1
	I.57- A criança fala muito alto (perturba), enquanto a actividade prossegue.					x						x				2
	I.58 - A criança olha-a, mas não responde e a educadora ajuda-a.( Sofre de Atraso Global diagnosticado e está a ser apoiada pela educadora do apoio).											x				1
	I.59 - D já percorreu alguns lugares e neste momento está sentado no meio da manta, toca com os pés noutra criança. Continua alheio há dinâmica do grupo.												x			1
	I.60 - À esquerda da educadora está a M(criança que sofre de atraso global), que abraça com força a criança que está a seu lado fazendo-a chorar.											x				1
	I.61 – Algumas crianças gritam (perturbam), enquanto a educadora fala com o grupo.	x		x	x	x	x	x				x		x		8
	<b>Total:</b>	4	1	1	4	1	1	4			6		2		23	

### Frequência dos Indicadores registados a partir das Observações:

<b>Nível de Ensino:</b> Pré-Escolar <b>Data:</b> 9/6/98 <b>Hora:</b> 9:00/12:30 <b>Educadora M</b>	<b>Situação:</b> Grupo constituído por 21 elementos , com idades compreendidas entre 3,4 e 5/6 anos. A actividade proposta pela educadora, enquadra-se no tema que estão a explorar " <i>Festas Populares</i> ", na construção de uma lanterna feita de papel...
---	--

Contexto	I- INDICADORES DE NECESSIDADES DIFERENCIADAS	Crianças:													
		L	T	R	P	AL	S	M	Pa	D	Mc	P	J	TI	
Na sala: lanche	I.62 – O grupo está a lanche e R. circula por entre as mesas (não obedece à ordem da educadora)			x											1
No salão jogo livre (com bolas)	I.63 As crianças parecem animadas (batem palmas e gritam) com a proposta da educadora (jogar com bolas)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	12
No salão jogo orientado	I.64 – Mostra-se irrequieto...										x				1
	I.65 - D espontaneamente salta para o meio da roda, sem que ninguém o escolhesse para fazer de rato. A educadora não actua perante a decisão de D e continua a explicar as regras e inicia-o.										x				1
	I.66 – As duas crianças conversam (paralela), enquanto a educadora se dirige ao grupo.	x	x												2
	I.67 - D sai do jogo sem pedir autorização da educadora (esconde-se atrás da coluna). Depois regressa a correr de encontro às crianças que estão na roda.										x				1
	<b>Total:</b>	6	3	3	5	2	2	5	1	10	1	3	1	42	

## Frequência dos Indicadores registados a partir das Observações:

<b>Nível de Ensino:</b> Pré-Escolar <b>Data:</b> 9/6/98 <b>Hora:</b> 9:00/12:30 Educadora M		<b>Situação:</b> Grupo constituído por 21 elementos , com idades compreendidas entre 3,4 e 5/6 anos. A actividade proposta pela educadora, enquadra-se no tema que estão a explorar " <i>Festas Populares</i> ", na construção de uma lanterna feita de papel. Crianças presentes: 12.												
		Crianças:												
Contexto	I- INDICADORES DE NECESSIDADES DIFERENCIADAS	L	T	R	P	AL	S	M	Pa	D	Mc	P	J	TI
A educadora sai do salão para receber uma criança que se chega atrasada	I.68 - M sai da roda, esconde-se atrás da coluna, dá uma corrida pelo salão e regressa ao seu lugar							x						1
	I.69 – Chora quando percebe que a educadora não está na sala.	x	x	x	x			x	x	x		x	x	9
A educadora regressa ao salão	I.70 - D continua a destabilizar o jogo e o grupo em geral também fica desorganizado.													1
	I.71 – Criança recusa-se a participar na actividade									x				1
	I.72- R recomeça a chorar.			x										1
Na sala: nas mesas desenho livre	I.73 –(.) faz um desenho com lápis de cera, escreve o nome e mostra à educadora.									x				1
	I.74 - D pinta a folha, carrega energicamente no lápis e em simultâneo faz barulho imitando o ruído de um carro.										x			1
<b>Total:</b>		7	4	6	6	2	2	7	2	14	1	2	2	57



### Frequência dos Indicadores registados a partir das Observações:

<b>Nível de Ensino:</b> Pré-Escolar <b>Data:</b> 9/6/98 <b>Hora:</b> 9:00/12:30 Educadora M	<b>Situação:</b> Grupo constituído por 21 elementos , com idades compreendidas entre 3,4 e 5/6 anos. A actividade proposta pela educadora, enquadra-se no tema que estão a explorar " <i>Festas Populares</i> ", na construção de uma lanterna feita de papel. Crianças presentes: 12.
--	---

Contexto	I- INDICADORES DE NECESSIDADES DIFERENCIADAS	L	T	R	P	AL	S	M	Pa	D	Mc	P	J	TI
Na sala: jogos de mesa	I.75 (..) vão para o cantinho da garagem brincar com os carrinhos(...)		x	x						x	x			3 1
	I.76-D. tira o jogo da mão de R. (conflito).									x				1
	I.77 - D revela pela primeira vez interesse e concentração em executar uma actividade ( o jogo que tirou a outra criança).									x				1
Grupo reunido na manta	I.78 – M. agride P. com a almofada									x				1
	Total:	7	5	7	6	2	2	7	2	17	2	2	2	64

### Frequência dos Indicadores registados a partir das Observações:

<b>Nível de Ensino:</b> Pré-Escolar <b>Data:</b> 16/6/98 <b>Hora:</b> 9h.30m-12h.00m <b>Educadora:</b> C	<b>Situação:</b> Grupo de 15 crianças, cujas idades estão compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Actividade do dia prende-se com a tentativa de explorar o tema das festas populares e a execução de um trabalho alusivo ao tema.
---	---

Contexto	I- INDICADORES DE NECESSIDADES DIFERENCIADAS	O	D	M	L	P	A	T	Me	Ad	F	Mr	Pe	R	Pa	A	TI
	I.79- A agride outra criança															x	1
	I.80- Dificuldade em terminar a actividade ao mesmo tempo que o grupo.					x											1
	I.81- A criança levanta o bibe e mostra o vestuário à educadora.										X						1
	I.82- As duas crianças conversam (paralela, enquanto a educadora se dirige ao grupo.					x								x			2
	I.83- As crianças brigam e choram		x										x				2
	I.84- Idem “												x				2
	I.85- Cantam a grita		x		x		x										2
											x						2
			2		1	2	1				2		1	1		1	11

### Frequência dos Indicadores registados a partir das Observações:

<b>Nível de Ensino:</b> Pré-Escolar <b>Data:</b> 16/6/98 <b>Hora:</b> 9h.30m-12h.00m <b>Educadora:</b> C	<b>Situação:</b> Grupo de 15 crianças, cujas idades estão compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Actividade do dia prende-se com a tentativa de explorar o tema das festas populares e a execução de um trabalho alusivo ao tema.
---	---

Contexto	I- INDICADORES DE NECESSIDADES DIFERENCIADAS	O	D	M	L	P	A	T	Me	Ad	F	Mr	Pe	R	Pa	A	TI
	I.89- As crianças brigam e choram			X										X			2
	I.90-A educadora explica o que vão fazer, mas é interrompida com os gritos que F. e D fazem		x								X						2
	I.91- A criança faz o seu trabalho (desenho) e mostra à educadora.										X						1
	I.92 – Dificuldade em terminar a tarefa ao mesmo tempo que o grupo.			x					x					x			3
	I.93 – A criança sobe à mesa e ignora a ordem da educadora.										x						1
	I.94- A está concentrada e tenta sobreviver à confusão que F está a desencadear (este mando-o calar).						x										1
			4	2	1	2	2		1		5		1	2		1	21

### Frequência dos Indicadores registados a partir das Observações:

<b>Nível de Ensino:</b> Pré-Escolar <b>Data:</b> 16/6/98 <b>Hora:</b> 9h.30m-12h.00m <b>Educadora:</b> C	<b>Situação:</b> Grupo de 15 crianças, cujas idades estão compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Actividade do dia prende-se com a tentativa de explorar o tema das festas populares e a execução de um trabalho alusivo ao tema.
---	---

Contexto	I- INDICADORES DE NECESSIDADES DIFERENCIADAS	O	D	M	L	P	A	T	Me	Ad	F	Mr	Pe	R	Pa	A	TI
	I.96-Dificuldade em terminar a tarefa ao mesmo tempo que o grupo.  I.97- Desiste de terminar o trabalho...										X						1
											x						1
			4	2	1	2	2		1		7		1	2		1	23

Análise de indicadores de Categorização de Necessidades Diferenciadas de Educação				
I. Indicadores de sinais	Frequência de Ocorrências	Total	Necessidades diferenciadas observadas (inferidas)	Categorias /Subcategorias
				Categoria: AFECTIVO-EMOCIONAL
I.30 – <i>Mostram entusiasmo em participar na actividade ( mexer na terra)</i> I.41 – <i>Idem</i> “ “ “ I.31 – <i>Mostra apreensão por não lhe ser permitido mexer na terra.</i>	11 12 12	35	Necessidade de actividades simbólicas de descarga (tensão acumulada)	Subcategoria: • <b>Restabelecer o equilíbrio</b>
I.38- <i>Mostra necessidade que a educadora lhe dê mimo</i>	1	1	Necessidade de carinho	Subcategoria • <b>Optimizar o controlo emocional (afecto)</b>
I.4 – <i>Criança começar a chorar quando chega à sala.</i> I.45- <i>chora e faz birras ao entrar na escola, depois pára e colabora nas actividades.</i> I.69- <i>Chora quando percebe que a educadora não está na sala.</i> I.72-(...) <i>recomeça a chorar.</i>	1 1 1 1	4	Necessidade de sentir segurança e confiança.	Subcategoria • <b>Optimizar a confiança e segurança.</b>
I.22- <i>Empurra outra criança.</i> I.34- <i>Mostra-se irrequieto.</i> I.46- <i>Idem</i> “ “ I.47- <i>Idem</i> “ “ I.64- <i>Idem</i> “ “ I.55- <i>A criança manda a almofada ao ar enquanto a educadora fala com o grupo.</i>	2 1 1 5 1 1 1	12	Necessidade de auto-afirmação e agressividade	Subcategoria: • <b>Controlar a actividade pulsional</b>

## Análise de indicadores de Categorização de Necessidades Diferenciadas de Educação

I. Indicadores de sinais	Frequência de Ocorrências	Total	Necessidades diferenciadas observadas (inferidas)	Categorias Subcategorias
I.21 –Vai para o cantinho da fantasia, coloca sobre o rosto a mascarilha e exhibe-se pela sala	1	1	Necessidade de fantasia	Subcategoria: • <b>Interligar o real e o simbólico.</b>
I.8-A criança manifesta desejo em gravar uma canção juntamente com outra criança. I.24-Algumas crianças vão para o cantinho dos instrumentos musicais	2 3	5	Necessidade de expressão musical.	Subcategoria: • <b>Exprimir e criar livremente os seus ritmos próprios.</b>
<b>Total da categoria:</b>		<b>58</b>		
I.81-A criança levanta o bibe e mostra o vestuário à educadora.	1	1	Necessidade de mostrar a sua aparência física (como está vestida)	Categoria: <b>SENSORIAL-PSICOMOTOR</b> Subcategoria: • <b>Interiorizar o seu esquema corporal</b>
I.19-A criança sai da mesa de trabalho e monta-se no triciclo. I.11- Mexe-se, estica as pernas e rebola. I.12-(...) deitam-se de barriga (...) I.56-(...)muda de posição constantemente. I.68-M. sai da roda, esconde-se atrás da coluna, dá uma corrida pelo salão e regressa ao seu lugar. I.63-As crianças parecem animadas (batem palmas e gritam) com a proposta da educadora (jogar com bolas) I.26-Correm dentro da sala (educadora reprova)	1 1 12 1 1 12 2	30	Necessidade de regressões ou escapes da situação	Subcategoria: • <b>Satisfazer exigências da psicodinâmica da motricidade</b>
<b>Total da categoria:</b>		<b>31</b>		

## Análise de indicadores de Categorização de Necessidades Diferenciadas de Educação

I. Indicadores de sinais	Frequência de Ocorrências	Total	Necessidades diferenciadas observadas (inferidas)	Categorias Subcategorias
I.10- <i>A criança constrói um jogo, parece muito interessada.</i>	1	17	Necessidade de construir e manipular objectos.	Categoria:INTELECTUAL-COGNITIVO  Subcategoria: • <b>Inteligência prática</b>
I.15-(...) <i>afasta-se do grupo e procura um jogo para montar (...)</i>	1			
I.18- <i>Idem</i> " "	1			
I.1- <i>As crianças procuram jogos para montar.</i>	11			
I.37- <i>Está sozinha a construir um jogo, parece muito concentrada.</i>	1			
I.52- <i>Jogam lada o alado, cada um faz o seu jogo (não interagem)</i>	2			
I.23- <i>A criança parece aflita e insegura, quando a educadora a chama para fazer o desenho (fica imóvel)</i>	1	1	Necessidade de estimulação ao nível da expressão gráfica.	Subcategoria: • <b>Inteligência figurativa.</b>
I.73-(...) <i>faz um desenho com lápis de cera, escreve o nome e mostra à educadora.</i>	1	2	Necessidade de se exprimir graficamente	
I.91- <i>A criança faz o seu trabalho (desenho) e mostra à educadora.</i>	1			
I.9- <i>A educadora pergunta a J.M. se sabe a lengalenga da Galinha mais o Pato, mas a criança fica imóvel e não responde.</i>	1	1	Necessidade que seja estimulado o seu discurso.	Subcategoria: • <b>Optimizar a aprendizagem discursiva</b>
I.6- <i>A criança quer contar algo, mas a educadora não se apercebe e interroga outra criança.</i>	1	4	Necessidade de se exprimir ao nível do discurso.	
I.7- <i>Idem</i> " "	1			
I.8- <i>Idem</i> " "	1			
I.54- <i>Idem</i> " "	1			

## Análise de indicadores de Categorização de Necessidades Diferenciadas de Educação

I. Indicadores de sinais	Frequência de Ocorrências	Total	Necessidades diferenciadas observadas (inferidas)	Categorias Subcategorias
<i>I.25-Vão para a casinha das bonecas brincar(...)</i> <i>I.36-Estão na casinha das bonecas e fazem de conta que estão a cozinhar(...)</i> <i>I.75-(...) Vão para o cantinho da garagem brincar com os carrinhos (...)</i>	2 2 2	6	Necessidade de um modelo expressivo-atitudinal	Subcategoria: • <b>Desenvolver a inteligência imitativa.</b>
<i>I.80-Dificuldade em terminar a actividade ao mesmo tempo que o grupo.</i> <i>I.92-Idem</i> " " <i>I.96-Idem</i> " " <i>I.39-Mostra dificuldade em levar a actividade até ao fim.</i> <i>I.40-Idem</i> " " <i>I.97-Desiste de terminar o trabalho.</i>	1 3 1 2 1 1	9	Necessidade de atenção do educador sobre o estilo atitudinal da cada criança.	Subcategoria: • <b>Potenciar a atitude de enfrentamento.</b>
<b>Total da categoria:</b>		<b>40</b>		
<i>I.53-A educadora pede a D. para se sentar, mas a criança continua de pé imóvel e calada.</i>	1	1	Necessidade de consolidar os novos padrões relacionais.	Categoria: <b>SOCIAL-RELACIONAL</b> Subcategoria: • <b>Experienciar a relação/comunicação com os adultos.</b>
<i>I.51-A criança mostra-se indecisa na escolha da actividade e opta pela actividade onde está a educadora.</i> <i>I.49-Idem</i> " "	1 1	2	Necessidade de proximidade do adulto (educadora substitui a mãe)	Subcategoria: • <b>Ter adultos como referentes- "Adultos significativos".</b>



## Análise de indicadores de Categorização de Necessidades Diferenciadas de Educação

I. Indicadores de sinais	Frequência de Ocorrências	Total	Necessidades diferenciadas observadas (inferidas)	Categorias Subcategorias
<p>I.62-O grupo está a lanchar e R. circula por entre as mesas (não obedece à ordem da educadora)</p> <p>I.90-(...) interrompem (gritam) a educadora(...)</p> <p>I.93- a criança sobe à mesa e ignora a ordem da educadora.</p> <p>I.33- Sai da roda sem pedir autorização, dá uma volta, bebe água.</p> <p>I.66-As duas crianças conversam (paralela), enquanto a educadora se dirige ao grupo.</p> <p>I.82-Idem " "</p> <p>I.67-D.sai do jogo sem pedir autorização à educadora (esconde-se atrás da coluna), depois regressa a correr de encontro às crianças que estão na roda.</p> <p>I.71-Criança recusa-se a participar na actividade.</p> <p>I.57-Acriança fala muito alto(perturba), enquanto a actividade prossegue.</p> <p>I.61-Algumas crianças gritam (perturbam), enquanto a educadora fala com o grupo.</p> <p>I.85 -algumas crianças cantam a gritar(perturbar)</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>8</p> <p>2</p>	<p>22</p>	<p>Necessidade de “descobrir-se”</p>	<p>Subcategoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aprender normas/disciplina./regras/hábitos</b></li> </ul>
<p>I.76-D. tira o jogo da mão de R. (conflito)</p> <p>I.78 M agride P. com a almofada.</p> <p>I.79-A.. agride outra criança.</p> <p>I.83-As crianças brigam e choram.</p> <p>I.84- Idem " "</p> <p>I.89-Idem " "</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p>	<p>9</p>	<p>Necessidade da intervenção da educadora.</p>	<p>Subcategoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Recriar condutas de disciplina</b></li> </ul>

## Análise de indicadores de Categorização de Necessidades Diferenciadas de Educação

I. Indicadores de sinais	Frequência de Ocorrências	Total	Necessidades diferenciadas observadas (inferidas)	Categorias Subcategorias
<i>I.32-A criança conta ao grupo uma vivência familiar (ajudou os pais na horta)</i>	1	1	Necessidade de falar do seu mundo individual	Subcategoria: • <b>Reforçar o seu mundo interior (EU)</b>
<i>I.24- a)-Brinca com uma boneca que trouxe de casa.</i>	1	1	Necessidade de utilizar objectos pessoais para poder usufruir com os seus colegas, como prolongamento do seu próprio ser.	
<i>I.17-F. vai para junto de M. e BM., que estão a jogar.</i> <i>I.20-Interesse em ver o que o grupo está a fazer.</i> <i>I.35-M vai para junto de S. e A. observa-os, mas não interfere no jogo e volta para o seu lugar.</i>	1 1 1	3	Necessidade de actividades que apelem à partilha de jogos.	Subcategoria: • <b>Reforçar o seu mundo de relações (NÓS)</b>
<b>Total da categoria:</b>		<b>39</b>		

## ANEXO 3

### Guião da entrevista semi-estruturada

#### I – Tema:

Diagnóstico das Necessidades Educativas e Pedagógicas, como fonte das estruturas estratégicas da acção do educador.

#### II – Objectivos Gerais:

1º Comprovar ou não, o nível de concordância entre as representações que os educadores fazem das crianças e as necessidades que as próprias crianças manifestam.

2º Tentar saber se os educadores quando actuam, organizam as actividades com base nestas necessidades (ver Análise de Indicadores de Necessidades Diferenciadas de Educação).

#### III – Objectivos específicos:

Designação dos Blocos	Objectivos Específicos	Formulário de Perguntas	Observações
<b>A</b> <b>Legitimação</b> <b>Da</b> <b>Entrevista</b>	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Informar em traços gerais, a finalidade deste trabalho de investigação.</li><li>2. Solicitar o apoio do educador, pois o seu contributo é fundamental para o sucesso deste trabalho.</li><li>3. Assegurar o carácter confidencial, anónimo e sigiloso das informações prestadas.</li><li>4. Pedir ao educador que expresse a sua disponibilidade em dar continuidade à progressão do trabalho.</li></ol>	Tempo previsto para a realização da entrevista: 60 minutos.  Haverá que responder de modo preciso, breve e esclarecedor a eventuais perguntas colocadas pelo entrevistado.
<b>B</b> <b>A importância da</b> <b>Educação Pré-</b> <b>Escolar</b>	Recolher opinião do entrevistado acerca do valor que o próprio atribui à Educação Pré-Escolar no contexto português.	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Em sua opinião a Educação Pré-Escolar é necessária a todas as crianças?Porquê?</li><li>2. Considera-a um veículo importante para o desenvolvimento integral da criança?</li><li>3. Concorda com o actual currículo do Pré-Escolar lançado pelo Ministério da Educação: <i>Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar</i>? Porquê.</li></ol>	O tipo de entrevista utilizada é a semi-estruturada. Por isso, a entrevista deve ser centrada no entrevistado (educador).
<b>C</b> <b>Relação</b> <b>Educativa/</b> <b>Pedagógica</b>	Saber se o educador privilegia a relação com a família	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Qual é a representação que tem, da relação com a família?</li><li>2. As crianças adaptam-se facilmente à mudança: família/jardim de infância, ou é um processo longo</li></ol>	O entrevistador não deverá interromper o entrevistado, mas sim fomentar a sua expressão

	<p>Saber se o educador privilegia a relação individualizada.</p> <p>Ver em que medida o educador identifica e tipifica os sinais reveladores das necessidades específicas de educação.</p>	<p>e difícil? Porquê?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Concorda com a constituição dos grupos, tal como está previsto na actual Lei de Bases (25 crianças, idades compreendidas entre os 3-6 anos)? Porquê.</li> <li>4. Consegue dar uma resposta individualizada a todas as crianças que integram o grupo, ou pelo contrário, sente-se impossibilitada de o fazer devido ao número de crianças?</li> <li>5. Verifica no grupo, a existência de crianças cujo comportamento, revela necessitar maior atenção por parte do educador? Porquê.</li> <li>6. Que instrumentos utiliza para detectar esses sinais emitidos pelas crianças?</li> <li>7. Em seu entender, pensa que a estrutura do grupo permite a todas as crianças atinjam o seu desenvolvimento máximo?</li> </ol>	<p>no que ela tiver de mais pessoal e autêntico, isto é deverá deixá-lo falar.</p> <p>Ligação entre as perguntas e os blocos deverá efectuar-se articuladamente afim de que a entrevista não assuma uma forma compartimentada.</p>
<p><b>D</b> <b>Planificação</b> <b>Das</b> <b>Actividades</b> <b>Educativas/</b> <b>Pedagógicas</b></p>	<p>Saber se o educador planifica as actividades tendo em conta as características individuais das crianças (necessidades específicas de educação)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que entende por : <i>Planificar no jardim de infância</i>? Porquê?</li> <li>2. Concorda com as planificações ao nível do pré-escolar? Porquê.</li> <li>3. Quais os pressupostos de que parte para organizar e planear as actividades para o seu grupo de crianças?</li> <li>4. Concorda com o projecto educativo para o jardim de infância ? Porquê?</li> <li>5. Que critérios utiliza para a sua elaboração? Porquê?</li> </ol>	<p>As reacções não verbais e as conotações linguísticas deverão também ser registadas.</p>
<p><b>E</b> <b>Avaliação</b> <b>Feita pelo</b> <b>educador</b></p>	<p>Ver em que medida o educador avalia a prática educativa e pedagógica.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que faz para saber, se atingiu os objectivos definidos para o grupo de crianças?</li> <li>2. Avalia as actividades desenvolvidas com as crianças? Como?</li> <li>3. Em função de quê?</li> <li>4. O que significa para si, actuar de acordo com as necessidades específicas das crianças?</li> <li>5. O que entende por necessidades específicas de educação ?</li> <li>6. O que significa para si, diagnosticar especificamente as necessidades das crianças?</li> <li>7. Faz o diagnóstico do seu grupo de crianças ?</li> </ol>	

## ANEXO 4

### Quadros correspondentes às categorias resultantes dos dados da entrevista semiestruturada.

Categoria	Subcategoria	Frequência por subcategoria	Frequências Totais:
<b>1. A Educação Pré-Escolar</b>	<b>1.1-Sua importância :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser obrigatória. 1</li> <li>• Prepara as crianças para o 1ºCiclo. 3</li> <li>• É importante. 5</li> <li>• Estimula a criança a todos os níveis. 3</li> <li>• Necessária a partir dos 3 anos. 1</li> <li>• Não é necessária antes dos 3 anos. 1</li> <li>• Desenvolvimento precoce. 1</li> <li>• Desenvolve a sociabilidade. 4</li> <li>• Desenvolve a percepção e a memória. 1</li> <li>• Desenvolve a atenção. 1</li> <li>• Intencionalidade educativa. 2</li> <li>• Técnicos qualificados. 1</li> <li>• Pais muito ocupados. 1</li> </ul>		14
	<b>1.2-Seu currículo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concordo. 2</li> <li>• Está correcto. 1</li> <li>• Sim e não. 1</li> <li>• Está legislado. 1</li> <li>• Muito importante. 1</li> <li>• Quadro de referência. 1</li> </ul>		7
			<b>Total: 21</b>

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Frequência por subcategoria</b>	<b>Frequências Totais:</b>	
<b>2.Relação educativa e pedagógica</b>	<b>2.1-Relação tipo ( família e o estabelecimento):</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Directa/Cordeal/Respeito. 10</li> <li>• Necessidades da criança. 2</li> <li>• Facilita a adaptação. 5</li> <li>• Desejo de estar no jardim de infância. 1</li> </ul>		18	
	<b>2.2-Forma da constituição dos grupos:</b>			
	<b>2.2.1- Grupo demasiado grande ( heterogéneos por idades):</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupos de 25 crianças. 4</li> <li>• Trabalho não é rentável. 2</li> <li>• Crianças com diferentes necessidades. 1</li> <li>• Dificuldade em despistar problemas. 1</li> <li>• Actuar em função do grupo. 2</li> <li>• Atendimento individual comprometido. 8</li> </ul>			
	<b>2.2.2-Grupo ideal (homogéneo por idades):</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo 20-15 crianças. 2</li> <li>• Atendimento individual conseguido. 1</li> <li>• Nível de desenvolvimento idêntico. 1</li> </ul>		25	
	<b>2.3-Sinais de necessidades específicas de educação:</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há sempre crianças que necessitam de atenção do educador.</li> <li>• A nível da socialização. 3</li> <li>• Idem “ raciocínio lógico. 1</li> <li>• Idem “ problemas de linguagem. 1</li> <li>• Crianças pouco participativas. 1</li> <li>• Crianças com diferentes ritmos de aprendizagem. 1</li> <li>• Crianças com problemas de comportamento. 1</li> <li>• Necessidade de afecto/atenção. 1</li> </ul>			
	<b>2.4-Instrumentos utilizados para detectar os sinais</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação</li> <li>• Conhecimento da criança 5</li> <li>• Actividades 1</li> <li>• Manifestações das crianças 3</li> <li>1</li> </ul>		10	
	<b>2.5-Desenvolvimento individual face à estrutura do grupo:</b>			
	<b>2.5.1-Consegue-se:</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com grupos pequenos.</li> </ul>			
	<b>2.5.2-Não se consegue:</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças desmotivadas. 2</li> <li>• Tento e faço todos os esforços.</li> <li>• Crianças com dificuldade na aquisição de conhecimentos. 2</li> <li>• Nem sempre se atinge os objectivos propostos. 1</li> <li>• Grupo impossibilita</li> </ul>			
			3	
			2	
			1	
				11
				<b>Total: 74</b>

Categoria	Subcategoria	Frequência por subcategoria	Frequências Totais:
<b>3. Planificação das actividades educativas e pedagógicas</b>	<b>3.1-Para que serve:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite estruturar o trabalho para atingir os objectivos. 6</li> <li>• Permite avaliar o trabalho do educador. 1</li> <li>• Planear semana a semana. 1</li> <li>• Ir ao encontro das necessidades do grupo. 5</li> <li>• Planear a partir da avaliação, caracterização e conhecimento do grupo. 4</li> <li>• Flexível. 1</li> <li>• Não deve ser elaborado no princípio do ano lectivo. 1</li> <li>• É um suporte. 1</li> <li>• É importante. 1</li> <li>• É fundamental. 1</li> <li>• Orienta a programação. 1</li> <li>• Não pode ser exaustivo. 1</li> <li>• Não impor a vontade do educador. 1</li> <li>• Nem sempre é exequível. 1</li> </ul>		26
	<b>3.2-Pressupostos de organização das actividades educativas e pedagógicas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectivos propostos. 6</li> <li>• Conhecimento que as crianças possuem. 1</li> <li>• Dificuldades das crianças. 1</li> <li>• Número de crianças. 1</li> <li>• Idades das crianças. 1</li> <li>• Motivações/desejos das crianças (grupo). 5</li> <li>• Promover actividades com vista à solidariedade. 1</li> <li>• Promover actividades com vista à socialização. 1</li> <li>• Promover actividades com vista à auto-estima. 1</li> <li>• Promover actividades com vista ao desenvolvimento global. 1</li> </ul>		19
			<b>Total: 45</b>

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Frequência por subcategoria</b>	<b>Frequências Totais:</b>	
<b>4. Projecto Educativo</b>	<b>4.1-Sua função:</b>			
	• Demasiado abrangente.	1		
	• Projecto pedagógico e plano são mais úteis.	1		
	• Só trabalhamos com o plano de actividades.	1		
	• Desconhecimento e diferenciação entre projecto educativo e pedagógico.	1		
	• É importante	1		
	• Apela ao agrupamento de escolas	1		
	• Resolve problemas de isolamento	1		
	• Envolve toda a comunidade	1		
	• No pré-escolar sempre trabalhamos em projecto	1		
	• Precisamos, porque não temos programa a cumprir	1		
	• É essencial- haver sentido nas actividades do educador e das crianças	2		
	• Nasce de uma dificuldade constatada	1		
	• Orienta o trabalho do educador	1	14	
	<b>4.2-Critérios para elaboração do projecto educativo:</b>			
	• Vivências e necessidades das crianças.	1		
	• Observação do grupo.	2		
• Observação do meio.	3			
• Necessidades relativamente ao grupo de crianças.	1			
• Movimentar a comunidade.	1			
• Trazer melhoramentos.	1	9		
	<b>Total:</b>		<b>23</b>	

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Frequência por subcategoria</b>	<b>Frequências Totais:</b>
<b>5 - Avaliação da prática educativa e pedagógica</b>	<b>5.1-Avaliação de objectivos pré-definidos:</b>		
	• Fichas de avaliação.	2	
	• Observação do grupo ao longo do ano.	4	
	• Registos feitos pelas crianças (trabalhos).	2	8
	<b>5.2-Avaliação em função de:</b>		
	• Desenvolvimento da criança.	1	
	• Objectivos traçados para o grupo.	4	
	• Actividades.	1	
	• Desempenho da criança.	1	7
	<b>5.3-Tipo de avaliação:</b>		
• Avaliação individual.	1		
• Auto-avaliação (criança).	1		
• Avaliação em grupo.	1	3	
	<b>Total:</b>		<b>18</b>



Categoria	Subcategoria	Frequência por subcategoria	Frequências Totais:
6.Necessidades diferenciadas de educação	<b>6.1-Significado:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores. 1</li> <li>• Comportamento. 1</li> <li>• Formação da personalidade. 2</li> <li>• Condutas. 1</li> <li>• Dificuldades. 2</li> <li>• Vários níveis de desenvolvimento. 1</li> <li>• Carinho. 1</li> <li>• Atenção. 1</li> <li>• Compreensão. 1</li> <li>• Socialização. 1</li> <li>• Estruturas mentais. 1</li> <li>• Necessidades inerentes à criança. 2</li> <li>• Inteligência. 1</li> <li>• Fragilidade e dependência. 1</li> </ul>		17
	<b>6.2-Diagnóstico das necessidades específicas de educação:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar.</li> <li>• Actuar de forma a resolver as suas necessidades. 1</li> <li>• Observar as dificuldades das crianças. 2</li> <li>• Conhecer o meio ambiente. 3</li> <li>• Conhecer a criança. 1</li> <li>• Fazer o diagnóstico e actuar. 1</li> <li>• Verificar quais as necessidades específicas de cada criança. 1</li> <li>• Orientação individual.</li> <li>• Atingir um bom desenvolvimento global. 1</li> <li>• É difícil actuar de acordo com as necessidades específicas. 1</li> <li>• Não há estrutura para actuar de acordo com as necessidades específicas. 1</li> <li>• Faltam recursos humanos. 1</li> <li>• Faltam recursos físicos. 1</li> <li>• Educadores não estão formados para actuar de acordo com as necessidades específicas de educação. 1</li> <li>• Não há equipas multidisciplinares. 1</li> </ul>		19
	<b>6.3-Estratégias:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actuar na altura certa. 1</li> <li>• Estar atento a cada criança.</li> <li>• Ir ao encontro daquilo que a criança necessita.</li> <li>• Eliminar as dificuldades da criança. 1</li> <li>• Depende de criança para criança. 1</li> <li>• É importante. 4</li> <li>• Trabalho individualizado. 2</li> <li>• Cada criança a trabalhar a sua necessidade. 1</li> <li>• Tentar desenvolver-lhes as capacidades. 1</li> <li>• Motivá-los. 1</li> <li>1</li> <li>1</li> </ul>		14
			<b>Total: 50</b>