



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Departamento de Pedagogia e Educação

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A Criança em Diferentes Contextos Educativos

**DIAGNÓSTICO DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS DAS
CRIANÇAS E FORMATIVAS DOS AGENTES EDUCATIVOS EM
CONTEXTO DE 1º CICLO
ESTUDO CASO**

VOLUME I

Maria Alexandra de Brito Afonso Guerreiro Dias

Orientador: Professor Doutor Luís Marques Barbosa

Évora 2007

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Departamento de Pedagogia e Educação

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
A Criança em Diferentes Contextos Educativos

DIAGNÓSTICO DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS DAS
CRIANÇAS E FORMATIVAS DOS AGENTES EDUCATIVOS EM
CONTEXTO DE 1º CICLO
ESTUDO CASO

VOLUME I



Maria Alexandra de Brito Afonso Guerreiro Dias
Orientador: Professor Doutor Luís Marques Barbosa

Évora 2007

*À memória do meu querido filho
José Pedro*

Agradecimentos

De todo em todo não me será possível enumerar aqui todos quantos, através do seu conhecimento e da sua constante dádiva e partilha me ajudaram a empreender este trabalho de investigação. Assim, terei de me limitar apenas a referir alguns, sem que as omissões representem alheamento e menos empenho e valorização por todos os outros.

Difícilmente o presente trabalho não teria sido concretizado sem a solidariedade e o estímulo intelectual que me foi proporcionado, de diferentes formas, tanto por professores e colegas como por amigos e familiares.

Em primeiro lugar, especiais agradecimentos ao Professor Doutor Luís Barbosa, pela sua preciosa orientação, saberes e competências que em mim desenvolveu, e por toda a sua disponibilidade manifestada.

Agradeço também ao Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas onde desenvolvi a investigação e aos professores constantes da amostra, pela sua inteira disponibilidade bem como pelo permanente e prestimoso auxílio e apoio.

Agradeço ainda aos colegas do grupo de investigação da Universidade de Évora, que sob a orientação do Professor Doutor Luís Barbosa vêm reflectindo sobre a linha de investigação que sustentou este estudo, pelo seu incentivo e dedicação sempre indispensáveis para a concretização desta tarefa.

Finalmente um profundo agradecimento à minha família em especial aos meus queridos pais, pelo seu constante apoio, dedicação e incentivo prestado ao longo deste processo. Ao meu querido marido e filhos Manuel e Inês pela tolerância, compreensão e afeição demonstradas nas muitas horas que os privei da minha presença.

RESUMO

A presente investigação encontra-se inserida na área das Ciências de Educação no domínio científico da Análise de Contextos Educativos. O trabalho empírico decorreu sobre uma amostra constituída por crianças de uma Escola Básica Integrada, no contexto do 1º ciclo do ensino básico e pretendeu estudar a forma como se relacionam as necessidades educativas das crianças com as formativas dos professores.

O objectivo deste trabalho foi o de procurar demonstrar que o diagnóstico de necessidades educativas e formativas dos agentes educativos é fundamental para organizar o processo ensino - aprendizagem. Partindo deste pressuposto, procurámos elaborar uma *carta de sinais* de diagnóstico de necessidades educativas das crianças, de forma a despistar indicadores de desconforto, de quebra de partilha e de enquistamento, considerados como manifestações normais enquadradas em atitudes de defesa, reflectindo-se a relação estreita entre esses sinais com as necessidades formativas dos docentes.

Trata-se de um estudo caso, sendo por isso inserido numa metodologia qualitativa de natureza interpretativa sustentado pela caracterização dos actos e factos educativos, numa perspectiva sistémica, recaindo sobre a linha de investigação-acção/formação, desenvolvida por Barbosa (*A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro* – 2004) na Universidade de Évora, o qual defende que o acto educativo se deve desenvolver a partir das necessidades das crianças, em paralelo com os processos formativos dos agentes educativos, fazendo emergir um agente com perfil técnico-crítico, que é sustentado pelos princípios da Escola Sensível e Transformacionista.

Para a recolha dos dados optámos por utilizar diversas técnicas, visando uma análise e uma triangulação de todos esses dados de modo a garantir a validade interna do estudo. Abordámos o diagnóstico de necessidades educativas e a construção de variáveis de análise. Finalmente realizámos uma abordagem à importância do espelhamento aos agentes educativos, orientado para a transcendência, reflexão e mudança das práticas de intervenção.

Este estudo, que foi norteado pelas questões enunciadas permitiu verificar que os docentes trabalham em função das teorias, dos métodos, das técnicas e dos conteúdos, tendo em conta os objectivos pessoais e organizacionais. Para além disso, perfilham critérios pouco rigorosos e científicos na caracterização dos actos e factos e dos

grupos/turma, não diagnosticando as reais necessidades das crianças e das organizações onde leccionam, logo as suas estratégias de intervenção são pouco eficazes, pelo que não minoram ou previnem os fenómenos que coexistem no processo ensino – aprendizagem.

Tratando-se de um estudo caso as conclusões extraídas são específicas desta amostra. Ainda que os resultados apresentados não sejam generalizáveis, são contudo válidos.

DIAGNOSIS OF EDUCATIONAL NEEDS OF CHILDREN AND FORMATIVE NEEDS OF EDUCATIONAL AGENTS IN 1ST GRADE OF PRIMARY TEACHING CONTEXT CASE STUDY

The present investigation is included in Science Education area, at the Educative Context Analysis Scientific domain. The empiric (practical) work has occurred over a sample constituted by children of an Integrated Basics School, in the 1st grade of primary teaching context, and aimed at studying the way how children with educational needs relate to the formative needs of the teachers.

The objective of this work was to demonstrate that the diagnosis of educational and formative needs of educational agents is essential to organise the teaching-learning process. From this basis, we elaborated a diagnostic *sign map* of children's educational needs, in a way to track discouragement indicators, share breaking and hardening, considered as normal manifestations, framed in defensive attitudes, reflecting on the strict relation between these signs, with the teachers formative needs.

This is a case study, so it is inserted in a qualitative methodology, of interpretative nature, supported by educative acts and facts, in a systemic perspective, that falls over an investigation-action/formation line, developed by Barbosa ("*A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro – 2004*" – *A Sensitive and Transforming School – An educative organization for the future - 2004*), in Évora University, which sustains a thesis that the educative act must be developed from children needs, in parallel with educative agents formative processes, causing to emerging an agent with a technical-critical profile, being sustained by the Sensitive and Transforming School's principles .

For data gathering, we decided to use diverse techniques, aiming at the analysis and data triangulation that assured the internal validity of the study. An approach to the educative needs diagnostic and the variables analysis building has been done. Finally, we developed an approach to the education agents mirroring, directed to transcendence, reflection and intervention practices changing.

This study was directed by the enounced questions and allowed to verify that the teachers work is quite regulated by theories, methods, techniques and contents, considering organisational e personal objectives. Furthermore, they adopt little rigorous and scientific criteria characterisation of acts and facts and for the groups/class, not diagnosing the real needs of children and the organisations where they teach. So, their

intervention strategies have little efficiency, so they don't minorate or prevent the phenomena that coexist in teaching-learning process.

This is a case study, so the extracted conclusions are specific of this sample. Even if the presented results are not wide-ranging, they are valid.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
-----------------	---

PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA

CAPITULO I - FUNDAMENTOS DO ENSINO BÁSICO

1- O Conceito de Escolaridade Básica	4
2- Finalidades e Funções do Ensino Básico	5
3- A Evolução do Ensino Básico da Monarquia ao “Estado Novo”	6
3.1 - Novas Perspectivas sobre o Ensino Básico – Pós-revolução	
25 de Abril	10
4- Currículo e a Diversidade Curricular	
4.1 – O Conceito de Currículo	14
4.2 – O Currículo Nacional no 1º ciclo do Ensino Básico	16
4.3 – Actividades de Enriquecimento Curricular	17
5- Desafios à Escola face à Diversidade	18
5.1 – Estratégias de Diferenciação Pedagógica – Respostas à Diversidade	20
5.2 - O Papel dos Professores neste Contexto de Mudança	25
5.3 - Formação de Professores	27

CAPITULO II - A ESCOLA SENSÍVEL E TRANSFORMACIONISTA: UMA NOVA PROPOSTA PARA A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

1- Os Novos Princípios Fundantes para a Análise de Contextos Educativos	31
2- A Multireferencialidade	34
3- Diagnóstico de Necessidades Educativas	35
4- Organização do Processo da Acção em Contexto Educativo	36
5- Transição da Investigação-Acção à Investigação-Acção/Formação	40
6- A Organização da Carta de Variáveis de Análise	48
7- Fundamentos Teóricos do Espelhamento	52

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPITULO III - CONTEXTO DE ANÁLISE

1 – O Agrupamento de Escolas	59
1.1 - Contactos com o Agrupamento de Escolas	60
1.2 – Contactos com o 1ºciclo	60
2 – Critérios de Selecção da Amostra	60
3 – Caracterização do Contexto de Intervenção	
3.1 – Caracterização do 1ºciclo	61
3.2 – Caracterização da Amostra	63
<i>3.2.1 – Caracterização dos encarregados de educação</i> <i>do 3ºano turma A</i>	64
<i>3.2.2 – Caracterização dos encarregados de educação</i> <i>do 3ºano turma B</i>	66
3.3 – Caracterização dos Docentes	67
4 – Procedimentos e Instrumentos Utilizados na Recolha e Organização dos Dados	69
4.1 – Observação Naturalista	69
4.2 – Observação Sistemática	71
4.3 – Entrevista semi- estruturada	71
4.4 - Utilização da prática do espelhamento	72

CAPITULO IV - METODOLOGIA

1- Estudo Caso	74
2- Tipologia da Investigação	75
3- Etapas da Investigação em Metodologias Qualitativas	78
3.1 – Análise Documental	79
3.2 – Técnica da Observação	79
<i>3.2.1 – Observação Naturalista</i>	81
<i>3.2.2 – Observação Sistemática</i>	81
3.3 - Técnica da Entrevista	82
<i>3.3.1 – Diferentes Tipos de Entrevistas</i>	83

3.4 – Análise dos Dados	86
4- Questão Levantada pela Investigação	87
5- Opções Metodológicas	87
CAPITULO V – ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	
1-Tratamento dos Dados Obtidos por Meio de Observação Naturalista –	
Escola Básica Integrada Y	90
1.1 – Categorização de Dados.....	91
1.2 - Síntese	111
1.3 – Elaboração da Carta de Sinais.....	113
3 – Tratamento dos Dados Obtidos por Meio da Observação Sistemática	118
3.1 – Caracterização da Rede de Comunicações Verbais – 3ºA e 3ºB	118
3.2 – Comparação entre o Número de Comunicações Emitidas pelos	
Professores e pelos Alunos	122
3.3 – Análise dos Tipos de Comunicação Estabelecidos pelos Professores	123
3.4 - Comparação entre o número de Repreensões e os	
Reforços Positivos	124
3.5 – Análise dos tipos de comunicação Estabelecidos pelos Alunos	125
4 – Tratamento dos Dados Obtidos por Meio de Entrevistas	
Semi-Estruturadas	126
4.1 – Categorização dos Dados	126
5 – Caracterização dos Factos Educativos e Pedagógicos – 3ºA e 3ºB.....	145
5.1 – Síntese.....	150
6 – Tratamento dos Dados Obtidos por Meio do Espelhamento	152
CAPITULO VI – CONCLUSÕES	
	156
BIBLIOGRAFIA	
	166

INDICE DOS ANEXOS

Anexo I – Protocolos das observações naturalistas.....	1
Anexo II – Grelha da frequência dos indicadores registados a partir das observações naturalistas	9
Anexo III- Grelha de tipificação e categorização das necessidades educativas.....	106
Anexo IV – Grelha dos factos educativos e pedagógicos.....	136
Anexo V – Grelha de tipificação e categorização dos factos educativos e pedagógicos.....	233
Anexo VI – Registo da observação sistemática da rede de comunicações da sala de aula.....	242
Anexo VII – Guião da entrevista semi-estruturada.....	249
Anexo VIII – Protocolo da entrevista semi-estruturada.....	253
Anexo IX- Quadro Síntese da técnica do espelhamento efectuado às docentes da amostra.....	271

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização da população escolar do 1ºciclo do ensino básico.....	62
Quadro 2 – Caracterização das turmas 3ºano turma A e 3ºano turma B.....	63
Quadro 3 – Frequência do jardim-de-infância.....	64
Quadro 4 - Caracterização dos encarregados de educação, quanto às habilitações literárias (3ºA).....	64
Quadro 5 – Caracterização dos encarregados de educação, quanto à situação profissional (3ºA).....	65
Quadro 6 – Caracterização dos encarregados de educação, quanto às habilitações literárias (3ºB).....	66
Quadro 7 – Caracterização dos encarregados de educação, quanto à situação profissional (3ºB).....	67
Quadro 8 – Caracterização das docentes.....	68
Quadro 9 – Plano de Acção.....	77
Quadro 10 – Aspectos a ter em conta na utilização da técnica da entrevista.....	85
Quadro 11 – Categoria afectivo – emocional	92
Quadro 12 – Categoria sócio – relacional	96
Quadro 13 – Categoria sensorial – psicomotor	102
Quadro 14 – Categoria Intelectual – cognitivo	108
Quadro 15 – Carta de Sinais dos alunos do 3ºA.....	114
Quadro 16 – Carta de Sinais dos alunos do 3ºB.....	116
Quadro 17 – Caracterização da rede de comunicações verbais – 3ºA.....	120
Quadro 18 - Caracterização da rede de comunicações verbais – 3ºB.....	121
Quadro 19 – Percurso e motivação profissional.....	127
Quadro 20 – Necessidades diferenciadas de educação	130
Quadro 21 – Avaliação da prática educativa e pedagógica.....	136
Quadro 22 – Planificação das actividades educativas e pedagógicas.....	139
Quadro 23 – Síntese dos factos educativos e pedagógicos inferidos no 3ºA	146
Quadro 24 – Síntese dos factos educativos e pedagógicos inferidos no 3ºB.....	147
Quadro 25 - – Síntese dos factos educativos e pedagógicos inferidos na Escola Básica Integrada Y – 3ºA.....	148
Quadro 26 - Síntese dos factos educativos e pedagógicos inferidos	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema do transfer instrumental da investigação para os contextos educativos.....	38
Figura 2 – Evolução da relação Si/Sc ao longo da estrutura metodológica da investigação	41
Figura 3 – Esquema do desenvolvimento do processo metodológico da investigação.....	43
Figura 4 – Processo negocial.....	45
Figura 5 – Evolução da investigação – acção/formação (I.A.F.) ao longo da estrutura metodológica da investigação	46
Figura 6 – Evolução da natureza das hipóteses ao longo da estrutura metodológica da investigação.....	47
Figura 7 – A observação enquanto fenómeno multifacetado.....	54

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico nº1 – Comparação entre o número de comunicações emitidas pelas professoras e pelos alunos.....	122
Gráfico nº2 – Análise dos tipos de comunicação estabelecidos pelas professoras.....	123
Gráfico nº 3 – Comparação entre o número de repreensões e os reforços positivos....	124
Gráfico nº4 – Análise dos tipos de comunicação estabelecidos pelos alunos.....	125
Gráfico nº5 – Caracterização do acto educativo do 3ºA.....	149
Gráfico nº6 – Caracterização do acto educativo do 3ºB.....	150

GLOSSÁRIO

- **Acto Pedagógico.** De acordo com Barbosa (2004) “é uma estrutura formal segundo qual se cumpre o ensino e se realizam as aprendizagens”.
- **Agente Técnico-Crítico.** Segundo Barbosa (2004) “o educador ou professor que não reflectindo apenas na prática lectiva organiza as situações educativas e pedagógicas para que, através da reconfiguração de experiências, se criem cenários que permitam antecipar o futuro. É um interventor pedagógico fortemente orientado para saber agir ao nível do pré-reconhecer e capaz de harmonizar traços de vida, campos de acção e congruências experienciadas. É um actor que utiliza o espelhamento sistemático a fim de obrigar quem ensina a aprender e quem aprende a ser professor de si mesmo”.
- **Atitude de Pesquisa.** No entender de Barbosa (2004) é “ forma de estar sem a qual não se realiza investigação e atitude indispensável ao agente educativo moderno, ainda que este não tenha de ser investigador”.
- **Carta de Sinais.** No dizer de Barbosa (2004) é “a tipificação cartográfica dos comportamentos observados de forma a despistar indicadores de desconforto, quebra de partilha e enquistamento. As cartas de sinais não visam o enquadramento dos comportamentos em padrões de cariz patológico, mas sim a sua caracterização enquanto manifestações normais enquadradas em atitudes de defesa”.
- **Diagnóstico de Necessidades Educativas.** Segundo Barbosa (2004), “prática que consideramos inexistente ao nível do trabalho dos agentes de ensino e que procuramos introduzir na formação dos mesmos a fim de que as organizações educativas passem a ser organizadas a partir das características das crianças”.
- **Escola Sensível e Transformacionista.** Designação enunciada por Barbosa (2004) “ e que aponta para a emergência de um tipo de Escola concebida e desenvolvida a partir das necessidades educativas das crianças e formativas dos professores. É uma noção que radica na ideia de que toda a Escola deve ser um Observatório de Caracterização de Necessidades Educativas das Crianças e Formativas dos Agentes de Ensino “ e que se funda na convicção de que as organizações educativas, devendo ser sempre geridas na perspectiva da mudança, têm não só de funcionar com base na construção de cartas de sinais

indicadores das necessidades anteriores mas, também, ser sustentada pela “Pedagogia de Ajuda ao Outro”.

- **Extensão de Si.** Segundo Barbosa (2004) “Significa um esforço inconsciente do agente de ensino que ao diagnosticar necessidades para depois propor a organização categorial dos dados segundo os quis identificam variáveis de análise impõe, tal como havíamos ouvido dizer a Postic, a atribuição a outrem de características específicas com base na ligação a indicadores sócio-económicos, sócio-culturais e mesmo pessoais que possui nos seus esquemas mentais”.
- **Facto Pedagógico.** De acordo com Barbosa (2004) são os “acontecimentos que servem para operacionalizar os actos pedagógicos.
- **Necessidades Educativas.** Na opinião de Barbosa (2004) são “as crianças que as crianças evidenciam nas situações pedagógicas e que têm a ver com induções perceptivas internas ou externas que sendo oriundas do seu meio antecedem obrigatoriamente as tipicamente pedagógicas”.
- **Necessidades Formativas.** No dizer de Barbosa (2004) são “ as que os agentes educativos evidenciam durante a sua prática lectiva e que têm a ver com a formação adquirida para o desempenho profissional”.
- **Pedagogia de Ajuda.** Barbosa (2004) defende esta como sendo um “modelo de acção pedagógica que nasce da confluência dos princípios da relação de ajuda com os da intervenção educativa multireferencializada”.
- **Reconfiguração da experiência.** No entender de Barbosa (2004) é “ acção através da qual o individuo não só reflecte sobre o que fez por hábito e rotina mas também apela à imaginação para que pré-reconheça novos cenários e à criatividade para que os contextualize em hipotéticas situações”.
- **Técnica de Espelhamento.** Segundo Barbosa (2004), “técnica de interpelação sistemática ao realizado que encerra em si duas preocupações: Correctiva – Quem se espelha consegue rever-se e corrigir os pontos fracos das suas execuções. Preventiva – Quem se espelha cria mecanismos susceptíveis de o levar a prevenir erros de idêntica natureza, adoptando comportamentos cada vez mais próximo do ideal”.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A questão tomada como base para a elaboração deste estudo foi: partir do pressuposto de que os agentes educativos, actuam mais sobre os aspectos didácticos, do que em função do diagnóstico de necessidades educativas das crianças. Deste modo, pensamos que a planificação das acções deve ser precedida por uma caracterização que identifique, tanto as carências sociais, como as expectativas, anseios e necessidades educativas das crianças e das famílias.

Assim, o objectivo geral da nossa tese de dissertação é «demonstrar a importância do diagnóstico de necessidades educativas para a organização do processo ensino - aprendizagem». Como tal, iremos analisar o contexto do 1º ciclo, criando uma carta de sinais de forma a identificar indicadores de desconforto, quebra de partilha e enquistamento, considerados como manifestações normais enquadrados em atitudes de defesa.

Estas necessidades educativas, não contemplam apenas o domínio da educação especial, mas todas as manifestações ao longo do processo ensino - aprendizagem, em conformidade com as suas características individuais.

Assim sendo, o diagnóstico de necessidades educativas segundo Barbosa (2004), é uma “ prática que consideramos inexistente ao nível do trabalho dos agentes de ensino e que procuramos introduzir na formação dos mesmos a fim de que as organizações educativas passem a ser organizadas a partir das características das crianças” (p.16). Segundo refere o mesmo autor a observação, a descrição e a reflexão permitem caracterizar os fenómenos de uma pedagogia científica, na dimensão formativa quer dos aprendentes, quer dos docentes.

Como tal, e segundo Barbosa (2004) todo o agente educativo deve ser:

- “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 “(p. 61).

Segundo o mencionado autor, cada profissional ao longo da acção educativa, tem por obrigação estimular a capacidade perceptiva dos sentidos da criança, ajudando - a caracterizar os estímulos em função das necessidades dos seus próprios órgãos, assim e para além das competências enumeradas também deverá ser :

- “- um bom integrador de vivências;
- um bom avaliador de desempenhos;
- um bom condutor de aprendizagens;
- um bom orientador de execuções;
- um bom acompanhante de acções;
- um bom ajudante de superações de limites de execução” (p.61).

O conjunto de competências indicadas obriga ao agente educativo a uma permanente atitude de pesquisa, devendo ser um bom analista da criança e dos contextos educativos, enquanto objecto de estudo para que possa reconfigurar os significados dos fenómenos descritos e chegar a uma síntese que lhe permita um conhecimento mais profundo dos esquemas de acção. Esta acção resulta numa identificação de sinais que organizados topologicamente, confluem numa carta de sinais, permitindo desta forma elaborar o diagnóstico de necessidades educativas de educação.

Para Estrela (1994), a observação “ deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (p.29). O mesmo autor refere, ainda, sobre a problemática da observação que “ o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar” (p.26). Desta forma optámos pela recolha de dados, pelas técnicas da observação naturalista e da observação sistemática, pois segundo Estrela (1994), “ quando aplicada sistematicamente ao campo da Pedagogia permite o levantamento de uma informação muito diferente da que normalmente se obtém através de outras técnicas” (p.18).

Deste modo, na nossa tese privilegiámos a caracterização da realidade educativa como interesse fundamental, dado que a descrição fenomenológica dos actos educativos, a tipificação dos fenómenos educativos e pedagógicos permitiram um diagnóstico rigoroso, identificando deste modo os sinais emitidos pelas crianças no contexto ocorrido. Por outro lado, como estratégia formativa dos agentes educativos, através de uma abordagem ao espelhamento, visávamos uma reflexão e uma auto-crítica face à prática dos actores envolvidos. Optámos pela técnica do espelhamento uma vez que segundo Barbosa (2004), “ o espelhamento é hoje uma técnica que pode ser utilizada para introduzir junto dos profissionais práticas de reflexão sistemática” (p.295). Para além disso, também recorreremos a outras técnicas que nos permitiram a realização e a triangulação dos dados obtidos, garantindo a validade interna do estudo.

O presente trabalho de investigação é formado por dois volumes, volume I encontra-se dividido em duas partes e o volume II é constituído por uma parte (anexos). No

volume I a primeira consiste na revisão da literatura e apresenta os fundamentos do ensino básico, procedendo-se seguidamente à definição dos princípios de um novo modelo de escola - Escola Sensível e Transformacionista. A segunda parte consta do estudo empírico e sustenta a metodologia utilizada, as técnicas, os instrumentos, os procedimentos para a recolha de dados, e a caracterização do contexto de intervenção. O último capítulo da segunda parte, trata da análise e triangulação dos dados. Quanto ao volume II é composto pelos anexos do presente trabalho.

Como carácter específico do método seleccionámos para o presente estudo de investigação – estudo caso – que apesar de tudo não permite extrair conclusões definitivas e universais. Face à metodologia, utilizada toda a informação recolhida foi por nós devidamente analisada, no entanto apesar do nosso esforço no sentido de garantir a imparcialidade no decurso da investigação, não nos foi possível evitar de todo em todo qualquer interpretação subjectiva. Para a elaboração deste trabalho de investigação recorremos à literatura publicada sobre esta temática e utilizámos diversas técnicas de recolha de dados de modo a garantir a validade e a fiabilidade do estudo.

Pessoalmente e profissionalmente podemos dizer que experimentámos, ao longo de estudo, um fenómeno de mudança na nossa formação, permitindo compreender com maior rigor e cientificidade os fenómenos que emanam do ensino-aprendizagem.

PARTE I
REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I - FUNDAMENTOS DO ENSINO BÁSICO

1 - O Conceito de Escolaridade Básica

Pode afirmar-se, sem dúvida alguma, que o ensino básico é o alicerce a partir do qual se desenvolvem e organizam todas as outras escolaridades.

O primeiro modelo do conceito de escolaridade básica foi o de ler, escrever e contar, “primeiras letras” lhe chamaram. Por essa razão, primário foi a designação que se deu ao ensino básico.

No entendimento de Pires (1989), a escolaridade consiste numa actividade educativa tipificada por dois aspectos importantes. O primeiro assenta na ordenação da actividade educativa segundo um plano designado currículo, que além de ser elaborado previamente é quase sempre sistematizado e racionalmente organizado. O segundo tem como base a certificação dos conhecimentos e das competências adquiridas.

A escolaridade é definida, por este autor, como um conjunto de actividades caracterizadas pelo currículo formal, que condiciona o processo de ensino, e pela certificação, que formaliza o resultado aparente da aprendizagem efectuada ao longo daquelas actividades.

Segundo Pires (1989), o conceito de escolaridade básica aparece usualmente associado ao conceito de escolaridade universal. Contudo, esta associação não corresponde a uma relação de causalidade, do género é básico logo é universal. Porém, nos tempos modernos desenvolveu-se uma correlação positiva neste tipo de associação, com o estabelecimento da escolaridade básica para todos. A universalidade vai assim no sentido da democratização da escolaridade básica, em resultado de uma vontade política. Vontade, que como aponta o autor, determinou dois instrumentos operatórios: a obrigatoriedade e a gratuitidade. A obrigatoriedade e a gratitudidade representam valores diferentes. A primeira representa uma violência, como qualquer outra obrigação imposta, enquanto que a segunda representa a contrapartida desta violência, para que não se converta numa violência redobrada. Com efeito, não seria aceitável que a democratização da escolaridade, na sua universalidade por via obrigatória tivesse, por sua vez, a obrigação de pagar pelo seu cumprimento. A gratitudidade surge, assim, como uma compensação, tornando viável a possibilidade do cumprimento universal da obrigatoriedade escolar. A universalidade, obrigatoriedade e gratitudidade são conceitos distintos, interrelacionados que em conjunto operam na escolaridade básica.

2 - Finalidades e Funções do Ensino Básico

A escolaridade de massas, que cronologicamente sucedeu à escolaridade de elites, seja qual for o ponto de vista por que se encare, quer seja natural, técnico-funcional, moral ou mesmo pela sua função de controlo social, é a única que, pela sua universalidade, abarca toda a população e tem finalidade própria e autónoma. Este facto vem conferir três tipos principais de finalidades, que de acordo com o autor Pires (1989), a seguir se transcrevem:

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

Na perspectiva do autor várias e diferentes são as razões apontadas para explicar a escolaridade básica como um facto social. A explicação mais simplista é a de que a escolaridade básica existe porque é um fenómeno natural. Esta naturalidade poderá no entanto ser uma característica do mundo industrializado, que deriva da progressiva complexidade das sociedades modernas o que, de certa forma, reduz a evidência dessa naturalidade. Os progressos técnico e económico das sociedades, apoiados nas necessidades de mudança, derivadas da inovação, e portanto imbuídos duma constante criação científica e tecnológica, determinaram ao longo dos tempos, nas diversas civilizações, uma necessidade funcional de mão-de-obra qualificada ou qualificável. Por isso, a educação básica generalizada se torna condição necessária para as qualificações requeridas, sendo vista como uma fonte de riqueza e desenvolvimento das pessoas e como um investimento necessário ao progresso técnico e económico das sociedades. Daí a sua representação como função técnico-funcional.

De acordo com o autor, o movimento que levou à ideia da educação como factor de desenvolvimento técnico e económico da sociedade veio a convergir com um outro movimento de democratização da educação. A educação aparece então aqui como um direito de acesso a um bem, propiciador de vantagens económicas e outras, que devem ser repartidas por todos, segundo critérios de igualdade, representando assim uma função moral.

3 - A Evolução do Ensino Básico da Monarquia ao “Estado Novo”

A escolaridade básica extensiva ao povo em geral teve as suas origens na inspiração dos enciclopedistas e iluministas do séc. XVIII. Todavia, nos seus primórdios, dificilmente este requisito podia ser alcançado devido à inadequada e escassa rede escolar, que não abrangia todos os indivíduos em idade de frequentarem a escola, a que se acrescia, ainda, a existência de carências de ordem familiar e individual de cariz económico, social, psicológico, entre outras, que assim levava ao conseqüente insucesso escolar.

Em Portugal antes do advento da república, e por conseguinte no tempo da monarquia existiam as célebres escolas régias e escolas pagas, as primeiras estatais e as segundas particulares, que administravam o 1º. grau do ensino primário, apelidado por alguns de primeiras letras. Com o andar dos tempos este ensino foi-se alargando e o conteúdo curricular foi-se diversificando e ampliando. As primeiras letras passaram a deixar de ser básicas, pois outras necessidades surgiram, tais como: a educação cívica, a geografia, a história, as ciências, as artes e a educação física. Ao alargamento dos conteúdos curriculares, sucede também o alargamento do período de escolaridade. O período de escolaridade começou por ser de três anos, passou para quatro, depois para seis e nalguns países para sete anos. Actualmente, no nosso país, o período de escolaridade básica abrange nove anos.

Pode dizer-se que a ideia de universalidade só foi alcançada em Portugal com a Carta Constitucional de 1826, ao definir-se no seu artigo 145º., parágrafo 30º., que a instrução primária é gratuita. Esta universalidade tornou-se mais notória quando o Estado impôs a obrigatoriedade do ensino básico, legitimando esta obrigação pela necessidade de promover o desenvolvimento pessoal, como um direito que assiste a todos os indivíduos.

Assim, o Estado, com a intenção de tornar a escolaridade básica universal, foi tomando várias medidas, como a obrigatoriedade, gratuidade e apoios sociais tanto ao nível individual e familiar como institucional. No entanto, estas medidas não surtiram o efeito desejado, pois constatamos que não foram totalmente eficazes, em virtude de ao longo dos anos se ter sempre observado um elevado insucesso escolar nas escolas portuguesas. Nestas condições podemos concluir que o carácter universal da escolaridade básica está algum tanto comprometido, na medida em que à universalidade da frequência está interligada a universalidade do sucesso escolar e educativo.

Rocha (citado em Abreu e Roldão, 1989), afirmava o seguinte: “o homem vale sobretudo pela educação que possui, porque ela é capaz de desenvolver harmonicamente as suas faculdades de maneira a elevarem-se ao máximo em proveito dele e dos outros” (p.45).

Portanto, não é de admirar, que após a implantação da república portuguesa, em 1910, princípios e ideais republicanos como este, tivesse contribuído para uma mudança no sistema de ensino, onde no país, à data, existia uma alta taxa de analfabetismo da ordem de 75%.

Deste modo, pelo Decreto de 29 de Março de 1911, o ensino infantil e o primário são reestruturados em três graus:

- elementar, com a duração de três anos e frequência obrigatória para todas as crianças dos sete aos catorze anos;
- complementar, com a duração de dois anos;
- superior, leccionado em três anos, com saídas profissionais ou continuação de estudos.

Mas, segundo Abreu e Roldão (1989), desinteresse da população pela criação das novas escolas, bem como as constantes crises económicas deu azo a uma baixa frequência escolar. Desinteresse que foi atribuído pelos republicanos à Igreja, por persuasão desta sobre o povo. Para ultrapassar esta situação os republicanos defenderam, então, para além duma escola única de acesso a todas as crianças, independentemente da sua origem ou sexo, a criação de escolas móveis oficiais, a construção de cantinas para os alunos mais carenciados e a supressão da influência da religião, não olvidando, no entanto, as normas da moral, da educação, da sensibilidade e da educação social, económica e cívica.

A constituição de 1911, no seu artigo 3º., número 11, oferecia a garantia do ensino primário elementar ser obrigatório e gratuito. Esta obrigatoriedade estende-se ao ensino primário complementar, que passa de três para cinco anos, em 1919.

Em 1926, passados cem anos após a introdução da ideia da universalidade pela Carta Constitucional, dá-se uma transformação do regime político que teve importantes repercussões no desenvolvimento da escolaridade obrigatória. O novo regime que se

intitulava de “Estado Novo” estabelece novos princípios que são enunciados por declarações proferidas por alguns dos seus representantes.

Fonseca (citado em Abreu e Roldão 1989), defendia que: “(...) para ensinar a ler, escrever e contar, basta saber ler, escrever e contar e saber transmitir o que se sabe” (p. 47).

A Constituição de 1933 vem também apoiar estas ideias, ao libertar o Estado da responsabilidade de garantir o acesso à escolaridade básica obrigatória. Logo a leitura do seu artigo 42º. nos diz o seguinte: “a educação e instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares em cooperação com ela”. Não obstante, a ideologia o Estado é de tal ordem, que acaba por centrar as suas linhas directrizes nas escolas primárias com a finalidade de formar cidadãos ordeiros, cristãos e conformados, obedecendo à trilogia da época: “Deus, Pátria e Família”.

Mas, segundo refere Abreu e Roldão (1989), segue-se uma fase crítica para o ensino primário que vai condicionar a sua evolução. Várias medidas são tomadas: fecham-se as escolas do magistério primário, por um período de seis anos e quando se dá a sua reabertura a formação dos professores diminuiu; suspendem-se as escolas móveis; suprimem-se as associações representativas dos professores e procura-se limitar a sua autonomia, e chega-se ao ponto de admitir regentes escolares, a quem era exigida apenas a 4º. Classe.

Em 1938, surge um ponto de viragem na política educativa nacionalista, é publicada a Lei nº. 1969, de 20 de Maio, que estabelece nova reforma no ensino primário, que passa a ter dois graus:

- elementar, com três classes, obrigatório para todos física e mentalmente sãos, dos sete aos doze anos;
- complementar, com duas classes, dos dez aos dezasseis anos que pretendam seguir estudos.

Cerca de duas décadas depois, com o Decreto-Lei nº. 40 964 de 31 de Dezembro de 1956, a escolaridade obrigatória passa a ser de quatro classes para os menores do sexo masculino, e apenas em 1960 com o Decreto-Lei nº. 42 994 se alarga esta obrigatoriedade ao sexo feminino.

O Decreto-Lei nº. 45 810, de 9 de Julho de 1964, vem instituir a obrigatoriedade da escolaridade para seis anos, na opinião de Abreu e Roldão (1989), corresponde à primeira tentativa de aproximação à escolaridade europeia, devido às pressões e influências de organismos internacionais vocacionados para a promoção do desenvolvimento económico e cultural. O prolongamento da escolaridade obrigatória para seis anos, compreendia o ensino básico gratuito nas escolas públicas. Esta obrigatoriedade é expressa e legalmente assumida pela escola, deixando a família de ser a estrutura oficial e a grande responsável pela realização de uma escolaridade universal. Na prática a escolaridade obrigatória só arrancaria em 1968/69, pois só era obrigatória para os alunos que se matriculassem na primeira classe em 1964/65.

De acordo com Abreu e Roldão (1989) convém saber que:

não houve qualquer fundamentação ideológica coerente, nem a definição de um projecto claro na sua implementação e eficácia e que os diplomas legais que criaram estas vias de escolaridade não previam modalidades de apoio aos alunos (transportes, alimentação e outros apoios sociais) que permitissem concretizar para todos, de modo eficaz, o proclamado acesso à educação. (p. 53)

A partir de 1970, no período conhecido como “a primavera marcelista”, algumas medidas governamentais são implementadas, que já prenunciavam uma concepção diferente da escolaridade básica e uma perspectiva mais aberta da educação. Assim, pelo Decreto-Lei nº. 162/71 de 24 de Abril de 1971, passa a ser concedido subsídio de transporte aos alunos cujas condições económicas o justificassem. Por sua vez, pelo Decreto-Lei nº. 482/72 de 28 de Novembro de 1972, é instituída coeducação nas escolas preparatórias e pelo Decreto-Lei nº. 489/73, de 2 de Outubro, o ensino primário supletivo para adultos.

Mas, foi a Lei nº. 5/73, de 25 de Julho, geralmente conhecida por reforma Veiga Simão, ao tempo Ministro da Educação, que veio introduzir alterações significativas no sistema educativo e mostrar uma vontade de modernização de cariz tecnocrata e neoliberal. Assim, nos seus objectivos:

- definia-se escolaridade obrigatória para oito anos, repartindo-se estes por quatro anos de ensino primário e quatro anos ministrados em escolas preparatórias;
- admitia-se a utilização de postos de Telescola (fundados em 1964), no tempo em que não fosse possível assegurar o ensino directo;

- propunha-se a formação da personalidade, no domínio físico, intelectual, estético, moral, social e patriótico;
- promovia-se a integração das crianças inadaptadas, deficientes e precoces;
- visava-se no ensino preparatório, aumentar a formação do aluno desenvolvendo as suas aptidões, de maneira a facilitar a decisão de escolha quanto à sua via escolar ou profissional mais adequada à sua personalidade.

Este conjunto de medidas constituiu um ponto de viragem fundamental na política da educação e um foco de inovação pedagógica que deixou efeitos evidentes na evolução posterior. Porém, segundo as autoras Abreu e Roldão (1989), vários obstáculos e limitações de carácter político obstaram à concretização da reforma, tais como:

- a objecção de determinados sectores conservadores do regime, ante a projecção qualitativa que representava esta reforma educativa;
- as dificuldades de meios, quer humanos e quer materiais, para tornar possível, em tempo útil a escolaridade de oito anos;
- a insuficiência de apoios sociais para o acesso de todas as crianças à escolaridade;
- a não revogação de medidas discriminatórias dos alunos deficientes, com a manutenção do Decreto-Lei nº. 38 969, de 27 de Outubro de 1952, que dispensava “os menores incapazes por doença ou por defeito orgânico ou mental de frequentar o ensino primário, a não ser que existissem classes especiais a menos de três quilómetros. (p.56)

3.1 - Novas Perspectivas sobre o Ensino Básico – Pós-revolução 25 de Abril

De acordo com Abreu e Roldão (1989), novas perspectivas sobre a escolaridade obrigatória vão surgir, após a revolução de 25 de Abril de 1974. Assim, o Ministério da Educação, numa nova visão do papel da educação, no contexto duma sociedade democrática, define as suas preocupações, não tanto sobre a ampliação do período de escolaridade obrigatória, mas, sobretudo, na melhoria da qualidade do ensino, na aplicação efectiva do período de seis anos e na ampliação do acesso e do sucesso dos alunos. Para atingir estes objectivos, vão ser tomadas várias medidas no âmbito da regulamentação: acesso e frequência da escola; ampliação da rede escolar; formação de professores; transformação dos currículos e materiais de apoio e alteração das formas de avaliação.

Nestas condições, as mudanças começaram a fazer sentir-se após a aprovação da Constituição de 1976 (revista em 1982), que no seu artigo 74º., número dois, estatui o seguinte: “Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:

- a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
- b) Estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os graus de ensino”.

Deste modo, na opinião das autoras Abreu e Roldão (1989), o Estado define o princípio universal da escolaridade básica, como o nível mínimo de educação e considera como meios para a garantir – a obrigatoriedade e a gratuitidade. Da leitura desta Constituição ressalta, também, a responsabilidade inalienável do Estado como garante e promotor da educação básica universal (diferente do estabelecido na Constituição de 1933).

Segundo estas autoras, novas concepções de igualdade no acesso à educação e de garantia do cumprimento da escolaridade obrigatória vão ser reunidas no Decreto-Lei nº. 538/79 de 31 de Dezembro, que refere a competência do Estado, quanto:

- à sua responsabilidade no que concerne à cultura e língua portuguesa;
- à garantia de apoio às crianças deficientes e direito ao trabalho;
- à exigência do diploma da escolaridade obrigatória para diversos fins, como sejam: para funções em organismos públicos ou privados; para exercício de funções directivas em associações, clubes e competições desportivas e para a obtenção da carta de condução;
- à gratuitidade e controlo da frequência escolar dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória.

Ainda e de acordo com Abreu e Roldão (1989), no sentido de regularizar e reforçar o cumprimento da escolaridade obrigatória, no que se refere ao ensino básico, é publicado o Decreto-Lei nº. 301/84, de 7 de Setembro, que define, pormenorizadamente, o dever dos encarregados de educação, quanto à matrícula e incremento de frequência, e o dever dos alunos quanto ao seu aproveitamento e a não desistirem do seu cumprimento de frequência, até aos catorze anos, mesmo que não tenham aproveitamento. Neste diploma define-se, também, que o Estado assegura a isenção de propinas, de imposto de selo e faculta o seguro escolar e instalações escolares adequadas.

Os objectivos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como a regulamentação das medidas a tomar para a melhoria do ensino, vão ser definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Nos seus artigos 7.º e 8.º são explicitados os objectivos do ensino básico. Esta Lei organiza o sistema educativo português, abrangendo a educação pré-escolar que “no seu aspecto formativo é complementar e/ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita colaboração” (artigo 4.º, ponto dois), a educação escolar que compreende os ensinos básico, secundário e superior e, ainda, a educação extra-escolar.

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

Podemos assim constatar que a Lei de Bases do Sistema Educativo e, posteriormente, o Decreto-Lei n.º 6/2001, artigo 3.º, alínea a), fazem um vigoroso apelo aos vários intervenientes no processo educativo, no sentido de existir coerência, sequencialidade e articulação entre os vários ciclos, de modo a evitar descontinuidades.

A fim de reforçar a acção e os meios educativos nas zonas atingidas pelo insucesso escolar na escolaridade básica, foi em 1998, aprovado o “Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo” (PIPSE).

Presentemente, a escolaridade básica é obrigatória para todos os cidadãos e reparte-se por nove anos, do seguinte modo:

- o ensino primário passou a ser designado por 1.º ciclo do ensino básico, ministrado em quatro anos por um único professor, sendo apoiado, quando se torne necessário, em áreas especializadas por outros professores e/ou técnicos, promovendo um ensino globalizante;
- o ensino preparatório passou a ser designado por 2.º ciclo do ensino básico e corresponde a dois anos;
- o 3.º ciclo do ensino básico, leccionado em três anos, é o remate do conjunto de nove anos de escolaridade obrigatória.

Em 1991/92, surgiram as escolas básicas integradas, que assumem uma experiência pedagógica que tem por bases os seguintes princípios:

- a existência dum projecto comum;
- A gestão de actividades, meios disponíveis e unidade de gestão comum aos diferentes níveis.

As Áreas Escolares são aprovadas pelo Decreto-Lei nº. 172/91, de 10 de Maio, que no seu artigo 3º. as define como “um grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e/ou 1º. ciclo do ensino básico, agregados por áreas geográficas que dispõem de órgãos de direcção, administração e gestão comuns”.

Assim, durante a década de noventa, o Estado defendia uma educação de base para todos os cidadãos, entendendo-a como o começo de um processo de educação e formação ao longo da vida. Para dar cumprimento a este desígnio organizou um conjunto de medidas que passaram pela reorganização curricular do ensino básico, com a finalidade de reforçar a articulação entre os três ciclos, tanto no plano curricular, como na organização de processos de acompanhamento, procurando por esta forma uma melhor qualidade das aprendizagens. O processo reflexivo e preparatório para proceder a esta alteração legislativa na política educativa deu lugar a um trabalho extenso, continuado e participado com as escolas e outros parceiros da comunidade educativa, distinguindo-se o documento: “*O projecto de reflexão participada*”, em 1996/97, sobre os currículos no ensino básico.

O regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário é aprovado, em 1998, pelo Decreto-Lei nº. 115-A/98, de 4 de Maio. Às escolas é reconhecida a autonomia a nível estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional. Neste diploma prevê-se, também, a existência de projectos comuns, a construção de percursos escolares integrados e a articulação curricular entre os vários níveis de ensino.

4 - Currículo e a Diversidade Curricular

4.1 - O Conceito de Currículo

De acordo com o Dec. Lei n.º 6 /2001 de 18 de Janeiro, embora rectificadas os anexos I, II e III e alguns artigos, pelo Dec. Lei n.º 209/2002 de 17 de Outubro, “... Entende-se por Currículo Nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema para este nível de ensino...”

Segundo o DEB/ME (2001), Reorganização Curricular do Ensino Básico, Lisboa: “O Currículo diz respeito ao conjunto das aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico...”

Segundo estas duas definições de Currículo, este é um conjunto de aprendizagens desenvolvidas pelos alunos ao longo do seu percurso no ensino básico. Mas não deixa de ser um instrumento pedagógico que organiza coerentemente a acção educativa. Esta coerência do Currículo é a expressão do que se quer que os alunos aprendam. É através de um plano organizado pelo professor, que ele transmite a estes alunos o que deverão saber de modo a prepará-los para a vida futura, como cidadãos.

De acordo com Pacheco (1996), as primeiras definições de currículo propostas entre outros, por Tyler (1949), Phenix (1962), Jonhson (1967), Taba (1974), D’Hainaut (1980), apresentam-no como um processo estruturado, com objectivos, conteúdos e procedimentos de avaliação.

Para Bruner (1987), o currículo não foi deixado ao acaso. Ao longo dos tempos cada geração dá nova forma às aspirações que modelam a educação em seu tempo. Um dos pontos sobre o qual se tem manifestado essa aspiração é pois na renovada preocupação em planear currículos que se adaptem cada vez mais aos níveis de escolaridade pelos quais se distribui o nosso ensino.

Qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência, desde que se atenda ao processo de desenvolvimento intelectual da criança, ao acto de aprendizagem propriamente dito, e à noção que se tem de currículo. Bruner (1987), designa o conceito “currículo em espiral”, o qual pretende significar que, os princípios de determinado assunto são entendidos pela criança ou pela pessoa em causa de uma forma cada vez mais complexa. Como nos refere também Tavares e Alarcão (1985), o currículo deve ser organizado em espiral, isto é, o mesmo tópico deve ser ensinado a vários níveis e a

abordagem deve ser feita periodicamente e em círculos concêntricos cada vez mais alargados e profundos.

Sobre esta mesma temática, corroboramos com a linha de pensamento de Barbosa (2004), quando refere que:

vem dizendo aos novos agentes educativos a formar que já não são só as metodologias de ensino que os devem preocupar, mas sim a Criança e a Escola, a primeira enquanto aluno, enquanto “persona” em desenvolvimento, e a segunda como estrutura viva onde há que intuir as características da relação pedagógica e a dimensão educativa que lhe subjaz. É nestas instituições que se afirma que os conteúdos de ensino não são senão peças de um puzzle alargado a que se vem chamando currículo. (p.173)

Para este autor, o agente educativo não pode actuar somente em função dos conteúdos didácticos e, principalmente, na perspectiva de que a sua mediação se cumpre desde que submeta alguém aos seus métodos e técnicas. A este propósito refere o mesmo autor que: “tal facto permite-nos vir afirmando que o que está em causa é a ausência de um pensamento sistémico face à dinâmica da acção educativa” (p.173).

A Escola Sensível e Transformacionista, na opinião do autor da obra Barbosa (2004), é passível de vir a responder ao apelo “destes ventos de modernidade” (p.176), sendo que os estudos que tem vindo a realizar permitem determinar na escola:

a convicção de que se esta funcionar em função de diagnósticos de necessidades que crianças de agentes de ensino possam emitir, as primeiras de carácter educativo e as segundas de índole formativa, mas determinadas em função das anteriores, é possível contrariar a dinâmica da organização actual da Escola pondo-a a funcionar em função da criança. (p.176)

De acordo com Correia (1997), o currículo deve estar sempre em consonância com a realidade social e cultural em que se insere, para que se consigam transmitir às novas gerações as experiências acumuladas pela sociedade, preparando-se para assegurar a continuidade dessas vivências.

É importante também que os currículos não esqueçam os interesses, as expectativas e opiniões dos alunos, visto que são elaborados com o intuito de lhes transmitir e possibilitar aprendizagens significativas.

De modo que Brites (2000, Março), supõe um novo modelo de conceber e gerir o currículo, mais aberto e mais flexível, mais adequado às necessidades de todos e de cada um dos alunos ou seja há que (...) na opinião de Roldão, M.C. (1999), “ajustar a adequação de oferta às necessidades”(p. 25).

Nesta perspectiva, caberá à escola, no quadro da respectiva autonomia, respeitar as orientações do currículo nacional, proporcionando a todos os alunos experiências

educativas. A sua concretização é realizada através de um processo flexível, que procura respostas adequadas e diferenciadas, face às necessidades e características de cada aluno, grupo de alunos, escola ou região. Também é da responsabilidade da escola organizar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem de modo adequado aos seus alunos. Em todo este processo, um papel essencial é desempenhado pelo colectivo dos educadores/professores que trabalham com cada grupo de alunos.

Posto isto, reflectiremos sobre os desafios do currículo face à escola, enquadrando nesta preocupação geral do currículo.

4.2 - O Currículo Nacional no 1º. ciclo do Ensino Básico

A partir do processo reflexivo e preparatório, referenciado no ponto 3.1 deste capítulo, apareceu a necessidade de ultrapassar a forma de ver o currículo como um determinado conjunto de normas a cumprir, de modo uniforme em todas as salas de aula. Num enquadramento de crescente autonomia, as escolas passam a desenvolver novas práticas de gestão curricular. De acordo com estas perspectivas e como resultado do debate, reflexão e experiências decorridas, o Estado promulgou o Decreto-Lei nº. 6/2001, de 18 de Janeiro, “estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, assim como, da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional”.

Retira-se deste Decreto-Lei, no seu artigo 2º., ponto um, o entendimento de currículo nacional como “o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo”.

O referido Decreto-Lei, no seu artigo 2º., ponto três, reconhece que “as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão”.

Nestas condições, dentro de um quadro de autonomia é autorizada flexibilidade na gestão dos currículos, adequando-os ao contexto de cada escola.

4.3 - Actividades de Enriquecimento Curricular

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, já anteriormente referido, estabeleceu os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, no âmbito do sistema educativo, em consequência do qual decorreu o despacho do Ministério da Educação (Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de Junho), que veio considerar a importância de se passar a ter actividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico tendo em vista o desenvolvimento e sucesso escolar das crianças.

Para além das considerações relativas às atribuições e competências das autarquias, ao papel das associações de pais e instituições particulares de solidariedade social na promoção de actividades de enriquecimento curricular, este despacho refere a urgência de ajustar os tempos de permanência dos alunos nas escolas, a tempo inteiro, às necessidades das famílias e a necessidade de assegurar que esses tempos são pedagogicamente complementares das aprendizagens.

Estas actividades de enriquecimento curricular, de componente não lectiva, no que se refere ao 1.º ciclo do ensino básico, obedecem a um plano anual de actividades, e incidem nos domínios, científico, artístico, desportivo, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio envolvente e da dimensão europeia da educação.

Obrigatoriamente, nos seus planos de actividades, as escolas têm que incluir como actividades de enriquecimento curricular: o apoio ao estudo e o ensino de inglês para os alunos dos 3.º/ 4.º anos de escolaridade.

Para dar cumprimento a todas as actividades, quer de componente lectiva, quer de componente não lectiva, houve necessariamente de fazer uma nova gestão horária, assim, a distribuição da actividade educativa e curricular no 1.º ciclo do ensino básico estende-se pelo período da manhã e da tarde, com interrupção para almoço e interrupções para recreio, não podendo, contudo, estas actividades ser realizadas para além das 18 horas.

5 - Desafios à Escola Face à Diversidade

“... É no interior de cada escola que se joga o futuro da inovação”

Benavente (1993, p 26)

A identidade de cada escola é o resultado do grau de ensino que abrange, a história do seu estabelecimento (tradição e prestígio), o seu contexto social de inserção, o seu enquadramento geográfico, as condições materiais e humanas, etc. De acordo com Benavente (1993) esta identidade influi na vida quotidiana dos seus protagonistas, reforçando certos comportamentos (de passividade ou de iniciativa, de rotina ou de inovação).

Os processos de inovação que se desenvolvem nas escolas, como sabemos, têm hoje várias origens nomeadamente, governamental, institucional e local.

No entanto, compete à escola a planificação adequada que permita: uma comunicação saudável entre o aluno, professor, pais e a comunidade; sensibilização e apoio, que permita o seu envolvimento com vista ao desenvolvimento global do aluno; aceitar o facto de que nem todos os alunos atingem os objectivos curriculares ao mesmo tempo. A escola deve considerar uma variedade curricular que se adapte às características individuais de cada aluno (ensino funcional, adaptações curriculares) e considerar a formação de professores, pessoal administrativo, gestor e de outros técnicos, na própria escola.

A escola tem de ser considerada como “uma construção social e cultural diferenciada e idiossincrática, com personalidade própria”, de funcionamento complexo e multidimensional, defende Garcia (1994, citado em Gonçalves, 1997, p.108).

Na perspectiva de Gonçalves (1997), a escola deve assumir-se como produtora de condições de mudança, no sentido de uma participação acrescida nas transformações de uma sociedade cada vez mais complexa e em função dos desenvolvimentos da sua própria capacidade de auto-organização, em termos de autonomia, individualidade, riqueza de relações com o meio e aptidões para a aprendizagem, criatividade, o que de acordo com os autores Jiménez (1997) e Marques (1995), se consegue na comunicação entre os seus diferentes protagonistas, procurando estes dar resposta à diversidade. Mas os processos de mudança determinam uma dinâmica complexa “uma vez que com ela surge novas competências, percepções, convicções e significados” ocorrendo estas

mudanças conceptuais dos professores entre dois contextos interactivos (o da prática e o social), embora ambos determinem projectos, que assentam num conceito de escola que compreende como recursos de aprendizagem, os meios natural e sociocultural em que a mesma se insere, defende Gonçalves (1997).

Para Perrenoud (1993), são estas mudanças qualitativas que exigem pôr em questão as concepções, fortemente enraizadas nas mentalidades dos actores educativos, que se relacionam com o modo de vida escolar, como inconsciente colectivo, ao qual é difícil o seu acesso sem um processo de formação que determine uma reconstrução das concepções ao nível do funcionamento da escola, das práticas da organização do trabalho, realizada através de uma dialéctica entre a reflexão orientada e a prática.

Na opinião de Benavente (1994) o projecto educativo de escola é um contrato que se estabelece entre os vários parceiros da comunidade educativa, tendo em perspectiva a realização de objectivos articulados num projecto integrador, com a sua dinâmica própria, potenciando orientações educativas e recursos locais e nacionais. De acordo com a autora, o projecto educativo pode surgir de “raiz”, a partir de propostas negociadas, que procuram solucionar problemas de funcionamento da escola/meio, como também pode surgir de um conjunto de vários projectos dispersos que co-habitam no espaço escolar, sendo um dos seus aspectos contribuir para a progressiva autonomia de cada estabelecimento escolar e para a construção da sua identidade própria, na medida em que a torne responsável pela realização de um projecto integrador, para o qual contribui a acção de todos os seus protagonistas, exigindo e determinando não apenas uma nova forma de pensar da escola, mas também a necessidade de repensar a concepção tradicional da sua relação com a comunidade, assim como os conteúdos, as estratégias de ensino e os processos de aprendizagem. Neste contexto Branco (1997) defende que a participação na concepção e desenvolvimento dos projectos é realizada de forma diferente pelos seus diversos intervenientes, tendo em consideração as suas motivações, crenças, aspirações, experiência profissional e disponibilidade. Neste âmbito, Barbosa (2004) enfatiza a ideia de que o projecto educativo, deva coincidir com o projecto de vida da criança, transmitindo “três preocupações:

- Necessidade de se entender bem os pressupostos do trabalho de projecto;
- Necessidade de se conceber o projecto como um processo de continuidade;

- Necessidade de construir o Projecto Educativo de Escola com base em diagnósticos de necessidades educativas e formativas (de alunos e de professores).” (p.162)

O Projecto Educativo da Escola, para nós, é um recurso que mobiliza os diferentes elementos da comunidade educativa e que, através de uma dinâmica participativa e inovadora, encontra um objectivo de funcionamento próprio, observando os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensando nos recursos disponíveis e naqueles que podem ser mobilizados, definindo a sua acção educativa de forma a cumprir o seu objectivo principal: o acesso e o sucesso escolar de todos os alunos. Aqui cabe um papel importante na formação dos docentes, em especial, a formação em contexto. Neste domínio, é factor considerável a associação de: formação, investigação e inovação para conduzir à produção de inovações “instituintes”, defende Canário (1991).

5.1 - Estratégias de Diferenciação Pedagógica – Respostas à Diversidade

Ao longo destas duas décadas, têm sido observadas mudanças conceptuais substanciais relacionadas com a aprendizagem dos alunos. No entanto, apesar dos avanços nas ideias e na investigação sobre as diferenças na aprendizagem e na eficácia no ensino, estes conhecimentos têm tido pouco impacto nas formas através das quais as escolas respondem à diversidade dos alunos.

Na perspectiva de Barbosa (2004),

o agente educativo deve ter da criança um conhecimento desta enquanto ser global, que não apenas um mero objecto de aprendizagem. O suposto é que também este agente de ensino tenha de partir para a descoberta dos seus alunos enquanto crianças, o que é manifestamente diferente de só trabalhar na perspectiva de conhecer estas enquanto alunos. (p.37)

De acordo com Porter (1998), os problemas de aprendizagem que os alunos apresentam são contextuais. Têm lugar no contexto da sala de aula, onde se verifica a influência da estrutura curricular e das estratégias pedagógicas, utilizadas pelo professor, na capacidade de atender aos alunos com Necessidades Educativas Específicas. Para que exista um verdadeiro empenho na educação inclusiva, tal como Porter (1998), pensamos que a escola em parceria com a comunidade e com os pais, deve procurar resolver os problemas de modo que seja respeitada a integridade da escola, enquanto organização e que não coloque em risco a inclusão escolar.

Para que as escolas consigam “atender” às necessidades de todos os alunos é preciso encontrar o modo de as orientar na busca da solução dos problemas. A propósito, reforçamos o que já dissemos anteriormente, as escolas têm que ser organizações nas quais todos os intervenientes no processo educativo devem participar na tarefa de aprender, num ambiente de cooperação. Neste âmbito as acções de formação do pessoal devem ser organizadas de modo a envolver os professores de uma forma plena, nos variados passos do processo. Perante este contexto, a colaboração entre os intervenientes deve substituir a competição e o isolamento.

Por conseguinte, pensamos que para dar resposta à complexidade e diversidade das necessidades dos alunos é também necessário a existência de recursos imprescindíveis, nomeadamente, meios materiais e didácticos, professores, auxiliares da acção educativa, a organização escolar e a adaptação e flexibilização curricular. Cada escola deve proceder a uma adaptação curricular de primeiro nível ou de contextualização.

Na opinião de Mendéz (citado em Meirás, 1997) para dar resposta a tamanha heterogeneidade, deve haver diversidade na atenção. Ou seja, abrange um todo, a diversidade somos todos, a consequência é que o sistema deve desenhar um currículo aberto e flexível a todos, ou seja, criar ofertas de estratégias comuns (diversidade na atenção) e não de estratégias pontuais, para deste modo, dar resposta à diversidade. A este propósito remetemos para Barthorp (1989 citado em Silva 1995) quando defende que o professor deve saber lidar com a gestão e organização da sala de aula, sem o domínio da qual se torna mais difícil e menos relevante o alcance dos objectivos esperados.

No contexto de procurar dar resposta à diversidade, Mendéz (citado em Meirás, 1997), considera quatro níveis básicos de estratégias globais para fundamentar a diversidade na atenção.

Num primeiro nível, coloca os níveis de concretização do currículo ao nível de desenho curricular – as adaptações curriculares. Estas devem serem entendidas como um processo que consiste em adequar o currículo a um determinado grupo de alunos. Desta forma, a adaptação do desenho curricular base, corresponderá às características da escola – Adaptações Curriculares de Escola.

Num segundo nível, coloca as programações de aula, a partir do projecto educativo de escola, adaptando às características do grupo/turma. Este autor, considera ainda, que a programação de aula, já é uma adaptação curricular de aula.

No terceiro nível, considera as estratégias específicas comuns, da optatividade e dos programas de diversificação curricular. Cada turma/grupo é um universo próprio onde se desenvolvem dinâmicas e interações próprias. Neste contexto devemos considerar a presença dos alunos com Necessidades Educativas Específicas. Devido a este factor, é necessário analisar as implicações curriculares daí decorrentes, quer nos termos de organização social da turma e do espaço quer em termos de organização do processo de ensino-aprendizagem.

No quarto nível, coloca as estratégias de intervenção das adaptações curriculares, olhando cada aluno individualmente, em termos de necessidades educativas. Considera ainda as estratégias de intervenção, nomeadamente a organização e utilização dos diferentes meios de que as escolas dispõem para favorecer uma atenção diversa (barreiras arquitectónicas, professores de apoio, modelos organizativos de centro, ciclo, nível de aula, agrupamentos, organização de professores, modelos de orientação).

De uma revisão de literatura (Wang, 1995; Correia, 1997; Jimenez, 1997) verificamos que são adaptações curriculares todas as alterações, ou modificações, ou transformações que a escola e os professores introduzem nas propostas curriculares emanadas do Ministério da Educação, com vista à sua adequação ao contexto local e às necessidades dos seus alunos.

De acordo com Perez, e Lopez (1994) o currículo escolar, é entendido como um período de frequência, assentando em determinadas componentes de formação traduzidas em áreas disciplinares, disciplinas e outras situações menos formais de aprendizagem (ex. clubes escolares, etc.) com explicitação de conteúdos, objectivos e metodologia e com uma dada distribuição de carga horária.

Num sentido mais específico, as adaptações realizam-se sobre o currículo regular, para dar resposta aos alunos que apresentam necessidades educativas.

Relembremos Warnock (1978), que já salientava, que os objectivos da educação são os mesmos para todos os alunos. O que deve variar são os meios proporcionados a cada aluno para os atingirem. Urge pois, diferenciar e diversificar as práticas pedagógicas.

Na perspectiva de Benavente (1993), as práticas pedagógicas devem alargar espaços educativos de forma a “aumentar o sentido do trabalho escolar” e proporcionar “troca de experiências”, considerando que diferenciar não significa individualizar o trabalho do professor face ao aluno, as regulações e os percursos é que são individualizados.

Sprinthall e Sprinthall (1993), enumeram como estratégias de ensino, as teorias de aprendizagem prática, os métodos e modelos de ensino, os métodos individuais, as

planificações de aulas, as variações de estruturas, a disciplina dos alunos, a forma de questionar e a avaliação. Os autores referem ainda um sistema que embora não seja uma solução única e eficaz, sugere que se combinem os vários elementos para se obter sucesso. Este sistema que os autores defendem é constituído, nomeadamente por: ensino preciso, aprendizagem cooperativa, acompanhamento individual ou tutoria, treino de competências sociais.

Também Rodrigues (1990), refere que só o conhecimento de todas as variáveis implicadas num processo de intervenção pode proporcionar uma visão mais clara dos objectivos e, como é óbvio, uma maior diversificação de estratégias. O autor, apresenta o seguinte conjunto de estratégias:

- Análise de tarefas – o professor decompõe a tarefa global em tarefas mais simples.
- Globalização – o professor solicita sempre a execução da tarefa de uma forma global, intervindo sobre as componentes críticas.
- Treino e prática – o professor procura através da repetição da tarefa o aperfeiçoamento, enfocando nas variáveis de execução.
- Descoberta guiada – o professor coloca questões (situações problema) e vai conjuntamente com os alunos descobrindo e assistindo-os na sua descoberta.
- Individualização – o professor apresenta a tarefa de uma forma individualizada ou individual, podendo ser diagnosticada e prescrita, auto dirigida e escolhida ou independente.
- Meta-cognição – o professor ensina e solicita aos alunos formas estratégicas de resolução de problemas.
- Condicionamento do comportamento – o professor utiliza planeadamente e de uma forma sistemática o apelo ao reforço.
- Hermenêutico – o professor aproveita a parte das sugestões do aluno para colocar novas questões.
- Lúdico – o professor recorre a jogos, dramatizações, simulações, concursos, para consumir objectivos definidos.
- Ensino mútuo – o professor recorre aos alunos com aprendizagens mais avançadas para ensinarem os outros alunos.

Também Porter (1995, 1998), sugere algumas estratégias de apoio para resposta à heterogeneidade, nomeadamente:

- Equipas de resolução de problemas - formadas entre colegas, constituem um modelo de apoio baseado nas capacidades dos próprios professores. Este processo, segundo o autor, induz à cooperação entre os docentes de forma a ajudarem os seus colegas a resolverem problemas educativos.
- Currículo inclusivo - currículo comum a todos, de forma a garantir um ensino com níveis diversificados e de se resolverem de forma positiva nas actividades de classe. O que implica um desenvolvimento do currículo que permita que os alunos “aprendam fazendo”.
- Ensino com níveis diversificados (Schultz e Turnbull, 1984) - este tipo de ensino possibilita ao professor preparar uma aula com base em variações, que possam responder às necessidades especiais dos alunos. Implica a identificação dos principais contextos que têm de ser ensinados numa lição e a determinação duma variedade de formas, através das quais os alunos possam exprimir nos diferentes níveis de desempenho.
- Desenvolvimento do pessoal – deve ser entendido como treino contínuo para professores do ensino regular, de apoio educativo e pessoal administrativo.
- Modelo do professor de apoio – este deve ser um modelo de consultor, colaborador com base na escola, saber orientar para a resolução de problemas, ter conhecimento de estratégias e apoiar o professor do ensino regular com o aluno.

Também os autores Asin (1996), Arends (1997), sugerem algumas actividades e estratégias neste âmbito, as quais passamos a apresentar, de forma sintética:

- Aprendizagem cooperativa – visa incrementar as relações significativas, compreensão de fenómenos, do estabelecimento de códigos em definitivo, da cultura e do mundo no qual se desenvolve através da integração de funções e necessidades físicas, sociais, afectivas e intelectuais.
- Brainstorming – que corresponde à actividade em grupo, o qual incentiva o desenrolar de respostas a uma questão, soluções alternativas a problemas e respostas recreativas (modelo de Dunn Y Dunn, 1996).

- Estudos caso – facilitam o desenvolvimento da destreza, síntese, descrição, observação, abstracção, comparação, extracção da conclusão e planificação de novas directrizes nas situações de aprendizagem na vida real.
- Círculo de conhecimentos – técnica para reforçar a destreza em qualquer tema, aprendendo mais ou consolidando o que já domina, permitindo rever e receber informação sem se desmotivar.

Neste âmbito, podemos dizer que à medida que a investigação educacional tem vindo avançar, as estratégias de ensino têm vindo a ser repensadas. Por exemplo, a individualização que tem sido utilizada para aumentar o sucesso das aprendizagens, indispensável no apoio aos alunos com necessidades educativas específicas, hoje não é tão valorizada, sendo preterida em favor de aprendizagens em ambientes ecológicos e de interacção social.

Contudo, para além de recorrer a estratégias de diferenciação, é também necessária uma mudança conceptual e estrutural, transitando de um sistema educativo fixo para um sistema flexível, que seja capaz de garantir a equidade na “oportunidade de aprender” para todos os alunos, refere Porter (1995) e, que segundo Ainscow (1995), que facilite e coordene as relações e as interacções, aproveitando os conhecimentos técnicos de todo o seu pessoal, estimulando a formação de professores e favorecendo a atitudes positivas de aceitação e respeito à diferença.

5.2 - O Papel dos Professores neste Contexto de Mudança

“O professor é a chave da abóbada de todo o sistema educativo.”

Mialaret (1981)

Actualmente, na escola, o professor é confrontado com novas realidades em termos educacionais, em especial na “educação para todos”. Na escola, é-lhe exigido um papel mais dinamizador com um vasto leque de competências e saberes. O professor tem de redimensionar o seu papel, uma vez que tem de adaptar e adquirir essas novas competências que lhe permitam ensinar crianças.

Corroboramos com Barbosa (2004), quando refere que o agente de ensino “deve imprimir à sua acção uma orientação estratégica cimentada num bom conhecimento técnico e científico das componentes sensoriais, psicomotoras, cognitivas, afectivas, sociais e comunicativas” (p.58).



Neste contexto, Amiguinho (1992) refere que o professor é quem tem como profissão o educar os outros, ajudando-os na sua promoção humana, no aproveitamento das suas capacidades e na integração e participação na sociedade. O professor deve respeitar as capacidades e dificuldades de cada um dando ênfase à aprendizagem activa e ao trabalho cooperativo, que tanto contribui para um ambiente mais propício à aprendizagem, devendo ainda tornar as suas práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas.

Na opinião de Tavares e Alarcão (1985), o professor exerce uma influência significativa no desenvolvimento e na aprendizagem e, por conseguinte, em toda a dinâmica da escola e do processo educativo. Segundo estes autores a maneira de ser do professor, os seus interesses e valores, bem como uma determinada concepção sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia tem sobre os alunos uma influência considerável.

Rodrigues e Esteves (1993) entendem o professor como um especialista no desenvolvimento social do aluno. Este deve estabelecer uma relação aberta com o mundo e fazer a ligação com a escola, sendo assim o grande mediador entre a escola e o exterior. É de extrema importância que os professores estabeleçam uma boa relação entre si e a turma e com cada aluno individualmente, levando a que estes participem e comuniquem. A acção do professor deve ser permanentemente orientada por uma atitude criativa e crítica, actuando em coordenação e colaboração com os diversos profissionais envolvidos na escola, com os pais e com a comunidade, numa partilha de experiências e de conhecimentos, favorecendo um sistema mais integrado e aberto à diversidade, favorecendo cada vez mais a ligação entre a escola e a comunidade. O trabalho com a família das crianças, por parte do professor, não só é um conhecimento profundo da dinâmica familiar e das suas características, como também um conjunto de aptidões importantes no que respeita à comunicação. Sobre este assunto Barbosa (2004), refere que:

o contexto familiar pode ser pensado enquanto suporte da intervenção educativa, manifestamos então algumas posições de princípio alicerçadas na ideia de que se a educação decorre da participação da família no acto educativo então tem de ser entendida como um dever socialmente acrescido. (p.35)

No entender de Barbosa (2004) o agente educativo deverá ser um bom analista da criança e dos contextos educativos enquanto objecto de estudo, para que possa reconfigurar os significados dos fenómenos descritos e chegar a uma síntese que lhe permite um conhecimento mais profundo dos esquemas de acção. Sensibilizados para

uma mudança que ajude a construir uma teoria emergente da prática, que vise o conhecimento fenomenológico, tornando-se indispensável que os agentes educativos valorizem uma prática sustentada pela análise dos contextos onde interagem.

Em síntese, os agentes devem considerar novas possibilidades de alargar os seus repertórios, explorando meios de facilitar a aprendizagem de todos os alunos, delineando estratégias que promovam confiança.

5.3 - Formação de Professores

Sendo o sistema educativo um reflexo da sociedade em que se insere e da sua projecção no futuro, urge pensar nas escolas que temos, nos alunos que as frequentam, nos professores que nelas ensinam, no grau de receptividade de cada um dos elementos às inovações, em criar alicerces, estruturas que as permitam concretizar, desenvolvendo padrões de crescimento pessoal que permita ao indivíduo manter a sua identidade consentindo a sua transformação à medida que a sociedade evolui.

Desde o advento da escola de massas, que a preocupação e o interesse pela formação profissional dos professores aumentou. Em Portugal, nos últimos quinze anos, desenvolveu-se grande actividade na procura de modelos profissionais de formação. Primeiro, com a criação dos recursos educacionais das Faculdades de Ciências, depois com os modelos integrados das Universidades Novas, adquiriu-se a consciencialização de que o professor tem de alargar o âmbito do seu saber. Sob este aspecto, Formosinho (1987) propõe um modelo de formação desenvolvimentista, o qual exige simultaneamente a intervenção curricular e institucional organizacional, visando o desenvolvimento psicológico do professor (como fim em si e como meio para o desenvolvimento do aluno). O interesse pelas estruturas organizacionais da instituição onde o indivíduo permanece, as interacções que lá desenvolve, a identificação e construção de normas de funcionamento na instituição, tornaram-se temas centrais da investigação de alguns psicólogos do desenvolvimento, nomeadamente o desenvolvimento sócio-moral Kohlberg (1981, citado em Formosinho, 1987).

De acordo com Ribeiro (1990), é fundamental que os sistemas e programas de formação de professores se concebam e organizem no sentido de contribuir significativamente para a melhoria da qualidade profissional. Para Jesus (1997), o bem-estar dos docentes, é também um factor a considerar quanto à qualidade profissional, visto este poder afectar a acção educativa. Estes aspectos na opinião de Hunt (citado em

Sprinthal e Sprinthal 1993) tornam-se capazes de identificar os pensamentos, atitudes, expectativas e atribuições, procurando orientar o seu funcionamento no sentido do referido bem-estar e da realização profissional, contemplando o ajustamento entre o ambiente educacional e o estágio de desenvolvimento do aluno. É claro, que a inovação e o progresso contínuo de qualquer sistema educativo não se consegue sem o correspondente esforço de qualificação dos seus agentes educativos e, em particular, dos professores que servem (ou não-de servir) o sistema.

Ribeiro (1990), acentua a ideia de que a formação de professores se define como um processo de desenvolvimento profissional permanente, o qual ocorre em três fases coerentes: formação inicial, prévia ao serviço de funções, e a formação em serviço ou contínua, durante o tempo em exercício na escola e ao longo da carreira docente. Os autores Ribeiro (1990), e Garcia (1994, citado em Gonçalves, 1997) referem que a formação inicial e a formação em serviço não são mais do que dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais, na medida em que promovem a flexibilidade na arte de ensinar e a escolha de um estilo próprio que melhor se adapte ao professor.

Contudo, para Benavente (1990), o âmbito da formação encerra necessidades não de competências e desenvolvimento profissional mas, num âmbito mais alargado, deve abordar o domínio social, cultural e institucional e não apenas o didáctico e o pedagógico, pois só, assim se poderá facilitar a “desconstrução” das representações, que implica idas e vindas entre a realidade e a reflexão, entre a teoria e a prática e a contribuição para a democratização da escola. Esta autora, defende uma formação que vise os universos culturais, que facilite a mudança de actividades individuais e colectivas, viradas para a realidade social e as suas articulações com a escola. Os elementos constitutivos desta formação cultural, sociopedagógica e cultural, seriam a aprendizagem do trabalho em equipa, da colaboração com os pais, com as instituições conexas e com os alunos que a frequentam.

Também Ainscow (1995), entende a formação como uma forte componente de aperfeiçoamento pessoal. Neste sentido, o aperfeiçoamento é entendido como uma série de processos e actividades para ajudar os professores a melhorar a sua prática e promover a capacidade mútua com essa mesma finalidade, acrescentando ainda, que o respectivo aperfeiçoamento pode facilitar uma melhoria escolar para todos os alunos.

Este autor, em concordância com Fullan, considera a formação sob três aspectos distintos:

- Como estratégia para a aplicação de inovação;
- Como inovação propriamente dita;
- Como desenvolvimento institucional.

As duas primeiras perspectivas são úteis para certas finalidades limitadas, apenas a terceira permite que a formação e a “melhoria” constante dos agentes de ensino sejam uma característica própria da vida na escola. Esta última perspectiva, permite alcançar estruturas autênticas de colaboração, que ajudem os professores a responderem positivamente à diversidade dos alunos, atendendo-os com mais flexibilidade. Na opinião deste autor, com a qual partilhamos, é através da flexibilidade que os agentes de ensino irão ver nos alunos que apresentam necessidades, não um problema, mas um meio de aprender a aperfeiçoar a sua prática pedagógica. Mas, para que tal aconteça, pensamos que é extremamente importante o predomínio do respeito pela individualidade e que exista reflexão e colaboração, que fomente a solução de problemas, com os quais os docentes se deparam no seu dia-a-dia na escola.

Partilhamos também da opinião de Arnold Gesell (1980, citado em Barbosa, 2004) que salienta “ a necessidade de o educador moderno ser formado por forma a bem responder a tarefas de apoio e ajuda exigidas pela relação da criança com o seu próprio corpo e deste com os objectos que o rodeiam” (p.62). Desta forma, e na opinião de Barbosa (2004) será indispensável que o agente de ensino em exercício passe da mera dimensão da relação da criança com o seu corpo, fazendo-o entrar na análise das competências que ao profissional se exige quando se tem o intuito de ajudar a criança a relacionar-se com os objectos que a rodeiam.

Assim sendo, para Barbosa (2004), são competências do agente de ensino:

- Ajudar a criança a descobrir o universo onde os diferentes objectos se encontram;
- Ajudar a criança a conhecer esses mesmos objectos, bem como as suas funções;
- Ajudar a criança a desenvolver capacidades de manipulação dos mesmos;
- Ajudar a criança a descobrir o sentido da orientação espacial face à presença dos objectos. (p.63)

Em suma, no domínio da mudança de concepções, não basta apenas fazer formação, é necessário actualizar e estabelecer interacção entre todos os intervenientes no processo educativo, entre a prática/reflexão e vice-versa, uma vez que as concepções podem constituir um factor inibidor ou facilitador, na formação de atitudes. Deste modo, devido à sua importância, as atitudes dos docentes face ao novo conceito de escola, têm sido alvo de investigação.

CAPÍTULO II - A ESCOLA SENSÍVEL E TRANSFORMACIONISTA: UMA NOVA PROPOSTA PARA A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

1 - Os Novos Princípios Fundantes para a Análise de Contextos Educativos

À semelhança de outros autores, como António Nóvoa (1991) e Marcel Postic (1977), Barbosa (2004), mostra-se preocupado com a formação dos professores, por observar que se verifica um maior ênfase nos aspectos didáticos e metodológicos do ensino em detrimento de uma compreensão alargada do processo de ensino/aprendizagem, a que se junta uma investigação educacional diminuta no estudo e análise à forma como as crianças aprendem e, por outro lado, pouco esclarecedora quanto aos sinais indicadores pelos quais os professores organizam as estratégias de intervenção na sala de aula ou noutras situações de ensino.

Nesta ordem de ideias o autor afirma que pouco tem sido feito no domínio das aprendizagens e que está por fazer o que designa por cartas de sinais de diagnóstico das necessidades de aprendizagem. Já na sua tese de doutoramento junto da Universidade de Caen, Barbosa (1994, citado em Barbosa 2004), refere que:

a ausência de uma atitude de pesquisa e a relutância na utilização de preocupações reflexivas e críticas sobre a prática quotidiana são ainda, nos dias de hoje, desvantagens que colocam grandes dificuldades à passagem de uma acção simplesmente empírica de cada professor para uma acção mais rigorosa, porque mais científica (p. 242).

Salientamos Alain Meignant, sociólogo que, na sua obra “L’intervention sociopédagogique dans les organisations industrielles”, defende o profissional sociológico/psicológico como aquele que ajuda as organizações a analisar os problemas, definir os objectivos e equacionar os meios de acção, considerando a projecção dos factores de desenvolvimento daí provenientes.

Em conformidade com o autor citado anteriormente na forma de pensar a problemática organizacional, o Professor Doutor Luís Barbosa, no sentido de ajustar as ideias de Meignant às organizações educativas, pretende uma formação mais rica e científica do homem, o autor tem-se esforçado na tentativa de fazer aparecer professores e agentes de ensino capazes de construir eficientes redes interactivas de escolas, que por sua vez façam com que estas constituam estruturas viradas para a caracterização da acção educativa.

Redes e observatórios devem assim ser organizadas a fim de, localmente, se diagnosticar as necessidades educativas, pedagógicas e culturais dos actores educativos. A interactividade das redes deve suportar processos de investigação que admitam retroalimentações sistemáticas do sistema de cada rede. As redes devem ser organismos vivos e possuir dinâmicas de funcionamento específicas. A caracterização da acção educativa, obtida através das redes, tem de servir para provocar fenómenos de mudança e de autonomia das escolas.

Estas estruturas podem passar a ser pólos de relacionamento entre educações, formações e culturas particulares, provocando a emergência dos saberes existentes e influenciar o tecido educativo com a finalidade de produzir novos conhecimentos.

As escolas devem ter uma permanente actividade de pesquisa e de investigação de modo a melhorar a acção dos professores, educadores, alunos, crianças, pais, tutores e outras pessoas com responsabilidades educacionais.

O autor refere que as redes têm de ser permanentemente alimentadas por sistemas de investigação, também elas construtoras e influenciadoras sistemáticas da acção educativa, então a investigação-acção/formação afirma-se não só êmbolo de toda a actividade dos observatórios a constituir como padrão de enquadramento metodológico.

Concordamos com o autor quando refere que, os docentes e educadores devem passar a trabalhar tendo por base boas caracterizações da realidade, organizar os actos pedagógicos com eficiência e integrar os sucessivos factos que lhe dão suporte, tendo sempre em vista as reais necessidades das pessoas a quem se destina a sua intervenção. Perspectivando-se um modelo de escola onde o aluno seja o objecto de estudo.

Procura assim situar-se ao nível das análises meta-compreensivas, porque sente que para além do que se diz e faz, existem na realidade outros factores que exercem influência nos desempenhos de quem ensina e de quem aprende.

Segundo o autor, o objectivo geral de transformar as escolas nos observatórios anteriormente mencionado é, segundo Barbosa (2004) “Introduzir nas escolas práticas a Investigação-Acção/Formação a fim de que os agentes educativos adquiram atitudes de pesquisa e passem de actores meramente empíricos a intervenientes marcados pelo rigor científico” (p. 247).

Como referido anteriormente, o autor enfatiza a necessidade dos professores e educadores caracterizarem bem a acção educativa, e aconselha que a formação destes

docentes bem como a investigação tenha sempre presente, como metas a atingir, o desenvolvimento de competências de identificação, descrição, tipificação e categorização de indicadores de análise de modo a partirem para diagnósticos de necessidades educativas e formativas e avaliarem as efectivas consequências dos actos e factos pedagógicos. Funde, assim, a investigação e a formação porque entende que o perfil do professor do futuro terá de ser de um profissional competente, segundo o autor Barbosa (2004): “na organização dos prognósticos de suporte às suas estratégias de gestão das organizações onde actua ou de intervenção na sala de aula, quer estas sejam preventivas de inêxitos, curativas de disfuncionamentos múltiplos, ou simplesmente remediativas” (p. 249).

Para além dos objectivos anteriores, o autor considera ainda um último objectivo específico, Barbosa, L.(2004):

que através de uma investigação que é também formação se vá ultrapassando a tradicional e típica intervenção de auditorias avaliativas aos produtos que os diferentes projectos educativos vão produzindo e se trabalhe mais com base em observações e avaliações sistemáticas aos processos de trabalho por forma a que todos os projectos, face às vicissitudes contextuais, sejam permanentemente reorientados. (pág. 250).

No quadro de funcionamento das redes de observação, por si proposto, considera que a investigação não só se funde com a acção como também requer a presença da formação.

Finalmente, em resumo enuncia de forma mais consistente e concreta os objectivos da investigação, Barbosa (2004):

Caracterizar para que se elaborem cartas de sinais indicadores de necessidades específicas de educação e de formação;

Caracterizar para que se constituam cartas estratégicas de intervenção da acção educativa;

Espelhar os actores educativos para que eles se transformem em mediadores de conhecimento;

Organizar nas escolas oficinas de reconfiguração partilhada do conhecimento para que se actue em função da arqueologia factual do ensino e da aprendizagem;

Introduzir nas escolas a formação contextualizada para que nelas de monte a pedagogia de ajuda. (p.251)

Assim, à luz dos princípios da *Escola Sensível e Transformacionista*, o autor defende uma caracterização organizacional perspectivada como uma prática de rigor científico e

um instrumento ao dispor do investigador que lhe permita pesquisar e analisar o contexto educativo da organização onde pretende intervir.

2 – A Multireferencialidade

Para Barbosa (2004) a Escola por um lado, é o local onde se radicam as mais variadas influências culturais, como fonte de emergência da Relação Pedagógica e, por outro lado, como a partir desta última se procura compreender como na primeira se dão, e interagem, professores e alunos. Daqui decorre a necessidade de estudar o aluno como pessoa que aprende com o professor, bem como este também, que apesar de ensinar, é alguém que aprende com os alunos, além de outros actores que nesta relação participam no processo de ensino/aprendizagem.

Para se ter conhecimento como é que cada professor organiza as suas aprendizagens e a dos outros, é necessário orientar a investigação no sentido de ajudar estes agentes de ensino a fazer os diagnósticos de necessidades educativas e os prognósticos de intervenção educacional. Assim, a recolha e análise de dados organiza-se, Barbosa (2004), ” em cartas de sinais e de indicadores de necessidades educativas formativas, cartas de variáveis emergentes dos actos e factos educativos e ainda as cartas de orientações estratégicas da acção-educativa/pedagógica” (p.253). Deve ser baseado nessas cartas, e na consequente identificação dos pontos fortes e fracos dos seus desempenhos e dos seus alunos, que o professor pode e deve architectar a topologia teleológica do processo de ensino/aprendizagem.

O duplo desenvolvimento dos processos de formação concorrentes: o do aluno e o do professor são convergentes, quanto à integração do aluno na escola e na sociedade, e quanto à integração do professor na sua complexa profissão.

A escola tem de emergir como um banco de dados interactivos e laboratório de formação permanente, pelo que os professores que tomam parte em projectos e acções deste tipo têm que se preocupar com a aquisição e pesquisa de dados, a fim de conseguirem caracterizar, o mais rigorosamente possível, a acção educativa na sua multireferencialidade complexa.

No final da investigação pressupõe-se que os agentes de ensino pelas competências adquiridas, estejam aptos a planear estratégias de intervenção em regimes de alteridade de papéis entre alunos e professor.

Face ao exposto, concordamos com Barbosa (2004), quando refere que os agentes de ensino serão os intervenientes que participam não só na concepção do projecto, como também aceitam a responsabilidade pela repartição das actividades de implementação e avaliação das actividades a projectar.

Aqui o autor Barbosa (2004), refere:

Professor isolado, ou grupos de professores, agindo em nome das suas escolas, poderão aderir à montagem destas redes de diagnóstico de necessidades educativas e de desenvolvimento educativo sustentado. Contudo, é importante referir que achamos indispensável que cada projecto só arranque depois de seguras negociações entre os actores que se determinarem à sua execução (p. 255).

3 - Diagnóstico de Necessidades Educativas

Conscientes da complexidade curricular, que predomina no contexto educacional do 1º. ciclo, o perfil do docente deverá perspectivar um técnico qualificado sendo que o sua actuação deverá ser em função das necessidades do aprendente.

Considerando que a acção educativa é um acto partilhado, o qual pretende uma interacção com diversos agentes educativos (crianças, pais, autarquias, representantes de instituições económicas, sociais recreativas e culturais), as quais possuem educação, formação e culturas próprias, desta forma o docente tem como função conciliar todo o conhecimento recolhido e colocá-lo ao dispor do desenvolvimento das crianças.

Corroboramos com Barbosa (2004) que o docente deve ter um grande conhecimento técnico e científico das componentes sensoriais, psicomotoras, cognitivas, sociais, comunicativas, imprimindo à na sua acção uma orientação estratégica.

Pelo referido, sublinha-se a importância do saber observar e o saber observar-se, como factores determinantes no acto educativo. Assim, o agente educativo deverá ser capaz de caracterizar com rigor, a realidade educativa e pedagógica, descrevendo, tipificando e categorizando os fenómenos que sucedem no processo ensino-aprendizagem, para a elaboração do diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação conduzindo a sua acção para uma efectiva *pedagogia de ajuda*.

Segundo Gameiro (2004) as estratégias desenvolvidas pelo docente só terão efeito se se considerarem as necessidades das crianças. Por outras palavras, mais que atender aos conteúdos é urgente a leitura dos sinais frequentemente emitidos pelas crianças. A autora supracitada ainda refere que o indivíduo manifesta um conjunto de necessidades,

agrupando-se em categorias hierarquizadas, isto é, a criança experiencia situações de *desconforto* que indicam determinadas necessidades que o seu próprio desenvolvimento desencadeia. Sendo que, se estas não forem devidamente identificadas, ocorre uma quebra na relação educativa e pedagógica que a autora designa de "ausência de relação".

Deste modo, o agente educativo deverá ter uma atitude de pesquisa, descrevendo os variados fenómenos que ocorrem no processo ensino-aprendizagem, tipificando-os e categorizando-os, no sentido de organizar a carta de sinais como estratégia para a realização de diagnóstico de necessidades educativas, a qual por um lado, propicia uma avaliação dos sistemas educativos, decorrentes da acção educativa e ainda identifica as suas próprias necessidades de formação.

Face ao exposto cabe aqui, debruçar-nos sobre a organização do processo de acção em contexto educativo.

4 – Organização do Processo da Acção em Contexto Educativo

Cada professor, no seu processo de formação, ao utilizar a investigação, deverá criar sucessivos mecanismos de retroalimentação dos processos de intervenção estratégica na acção educativa. A dinâmica do processo de ensino-aprendizagem e a própria investigação assim o determinam, bem como o resultado da injeção permanente dos efeitos das caracterizações às formas e modos de aprendizagem dos seus alunos, como ainda da reflexão ao seu próprio processo de formação.

A metodologia utilizada nestes projectos aproxima-se da tradicional investigação-acção. A experiência do Professor Luís Barbosa, sobre este assunto, é posta aqui em evidência, com a seguinte transcrição, Barbosa (2004): "Mas, porque a nossa experiência nos levou a poder alicerçar a própria investigação nos processos formativos dos actores em presença, permitimo-nos enquadrar o nosso projecto num novo paradigma de investigação a que vimos chamando de investigação-acção/formação" (p. 257).

Os actores envolvidos no processo de formação, e por consequência na investigação, devem habituar-se a evoluir das análises para as sínteses parcelares e destas para as conclusivas.

O autor retoma aqui a ideia que o moveu na concepção da Escola, como uma "Organização Sensível e Transformacionista", para salientar ser sua função social

afirmar-se como um grande, Barbosa (2004), “observatório de análise da acção educativa proporcionadora de adequados diagnósticos de necessidades educativas e formativas” (p.258). Pensa-a, também, como a estrutura de excelência para, Barbosa (2004), a” organização dos prognósticos estratégicos de suporte à consequente implementação das acções de ensino, de aprendizagem e, sobretudo, de formação para a cidadania e profissionalidade” (p. 258).

Os centros de investigação das Universidades são estruturas de investigação onde se desenvolvem estes projectos de investigação.

A linha de investigação que o autor procura desenvolver cifra-se em cinco problemáticas, que enuncia do seguinte modo, Barbosa (2004):

- A Escola enquanto instrumento da relação entre objectivos macro, meso e micro sistémicos da acção educativa;
- A organização da Escola como banco de dados interactivos;
- A construção de “Cartas de Sinais” indicadoras de necessidades educativas e formativas e consequente organização de matrizes estratégicas da interacção dos professores e educadores;
- A formação permanente de professores e educadores, em contexto, como impulsionador de reorganização sistemática da Escola;
- A organização de oficinas de reconfiguração do conhecimento de modo os agentes de ensino se assumirem como mediadores do conhecimento. (p.258-259)

A preocupação de fazer entrar a investigação no interior da Escola tem por intenções:

- * Querer que através da investigação o agente educativo crie uma verdadeira atitude de pesquisa.
- * Visar que a investigação se constitua instrumental de utilização permanente de todos os que intervêm dentro da organização.
- * Pretender que os agentes educativos se organizem como mediadores de conhecimento com um perfil técnico-crítico.

No esquema que a seguir se reproduz, do livro “A Escola Sensível e Transformacionista – Uma Organização Educativa para o Futuro”, do Professor Luís Barbosa (2004), estão concretizadas as intenções atrás referidas.

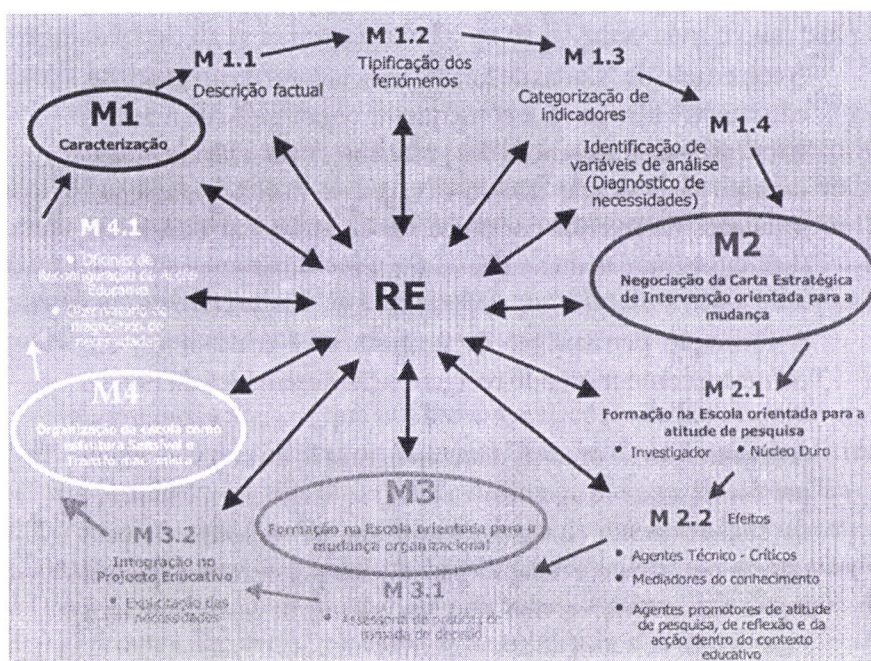


Figura 1 – Esquema do transfer instrumental da investigação para os contextos educativos.

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

Um esquema complexo em que tanto os processos de desenvolvimento humano como o organizacional, influenciados pela dinâmica da investigação na Escola, são complementares.

No prosseguimento deste assunto o autor Barbosa (2004), faz a seguinte apreciação:

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

Os momentos capitais dos percursos investigativos estão representados na fig. 1 pelos pontos M1, M2, M3 e M4. São pontos simultaneamente de chegada e de partida das fases de pesquisa. Entre cada um destes momentos encontram-se outros pontos de passagem ligados por setas. Portanto, no seio de M1 tem-se M1.1, M1.2, M1.3 e M1.4, por seu turno M2 apresenta M2.1 e M2.2, em M3 destacam-se M3.1 e M3.2 e, finalmente, em M4 o processo conta com M4.1.

Todos estes momentos ligam-se de uma forma circular uns aos outros, existindo entre eles aqueles pontos intermédios, que em sequência dão continuidade ao processo metodológico da investigação. Recria-se aqui a ideia que a concepção desta linha de investigação-acção/formação foi concebida para desenhar aquilo que o autor Barbosa (2004), designa por “arqueologia dos factos significativos que ocorrem nos contextos de trabalho” (p. 262).

Ao nível geral do mundo do trabalho, onde organizações educativas se inserem, a actividade educativa tornar-se-á mais atraente, caso sejam percebidas em toda a sua extensão as verdadeiras dimensões dos fenómenos gerados pelas actividades profissionais. A este propósito o autor Barbosa (2004), diz-nos:

Foi de resto este princípio que nos levou a introduzir nos conteúdos das disciplinas que leccionamos a noção de ‘Tranversalidade Educativa’ enquanto conceito que procura transmitir a ideia de que tudo o que se passa no Sistema Educativo deve ser percebido como fazendo parte de um processo. (pág. 262)

A leitura da fig. 1 mostra que M1 é a primeira fase de intervenção do investigador, sendo a sua actuação determinada pelas seguintes actividades de caracterização: a descrição de factos (M1.1); a tipificação de fenómenos (M1.2); a categorização de indicadores (M1.3) e a identificação de variáveis de análise (M1.4). As primeiras actividades de pesquisa permitem identificar as variáveis de análise que levam à organização da carta de variáveis. Nesta carta identificam-se as patologias de ensino e de aprendizagem, os disfuncionamentos ao nível das tomadas de decisão e as disrupções entre o modo de operar da Escola e as determinadas pelo Ministério da Educação. A apresentação desta carta, com tanta informação recolhida, visa não só tornar mais compreensíveis as formas de actuar e as dinâmicas de funcionamento, como também provocar um primeiro espelhamento dos actores educativos, confrontando-os com fenómenos quer conhecidos, quer desconhecidos, levando-os a reflectir e a ter de assumir sobre os mesmos uma atitude crítica.

No prosseguimento o investigador passa para a organização da carta de estratégias de intervenção. Refira-se que o investigador ao elaborar a carta de variáveis de análise conta apenas com a participação dos elementos da sua equipa de trabalho, ao passo que na elaboração da carta de estratégias de intervenção para além da participação dos referidos elementos, conta também com as opiniões dos agentes educativos. A constatação de factos e fenómenos vai traduzir-se, em primeiro lugar, no trabalho

empírico M1 do investigador, enquanto que na fase subsequente já passa a ter uma intervenção mais experimental.

Os factos sobre os quais há que actuar têm que ser transparentes, para que as estratégias a levar a efeito pelos professores e educadores possam ser curativas a fim de agir sobre os disfuncionamentos do ensino/aprendizagem, remediativas para que possam ser resolvidas a médio prazo e preventivas para que não se inverta ou diminua a dinâmica do bom funcionamento da Escola.

5 - Transição da Investigação-Acção à Investigação-Acção/Formação

Explicita-se que a investigação-acção/formação, propriamente dita, se inicia em M2.1, segundo o esquema da fig.1. A partir do momento M2 o investigador jamais trabalha sozinho, sendo por conseguinte acompanhado por elementos do núcleo duro dos agentes educativos que trabalham na Escola, no processo de investigação.

Pretende-se, à luz dos princípios da Escola Sensível e Transformacionista, que os professores se transformem de actores reflexivos em agentes técnico críticos_com competências de mediação de conhecimentos. Aqui o autor Professor Doutor Luís Barbosa em referência à fig.2 procura explicar que um dos objectivos da linha de investigação é conseguir três desideratos: que a investigação seja pensada e utilizada como um sistema, que designa por (Si); que a organização onde a mesma decorre seja entendida de forma sistémica, que vai designar por (Sc); e que o investigador consiga que (Sc) se aceite cliente de (Si).

Refere então que a atitude formativa promovida em grupo surge com uma tripla função no treino de novas competências, na instalação autónoma da formação e no fortalecimento dos laços do sistema de investigação com o sistema de organização. Assim, quanto à relação (Si-Sc), Barbosa (2004), diz-nos:

É um processo evolutivo este da relação (Si-Sc) já que de facto se no início da investigação o investigador apenas utiliza dados internos à metodologia que procura utilizar na Escola pois desta pouco ou nada conhece e é numa tentativa de trazer à superfície os indicadores de organização que evolui, durante todo o trabalho de caracterização (trabalho que mais adiante referimos como parte empírica da investigação), tudo terá de ser feito para que ao franquear a entrada para trabalhos de natureza mais experimental manipule não apenas dados científicos do seu foro académico. Mas também outros que são pertença da Escola. (p. 270)

Evolução da relação Si / Sc ao longo da estrutura metodológica da investigação

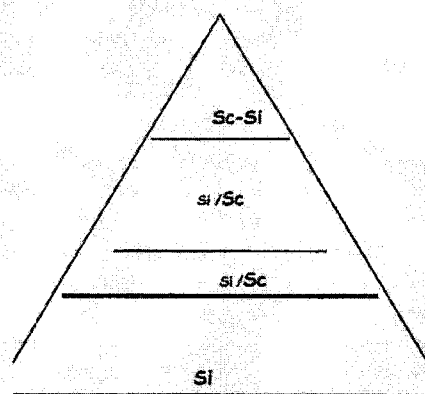


Figura 2

Fonte: Barbosa, L. (2004), p.271. A Escola Sensível e Transformacionista. Uma Organização Educativa para o Futuro. Chamusca: Edições Cosmos.

O segundo patamar do triângulo mostra que todo o trabalho de investigação é realizado em função de (Sc), contudo no vértice superior da figura observa-se que a relação se inverteu, e que é (Sc), isto é, o cliente de investigação que faz funcionar o sistema de investigação (Si).

No processo de investigação o investigador tem por objectivo que a prática de investigação se instale na Escola, e seja peça essencial da dinâmica do seu projecto educativo, pois é a partir daí que muitas das acções poderão passar a ser desenvolvidas por outros responsáveis institucionais e seus agentes, embora sob a supervisão técnica e científica do investigador e dos elementos da sua equipa. É o que se tenciona evidenciar no esquema da fig.1 com as setas de M2.2 para M3, ou seja, dos efeitos da Formação focada nas pessoas para a Formação focada na organização.

Em M3 continua-se com as práticas de investigação e de formação. Os elementos do núcleo duro trabalham com o investigador, como mediador do conhecimento, com quem até elaboraram a carta estratégica de intervenção.

Realmente quanto mais à vontade se sintam os elementos do núcleo duro no que se refere à utilização dos instrumentos de investigação, cada vez mais se sentem motivados para influenciar novos actores na utilização das práticas educativas. O investigador deve por sua vez esforçar-se junto dos gestores da organização educativa no sentido de os motivar para a introdução de mudanças que sejam proporcionadas pela própria investigação. É o que se indica em M3.1. A discussão dos efeitos da investigação leva o

investigador a propor novas intervenções dirigidas a novos agentes educativos, porém integrando um plano sustentado pelo projecto educativo da Escola. É o que se salienta em M3.2. Daqui caminha-se para M4, com a criação de grupos de actores dedicados às práticas de análise, segundo os princípios da Sociopedagogia e da Sociotecnia. A intervenção sociopedagógica valoriza a organização de competências meta-cognitivas, mas considerando que as interações são sistemáticas, o conflito entre pares deverá ser entendido como natural e a investigação deverá saber geri-lo. No momento M4 o investigador testa quatro indicadores: a assunção da atitude de pesquisa dos agentes educativos; a emergência de uma atitude reflexiva e crítica perante os fenómenos analisados (é o que na fig. 3 se observa no vértice do triângulo); o aparecimento de competências de mediação de conhecimentos, espelhados na intenção de ajudar e orientar outros agentes educativos nos seus desempenhos em função das cartas de sinais de necessidades e das cartas estratégicas de intervenção (estes dois objectivos estão referenciados nos vértices da base do triângulo); a intenção de passar a agir em conformidade com as necessidades dos alunos, estando o professor disposto a espelhar-se nas suas práticas e na dos outros, e ainda a orientar a sua acção em função dos princípios da Escola Sensível e Transformacionista. Diz-nos o autor Barbosa (2004): "Já não se espelham apenas os actores uns nos outros. Mais do que servirem para mediar o conhecimento que vai emergindo ajudam-se nas tentativas de compreender com mais profundidade os factos sobre os quais centram a atenção" (p. 274).

O investigador deve testar os efeitos da investigação sobre a acção e a forma como se vai efectuando a transferência do saber. Esta processologia está bem ilustrada na fig. 3, na qual se observa diferentes momentos de evolução da investigação (M1, M2, M3 e M4).

Esquema do desenvolvimento do
processo metodológico da investigação

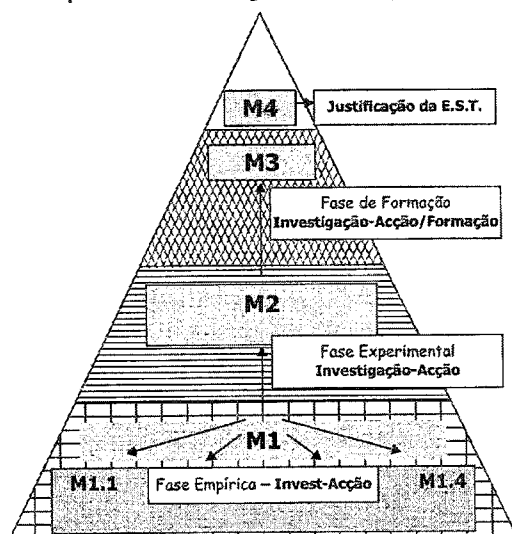


Figura 3

Fonte: Barbosa, L. (2004), p.276. A Escola Sensível e Transformacionista. Uma Organização Educativa para o Futuro. Chamusca: Edições Cosmos.

Da fase empírica e da recolha de informação passa-se para práticas mais refinadas dos fenómenos, todavia o saber empírico pode, desde que organizado com precisão metodológica, integrar o próprio processo de pesquisa, conforme defendeu o autor na sua tese de doutoramento em Caen.

A organização do trabalho empírico, em que o investigador caracteriza os contextos de análise, está representada na fig.3. A prática de caracterização (M1) na base da pirâmide e como objectivos principais apresentam-se M1.1, M1.2, M1.3 e M1.4. Estes na fig. 1 integram o arco superior da dinâmica investigacional; M1.1 descrição dos factos; M1.2 tipificação dos fenómenos. Estas são portanto as tarefas que levam a investigador a organizar a carta de variáveis de análise.

O saber empírico está na base da pirâmide, apesar de amplo não é no entanto inteiramente rigoroso nem verdadeiro. À medida que a investigação avança o investigador passa pelos sucessivos momentos M1, M2, M3 até atingir o M4, indo assim cada vez mais aumentando o seu conhecimento sobre as causas dos fenómenos em análise. Em M4 o saber é maior em qualidade e menor em quantidade. Os factos vão sendo analisados numa perspectiva interactiva, e o investigador vai compreendendo como os mesmos se relacionam entre si e qual a sua ocorrência. No prosseguimento o autor Barbosa (2004), diz-nos em referência à informação transmitida o seguinte:

Para cumprir o seu desiderato este tipo de investigação tem na dinâmica comunicativa um dos seus eixos fundamentais. É o que se procura pôr em evidência quando, na fig. nº. 31 (referido na obra do autor Barbosa, L. (2004)), se desenha uma rede de ligações bidireccionais que, como se de uma aranha se trate, se sobrepõe aos diferentes momentos, procurando transmitir a ideia de que a informação ascendente e descendente é trazida de múltiplos momentos para uma central de análise (p. 277).

Esta central está representada na figura por “RE”, constituindo, por assim dizer, uma aranha cuja teia comunicativa recebe impulsos e emite estímulos de retorno. De “RE” partem e chegam setas possuindo dupla direcção, em torno do núcleo central, numa circularidade sistémica. O autor Barbosa (2004), prossegue apontando a razão porque neste tipo de investigação a própria organização educativa evolui no processo de M1 a M4:

Com este tipo de investigação não são só os actores que evoluem ao longo do processo de M1 a M4. A própria organização educativa evolui. Porquê? Porque a progressão anterior não só é marcada pela aquisição de novo e diferente conhecimento, mas também porque, por influência deste, os actores vão analisando os fenómenos de forma diferente, transferindo para o interior dos seus contextos de acção esse mesmo novo conhecimento. (pág. 279)

O êxito das actividades de pesquisa depende do critério de aplicação dos métodos e das técnicas e da forma como o investigador vai relacionando os vários processos de desenvolvimento das metodologias de intervenção.

Segundo a legenda da fig. 4 são cinco os processos metodológicos que o investigador tem obrigação de saber desenvolver e interligar. Refira-se que cada um influencia a investigação em tempos diferentes. À medida que a investigação vai decorrendo o investigador vai também lançando mão destes diferentes processos: na legenda o indicado por (C) simboliza o “Processo de Caracterização de Contextos” e é composto pelas fases (C1), (C2), (C3) e (C4). Este processo de trabalho coincide na sua totalidade com o momento M1 assinalado na fig.1. Por (N) é designado o “Processo de Negociação entre Actores” e por (V) o “Processo de Validação Sistemática de Métodos e Técnicas e Instrumentos”. Depois o indicado por (A) significa “Processo de Avaliação Sistemática dos Processos e Produtos de Investigação”, e finalmente o referido por (T) designa “Processo Teleológico de Transformação de Objectivos de Acção em Finalidades”.

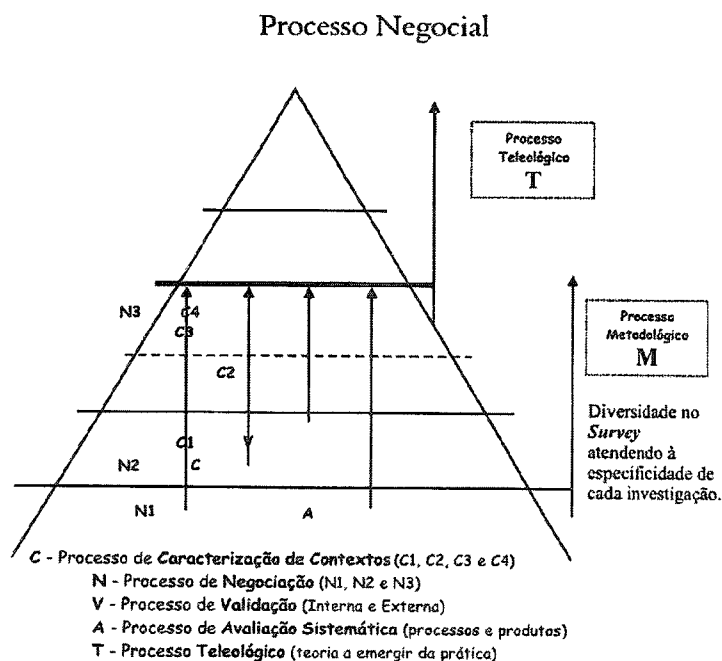


Figura 4

Fonte: Barbosa, L. (2004), p.280. *A Escola Sensível e Transformacionista. Uma Organização Educativa para o Futuro.* Chamusca: Edições Cosmos.

No processo de negociação entre os actores (N), considera-se que o primeiro momento de negociação da metodologia investigacional é aquele em que o investigador e os gestores da organização educativa discutem os pressupostos inerentes ao desenvolvimento global da investigação (este momento é designado por N1). Sucede a este um outro designado por N2, e que no esquema do desenvolvimento metodológico ocorre quase em simultâneo com o início da caracterização (C). Por N3 denomina-se o momento de negociação em que um núcleo duro de docentes discute as vantagens de se constituir num grupo de apoio ao trabalho do investigador, que é coincidente com a fase final do processo de caracterização na fig.1 (M1.4). Por fim, este grupo procurará alargar os efeitos da investigação, entretanto já cumprida, aos diversos utilizadores da escola (negociação N4). No tempo, cada um destes momentos de investigação esgota-se nas acções que se lhe sucedem sequencialmente. Assim, nenhuma negociação pode ocorrer antes da anterior. Negociar é fazer evoluir a investigação em função das suas necessidades específicas, bem como, a cada momento, as que são explicitadas pelos elementos envolvidos nas pesquisas.

A fig. 5 representa a escalada metodológica que o investigador tem de realizar durante a investigação e, concomitantemente, mostra como nesse percurso vai ganhando autonomia face aos actores com quem trabalha.

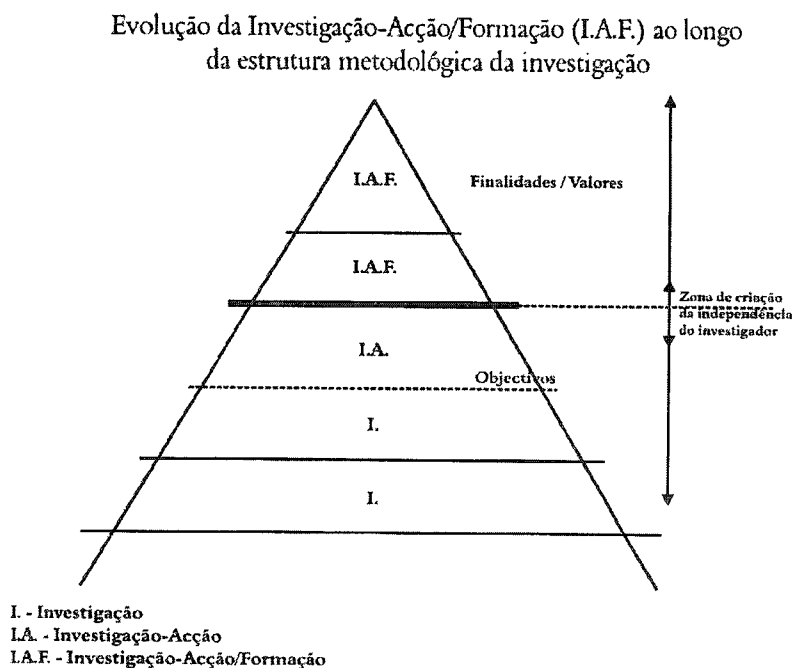


Figura 5

Fonte: Barbosa, L. (2004), p.283. A Escola Sensível e Transformacionista. Uma Organização Educativa para o Futuro. Chamusca: Edições Cosmos.

Como já foi referido, é ainda nesse momento que se deve organizar um grupo de agentes educativos, que irão constituir o núcleo duro de acompanhamento das actividades de investigação. É aliás nesta altura que se deve aproveitar os contactos para preparar aquilo a que Alain Meignant designa de relação Si-Sc (relação representada na fig. 2). É também aí, que de facto, outro encontro designado por N3 deve ocorrer, já depois do núcleo duro constituído. O investigador aproveita esta negociação para organizar um outro documento chamado “Carta de desenvolvimento estratégico da própria metodologia investigativa “ (p.284). É um documento a ser analisado pelos elementos do núcleo duro e que vai servir para se saber como vai ser desenvolvida a fase experimental do trabalho de investigação, ou seja, o momento M2.

Nesta altura, o autor Barbosa (2004), refere quais as estratégias com que o investigador confronta os actores:

São então três as estratégias com que normalmente o investigador confronta os actores: curativas face ao que há que sanear no imediato, remediativas tendo em conta as intervenções que terão de ser efectuadas a médio prazo e preventivas se, não sendo urgente alterar o que corre bem, é no entanto importante que se pense que aquilo que hoje funciona a contento vai, mais tarde ou mais cedo, ser objecto de turbulência. (p. 285)

A carta de estratégias de intervenção, entendida como um instrumento da fase experimental da investigação, organiza-se após a carta de variáveis, que tem por base o trabalho empírico. A carta de variáveis está relacionada com práticas de análise, enquanto que a carta de estratégias é claramente um documento de síntese. Assim, o investigador a seguir à carta de variáveis, organiza a carta de estratégias elaborando um inventário de indicadores de análise em que, usando um critério dicotómico, procede à construção de um quadro de referência do qual têm de surgir as hipóteses de intervenção.

Evolução da natureza das hipóteses ao longo da estrutura metodológica da investigação

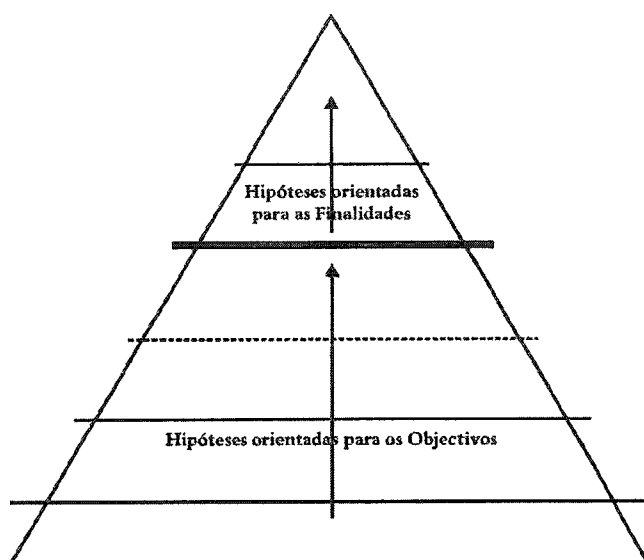


Figura 6

Fonte: Barbosa, L. (2004), p.285. A Escola Sensível e Transformacionista. Uma Organização Educativa para o Futuro. Chamusca: Edições Cosmos.

A apresentação da carta de variáveis de análise bem como o desenvolvimento estratégico constituem momentos decisivos para a investigação.

6 – A Organização da Carta de Variáveis de Análise

Corroboramos com Zabalza (1992) quando refere que o desenvolvimento da criança se realiza como um todo. Desta forma, os domínios afectivo, social e cognitivo interligam-se formando um todo, sendo portadores de uma forte dinâmica e o eixo fundamental das experiências sentidas, é com o Eu e as relações que a partir dele se estabelecem com a realidade ambiental.

Segundo Burton, citado por Zabalza (1992), afirma que:

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

Apresentando a criança um conjunto de necessidades de todo o género, caberá à Escola juntamente com a família, a tomada de resolução das mesmas. Para Zabalza (1992) o objectivo básico da educação é “a mudança e o crescimento ou maturação do indivíduo, isto é, uma meta mais profunda e complexa que a simples aprendizagem intelectual” (p.84).

Recordemos que a instituição escolar enquanto organização deverá ser entendida como mediadora, visando o desenvolvimento intelectual, emocional, relacional, psicomotor e linguístico das crianças. A criança enquanto sujeito possui condições e características que lhe permitem o desenvolvimento das suas capacidades assim como das suas potencialidades. Cabendo à escola desenvolver as dimensões já existentes, para Zabalza (1992) deverá “actuar como mediadora entre a indiossincrasia individual de cada sujeito, os padrões de aculturação, integração social e assimilação cultural” (p.48). Todo o crescimento pessoal e social implica ter a colaboração da família e outras variáveis, determinando a tipologia das acções educativas. Toda a acção educativa deverá ter em conta a família, a escola, a comunidade e o ambiente, baseando-se no processo e no produto devendo reconfigurar as acções futuras, em função da valorização multidimensional e transdisciplinar.

Em contexto do 1º. ciclo é comum irromperem situações tempestivas, sendo consideradas por Zabalza (1992) como momentos oportunos para o desenvolvimento de capacidades e/ou habilidades em função do seu ritmo. Sendo assim, dever-se-á ter em linha de conta, as melhores condições em relação à idade, e os momentos evolutivos da

criança. Convém precisar, que o agente educativo deverá estar atento às necessidades essenciais que sustentam todo o desenvolvimento da criança, devendo modelar a sua personalidade, tendo sempre em atenção a diferenciação e as características individuais de cada criança. Segundo Shirley (1965), citado por Zabalza (1992),” distingue factores intrínsecos (sistema de necessidades) e extrínsecos (fundamentalmente a família) no desenvolvimento da personalidade infantil (p.50).”

Os factores intrínsecos estão constituídos por três sistemas de necessidades:

1 - Sistema de necessidades intelectuais.

- Necessidades somáticas relacionadas com a homeostase físico-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 disciplina.
- Necessidade de auto- respeito e de auto-estima.
- Necessidade de jogo, actividade e triunfo.
- Necessidade de modelos adequados.

2 – Sistema do conhecimento do controlo e da adaptação no confronto com a realidade

- Mecanismo de defesa.
- Impor a atenção.
- Identificação (analítica ou com o agressor).
- Projecção.

- Supressão, degeneração, repressão.
- Racionalização.
- Fantasia.
- Espontaneidade.
- Conversão.
- Criatividade.
- Regressão.

3 – Sistema dos valores ou consciência

Considerando os sistemas de necessidades anteriormente identificados por Shirley, torna-se imperioso equacionar a sua operacionalização, ou seja, a satisfação destas necessidades de forma saudável, estável e íntegra.

A este propósito, Zabalza (1992, pp. 51 a 53) e com base na reelaboração e ampliação do esquema de Combs, Kelly, Maslow e Rogers defende que para um crescimento saudável e equilibrado a criança deverá ser provida de:

A) Expansividade – Face à mudança a criança apresenta uma atitude defensiva, todavia, o eu expansivo fica receptivo à experiência, dotando-o com recursos de contacto e de manobra, em relação às pessoas e às coisas, de forma a tornar a relação agradável e satisfatória.

B) Protagonismo – O eu do sujeito equilibrado da criança assumiu-se do seu próprio crescimento, reconhecendo os riscos de mudança e da possibilidade de alguns insucessos que possam acontecer durante o seu desenvolvimento. Dito de outra forma, as dificuldades são consideradas de forma segura e positiva, pois a criança sabe que não vão oprimir-la, face a não superação. Tudo isto é possível dado que a segurança anteriormente conquistada em sucessos anteriores é suficiente para (re)elaborar a sua própria experiência.

C) Imagem positiva de si mesma – Para atingir níveis adequados de êxito, a criança apoia-se na confiança crescente da sua capacidade. Isto implica o estabelecimento de níveis de aspiração realista e a canalização da energia para objectivos atingíveis. Desta forma, é importante, pequenas metas acessíveis, logo triunfadoras de êxitos, ao invés de metas pretensivas, difíceis de atingir e passíveis de inêxitos. É importante referir, que possui os critérios e os recursos necessários e adequados que lhe permitam fazer a auto-avaliação.

D) Independência – Esta passa pela capacidade de variabilidade no desenvolvimento das actividades e originalidade própria, assim como na flexibilidade no que respeita à sua forma de ser e estar consigo própria e com os outros.

E) Capacidade de identificação – Esta competência completa a característica anterior e manifesta-se sobre o desejo de contribuir, colaborar e participar em experiências e descobertas partilhadas em grupo.

F) Capacidade de utilização da fantasia – Esta capacidade revela-se num caminhar progressivo para a realidade do quotidiano. Competirá à escola promover na criança a imaginação e expressão livre das suas próprias necessidades, concedendo-lhe um percurso calmo e rico de realismo. Com isto, a imaginação e o jogo infantil desempenham uma dupla função: por um lado o nível afectivo-emocional que lhe permite uma fuga à realidade, quando se afigura mais dura, podendo negá-la ou substituí-la por outra que se ajuste mais às suas necessidades. A nível cognitivo, a criança começa a discernir o real e o imaginário, jogando com a linguagem e com a lógica das coisas.

G) Capacidade comunicativa – A expressão linguística tem um desenvolvimento muito acentuado, pelo convívio com o meio: alarga o vocabulário, utilizando com maior desembaraço formas e expressões linguísticas. Este crescimento, desenvolve a capacidade de falar cada vez mais com os outros, partilhando as suas experiências, fazendo a codificação e a decodificação com maior precisão, sabendo expressar oralmente os factos, as fantasias, os sentimentos.

Este conjunto de premissas permite às crianças um desenvolvimento global, equilibrado e emocionalmente saudável. Face ao exposto, salientamos que a qualidade em educação e a sensibilidade na detecção dos sinais estão intimamente relacionados com o crescimento equilibrado. É com estes pressupostos, que o agente de ensino ao longo do seu acto educativo deverá proceder à identificação, tipificação e categorização dos sinais emitidos pelas crianças, no sentido de organizar a carta de variáveis de análise a que Barbosa (2004) designa: “carta de sinais”, a fim de elaborar com rigor o diagnóstico de necessidades diferenciadas, implementando uma carta de estratégias de intervenção, em conformidade com as necessidades inferidas. Deste modo, o agente educativo deverá valorizar todos os sinais emitidos, devendo preocupar-se com os que revelam desconforto, uma vez que são sintomas de inadaptação e fonte de stress; a quebra de partilha, como consequência do anterior, isto é, a criança sente que a sua necessidade não é satisfeita, quebrando o envolvimento com o contexto, procurando alternativas ao

que lhe é sugerido; no enquistamento a criança afasta-se e refugia-se sobre si própria, numa contínua inacção, sendo a manifestação extrema do desconforto. Convém precisar que o agente de ensino, deverá enquanto mediador da acção educativa, centrar a sua intervenção em função da criança, das suas necessidades rigorosamente diagnosticadas e da sua história de vida, tendo sempre como função uma pedagogia de ajuda.

7 - Fundamentos Teóricos do Espelhamento

Segundo Barbosa (2004) o recurso à técnica do espelhamento, vai servir para que o confronto dos actores, que trabalham na organização dos fenómenos, permita aumentar a compreensão dos mesmos e ganhar capacidade crítica acrescida, no sentido de introduzir mudanças nos modos de agir e pensar.

Barbosa (2004) refere não ter sido o pai do espelhamento, dado que este recurso técnico de índole relacional além de ser muito antigo tem também sido utilizado de diversos modos em diferentes culturas e sociedades. Em continuação o autor menciona que apesar de não ter sido o iniciador da utilização do espelhamento como técnica de formação, particularmente nas áreas profissionais, foi no entanto referente aos espelhos, de facto o responsável pela introdução de uma metodologia diferente da tradicionalmente empregada na investigação em geral, e na áreas das Ciências da Educação em particular.

A aplicação do espelhamento inova muitas das práticas de observação e análise seguidas tanto na formação superior dos professores como, também, na investigação educacional.

O autor começa por referenciar que foi o artigo “Trabalho e Intervenção”, de Habermas, que muito lhe permitiu configurar a dimensão naturalística da técnica de espelhamento, e que o exercício de fundamentação filosófica o ajudou a projectar melhor a relação Homem/Mundo.

Depois a partir da concepção do Eu, como entidade, formulada pelo filósofo Hegel, o autor vai referir que já tinha percebido que do ponto de vista psicológico o Eu é realmente o grande responsável pela construção da estrutura principal da vida. Ora, o princípio que sustenta a técnica do espelhamento procura precisamente gerar as possibilidades de aceder a esse patamar essencial do ser. No espelhamento o Eu, nega o determinismo, para se negar a si mesmo e torna-se livre de preconceitos, atingindo assim a liberdade universal, para se negar e deixar que o seu oposto se afirme.

Habermas diz que Hegel retomou o conceito desenvolvido por Kant intitulado de unidade sintético-originária. O autor refere que não analisou com profundidade este conceito de Kant, mas que os seus estudos apontam no sentido de intuir que este filósofo valoriza mais a síntese como momento derradeiro olvidando que toda a síntese é precedida por momentos longos de análise. Na realidade, a percepção enquanto função do Eu não é apenas um acto de sintetizar o Mundo mas igualmente de profunda análise.

A finalizar transcrevemos aqui as seguintes palavras do autor Barbosa (2004):

Ora acontece que a negatividade hegeliana não demonstra o mesmo tipo de fraqueza que detectamos em Kant pelo que se pode dizer que Habermas, ao fazer a afirmação anterior, está a recriar a mesma ausência de perspectiva em relação à forma como Hegel engendra a afirmação do Eu. (pág. 293)

O espelhamento é uma técnica que permite aos profissionais passar da descrição factual dos fenómenos para o emprego da análise naturalista, procurando depois chegar à análise crítica. Este trabalho pode ser empreendido a pares ou em grupo.

Os espelhados antes das observações, e tendo em vista os objectivos pretendidos, devem ser sempre capazes de responder às seguintes perguntas:

- O que se observa? Quem se observa? Como se observa? Quando se observa? Em que lugar se observa? Como se registam os dados observados? O que se deve registar? Como se devem analisar os dados? Que uso se deve fazer dos dados analisados?

Normalmente o planeamento utilizado na técnica do espelhamento visa as questões que a seguir se enunciam: pressupostos teóricos em análise; questões a desenvolver ao longo das análises; objectivos definidos ou a definir; hipóteses colocadas ou a colocar; estudos a realizar; grau de desenvolvimento do processo de espelhamento.

Segundo o entendimento do Professor Luís Barbosa, a observação deve ser utilizada como um sistema. Assim, nos seminários que desenvolveu utilizou para a observação o esquema que está representado na fig. 7.

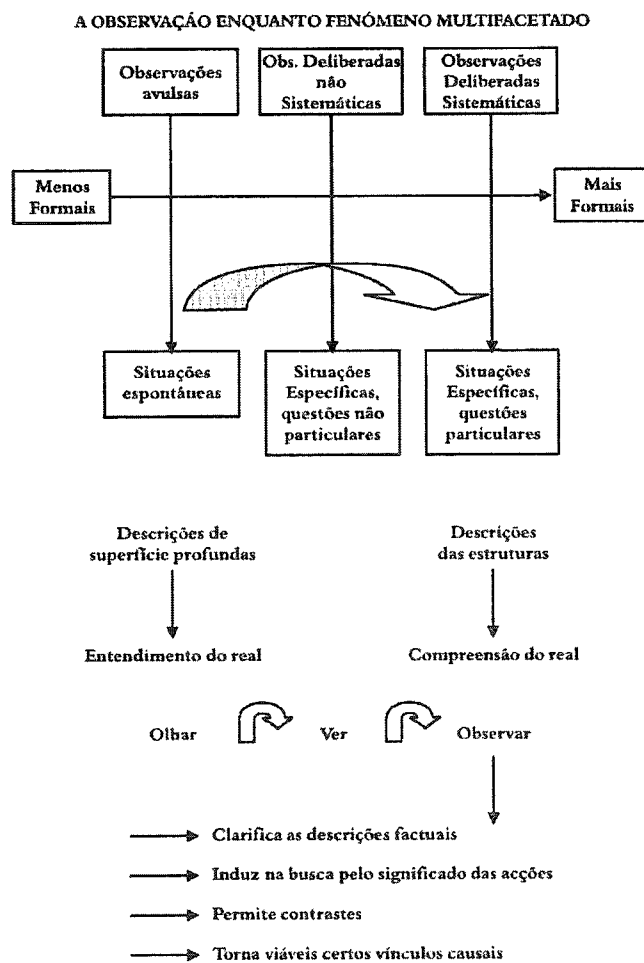


Figura 7

Fonte: Barbosa (2004), p.297. A Escola Sensível e Transformacionista. Uma Organização Educativa para o Futuro. Chamusca: Edições Cosmos.

Seguidamente o autor Barbosa (2004), faz as seguintes conjecturas sobre o espelhamento:

O espelhamento não é uma organização de práticas de observação por justaposição e acúmulo de informação. Ao invés, funda-se na reformulação sistemática dos protocolos de observação elaborados e sustenta-se na renovação constante dos discursos analíticos. Por isso, a sua processologia é sempre concebida em espiral e esta está intimamente ligada ao nível de entendimento e compreensão com que os espelhados se referem aos factos e fenómenos analisados (pág. 298).

O espelhamento é um processo de renovação interactiva em que os espelhados evoluem da observação para a acção e desta para a avaliação. No espelhamento verifica-

se que é tão importante a função dos espelhados como a dos observadores enquadradores ou mesmo os da retaguarda.

Os espelhados são os que aceitam o jogo dos espelhos para melhorarem os seus desempenhos profissionais.

Os observadores enquadradores são os que organizam o espelhamento e enquadram os actores que executam os jogos dos espelhos.

Os observadores de retaguarda são os que recolocam o diálogo encetado em torno das questões difíceis ou incómodas de abordar, quando os espelhados transmitem as suas experiências a um grupo alargado de actores.

A utilização desta técnica do espelhamento pelos investigadores durante a formação tem por vezes, valorizado mais os aspectos psicológicos do que os filosóficos.

O autor vai dar a conhecer nesta altura, sentir-se muito perto dos pressupostos espiritualistas naturais de Hegel e das concepções da fenomenologia do conhecimento de Husserl, revelando mesmo procurar uma síntese entre as ideias destes dois filósofos. Já quanto a Kant manifesta algumas reservas.

Depois o autor sugere a leitura de duas obras como suporte à síntese que terá de conduzir à fundamentação da técnica do espelhamento: a “Técnica e Ciência como Ideologia”, de Jurgen Habermas, Edições 70, Lisboa, 1977 e “A Ideia da Fenomenologia” de Husserl, Edições 70, Lisboa, 1986.

A motivação para a leitura do texto de Habermas está relacionada com a forma como aí se refere as ideias de Hegel sobre a praxis e o Eu. O autor refere que a partir deste filósofo reestruturou a relação que pensa existir entre o naturalismo espiritual de Hegel e a dialéctica de Husserl subjacente à organização crítica do conhecimento.

O texto de Habermas, constitui um confronto com Herbert Marcuse: “a força libertadora da tecnologia – a instrumentalização das coisas – transforma-se em travão para a libertação, torna-se instrumentalização do homem” (p. 304).

Esta preocupação está patente na técnica do espelhamento em que o Homem deve evitar ao máximo os efeitos nocivos da instrumentalização.

O autor à volta da fundamentação do Eu, no que concerne ao acto do espelhamento, vem dizer-nos que o seu espelho é pensado mais à maneira de Hegel que de Fichte, por que não é só síntese mas também análise.

Refere ainda que a condição essencial de êxito das acções de formação, que ministrou, reside no facto de no decorrer das acções se criarem condições para que os

Eus dos vários intervenientes nas situações pedagógicas se afirmassem nas suas particularidades.

O espelhamento é uma técnica que se funda na relação dialógica. Normalmente é desenvolvido apenas entre duas pessoas, provocando mudanças em comportamentos, principalmente nos gestos técnicos de elevada precisão. Na observação aos comportamentos, a caracterização é no início marcada pela intersubjectividade com que os sujeitos se dão na luta pela afirmação dos seus Eus. Os aspectos correctivos expostos pelos actores e a alternância de papéis entre observador e observado impõem gradualmente o reconhecimento do Eu do outro.

Os efeitos da presença do outro Eu possibilitam o incremento das competências, com destaque para a iniciativa, decisão, partilha, reflexão e sobretudo para o espírito crítico.

O espelhamento faz emergir o conflito que para ser resolvido eficazmente necessita que se empreguem saberes tanto teóricos como práticos.

Se o Eu é efectivamente a unidade primariamente pura, como defende Hegel, que para o seu próprio conhecimento e reconhecimento dos outros requer uma relação conflituosa, sendo assim é a instância sobre que assenta toda a dialéctica do diálogo do Homem com o Mundo.

Então, segundo o autor Barbosa (2004): "Espelhar-se é então mergulhar no intersubjectivo, é conflitar, porque a comunicação é sempre distorcida mas também é isso porque a linguagem que se utiliza na relação é cada vez mais depurada" (p. 311.)

Hegel, nas suas lições de Iena, dizia que o delito era deixado de fora na luta pelo reconhecimento e afirmava que realmente o que preocupava os actores em conflito eram apenas as particularidades do objecto que queriam possuir.

O autor Barbosa (2004), através das avaliações que tem feito, aos efeitos do espelhamento, a actores participantes em investigações diversas, resumiu as opiniões dos espelhados do seguinte modo:

O que o espelhamento faz aumentar: a autonomia face ao indivíduo e à técnica; as intenções de corresponsabilização; o espírito crítico; o desenvolvimento relacional entre os pares; o relacionamento entre os intervenientes no processo dialéctico; a coesão da parceria por obrigar à vivência mútua de momentos de sucesso e insucesso e o nível de determinação da reflexão após as execuções.

O que o espelhamento faz diminuir: o stress dos actores ao longo da execução das actividades; o distanciamento de estatutos; os preconceitos sociais; o distanciamento calculado entre pares; o medo de reflectir conjuntamente; a fuga às análises; o desinteresse em realçar os pontos fracos; as dificuldades de auto-consciencialização; o cansaço das

aprendizagens; as dificuldades de observação; as dificuldades de caracterização do real; as dificuldades de descrever os objectos do conhecimento e a ausência de responsabilização” (p.312/313).

A leitura continuada de Habermas e suas referências às ideias de Hegel, levou também o autor à leitura de Bergson e da sua obra “Matière e Mémoire”, que lhe permitiu entender que dar nomes às coisas é interpelar os factos, pedir indicações e memorizar o já referenciado. É precisamente aqui que entra o nosso já conhecido “RE”.

O Homem ora virado para a teoria, ora para a prática, e pouco acostumado à síntese universal do “RE”, aproveita mal a tensão psicológica subjacente à problemática exposta por Bergson e fecha-se muitas vezes em pensamentos e perspectivas redutoras de diálogo com o mundo.

O autor Barbosa (2004), aproveita para fazer aqui o reparo ao espelhamento como revisitação da memória: “Pelo espelhamento identifica-se o já memorizado mas, quase em simultâneo, pode renomear-se o já assimilado. É uma dialéctica que exige aprendizagem e formação adequada para que o trabalho de caracterizar o Mundo que nos rodeia, e descrevê-lo adequadamente, se cumpra na justa medida” (p. 318).

Além da Educação, que importa utilizar no cumprimento a preceito do espelhamento, cada vez mais a natureza que caracteriza os Eus espelhados apela a um outro plano que é o da cultura. Tal como fez Habermas (p.27, citado em Barbosa, 2004): “Na metodologia da faculdade teleológica de julgar, Kant considera a cultura como o fim último da natureza, na medida em que compreendemos este como um sistema teleológico” (p. 319).

A preocupação de ajuizar sobre o que se sabe e o que se faz e se vê fazer, torna quem se espelha gradualmente menos fechado sobre si mesmo e mais aberto aos outros, portanto mais sensível para com o Mundo. Estas preocupações fazem emergir a atitude que o autor designa por “renomear as experiências vividas”, que se expressa na capacidade de utilizar a tomada de consciência, dando nome às coisas e reconhecendo-as correctamente (mais uma vez aqui o autor se aproxima de Hegel).

A finalizar o autor vai focar: que através da leitura de Habermas se encontrou de forma estreita com Hegel e Kant, de maneira intencional, a fim de estruturar a chamada dimensão naturalista da técnica do espelhamento.

Na segunda parte deste trabalho de investigação, vamos abordar o estudo empírico, considerando e aplicando os conhecimentos adquiridos por esta obra do Professor Luís Barbosa “ Escola Sensível e Transformacionista. Uma Nova Proposta para a

Organização da Escola” (2004), recorrendo para o efeito à metodologia designada de investigação- acção /formação, desenvolvida e preconizada por este autor.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III - CONTEXTO DE ANÁLISE

1 – O Agrupamento de Escolas

O Agrupamento de Escolas onde se desenvolveu o Estudo Caso é um agrupamento constituído pela Escola Básica Integrada que integra os seguintes níveis de ensino: 1.ºciclo, 2.ºciclo e 3.ºciclo. O jardim-de-infância encontra-se situado em edifício separado da Escola Básica Integrada Y, a uma distância de cerca de 150 metros. A população escolar provem de um nível sócio-económico baixo e corresponde, aproximadamente, a um universo de 350 alunos.

A escola fica situada num concelho profundamente rural, sendo que a maior parte dos seus alunos vive em aldeias dispersas e de difícil acesso, como tal, são transportados diariamente pelos autocarros da Câmara Municipal.

Na escola existem crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), apoiadas por técnicos especializados que constituem a equipa dos apoios educativos. A população estudantil quando termina o 9.º ano, em média cerca de 10% abandona os estudos tentando ingressar no mercado de trabalho.

O Agrupamento de Escolas conta anualmente com um número variável de docentes em função do número de turmas por ano lectivo. Há uma grande mobilidade dos docentes neste Agrupamento de Escolas, resultando por via disso uma fraca estabilidade do corpo docente. Esta mobilidade deve-se essencialmente ao facto de a escola se encontrar num local isolado, de acessibilidade difícil do ponto de vista da rede de transportes, num meio sócio-económico relativamente pobre e afastado dos centros urbanos limítrofes mais importantes. O pessoal não docente do Agrupamento, é constituído por elementos dos serviços administrativos, auxiliares de acção educativa, funcionários de refeitório e guardas-nocturnos na escola sede.

Segundo dados que recolhemos, o Projecto Educativo do Agrupamento foi elaborado pelo órgão de gestão em colaboração com o Conselho Pedagógico, por um período de três anos. Sempre que se julgue necessário, anualmente procede-se a uma avaliação e/ou reformulação do mesmo. De salientar que, este documento contempla nos seus objectivos gerais a razão de ser um concelho com características de ruralidade e isolamento, já anteriormente apontadas. O projecto educativo tem a aprovação e o acompanhamento da Assembleia de Escola, onde se encontram representados todos os intervenientes no processo educativo (órgão de gestão, presidente do conselho pedagógico, docentes, não docentes, encarregados de educação e autarquia). Após a

análise das necessidades da escola elabora-se como complemento ao projecto educativo o Plano Anual de Actividades, sendo o mesmo sujeito a avaliações trimestrais.

1.1 - Contactos com o Agrupamento de Escolas

Contactámos com o Órgão de Gestão, ao qual foram apresentados os objectivos do estudo, a sua temática, as metodologias a utilizar, bem como os critérios de escolha da amostra, tendo sido garantido o anonimato e a confidencialidade das informações recolhidas. Após apreciação da proposta de investigação, a mesma obteve parecer favorável, tendo o Órgão de Gestão apresentado a sua disponibilidade, designadamente, no acesso a documentação relacionada com o projecto educativo, planos anuais de actividades, relatórios e registos biográficos dos docentes.

1.2 - Contactos com o 1.º Ciclo

Contactámos também com a representante do 1.º ciclo da Escola, inteirando-a dos objectivos do estudo, dos instrumentos a utilizar na recolha de dados. Seguidamente, foram contactadas as professoras em reunião de “Conselho de Docentes” tendo-lhes sido prestada a mesma informação. Todas as professoras mostraram receptividade à proposta apresentada.

2 - Critérios de Selecção da Amostra

Bogdan e Biklen (1994), referem que neste género de investigação “dado o detalhe pretendido a maioria dos estudos são conduzidos com pequenas amostras” (p.17).

Assim sendo, e tendo em linha de conta os objectivos do estudo e a metodologia seleccionada, a amostra dos participantes baseou-se em critérios que passamos a indicar:

- O estudo empírico teve como objecto de estudo, o contexto do 1.º ciclo, nomeadamente dois grupos/turma de crianças do 3.º ano do ensino básico.
- Para a escolha das turmas procedemos a uma análise da documentação relativa aos registos biográficos dos alunos, dos projectos curriculares, e às planificações dos docentes.
- Relativamente aos docentes, procurámos indicadores referentes à idade, habilitação profissional, funções, quadros de afectação e tempo de serviço.
- Ainda, nos detivemos na análise dos registos biográficos dos alunos do 1.º ciclo, os quais permitiram caracterizar os alunos quanto ao sexo, às necessidades educativas e à constituição dos agregados familiares.

Importa referir aqui, que da parte dos docentes do 1.º ciclo, através de conversas informais, transpareciam inquietudes quanto ao comportamento do grupo/turma, as quais comprometiam as situações de aprendizagem, nomeadamente os designados alunos “caso”.

Por questões de confidencialidade, a escola seleccionada designaremos por Escola Básica Integrada Y e as turmas seleccionadas do 3.º ano, por 3.ºA e 3.ºB.

Tendo em linha de conta os indicadores referidos, a nossa selecção baseou-se num conjunto de considerações que passamos a descrever:

- Considerámos as turmas com alunos que registavam maior número de necessidades educativas;
- Considerámos as que mostravam maior heterogeneidade sócio-cultural dos agregados familiares;
- Considerámos a proximidade física da investigadora do contexto educativo, por facilitar na recolha de dados e informações, assim como, numa fase posterior o contacto com a amostra.

Deste modo, procurámos ser, tanto quanto possível, objectivos, evitando juízos de valor, procurando evitar o envolvimento com os grupos e minimizando possíveis influências na análise dos fenómenos observados. Podemos, ainda, referir, que procurámos recolher o maior número de factos educativos/pedagógicos de forma a desenvolver o estudo em causa.

3 – Caracterização do Contexto de Intervenção

3.1 – Caracterização do 1.º ciclo

O 1.º Ciclo do ensino básico encontra-se integrado na Escola Básica Integrada Y, que é um estabelecimento de ensino da rede pública, constituída por um único edifício de dois pisos, rodeado de um espaço amplo de grande dimensão, o qual se encontra cercado de um pinhal e eucaliptal. O 1.º piso é constituído pela secretaria, 2 salas de trabalho para professores, sala de professores, conselho executivo, P.B.X., sala de funcionários, refeitório, reprografia/papelaria, cozinha, gabinete médico, bar, laboratório das ciências físico químicas, sala de educação visual e tecnológica, sala de alunos, casas de banho para alunos e professores e várias salas de arrumos de material. O 2.º piso é constituído pelas salas de aulas dos alunos, as quais que se encontram divididas em duas alas, a ala das salas de aula do 2.º e 3.º ciclos e a ala do 1.º ciclo. Na ala onde decorrem as aulas do 2.º/3.º ciclos existem 7 salas para aulas e mais 1 sala de

música, 1 sala de Educação Visual; 1 laboratório de Biologia; 1 sala de informática e a Biblioteca. Por sua vez, na ala do 1.º ciclo existem 7 salas de aula e 1 sala do apoio educativo, casas de banho para alunos e 4 salas de arrumo de material.

Relativamente ao funcionamento do 1.º ciclo, existem 6 turmas que funcionam em regime normal. O 1.º ciclo regista um total de 112 alunos, repartidos pelas seis salas de aula, como se pode observar no quadro 1.

Quadro 1

Caracterização da população escolar do 1.º ciclo do ensino básico

Escolaridade	Nº. de alunos	Nº. de alunos com NEE*
1º. ano H	20	4
1º. ano Z	21	5
3º. ano A	15	7
3º. ano B	15	6
4º. ano L	20	4
4º. ano V	21	5
Total	112	31

* *Alunos sinalizados pelas docentes da turma em articulação com a docente de apoio educativo.*

As Necessidades Educativas Especiais, segundo as docentes abrangem as crianças sinalizadas com carácter prolongado, designadamente as que se encontram abrangidas pelo Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, alínea i) Ensino Especial, assim como as de carácter provisório, que se revelam do seguinte modo:

- 16 crianças com dificuldades de aprendizagem, derivados de factores familiares, nomeadamente famílias disfuncionais;
- 8 crianças diagnosticadas, por relatório médico, com défice no domínio cognitivo;
- 3 crianças com problemas ao nível da linguagem (da fala);
- 4 crianças manifestando necessidades a nível do domínio emocional/personalidade, com reflexo nas alterações do comportamento na sala de aula, bem como no recreio (agressividade, isolamento).

O grupo supracitado é apoiado por 2 docentes especializados que fazem parte do núcleo dos apoios educativos, colocados ao abrigo do Despacho 105/97 e uma docente colocada ao abrigo do Decreto-Lei n.º 35/88. Estes alunos são acompanhados, em permanência, por profissionais de saúde do Centro de Saúde da localidade. Porém, para o acompanhamento a nível de técnicos profissionais especializados, nomeadamente psicólogos e terapeutas da fala, as crianças têm de se deslocar ao Hospital Distrital.

No 1.º ciclo do ano lectivo de 2005/2006, portanto no ano escolar em que foram recolhidos os dados, esta escola já oferecia aos seus alunos a parte referente ao enriquecimento curricular. Assim, após o termo das aulas às 15.30, os alunos passaram a usufruir de aulas de Inglês, Educação Musical, Educação Física e Informática. Estas aulas decorrem no espaço da escola nas respectivas salas de aula.

3.2 – Caracterização da Amostra

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

A amostra seleccionada, incidiu em duas turmas do 3.º ano, turmas A e B, que são constituídas por um grupo de 30 alunos, tendo cada turma respectivamente 15 alunos. Pela leitura do quadro 2, verificamos que na turma do 3.º. A, 8 crianças são do sexo masculino e 7 crianças do sexo feminino. Relativamente à turma do 3.º. B, aferimos que 6 crianças são do sexo feminino e 9 crianças do sexo masculino. Quanto às idades das crianças observamos que estas variam entre os 8 e 10 anos, assim na turma do 3.º. A existem 6 alunos com 8 anos, 7 alunos com 9 anos e 2 alunos com 10 anos e na turma do 3.º. B 4 crianças com 8 anos, 8 crianças com 9 anos e 3 crianças com 10 anos.

Quadro 2

Caracterização das turmas do 3.º. ano turma A e 3.º. ano turma B

Turmas	Sexo		Idade			Alunos N.E.E.*
	Feminino	Masculino	8 anos	9 anos	10 anos	
3.º. A	7	8	6	7	2	7
3.º. B	6	9	4	8	3	6

*As NEE foram sinalizadas pela Equipa dos Apoios Educativos em articulação com docentes titulares.

Segundo os dados recolhidos, através de análise dos registos biográficos dos alunos das duas turmas, treze alunos revelam necessidades educativas, como se pode verificar pela leitura do quadro 2, distribuindo-se estes por vários domínios, tais como: cognitivo, linguagem/fala, emocional/personalidade. As necessidades educativas identificadas referem-se a limitações de carácter prolongado e carácter transitório, que comprometem acentuadamente as suas aprendizagens. Por isso, estes alunos são acompanhados por especialistas em consultas de psicologia e terapia da fala.

Como já foi referido, anteriormente, todos os alunos são acompanhados por docentes do apoio educativo colocadas ao abrigo do Despacho 105/97.

Quadro 3

Frequência do jardim-de-infância

Turmas	Alunos que frequentaram o jardim-de-infância		Alunos que não frequentaram o jardim-de-infância	
	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Sexo Masculino
3.º A	5	7	2	1
3.º B	5	6	1	3

Pela leitura do quadro 3, verificamos haver nas duas turmas, do 3.º. A e 3.º. B, 10 crianças do sexo feminino e 13 do sexo masculino que frequentaram o jardim – de - infância e, respectivamente, 3 crianças do sexo feminino e 4 do sexo masculino que não frequentaram o jardim-de-infância. Decerto que esta não frequência do jardim-de-infância, por parte destas crianças, se ficou a dever ao facto da sua não obrigatoriedade.

3.2.1 - Caracterização dos encarregados de educação 3.º. ano turma A

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

Quadro 4

Caracterização dos encarregados de educação, quanto às habilitações literárias (3.º. A)

Escolaridade	Pai	Mãe
4.º. ano	4	5
6.º. ano	3	3
9.º. ano	5	3
12.º. ano	1	1
Curso técnico - profissional	0	1
Bacharelato	2	1
Curso Superior	0	1
Totais	15	15

As habilitações literárias dos encarregados de educação apresentam uma grande heterogeneidade, dado que se estendem desde o 4º. ano até ao ensino superior. Como podemos verificar, no quadro 4, o grau de escolaridade que apresenta maior representatividade é o 4º. ano, tanto para os pais, como para as mães.

Quadro 5

Caracterização dos encarregados de educação, quanto à situação profissional (3º. A)

Situação Profissional	Pai	Mãe
Pedreiro	3	0
Auxiliar de Acção Educativa	0	2
Serralheiro	2	0
Carpinteiro	2	0
Mecânico	2	0
Taxista	1	0
Professor(a)	1	1
Funcionário Público	1	2
Empregado(a) de escritório	0	1
Comerciante	2	1
Auxiliar de Lar	0	2
Cabeleireiro(a)	0	2
Doméstica	0	4
Engenheiro Técnico	1	0

O leque de profissões dos encarregados de educação revela uma grande heterogeneidade. No grupo dos pais, com maior representação surge a profissão de pedreiro (três) e, no grupo das mães, a profissão que apresenta maior representatividade é a de doméstica (quatro). A leitura do quadro 5, mostra-nos, ainda, a existência de algumas profissões de carácter liberal e intelectual, entre os encarregados de educação.

3.2.2 - Caracterização dos Encarregados de Educação 3º. ano turma B

Tal como referimos anteriormente, privilegiámos os indicadores sócio-culturais, nomeadamente, as habilitações literárias e a situação profissional.

Quadro 6

Caracterização dos encarregados de educação, quanto às habilitações literárias (3º. B)

Escolaridade	Pai	Mãe
4º. ano	5	6
6º. ano	3	3
9º. ano	2	2
12º. ano	2	2
Curso técnico - profissional	2	0
Bacharelato	1	1
Curso Superior	0	1
Totais	15	15

A leitura do quadro 6, mostra-nos uma grande diversidade de habilitações literárias dos encarregados de educação, em tudo semelhantes às do 3º. Ano turma A. O 4º. ano de escolaridade é também aqui o grau mais representativo tanto para os pais como para as mães.

Quadro 7

Caracterização dos encarregados de educação, quanto à situação profissional (3º. B)

Situação Profissional	Pai	Mãe
Pedreiro	2	0
Auxiliar de Acção Educativa	0	2
Serralheiro	1	0
Carpinteiro	1	0
Operário fabril	3	0
Pintor	2	0
Professor(a)	1	1
Funcionário Público	1	2
Empregado(a) de escritório	1	1
Comerciante	2	1
Auxiliar de Lar	0	3
Asfaltador	1	0
Doméstica	0	5
Totais	15	15

Pela leitura do quadro 7, observa-se que as profissões dos encarregados de educação da turma B revelam também uma grande variedade. No grupo dos pais, com maior representação surge a profissão de operário fabril (três) e, no grupo das mães, a profissão que apresenta maior representatividade continua a ser a doméstica (cinco).

3.3 – Caracterização das Docentes

A caracterização das docentes foi sustentada pela análise documental efectuada aos registos biográficos e visou indicadores que caracterizassem os docentes quanto às idades, habilitações profissionais, funções, quadros de afectação e, ainda tempo de serviço no estabelecimento, como se pode verificar pela leitura do quadro 8.

Quadro 8

Caracterização das docentes

Docentes	Idade	Situação Profissional	Funções	Tempo de Serviço	Habilitação Profissional	Nº de anos neste estabelecimento
Prof. ^a A	33	<i>Contratada</i>	<i>Professora de Educação Física</i>	11	<i>Licenciatura</i>	2
Prof. ^a B	34	<i>Quadro de Zona Pedagógica</i>	<i>Professora de Inglês</i>	13	<i>Licenciatura</i>	1
Prof. ^a C	50	<i>Quadro de Nomeação Definitiva</i>	<i>Professora Titular de Turma (3ºA)</i>	26	<i>Bacharelato</i>	8
Prof. ^a D	28	<i>Contratada</i>	<i>Professora Titular de Turma (3ºB)</i>	2	<i>Licenciatura</i>	1
Prof. ^a E	38	<i>Quadro de Zona Pedagógica</i>	<i>Professora de Música</i>	15	<i>Licenciatura</i>	2
Prof. ^a F	48	<i>Quadro de Nomeação Definitiva</i>	<i>Professora de Apoio Educativo</i>	24	<i>Licenciatura</i>	8

A leitura do quadro 8, permite-nos constatar que os docentes são de quadros distintos: duas docentes do Quadro de Nomeação Definitiva, duas docentes de Quadro de Zona Pedagógica e duas docentes Contratadas. Relativamente às suas funções, verificamos que: duas professoras são titulares de turma; uma professora é de apoio educativo, isto é, a docente que dá apoio nas salas de aula; e que as restantes 3 docentes, uma é professora de Inglês; uma de Música e uma de Educação Física, que são os agentes de ensino que leccionam as actividades de enriquecimento curricular do 1º. Ciclo, nas duas turmas 3ºA e 3ºB. respectivamente. No que respeita ao tempo de serviço, podemos inferir, pelo número de anos de leccionação, que os profissionais são

experientes, à exceção de uma professora titular que apenas tem dois anos de serviço. Quanto à habilitação profissional, verifica-se que à exceção de uma professora que tem como habilitação profissional o grau de bacharel, todas as restantes possuem o grau académico de licenciatura.

Em relação ao número de anos neste estabelecimento, constatamos que duas docentes se encontram aqui há oito anos; duas docentes há dois anos e, que as duas outras docentes apenas têm apenas um ano de serviço neste estabelecimento.

4 – Procedimentos e Instrumentos Utilizados na Recolha e Organização dos Dados

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

4.1 – Observação Naturalista

A observação naturalista visou o registo dos comportamentos das(os) crianças/alunos em situação educativa e pedagógica, no contexto do 1.º ciclo, mais propriamente em duas turmas de 3.º ano. Para além disso, interessava-nos identificar as estratégias utilizadas pelos agentes educativos, no acto educativo. Assim, utilizou-se a observação naturalista, que decorreu na Escola Básica Integrada Y, no 1.º ciclo do ensino básico, em duas turmas do 3.º ano, durante dezasseis sessões (oito no 3.º A e oito no 3.º B), que decorreram de Maio a Junho de 2006, num total aproximado de 6 horas em cada turma. As observações naturalistas realizaram-se conforme a disponibilidade das docentes da amostra, assim como da investigadora. O tempo de cada sessão foi cerca de 45 minutos. Assim sendo, no 3ºA as observações naturalistas ocorreram da seguinte forma: 3 sessões com a professora titular de turma (professora C), cujo período foi cerca de 2 horas e 15 minutos; 2 sessões com a professora de Educação Física (professora A) aproximadamente 1 hora e 30 minutos; 2 sessões com a professora de Música (Professora E) durante um período de 1 hora e 30 minutos; 1 sessão com a professora de Inglês com a duração de 45 minutos (professora B). Relativamente ao 3ºB, as observações naturalistas ocorreram da seguinte maneira: 4 sessões com a professora titular (professora D), num período de cerca de 3 horas aproximadamente; 1 sessão com professora de Inglês (professora B) num tempo de 45 minutos; 1 sessão com a professora de Música (professora E) de cerca de 45 minutos e 2 sessões com a professora de Educação Física (professora A) durante um período de 45 minutos.

Salienta-se o facto de as docentes da amostra que leccionam as Actividades de Enriquecimento Curricular (Música, Inglês e Educação Física), serem comuns às duas turmas – 3ºA e 3ºB.

De forma a recolher o maior número de dados possível, procurámos variar os momentos da acção educativa. No final de cada sessão, fez-se a descrição fenomenológica dos factos observados, tendo em linha de conta os comportamentos e os contextos educativos em que ocorreram as acções educativas. Todas as descrições observadas foram registadas em quadros adaptados de Estrela (1994), que designamos de protocolos de observação (ver anexo I). Na parte superior registámos a data da sessão, o tempo da observação, os conteúdos, o grau de ensino e o número de alunos. Na parte inferior, descrevemos as situações e comportamentos, as atitudes das crianças, as estratégias dos docentes e ainda o contexto/hora onde as acções decorreram. Na coluna lateral direita, registámos as notas complementares e inferências, correspondentes a uma interpretação do observador. Numa fase posterior, registámos, em grelhas adaptadas para o efeito, os comportamentos observados e respectivas frequências dos indicadores inferidos a partir da observação naturalista. Assim, os comportamentos, as atitudes e/ou situações foram enumerados, tendo passado ser designados por indicadores (1.1, 1.2...) que correspondem aos que se manifestaram nas crianças A, B, C.

Podemos dizer que, esta matriz permite, por um lado, uma leitura na vertical da frequência dos indicadores por criança e, por outro lado, uma leitura na horizontal da frequência dos indicadores do grupo. É de salientar, que a investigadora inscreveu as inferências na coluna lateral direita (anexo II). Esta grelha permitiu o registo de 239 e 234 indicadores nas turmas do 3.º A e 3.º B respectivamente, os quais foram registados numa segunda matriz e correspondem a necessidades educativas. Estas foram inferidas de acordo com Barbosa (2004), que refere que as necessidades diferenciadas de educação “observadas pelos agentes de ensino e outros actores educativos indiciam comportamentos, atitudes e formas de estar ligadas a insuficiências educativas, formativas e culturais que, pela sistemática ocorrência, se tornam típicas de cada indivíduo interveniente na acção educativa” (p. 204).

No que se refere às necessidades inferidas no anexo III, as mesmas foram também sustentadas pelo conceito concebido por Zabalza (1992). Seguidamente, e com base nos pressupostos teóricos preconizados por Zabalza (1992) categorizámos as necessidades

em quatro níveis de desenvolvimento infantil: intelectual-cognitivo, sócio-relacional, sensorial-psicomotor e afectivo-emocional.

Para a categorização realizámos uma análise sistemática de todos os comportamentos (sinais emitidos) dentro do quadro da situação educativa e pedagógica. De referir que, a vertente pedagógica predomina no 1.º ciclo do ensino básico.

Seguidamente analisámos os actos educativos, de forma a encontrar as manifestações, inferindo um conjunto de factos que operacionalizam os actos educativos e pedagógicos (anexo IV). Deste modo, a partir do processo ensino - aprendizagem, procurámos tipificar e categorizar os factos educativos, que nos permitisse aferir os níveis de desconforto, conforto, enquistamento, quebra de partilha. (anexo V).

4.2 - Observação Sistemática

Após a análise dos protocolos de observação naturalista e da grelha de frequência dos indicadores, referidos no ponto anterior procedemos à observação sistemática da rede de comunicações estabelecidas entre professor e alunos, sobre três das oito sessões da turma do 3.º A e três das oito sessões realizadas no 3.º B, do 1º ciclo do ensino básico, da Escola Básica Integrada Y. Tendo as mesmas incidido nas sessões leccionadas pelas professoras titulares das turmas do 3ºA e 3ºB, designadas por professora C e professora D respectivamente. Tendo por base a análise interpretativa dos protocolos de observação naturalista, de acordo com Estrela (1994) elaborámos uma grelha de sinais, definindo as funções da comunicação verbal na sala de aula.

As grelhas possibilitaram uma compreensão mais alargada da realidade da comunicação verbal entre os intervenientes professor-alunos e vice-versa. Como referido anteriormente, a grelha e a legenda dos sinais utilizados foram adaptadas de Estrela (1994) e encontram-se em esquema nos quadros 17 e 18, e no anexo VI, respectivamente. Sustentada por gráficos de barras, os mesmos ajudaram na interpretação da rede de comunicações, apresentados no capítulo V - Análise e triangulação dos dados.

4.3 – Entrevista Semi-Estruturada

Como complemento à observação naturalista, a entrevista permite recolher opiniões que não são obtidas por pura observação. A consulta do guião da entrevista semi – estruturada permite aferir que o objectivo foi o de ter em conta a especificidade do acto

educativo, verificando quais as representações que os docentes têm das crianças, se os agentes educativos optimizam ou não estratégias de intervenção diferenciadas e o reconhecimento das suas necessidades próprias de formação a partir das necessidades educativas das crianças (anexo VII).

4.4 – Utilização da Prática do Espelhamento

Presentemente o espelhamento é uma técnica utilizada pelos profissionais, que permite uma reflexão sistemática da sua prática, num determinado tempo, no qual se efectua uma descrição de fenómenos, numa fase posterior efectua-se uma análise naturalista, finalizando numa análise crítica. O respectivo trabalho poderá ser realizado a pares ou em grupo, utilizando a denominada observação naturalista.

Inerente a esta técnica está a observação realizada, com todos os passos da acção, o que é considerado complexo, contudo Barbosa (2003), sugere “ que antes de qualquer observação se determinem com rigor os objectivos das mesmas” (p.12). Conforme o mesmo autor Barbosa (2003) propõe, para “quem observa deverá ser sempre capaz de responder às seguintes questões:

- O que observa?
- Quem observa?
- Como observa?
- Quando observa?
- Em que lugar observa?
- Como se registam os dados observados?
- O que se deve registar?” (p.12).

Desta forma, o espelhado na sua descrição e caracterização será mais preciso e concreto na recolha dos dados, que pretende analisar e estudar.

Assim, e após ter sido elaborada a carta de sinais de necessidades, procedemos à prática do espelhamento que foi realizada de forma individual. Deste modo, e como forma de enquadrarmos os docentes, explicámos novamente os objectivos de estudo quanto à organização dos protocolos e grelhas, referindo que não se pretendia emitir juízos de valor sobre os factos observados. A atitude da investigadora teve como perspectiva a ajuda ao outro, visando a melhoria das *performances* dos docentes. Durante a conversa apresentou-se aos docentes toda a informação recolhida, tal como os protocolos de observação, a grelha da frequência dos indicadores, a matriz da tipificação e categorização das necessidades educativas e a carta de sinais.

Tendo como finalidade, a reconfiguração das experiências dos espelhados, procurámos identificar as necessidades explicitadas. Assim tendo por base as suas intervenções, elaborámos um quadro síntese com as seguintes questões:

- Em que medida as docentes se recordam os factos?
- Em que medida as docentes reavivaram factos apagados da sua memória?
- Os factos foram rejeitados pelos docentes? (ver anexo IX).

No capítulo IV, procedemos à metodologia adequada ao estudo.

CAPITULO IV - METODOLOGIA

1 - Estudo Caso

O método estudo de caso, na opinião de Fachin (1993), tem como objectivo compreender como um todo o assunto investigado. Dado tratar-se de um estudo intensivo, poderão verificar-se relações que, de outro modo, não seriam tão visíveis. A sua principal função é a explicação dos factos que se sucedem num determinado contexto social, tendo por base a observação e a análise descritiva dos factos que aí ocorrem. Apoiado no modelo interpretativo, o objecto da análise é explicitado em termos de acção, envolvendo o comportamento físico e pondo em evidência o significado dos dados. Pode dizer-se que o estudo de caso põe em realce uma situação particular, se bem que possa ser semelhante a muitas outras.

Na opinião de Léssard, Goyette e Bontin (1994), o estudo de caso é uma técnica que tem por finalidade a recolha do maior número de informações pormenorizadas de modo a obter a noção real da situação.

No entender de Yin (1988 citado em Carmo e Ferreira 1998), o estudo de caso tem sido bastante usado na investigação, essencialmente nas Ciências Sociais. Para este autor Yin (1988 citado em Carmo e Ferreira 1998), o estudo de caso é uma abordagem empírica que "... Investiga um fenómeno actual no seu contexto real: quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes..." (, p. 216).

Para o mesmo autor, o estudo de caso é a explicação dos fenómenos num caso único ou casos múltiplos e os dados recolhidos podem ser de natureza qualitativa, quantitativa ou de ambas.

De acordo com Ludke e André (1986), as mais importantes características do estudo de caso ordenam-se do seguinte modo:

- finalidade de descobrir novos significados;
- riqueza em dados descritivos;
- focalização da realidade de modo exaustivo, profundo e em contexto;
- interpretação dos dados efectuada sempre em contexto;
- utilização de várias fontes pelos investigadores;
- utilização, por parte dos investigadores, de uma linguagem mais compreensível, do que noutro género de investigações.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a descoberta de novos significados e um conhecimento em permanente construção é um objectivo que se tem em vista com o estudo de caso. Novos dados podem ser acrescentados a partir da caracterização inicial, sua estrutura básica, de acordo com as situações emergentes decorrentes dos progressos do estudo. Quer dizer, à medida que o investigador vai conhecendo melhor o tema, os planos poderão ser alterados e as estratégias seleccionadas.

Neste tipo de estudo a interpretação dos dados que ocorrem em determinado contexto social, devem ser sempre descritos de forma exaustiva e profunda e com uma linguagem acessível. Os investigadores devem utilizar diferentes fontes de informação, fazer cruzamentos das várias informações recolhidas, não só para descobrir novos dados, como para rejeitar suposições, ou mesmo levantar novas hipóteses. A recolha de dados pode ser feita através de diferentes técnicas.

Segundo o autor Patton (1990), o estudo de caso, mais do que procurar verdades ou generalizações, procura apresentar novas perspectivas, pontos de vista reflexivos e informações contextualizadas.

Apenas em situações idênticas o estudo de caso recorre a generalizações. Não tem por intenção encontrar explicações ou conclusões generalizáveis ou mesmo relações de causa/efeito explicativas dos fenómenos, procurando antes uma interpretação o mais credível dos mesmos.

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

Assim o trabalho que ora se apresenta será sustentado pela caracterização de actos e factos educativos, numa perspectiva sistémica.

2 - Tipologia da Investigação

Corroboramos com Patrício (1994) que o professor é um profissional de educação, promotor da transmissão de conhecimentos e saberes ao educando/aluno, indutor da auto-construção de conhecimentos/saberes e indutor/promotor de auto-desenvolvimento humano. Desta forma, o ensinar deve desenvolver acima de tudo, a capacidade para resolver problemas, raciocinar, comunicar e, ao mesmo tempo, estimular a apreciação do ensino e a confiança dos alunos para se envolverem nas actividades. Actualmente, o

docente desempenha um papel bastante activo e dinâmico dentro da escola, o que faz com que muitas vezes se confronte com situações problemáticas.

Tendo em conta o referido, surge a necessidade do agente educativo se envolver na investigação para que mais facilmente possa gerir os problemas da sua prática, tornando-se por isso necessário, que faça uma constante pesquisa da sua prática bem como uma permanente avaliação e reformulação da sua prática.

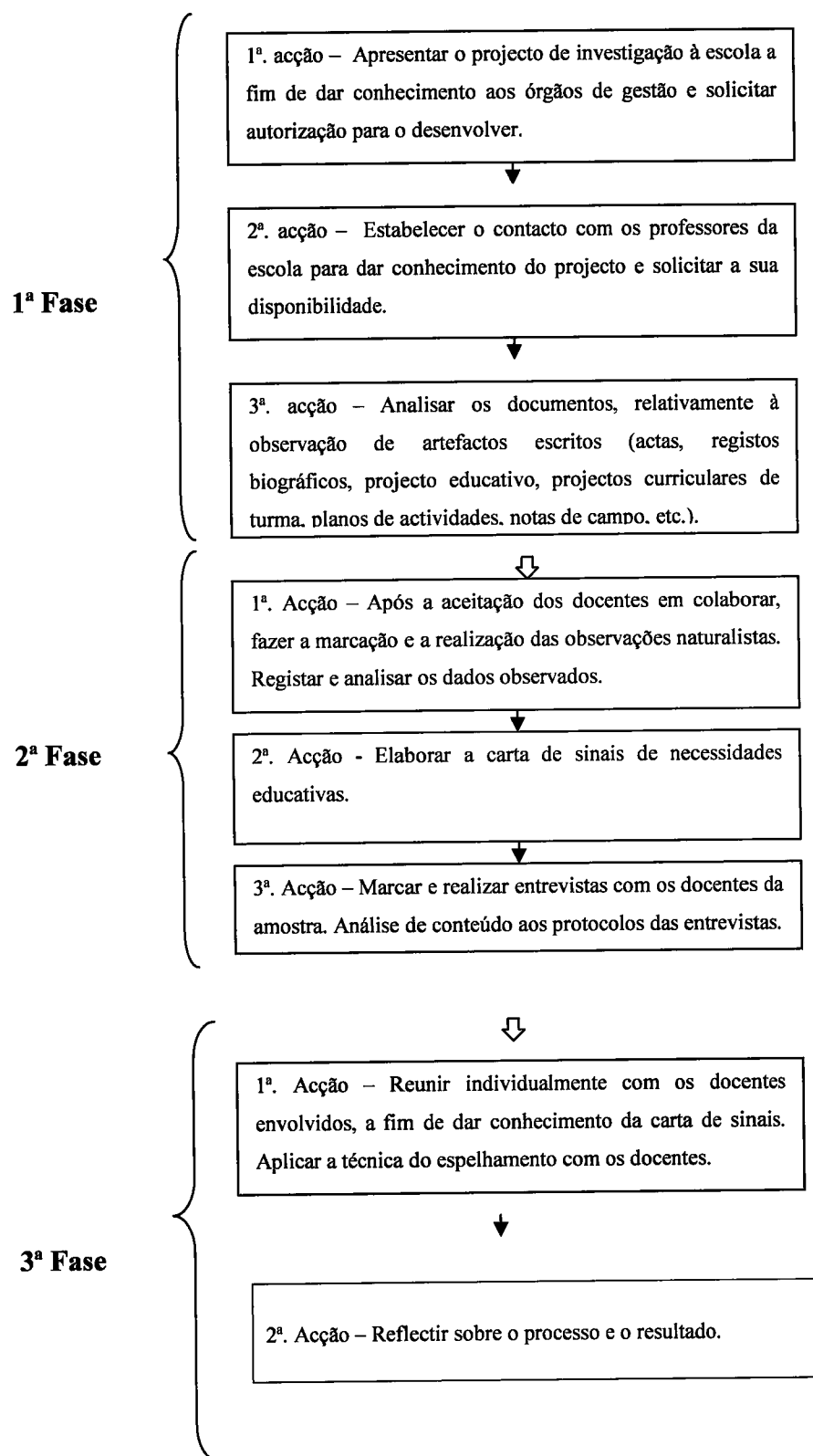
Salientamos o facto de que a investigação é um processo de construção do próprio conhecimento. Desta forma, a investigação tem como objectivo compreender a essência dos problemas identificando os problemas para depois definir uma estratégia de acção. Neste contexto, como princípio da nossa investigação aproximamo-nos da tradicional investigação-acção. Segundo definição de Cohen e Manion (1997), é a investigação numa pequena escala de acção do mundo real e uma análise próxima dos efeitos de tal intervenção. Consideramos, então, a investigação-acção adequada para a nossa pesquisa por causa da sua ênfase na resolução de problemas educativos diagnosticados em situações específicas.

Ao aprofundarmos os nossos conhecimentos e ao utilizarmos a investigação-acção para a nossa própria formação, utilizámos uma metodologia inovadora, designada de investigação-acção/formação, que foi desenvolvida pelo Professor Luís Marques Barbosa. A investigação-acção/formação tem por objectivo permitir que os agentes educativos investiguem as suas práticas a partir das necessidades diagnosticadas na acção educativa, reflectindo sobre a sua própria formação, a fim de realizarem o diagnóstico de necessidades educativas e formativas construindo uma carta de variáveis de análise, de forma a conseguir organizar cartas estratégicas de intervenção.

Assim sendo, o processo de investigação-acção/formação é o mais indicado para o nosso trabalho, uma vez que enfatiza a análise de situações educativo/pedagógicas em contexto educativo concreto, procurando diagnosticar as necessidades educativas das crianças e formativas dos docentes, de modo a desenvolver práticas de acção e estratégias de intervenção, educacional susceptíveis de valorizarem a aderência aos princípios do que designamos por *pedagogia de ajuda*, tendo sempre como finalidade a melhoria das suas práticas e o aumento do auto-conhecimento. Em virtude da investigação-acção/formação ser um método científico constituído por fases, que devem estar subordinadas a um plano de acção, projectamos um quadro (adaptado de Elliott, 1994, pág. 168), que seguidamente apresentamos:

Quadro 9

Plano de Acção



Nestas condições, para a realização do nosso trabalho seguimos a par e passo o plano de acção estabelecido nas suas três fases:

No cumprimento da primeira fase do plano de acção contactámos os órgãos de gestão da Escola a fim de darmos a conhecer todas as informações sobre o projecto e para solicitarmos autorização para a sua realização, o que nos foi concedido de forma satisfatória. Seguidamente, estabelecemos contacto com os professores para lhes dar a conhecer o projecto e solicitar a sua colaboração. Após a confirmação e a disponibilidade dos docentes para aderirem ao estudo, analisámos os documentos relativamente à observação de artefactos escritos (actas, registos biográficos, projecto educativo, projectos curriculares de turma, planos de actividades, notas de campo, etc.).

Passámos à segunda fase do projecto: dada a aceitação dos docentes em colaborar, foi possível marcar e realizar no 3.º período as observações naturalistas, tendo sido elaborado o registo dos dados observados, que se verificaram nos meses de Maio e Junho. Após o tratamento dos dados das observações, elaborámos a carta de sinais de necessidades educativas de educação, seguidamente marcámos as entrevistas com os docentes, que colaboraram no projecto, que vieram a ocorrer durante o mês de Julho. Os protocolos dessas entrevistas foram depois entregues aos entrevistados, para que estes os lessem, com o objectivo de confirmar ou corrigir os seus conteúdos, a fim de aumentar a sua validade. No final desta fase, realizámos a análise de conteúdo aos protocolos das entrevistas.

Passámos então à terceira e última fase do projecto: reunimos individualmente com cada um dos docentes envolvidos no projecto a fim de lhes darmos a conhecer a carta de sinais. Na mesma ocasião procedemos à reconfiguração de experiências, aplicando a técnica do espelhamento a cada um dos docentes, para tomarmos conhecimento da sua opinião a respeito do trabalho, bem como a levar-nos a reflectir sobre o processo e seus resultados.

Durante a realização de todo este trabalho de investigação, a postura da investigadora foi sempre considerada numa perspectiva de ajuda ao outro e visou melhorar as *performances* dos profissionais de acção educativa.

3– Etapas da Investigação Metodologias Qualitativas

Segundo Lessard et al (1994) existem três grupos de técnicas de recolha de dados, agrupando-se da seguinte forma:

- análises documentais;
- observações.

- Inquéritos – esta modalidade pode realizar-se por meio de entrevistas (inquéritos orais) ou por meio de questionários (inquéritos escritos).

3.1 - Análise Documental

Segundo Estrela (1994), antes de realizar qualquer investigação ou estudo, quando não se tem um conhecimento anterior do campo que se pretende interceder, torna-se necessário consultar documentos oficiais e particulares e outros estudos afins.

3.2 - Técnica de Observação

A observação é o método básico para se conseguir informação sobre tudo o que se passa à nossa volta. Não é só uma das actividades mais difusas da vida quotidiana, mas é também um instrumento básico da pesquisa científica.

Segundo Selltitz, Jahoda, Deutsch e Cook (1975), a observação torna-se numa técnica científica em virtude de:

- servir a um objectivo formulado de pesquisa;
- ser sistematicamente planeada;
- ser sistematicamente registada e ligada a proposições mais gerais do que a curiosidades interessantes;
- estar subordinada a verificações e controles de validade de precisão.

A observação directa do comportamento não é o único método a partir do qual se pode conseguir dados, pois para além deste o pesquisador pode recorrer a entrevistas, a questionários, a técnicas projectivas e a registos já existentes.

Na opinião destes autores, a observação pode servir a diferentes objectivos de pesquisa. Pode ser utilizada de maneira exploratória, no sentido de conseguir percepções que posteriormente serão verificadas por outras técnicas. O seu objectivo pode ser o de obter dados suplementares significativos ou que possam servir para a interpretação de resultados conseguidos por outras técnicas. Pode também ser utilizada como método básico de recolha de dados nos estudos que tenham em vista a obtenção de descrições exactas de situações ou a verificação de hipóteses. Porém, a grande vantagem das técnicas de observação é a de permitir o registo dos acontecimentos, simultaneamente com a sua ocorrência espontânea. Não obstante, existem algumas limitações, como sejam: a impossibilidade de predizer, com rigor suficiente, a ocorrência espontânea de um acontecimento de modo a permitir que o observador esteja

presente para o observar; a possibilidade prática de aplicação das técnicas de observação ser limitada pela duração dos acontecimentos; alguns acontecimentos que as pessoas estejam dispostas a descrever, raramente sejam acessíveis à observação directa.

Dizem-nos, também, estes autores, que a observação além de ser independente da capacidade de descrição do observador é também independente da sua disposição para a fazer. Algumas vezes durante a pesquisa social verifica-se uma certa resistência por parte da pessoa ou do grupo em estudo. Contudo, esta resistência é menos relevante na técnica de observação do que noutras técnicas, pois exige menos cooperação activa por parte do indivíduo ou indivíduos observados. Todavia as pessoas observadas, caso saibam que estão a ser observadas, podem procurar apresentar propositadamente uma determinada impressão, contudo é provável que se torne mais difícil para elas alterar o que dizem e o que fazem numa situação de vida real que deformatar sua memória ou descrição do que fizeram ou disseram.

Os autores Selltitz, Jahoda, Deutsch e Cook (1975) referem, ainda, que qualquer que seja o objectivo do estudo, o investigador defronta-se com quatro grandes questões:

- o que deve observar?
- como registar as observações?
- que processos vai utilizar para procurar garantir a exactidão da observação?
- que relação deve haver entre o observador e o observado, e como é possível estabelecer essa relação?

As respostas a estas perguntas diferem, conforme a natureza do estudo e a estrutura dos processos de observação. Na opinião de Estrela (1994), os objectivos gerais e específicos da observação serão definidos a partir da resposta à questão: “observar para quê?” (p.29).

A definição desses objectivos permite a constituição do projecto de observação o qual envolve, necessariamente:

- a delimitação do campo de observação, para se saber com exactidão aquilo que vamos observar: situações e comportamentos, actividades e tarefas, tempos e espaços de acção, conteúdos da comunicação, interações verbais e não verbais, etc.;
- a definição de unidades de observação: a classe, a turma, a escola, o recreio, o aluno, o professor ou, ainda, um determinado fenómeno;
- o estabelecimento de sequências relativas ao comportamento: a assiduidade do comportamento, o reportório comportamental, etc. (p.29)

No entender de Estrela (1994), definidos os objectivos e determinado o campo de observação, o observador deverá recorrer à estratégia mais apropriada e eficaz como resposta à realidade observada.

Esta estratégia, segundo o mesmo autor, envolve os seguintes aspectos:

- formas e meios de observação;
- escolha de critérios e registo de dados;
- métodos e técnicas de análise e tratamento de dados;
- formação de observadores (p.30).

3.2.1 - Observação Naturalista

A observação naturalista é essencialmente constituída pelo estudo de um fenómeno no seu meio natural, realizado para a narração e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais.

Henri (1960, citado em Estrela 1994), emprega a observação naturalista no campo da investigação pedagógica, definindo-a segundo quatro grandes linhas:

1. acumulação de dados;
2. precisão da situação;
3. relacionamento das unidades de comportamento;
4. continuidade (p.49).

A observação naturalista de acordo com as perspectivas de Lorenz e Tinbergen (citado em Estrela 1994), “visa explicar o *porquê* e o *para quê*, através do *como*” (p. 50). Para os comportamentos que pretendemos observar, iremos utilizar as duas técnicas: observação sistemática e observação naturalista, utilizando para o efeito diferentes tipos de grelhas.

3.2.2 - Observação Sistemática

A observação torna-se sistemática, segundo Reuchlin (1969, citado em Estrela 1994), quando se verificam os seguintes pressupostos:

- “é posta em relevo a conexão dos processos e dos resultados obtidos;
- são utilizadas técnicas em condições suficientemente bem definidas para serem “repetíveis”(p. 42).

Paquay (1974, citado em Estrela 1994), considera que o observador deve ter ao seu alcance um método de notação de observações que o leve à recolha de dados

quantitativos. Essa notação na perspectiva de Medley e Mitzel (1963 citado em Estrela 1994), efectua-se de duas maneiras: “sistemas de sinais e sistemas de categorias” (p.43).

Rosenshine e Furst (1973, citado em Estrela, A. 1994), observam que o “sistema de sinais” (p.43), se verifica quando os comportamentos são objecto de um só registo, num determinado período de observação, mesmo que aconteçam mais que uma vez. Por sua vez, consideram que o “sistema de categorias” se verifica quando os comportamentos são objecto de registo sempre que aconteçam.

3.3 - Técnica da Entrevista

A entrevista é um dos meios normalmente utilizados em ciências sociais para a recolha de dados. Pode ser entendida como uma conversa entre duas pessoas, podendo assumir um carácter mais ou menos formal e visa recolher informações sobre determinados temas. A entrevista deve ser, o mais possível, cuidadosamente planeada, de modo a permitir obter o maior número de dados a partir dos conhecimentos, comportamentos e atitudes do entrevistado relativamente às questões ou matérias em estudo.

Segundo os autores Lessard, Goyette e Boutin, (1994), a técnica da entrevista dá lugar a que o entrevistador seja também um observador participante que, por sua vez, pode conferir a sua percepção do “significado”, atribuído pelos sujeitos, com aquela que os próprios sujeitos exprimem. Referem estes autores, que a técnica de entrevista é muito útil e complementar à observação participante, mas também essencial quando se trata de recolher dados válidos sobre crenças, opiniões, comportamentos e ideias sobre os sujeitos observados. Consideram, ainda, estes autores, que a técnica da entrevista pode ter uma função técnica importante, permite no início a inserção no meio, fornecendo dados para futuras entrevistas, que suscitarão novas “questões” que poderão ser elucidadas em entrevistas ulteriores.

De acordo com o autor Estrela (1994), a entrevista é “a recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (p. 354).

Nesta ordem de ideias e em conformidade com Tuckman (2000), a técnica da entrevista deve ser usada para converter em dados as opiniões e informações obtidas por via oral directamente de uma pessoa, possibilitando deste modo “medir” conhecimentos, informações, valores, atitudes, preferências e crenças.

Pode dizer-se que as técnicas de entrevista devem ser entendidas como um conjunto dos meios necessários e empregues de maneira sistemática pelo entrevistador para levar a bom termo uma entrevista. O entrevistador deve sempre procurar que o inquirido se exprima o mais completamente possível sobre o tema que lhe tenha sido proposto.

O objectivo geral pretendido pelo entrevistador, relativamente ao entrevistado, deve assim obedecer aos seguintes pontos:

- a linguagem utilizada deve ser acessível e constituir um suporte com sentido;
- o tema deve constituir um estímulo, ser evocativo e apelar a uma resposta;
- os papéis de ambos os intervenientes devem ser claramente definidos;
- o entrevistado deve ser motivado a responder;
- a informação recolhida deve ser o mais ampla possível.

Deste conjunto de exigências vão derivar as diferentes regras técnicas necessárias para realizar uma entrevista.

3.3.1 - Diferentes Tipos de Entrevistas

A entrevista como técnica bastante útil para a recolha de dados e tendo como referência base o objectivo do estudo em causa, classicamente pode ser definida em três tipos. Segundo Estrela (1994) estes três tipos são: a entrevista directiva; a entrevista semi-directiva e a entrevista livre. Cada um destes modelos de entrevista apresenta características próprias, que resumidamente se identificam do seguinte modo: a entrevista directiva é estruturada por questões directas, a entrevista semi-directiva por perguntas envolvidas durante a conversação e a entrevista livre pela opinião de um tema sem interferência do entrevistador.

De um modo geral a entrevista semi-directiva é a mais utilizada em investigação. Ao optar-se por este modelo, segundo Estrela (1994) devem considerar-se três princípios orientadores:

- dar sempre a palavra ao entrevistado, deixando que este trate o tema como muito bem quiser e durante o tempo que julgar necessário, sem interferências do entrevistador;
- possibilitar ao entrevistado o alargamento dos temas propostos pelo entrevistador;
- orientar a entrevista para que a liberdade de acção dada ao entrevistado não se oponha aos aspectos que se pretendem esclarecidos. (p.354)

Confiança e autenticidade devem ser os sinais, que devem ser transmitidos pelo entrevistador ao longo da entrevista. O entrevistador assume o controle da entrevista, partilha experiências e mostra interesse pelo tema tratado, evitando a todo o custo deixar transparecer qualquer desacordo ou desagrado perante o entrevistado.

Os autores Ghiglione e Matalon (1993), consideram que na entrevista semi-directiva: “o indivíduo é convidado a responder, de forma exaustiva, pelas suas próprias palavras e com o seu próprio quadro de referência a uma questão geral (tema), caracterizada pela sua ambiguidade”. (p. 96 e 97)

Importa referir que isso sucede, por causa da possibilidade do entrevistado poder falar livremente sobre o tema proposto, no entanto convém não esquecer que compete ao entrevistador reencaminhar a entrevista para os objectivos pretendidos, sempre que o entrevistado se afastar do assunto.

De acordo com Ghiglione e Matalon (1993), na entrevista semi-directiva existe um “esquema de entrevista” (por exemplo uma grelha de temas). Todavia, a ordem pela qual os temas podem ser abordados é arbitrária, se o entrevistado não abordar espontaneamente um dos temas, o entrevistador deve propor-lhe um tema. Este esquema de entrevista estrutura o indivíduo impondo-lhe um “quadro de referência”, no entanto perante cada um dos temas, verifica-se “uma relativa ambiguidade”, em virtude de permanecer “uma não definição dos quadros de referência ao nível de cada ponto (categoria)”. (p. 92)

No entendimento dos autores Ghiglione e Matalon (1993), a utilização da entrevista semi-directiva constitui a técnica mais apropriada, de entre os diferentes tipos de entrevistas, quando se pretende aumentar os conhecimentos sobre um certo domínio, ou verificar a sua evolução, pois se bem que contenha um esquema de entrevista não deixa de conceder também liberdade quanto à ordem pela qual se começam a tratar os diferentes temas do esquema.

Em conformidade com os autores Carmo e Ferreira (1998), a utilização da técnica de entrevista deve ter a sequência que se indica no quadro 10.

Quadro 10

Aspectos a ter em conta na utilização da técnica da entrevista

Antes:

- definir o objectivo;
- construir o guião da entrevista;
- escolher os entrevistados;
- preparar as pessoas a serem entrevistadas;
- marcar a data, a hora e o local;
- preparar os entrevistados (formação técnica).

Durante:

- explicar quem somos e o que queremos;
- obter e manter a confiança;
- saber escutar;
- dar tempo para “aquecer” a relação;
- manter o controlo com diplomacia;
- utilizar perguntas de aquecimento e focagem;
- enquadrar as perguntas melindrosas;
- evitar perguntas indutoras.

Depois:

- registar as informações sobre o comportamento do entrevistado;
- registar as observações sobre o ambiente em que decorreu a entrevista.

In, Carmo e Ferreira (1998) p. 13

3.4 - Análise dos Dados

A análise de conteúdo consiste numa técnica de investigação utilizada para o tratamento das características específicas das atitudes ou temas contidos numa comunicação.

De acordo com os autores Ghiglione e Matalon (1993) uma análise de conteúdo não terá qualquer sentido se não for dirigida para um objectivo.

Segundo Carmo e Ferreira (1998), a análise de conteúdo deve efectuar-se com determinadas regras, cumprindo instruções claras e precisas, para que o conteúdo da mensagem possa ser trabalhada pelos investigadores.

No entender de Estrela (1994), a análise de conteúdo “é uma técnica de investigação que visa a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.” (p. 455)

Por sua vez, na perspectiva de Bardin (1977), temos que:

“A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38).

Sucedendo que na análise de conteúdo, segundo a autora, se efectua uma categorização, que consiste na organização dos dados de maneira a perceber as informações dadas pelos entrevistados.

Em conformidade com o modelo definido por este mesmo autor, para realização da análise de conteúdo dever-se-á proceder da seguinte forma:

- os indicadores devem ser sublinhados de cores diferentes, de acordo com a sua afinidade temática;
- copiar os indicadores por blocos (categorias), indicando a frequência (número de vezes que aquele indicador aparece);
- atribuir uma designação a cada uma das categorias;
- reavaliar cada uma das categorias a fim de as dividir em sub-categorias;
- realizar o quadro final de análise.

No decurso do processo de análise de conteúdo, deve-se ter em consideração os critérios definidos por Bardin (1977) quanto à validade de escolha das categorias. Desta forma, deve-se garantir a exclusão mútua – “cada elemento não pode existir em mais do que uma divisão”; a homogeneidade – “num mesmo conjunto categorial só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise”; a pertinência – “a categoria

é pertinente quando está adaptada ao material em análise”; e a objectividade - “necessidade de precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria” (p. 120). Podemos dizer, que a análise de conteúdo torna possível encontrar indicadores que se dispõem em grupos de blocos, temas, categorias e sub-categorias, que nos permitem uma melhor compreensão dos factos.

4 - Questão Levantada pela Investigação

Através de observações e conversas informais com os professores do 1.º ciclo, deparámo-nos com o facto de que os docentes dão um maior ênfase aos aspectos didácticos do ensino, sendo pouco esclarecedores quanto aos sinais indicadores referentes à organização das suas estratégias de intervenção na sala de aula.

Também denotamos uma certa ausência de uma atitude reflexiva e crítica nos docentes quanto às suas práticas educativas, no sentido de realizarem uma auto-formação, a partir necessidades educativas das crianças contribuindo para uma mudança da prática educativa, procurando soluções para os problemas formativos.

Com base neste enquadramento a questão que se coloca é a seguinte: *Partimos do pressuposto que os agentes educativos actuam mais sobre os aspectos didácticos, do que em função do diagnóstico de necessidades educativas das crianças.*

Para cumprimento deste desiderato, foi analisado o contexto educativo do 1.º Ciclo (duas turmas do 3ºano de escolaridade), tendo-se elaborado uma carta de variáveis de análise, de forma a despistar os sinais de necessidades educativas: desconforto, enquistamento e quebra de partilha. Face a este pressuposto, viabilizámos com os docentes a reconfiguração das experiências, visando a pedagogia de ajuda.

5 - Opções Metodológicas

A opção metodológica no campo das Ciências da Educação é sempre difícil dada a complexidade intrínseca do fenómeno educativo. Face ao referido, optámos por uma metodologia qualitativa com uma abordagem de natureza interpretativa, que recai sobre a linha de investigação-acção/formação, desenvolvida pelo autor Luís Barbosa (*A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro – 2004*) na Universidade de Évora, e que procura que os processos formativos equipem de forma continuada, tanto os agentes educativos como os alunos, com novas atitudes face aquilo que os docentes ensinam e os alunos têm de aprender.

Assim sendo, e dada a natureza da investigação parece-nos pertinente o recurso ao método do estudo caso, uma vez que não se procuram princípios universais, mas sim o conhecimento particular e único dos fenómenos que a investigação se propõe desenvolver. Segundo Cohen e Manion (1997), o investigador de estudo de caso, observa as características de uma unidade funcional: uma criança, uma classe, um grupo, uma escola ou uma comunidade, podendo ir de um nível micro para um nível macro. Pode referir-se que, o estudo de caso não constitui só por si um passo para a acção, mas que começa com ela e contribui para ela.

Considerando a posição de Miles e Huberman, (citado em Lessard et al 1994) ao proporem “um continuum metodológico entre o qualitativo e o quantitativo”, referimos que na presente investigação também se utilizou a via quantitativa para o levantamento da frequência dos indicadores.

Com o presente estudo, não se pretendeu encontrar conclusões generalizáveis que expliquem os factos, mas sim, uma interpretação, quanto possível fidedigna dos mesmos.

Para garantir a validade interna do estudo, optámos por uma diversidade das técnicas de recolha de dados. De acordo com Tuckman (2000), “À medida que o investigador regula e controla as circunstâncias do processo de investigação, tal como numa experimentação, aumenta a probabilidade do estudo a realizar poder produzir os resultados esperados (validade interna)” (p. 9).

Por isso, na presente investigação optámos por utilizar várias técnicas de recolha de dados, que passaram por diversas fases. Assim sendo utilizámos:

- A análise documental consistiu na observação de documentação escrita relacionada com o estudo em causa, actas, registos biográficos, projecto educativo, projectos curricular de turma, planos de actividades, etc.;
- A observação naturalista, permitiu através da dinâmica dos fenómenos emergentes no interior do contexto, efectuar um levantamento de sinais, a fim de elaborar uma carta de sinais;
- A observação sistemática aos protocolos de observação naturalista pretendeu um conhecimento pormenorizado da comunicação na sala de aula, através do registo das principais formas de comunicação verbal;
- A entrevista semi-estruturada aos docentes da amostra concedeu-nos opiniões que contribuíram para a caracterização de todo o processo;

- O espelhamento aos actores da amostra pretendeu a reconfiguração das experiências, tendo por base uma pedagogia de ajuda com o sentido da mudança das práticas educativas.

De forma, a garantir a validade interna do estudo, procurámos sempre que possível recorrer à triangulação dos dados. Os procedimentos e os instrumentos utilizados na recolha e análise dos dados encontram-se relatados no ponto 4 do capítulo III.

Passamos agora, à análise e triangulação dos dados, sendo encetada pelo tratamento dos dados obtidos por meio de observação naturalista na Escola Básica Integrada Y.

CAPÍTULO V – ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

1 - Tratamento dos dados obtidos por meio de observação naturalista – Escola Básica Integrada Y

Como referimos no capítulo anterior, foram seleccionados na turma do 3°. A 239 indicadores de necessidades educativas e na turma do 3°. B 234 indicadores de necessidades educativas de educação. Será de salientar o facto, de que as observações naturalistas realizadas visaram, observações durante o tempo lectivo, de Língua Portuguesa e Matemática, e também observações naturalistas das actividades de enriquecimento curricular, como Inglês, Música e Educação Física. Como já foi referido anteriormente, o número de aulas das observações naturalistas realizadas na turma do 3°A foram oito aulas, assim sendo: 3 sessões com a professora titular da turma; 2 sessões com a professora de Música; 1 sessão com a Professora de Inglês e 2 sessões com a professora de Educação Física. Relativamente ao 3°B, também foram realizadas 8 observações naturalistas, tendo as mesmas ocorrido da seguinte forma: 4 sessões com a professora titular de turma; 2 sessões com a professora de Educação Física; 1 sessão com a professora de Inglês e 1 sessão com a professora de Educação Musical. (ver anexos II)

Entrando em linha de conta, com os quatro níveis de desenvolvimento preconizados por Zabalza (1992), agrupámos os indicadores de necessidades educativas em quatro categorias, que por sua vez se subdividem em várias subcategorias.

O modelo de aprendizagem e desenvolvimento escolar, ao nível da educação infantil, segundo Zabalza (1992) explicita-se em quatro níveis de desenvolvimento: orético-expressivo (corresponde ao desenvolvimento afectivo – emocional), sensorial-psicomotor, relacional-social e cognitivo. Convém dizer, que a estrutura destes quatro níveis não é de modo algum inflexível, porque se misturam e estão sempre presentes em qualquer projecto educativo. Embora se possam abordar separadamente em determinados aspectos específicos, pretende-se, como regra geral, a sua integração nas actividades organizadas na sala de aula. A subdivisão, aqui apresentada, destina-se a facilitar a análise de cada uma das dimensões e constitui uma opção operativa no sentido de poder sugerir a existência de espaços separados do desenvolvimento infantil.

1.1 - Categorização de dados

Categoria Afectivo-Emocional

Neste nível abordam-se os aspectos mais pessoais do desenvolvimento da criança. É aqui que a criança tem possibilidade de expressar os conteúdos do seu mundo subjectivo pessoal. Nos dias de hoje, o tema afectivo e emocional não pode deixar de ser abordado num modelo de educação infantil.

As posturas sociais básicas consubstanciam-se, principalmente, nas posturas vitais. Murphy (1974, citado em Zabalza 1992), no seu trabalho, identifica vários níveis de funcionamento nas crianças no que se refere à “sensibilidade”, “reação” e “impulsividade”, e como fora do contexto familiar, estes mesmos podem influenciar no desenvolvimento harmonioso e na capacidade de adaptação das crianças nas suas primeiras experiências. Bruner (1974, citado em Zabalza 1992), apresenta a dicotomia entre estilo vital de “enfrentamento” e estilo de “defesa”, assinalando a sua incidência nas aprendizagens.

Neste quadro inserem-se as seguintes condutas e processos tomados pelas crianças:

- Condutas de aceitação-recusa;
- Condutas de contacto;
- Condutas de imitação (enquanto configuração do Eu);

Processos de autopercepção e auto-estima (enquanto eixos de estruturação da personalidade. De entre os conteúdos afectivos-emocionais distinguem-se os seguintes:

- As manifestações de *segurança-insegurança* e as condutas de *auto-identificação-imitação*;
- O conjunto de *emoções*, tais como: a alegria, a tristeza, o desprezo, a agressividade e a afectuosidade;
- O mundo dos *desejos* infantis;
- O mundo da *fantasmática infantil*

Actualmente, encontramos nos agentes educativos e nos projectos educativos a preocupação no planeamento das actividades, as quais pressupõem situações em relação à criança no sentido de libertar a suas pulsões, sentimentos, anseios, que são indispensáveis para o normal desenvolvimento da sua personalidade. A escola deve abrir espaços às emoções e desejos naturais da criança e planear actividades que suscitem as “*emoções desejadas*”.

Ao longo das situações educativas e pedagógicas presenciadas, observaram-se várias manifestações expressivas da criança. De referir que da presente categoria provêm um conjunto de subcategorias: otimizar a segurança, a autonomia, a confiança e a auto-confiança; otimizar a relação dos afectos e reestruturar as estruturas egodinâmicas.

Quadro 11

Categoria afectivo-emocional

CATEGORIA AFECTIVO-EMOCIONAL			
Necessidades Educativas Inferidas	Subcategorias	Frequência de indicadores	
		3º. A	3º. B
<u>Necessidade de segurança, autonomia, confiança e auto-confiança</u> 1.101 - O aluno apaga o seu trabalho e escreve correctamente. 1.202 - ... e não realiza a actividade. 1.208 ...representa expressão facial de medo e entristecimento. <i>1.71 - O aluno D cria estratégias para responder.</i> <i>1.172 - L tenta acompanhar o ritmo, mas não consegue.</i> <i>1.173 - C, J, N realizam incorrectamente os gestos, mas tentam acompanhar os gestos.</i>	Optimizar a segurança, a autonomia, a confiança e a auto-confiança	9	19
<u>Necessidade de trocaram afectos</u> <i>1.126 - Os alunos saem de mãos dadas sala de aula.</i> <i>1.214 - I movimenta-se pelo espaço de braço dado com C.</i>	Optimizar a relação dos afectos	0	3
<u>Necessidade de auto-afirmação e agressividade</u> 1.73 - ...amua e não quer tocar. 1.87 - ...agride o colega da frente. 1.103 - ...sem ser solicitado responde à questão. <i>1.32 - A diz que não quer procurar mais palavras no dicionário e empurra o dicionário.</i> <i>1.143 - C agride J com um pontapé.</i> <i>1.166 - D empurra E.</i>	Reestruturar as estruturas egodinâmicas	11	27
Totais		19	49

*Nota: Os indicadores a negrito dizem respeito às observações realizadas ao 3º. A
 Os indicadores a itálico dizem respeito às observações realizadas ao 3º. B.*

Subcategoria: Optimizar a Segurança, Autonomia, Confiança e a Auto-Confiança

Nesta subcategoria foram sinalizados 9 indicadores no 3º. A e 19 no 3º. B, que considerámos como necessidade de segurança, autonomia, confiança e autoconfiança. Neste quadro de situação, a necessidade inferida encontra explicação no facto de neste grupo etário, as manifestações de insegurança e de falta de confiança, reflectirem a ambivalência dialéctica normalmente vivida pela criança, no desenvolvimento da sua personalidade. Ou seja, no contexto que ora se apresenta - 1º. ciclo - a criança necessita de segurança e confiança em si mesma para que possa construir uma imagem positiva de si própria, para que desta maneira possa enfrentar adequadamente as aprendizagens escolares. Na opinião de Zabalza (1992), confiança é "o reflexo da consciência que o indivíduo tem de si como pessoa" (p.19). Segurança e confiança são sentimentos que estão interligados, os quais dependem da sua experiência relacional vivida com a figura materna. As suas primeiras experiências são decisivas na construção da sua auto-estima das suas competências, ou seja da sua identidade. Como referido anteriormente, a criança para efectuar aprendizagens escolares, apresenta necessidade de sentimentos de segurança e confiança em si mesma. Salientamos o papel importante do agente educativo, por um lado em criar um espaço de livre expressão ao aluno, por outro em perspectivar actividades que promovam, estimulem e melhorem as emoções para ultrapassar este tipo de necessidade.

De acordo com Zabalza (1992), nas actividades escolares devem ser dadas à criança várias oportunidades para expressar as suas tendências para que a criança liberte as suas emoções e sentimentos, de modo a tornar conscientes as suas vivências emotivas.

Subcategoria: Optimizar a Relação dos Afectos

A necessidade de trocarmos afectos regista-se na turma do 3º. B com 3 indicadores de sinais emitidos pelas crianças, que inserimos na subcategoria: optimizar a relação dos afectos. Permitem-nos pois dizer, que entre estas crianças existe uma proximidade afectiva, reforçando a segurança, tão importante nesta faixa etária. Estes conteúdos fazem parte das estruturas mais externas da personalidade. Assim, a partir das condutas e manifestações expressivas (emoções, atitudes e tendências de várias tipologias) das crianças torna-se fácil proceder à descodificação desses conteúdos pessoais. Segundo Zabalza (1992), "Trata-se de conteúdos pessoais de mais fácil e unívoca descodificação por parte dos professores e a partir das condutas e manifestações expressivas das crianças" (p. 177).

A vivência escolar provoca continuamente emoções, atitudes, e os mais diversos tipos de tendências, que sem grande dificuldade se podem constatar durante as actividades na sala de aula. Contudo, verifica-se algumas vezes, que o docente na ânsia de transmitir os conhecimentos, leva a esquecer-se ou marginalizar esses aspectos emocionais.

O agente educativo deve orientar a criança para a descoberta sequencial temporal dos diversos acontecimentos, utilizando o afecto como estratégia de ajuda à criança. Conforme a sistematização que o agente educativo efectue dos factos, influenciará o desenvolvimento cognitivo da criança, podendo-se dizer que a sua intervenção apresenta um papel relevante em toda a dinâmica do processo.

Subcategoria: Reestruturar as Estruturas Egodinâmicas.

Nesta subcategoria foram sinalizados 11 indicadores no 3º. A e 27 no 3º. B que inferimos como necessidade de auto-afirmação e agressividade.

Neste quadro de situação, os referidos sinais despontaram quando o agente educativo realizava extensas explanações dos conteúdos e ainda nos momentos de espera pelo exercício seguinte. Podemos referir, que os comportamentos registados encontram explicação na energia retida da criança, tendo necessidade de manifestar as suas pulsões, tanto positivas como negativas. Muitas vezes a existência de uma energia pulsional na criança encontra libertação por meio de manifestações menos estruturantes, como sejam a auto-afirmação, agressividade e estados de ânimo variáveis.

Nesta categoria como *pedagogia de ajuda* o agente educativo deverá procurar proporcionar actividades que ajudem a criança a libertar a energia retida, realizando actividades mais concisas, com pequenas paragens entre as tarefas, no sentido de criar um maior equilíbrio e auto-controlo.

Segundo Zabalza (1992) *as actividades didácticas* deverão proporcionar à criança espaços de encontro não só consigo própria, como também com todos os outros e até com os objectos disponíveis, contribuindo deste modo para a expressão-elaboração vivencial de cada criança.

De acordo com Zabalza (1992), o trabalho escolar, no que se refere aos conteúdos do nível orético-expressivo, correspondente à categoria afectivo-emocional, deve satisfazer uma tripla função:

- Dar à criança várias oportunidades para expressar as suas tendências, de modo a tornar conscientes as suas vivências emotivas.

- Aceitar que a criança vá desenvolvendo as suas tendências sozinha ou em grupo, ou mesmo com a colaboração do educador, com um intuito formativo e um equilíbrio emocional. A melhor maneira de canalizar as suas pulsões e melhorar o seu controlo é a de lhe proporcionar vias ou actividades físicas ou simbólicas.
- Multidimensionar as aprendizagens ou tarefas que se desenvolvam na sala de aula de forma integrada. Assim, a criança exprime em cada actividade as suas emoções e sentimentos.

Os conteúdos do nível orético-expressivo concretizam-se através de numerosas actividades. Pode dizer-se, que qualquer actividade proporciona espaço para a abordagem aos conteúdos orético-expressivos. Eis algumas actividades que se tornam bastante proveitosas:

- Actividades com pintura;
- Actividades com barro, areia, água, plasticina, para modelar;
- Actividades com material de carpintaria;
- Jogos dos mais diversos tipos;
- Actividades com música e dança;
- Actividades dramáticas;
- Actividades com materiais gráficos e audiovisuais que gerem histórias e fantasias.

Categoria Sócio-Relacional

O descobrimento de um mundo para além da família é, sem dúvida alguma, um dos aspectos principais do período infantil. Ao longo da educação infantil a criança vai-se integrando num grupo distinto do grupo familiar, mais centrado nas actividades e sujeito a normas e menos auto-regulado e seguro, e com uma menor afectividade.

A dimensão relacional, as aprendizagens sociais e, em parte, também o próprio desenvolvimento intelectual da criança vai depender dos conteúdos e estratégias da educação social, implementados pelos agentes educativos.

A “educação social” e “educação para a sociabilidade” como indica Bertin (1975, citado em Zabalza 1992): “parte de uma ideia do sujeito como alguém que resulta e participa de factos, situações, condições e condicionamentos particulares, que faz parte de uma dinâmica relacional (na sua família, no próprio grupo de crianças da escola) peculiar”. (p. 221)

Ao trabalhar com a dimensão social dos sujeitos, devemos ter em conta duas frentes principais:

- A frente do funcionamento grupal e da convivência, onde cabe um vasto leque de aprendizagens sociais: as normas, a adaptação mútua, a disciplina, o autocontrolo, etc.
- A frente do próprio desenvolvimento pessoal dos sujeitos, ou seja, a incidência do social no desenvolvimento individual, não só ao nível da personalidade como também ao nível dos conhecimentos.

Na educação infantil, os eixos básicos do trabalho social inseridos no processo de evolução da maturação da criança, centram-se em quatro forças psicológicas: a confiança básica, a autonomia, a capacidade de iniciativa e a afectividade e satisfação pelo trabalho. A função dos agentes educativos será então a de criar um ambiente e oportunidades adequadas, no sentido de possibilitar e facilitar esse crescimento sociopessoal da criança.

A categoria sócio-relacional, conforme podemos verificar no quadro 12, está representada por três subcategorias: Vivenciar condutas/regras/hábitos; reforçar o seu mundo interior (Eu) e reforçar o mundo das relações (Nós).

Quadro 12

Categoria sócio-relacional

CATEGORIA SÓCIO - RELACIONAL			
Necessidades Educativas Inferidas	Subcategorias	Frequência de indicadores	
		3º. A	3º. B
<u>Necessidade de cumprir regras e rotinas</u> 1.121 - Os alunos entram na sala e sentam-se e não dão os bons dias à professora. 1.201 - ...levantam-se e dirigem-se para a arrecadação, gerando confusão. 1.108 - Os alunos entram na sala a fazer barulho e desordenados. 1.131 - H não termina o trabalho .	Vivenciar Condutas/regras/hábitos	12	27
<u>Necessidade de contacto com objectos familiares</u> 1.40 - ... brinca com um pião que trouxe de casa, em cima da carteira.			

1.222 - ...brincam no chão com bonecos, que trouxeram de casa. <i>1.113 - E brinca com um "tazo" que trouxe de casa em cima carteira.</i> <i>1.207 - G, M, brincam com um brinquedo que O trouxe de casa.</i>	Reforçar o seu mundo interior (Eu)	2	3
<u>Necessidade de estabelecer relações de ajuda</u> 1.77 - C verifica o exercício de N. 1.153 - ...A ajuda B a colar as figuras recortadas. <i>1.100 - O aluno F pergunta quanto é 3x4, ao colega J, que o ajuda.</i>	Reforçar o mundo das relações (Nós)	9	3
<u>Necessidade de ter colegas como referentes</u> <i>1.95 - I pergunta a C o nome dos polígonos e compara os resultados da ficha com o colega.</i> <i>1.230 - F passeia pela sala e vai observando os colegas a dançarem.</i>		0	4
<u>Necessidade de trabalhar em equipa</u> 1.154 - H e F procuram juntos, figuras nas revistas, para o trabalho 1.160 - ... realizam o trabalho em conjunto e não perturbam. <i>1.118 - H pede ao grupo 1, emprestado uma revista e cola. O grupo 1 empresta o material ao colega.</i>		4	2
Totais		27	39

*Nota: Os indicadores a negrito dizem respeito às observações realizadas ao 3º. A
Os indicadores a itálico dizem respeito às observações realizadas ao 3º. B.*

Subcategoria: Vivenciar Condutas/Regras/Hábitos

Pela leitura do quadro 12, verificamos que a subcategoria vivenciar condutas/regras/hábitos é a que apresenta mais indicadores de sinais, os quais inferimos como necessidade de cumprir regras e rotinas. Assim, a necessidade de cumprir regras e rotinas apresenta 12 indicadores de sinais na turma do 3º.A e 27 indicadores no 3º. B. Este quadro de situação, mostra a clara necessidade de um ambiente onde se definam regras e rotinas que veiculem confiança e segurança. Os sinais revelam dificuldade no cumprimento de regras, designadamente, o permanente diálogo entre os alunos, a desordem pelo espaço da sala de aula e as manifestações de inquietude. Estas situações podem encontrar justificação na organização do processo ensino-aprendizagem, nomeadamente as actividades escolares exigirem concentração/atenção; no prolongamento do horário escolar (com as actividades de enriquecimento curricular), isto é, a adaptação ao novo ritmo escolar.

Face ao referido, podemos dizer que as crianças durante a sua educação infantil vão adquirindo modos de comportamento através de duas vias:

- a aprendizagem com reforço proporcionado, principalmente, por pais, professores e adultos;
- a imitação de adultos e crianças mais velhas (irmãos, amigos e condiscípulos).

Relativamente ao sentido de disciplina e do seu manuseio na educação infantil há a salientar três aspectos:

- A disciplina e regras de comportamento dão segurança às crianças;
- O agente educativo deve dar um sentido positivo à conduta da criança, quer seja ou não conforme as regras;
- Uma educação não autoritária e flexível não se deve identificar com o deixar andar da completa permissividade.

O agente educativo como *pedagogia de ajuda* na sala de aula deve criar um clima positivo e utilizar recursos preventivos para as condutas desviantes das crianças, e se for caso disso, deve procurar resolver quaisquer situações conflituosas que possam emergir. Deverá criar um clima relacional de afecto, definido por regras de conduta e aceitação.

Subcategoria: Reforçar o seu Mundo Interior (Eu)

Nesta subcategoria fazem parte 2 indicadores no 3º. A e 3 indicadores no 3º. B que inferimos como necessidade que a criança manifesta de estabelecer contacto com os objectos familiares, como extensão do seu próprio ser, o que de certo modo lhe transmite uma certa segurança e confiança.

Subcategoria: Reforçar o Mundo das Relações (Nós)

Nesta subcategoria os indicadores apontam para três necessidades: necessidade de estabelecer relações de ajuda com 9 indicadores no 3º. A e 3 indicadores no 3º. B; necessidade de ter colegas como referentes com 4 indicadores no 3º. B, necessidade de trabalhar em equipa com 4 indicadores no 3º. A e 2 indicadores no 3º. B. As necessidades inferidas nesta subcategoria assentam numa dimensão relacional, sendo que a criança não só estabelece relações de empatia como desenvolve procedimentos de respeito para com o outro. Assim sendo as crianças crescem num ambiente de aceitação de um pelo outro, de cooperação e de colaboração.

Segundo Zabalza (1992) o agente educativo deverá desenvolver o trabalho com o grupo de iguais com vista a ter um papel importante no processo de desenvolvimento da criança a vários níveis: afectivo, emocional, intelectual, de participação em tarefas, de

configuração de uma identidade supra-individual, etc. O grupo de iguais configura, para a criança, um novo contexto experiencial e de aprendizagem, com situações novas e situações já experimentadas noutros contextos, que lhe exigem modalidades de adaptação.

Através da participação espontânea da criança (ou medida pelo agente educativo), nos grupos de iguais, todo um conjunto de dimensões e aspectos do desenvolvimento infantil são afectados e podem ser potenciados. Além disso, realçamos a importância do trabalho a pares, o qual proporciona na interacção com iguais o desenvolvimento intelectual-cognitivo. Zabalza (1992) refere a importância da interacção e da utilização da linguagem para o desenvolvimento cognitivo.

Ainda relativamente à experiência grupal, Schmuck e Schmuck (1974 in Zabalza 1992), consideram uma série de padrões que configuram o funcionamento dos grupos, que seguidamente se transcrevem: “padrões de aceitação, inclusão, confiança; padrões de influência (na formulação de tarefas e manutenção da comunicação); padrões de produtividade e obtenção de metas grupais; padrões de auto-regulação (proposta e renovação das normas)” (p.249). Hemphill e Couch citados por Sperry (1979, citado em Zabalza 1992), identificaram três dimensões da experiência grupal no funcionamento dos grupos, que a seguir se indicam:

uma área afectiva no sentido do clima das relações interpessoais e no reforço das variáveis afectivas individuais; uma área de procedimentos e normas estabelecidas no seio do próprio grupo; uma área de implicação em tarefas e de execução das mesmas. (p.249)

Face ao referido podemos dizer que relativamente à experiência grupal, os pares podem ser um passo importante para a integração social da criança no grupo, porém a proximidade afectiva e a segurança poderão causar inconvenientes como, a dependência mútua, e excesso de zelo. Desta forma o papel do agente educativo é vital neste domínio devendo proporcionar momentos de afecto e amizade, trabalho pessoal e de pares, reforçando a coesão e identidade do grupo. Segundo Zabalza (1992) em relação a este nível/dimensão de aprendizagem, as actividades a desenvolver na escola, dizem respeito à experiência relacional da criança com as pessoas, as coisas, as situações e ela própria.

A nível do trabalho didáctico sobre o nível relacional-social é importante a aprendizagem social que decorre da experiência directa da criança com a situação relacional, ainda que decorra também da construção que ela faz do discurso experiencial dos outros (sobretudo dos “outros significativos”). As actividades, de natureza relacional-social, podem ser consideradas sob três perspectivas diferentes:

- Tomando a dimensão relacional como conteúdo de aprendizagem, em que as actividades são orientadas para a aprendizagem e educação social.
- Tomando a dimensão relacional como recurso inicial para aceder a aprendizagens de outros níveis.
- Tomando a dimensão relacional como sinal de contextualização de qualquer outro conteúdo de aprendizagem.

Qualquer tipo de actividade específica realizada na escola, como seja: dramatização, psicomotricidade, exercícios de exploração, etc. pode efectivamente contribuir para a educação social.

Em termos gerais, no âmbito deste nível, a criança deve aprender a sentir-se e a viver com ela própria, diferenciando-se dos outros, sendo dotada de autonomia e, ao mesmo tempo, fazendo parte de um grupo ao qual se liga por laços afectivos e de comunhão participativa.

Na perspectiva de Zabalza (1992), as actividades possíveis são diversas:

a) Linha de reforço individual:

- actividade em que cada criança possa referir-se ao seu próprio mundo individual: família, casa, história, coisas pessoais, etc.;
- actividades em que cada criança possa utilizar objectos pessoais para os poder usufruir com os seus companheiros como prolongamento do seu próprio ser: poderá partilhá-las, negá-las, defendê-las, etc.;
- debates organizados e em que apareçam posturas pessoais diversas; trabalhos de grupo em que cada elemento cumpra uma dimensão específica e pela qual se responsabilize a nível individual;
- actividades em que cada criança fale dos seus colegas, da forma como se dá com eles, de como os vê, quais são as suas características e os seus interesses, na sua maneira de ver seu ponto de vista; actividades em que cada criança conte aos outros o que fizeram ou fazem e o que devem os outros fazer para executar a tarefa; jogos em que as crianças possam ir aprendendo a: - ganhar e perder; - respeitar as normas; - controlar a própria impulsividade e a frustração (sublimando-se através da ideia de que o importante é participar).

b) Linha de reforço grupal

- actividades em que se façam constantes referências à palavra «juntos»;
- actividades de partilha de jogos;

- actividades em que a participação seja necessária: - canto; - jogos de grupo; - cartas enviadas a outras escolas; - tarefas que impliquem subdivisão de tarefas;
- actividades para aprendizagem de normas de funcionamento: - organização de tarefas diárias; - apresentação de novas regras e revisão das antigas; - análise dos casos de infracção; - exercícios de solidariedade moral: - apresentação de problemas sociais ou pessoais surgidos no próprio ambiente ou na imprensa; - notícias e factos de regozijo;
- actividades para o fabrico de coisas, adornos para a sala, jornal escolar, etc. que reflecta o esforço colectivo; - exercícios de metacomunicação: debater em grande grupo o andamento das coisas no grupo a nível de relações, o estado de espírito das crianças na escola, etc. (pp. 260/261)

Categoria Sensorial- Psicomotor

O desenvolvimento sensorial-psicomotor, para além do conjunto de destrezas a adquirir, destaca-se como estrutura de ligação entre os vários níveis, tipos e processos de aprendizagem.

Convém precisar que qualquer aprendizagem ou experiência infantil requer um bom desenvolvimento sensorial e uma boa psicomotricidade. A acção é a componente fundamental para a aprendizagem infantil, a criança deve “fazer coisas”. Ao invés, não existirá aprendizagem se a criança não for activa e não exercer qualquer actividade. Neste nível segundo Zabalza (1992), identificam-se diversos conteúdos, entre os quais se salientam o desenvolvimento sensorial e perceptivo, a psicomotricidade, o corpo e a sexualidade. A percepção constitui um processo que permite identificar os dados que os sentidos nos facultam, permitindo o seu inter-relacionamento dar-lhes um sentido como um todo. A escola não tem dado muita atenção ao desenvolvimento sensorial, pois têm sido os canais visual e auditivo os que têm sido mais explorados, conduzindo as experiências didácticas de uma forma quase exclusiva. Por isso, uma sensibilidade mais diversificada deve ser encarada, na perspectiva do modelo integrado de aprendizagem escolar. Torna-se, assim, necessário procurar a elaboração de representações perceptivas por meio dos dados sensoriais (organização das sensações e atribuição de sentido e significado ao conjunto).



Quadro 13

Categoria sensorial – psicomotor

CATEGORIA SENSORIAL - PSICOMOTOR			
Necessidades Educativas Inferidas	Subcategorias	Frequência de indicadores	
		3º. A	3º. B
<p><u>Necessidade de quebra do envolvimento ou escapes</u> 1.8 - ...está distraído a olhar para a janela. 1.14 - ... levanta-se do lugar e brinca com os lápis. 1.25 -...deita-se na carteira e não acompanha a leitura. 1.43 - O grupo faz barulho. 1.47 - G volta-se para trás e conversa com C. 1.76 - D e F fazem gestos com os braços. 1.148 - ... os alunos, falam desordenadamente e bastante alto. 1.149 - ... anda de pé com os recortes na mão, fala alto. 1.165 - ... senta-se em cima das costas da cadeira. 1.205 - Os alunos estão agitados na fila. 1.8 - C mexe no cabelo e olha para trás. 1.13 - A começa a rir. 1.20 - A conversa com o aluno F. 1.38 - A chama E e brincam com a borracha e o lápis. 1.79 - Os alunos começam a falar ao mesmo tempo e a professora diz que não continua a aula, sem estarem calados. 1.93 - E vira-se para trás com a régua na boca. 1.134 - I coloca-se debaixo de uma carteira. 1.155 - E e F na fila enquanto esperam pela sua vez jogam ao jogo das palmas.</p>	<p>Optimizar o ritmo escolar</p>	<p>118</p>	<p>69</p>
Totais		118	69

*Nota: Os indicadores a negrito dizem respeito às observações realizadas ao 3º. A
 Os indicadores a itálico dizem respeito às observações realizadas ao 3º. B.*

Subcategoria: Optimizar o Ritmo Escolar

Esta categoria apresenta uma única subcategoria, contudo é a que revela frequência mais elevada, na turma do 3º. A 118 indicadores, e no 3º. B 69 indicadores, como se

pode verificar no quadro 13. No contexto, verificou-se que as crianças emitiam sinais que entendemos tratar-se de necessidades de quebra de partilha e/ou escapes à situação.

As referidas necessidades encontram explicação, como já foi referido anteriormente, numa clara manifestação face ao novo ritmo escolar, ou seja com a introdução das actividades de enriquecimento curricular, no horário escolar do 1.º ciclo, os alunos passaram a ter um horário escolar mais prolongado, sendo o mesmo causador de fadiga escolar e insegurança no decurso do processo ensino aprendizagem. Estas manifestações revelaram-se em diferentes atitudes, como sejam: na falta de atenção/concentração, na inibição, na apatia, na indiferença e nas actividades compensatórias, tais como as palhaçadas, a agitação exagerada, o esconder, entre outras. Os referidos factos, são fruto da necessidade de segurança afectiva, expressa através de actividades que dominam melhor face às tarefas que lhe são propostas.

Segundo Zabalza (1992) o corpo é o grande protagonista do nível sensorial-psicomotor. É o principal instrumento-recurso no contacto com a realidade, constituindo um mundo de experimentação em que se combinam o sensorial, o emocional, o motor, o cognitivo, o social e até mesmo o imaginativo. No corpo da criança se entrecruzam não só os temores e fantasias, como as suas próprias pulsões. Por isso, na escola deve-se dar grande atenção ao desenvolvimento equilibrado da criança, assumindo o discurso do corpo a maior relevância formativa. Segundo Zabalza (1992), a escola pode ver o corpo numa perspectiva de educação infantil mais ampla: trabalhar o corpo como uma unidade psicossomática que actua como coluna vertebral de toda a experiência da criança.

Nesse sentido, geralmente, centra-se o trabalho sobre o corpo, nos seguintes aspectos:

- no reconhecimento das estruturas e funções corporais e na própria aparência física;
- no desenvolvimento progressivo das destrezas e habilidades motoras;
- na progressidade do saber aplicar, através do fazer e do suscitar conceitos e processos mentais;
- na orientação da acção para esquemas previamente delimitados e na reprodução de modalidades de utilização de certos instrumentos;
- na adaptação do corpo a diversas situações e contextos de actuação;
- na capacidade da criança produzir as suas próprias mensagens expressivas e reconhecer as das outras crianças

- na intenção de fazer com que a criança, pouco a pouco, “se conheça” com toda a amplitude e profundidade, acabando por sentir-se bem consigo própria.

Actividades

Para Zabalza (1992), as *actividades* desenvolvidas no nível sensorial-psicomotor devem ser actividades de expansão sensorial, actividades de psicomotricidade e trabalho sobre o corpo e actividades de dramatização.

Actividades de expansão sensorial

Os vários sentidos das crianças vão trabalhar sobre quaisquer materiais ou recursos disponíveis:

Vista – através do contacto visual com objectos reais ou com as suas representações, vão, entre outros aspectos, saber reconhecer, denominar, discriminar, comparar e apreciar esteticamente.

Ouvido – através da audição de sons, vão saber reconhecer, escutar, descrever, comparar e localizar no espaço. Vão também escutar o próprio coração e todos os outros ruídos produzidos pelo corpo.

Tacto – através do contacto com objectos vão identificar temperaturas, tamanhos, texturas e materiais. Pelo contacto com o próprio corpo vão sentir o bater do coração e as diferentes partes do corpo.

Gosto – através de produtos comestíveis vão distinguir os gostos de insosso, salgado, azedo, ácido e doce e os sabores específicos de cada produto.

Olfacto – através deste sentido vão perceber os odores e cheiros característicos de vários materiais e corpos.

As actividades sensoriais devem ser muito diversificadas e relacionadas tanto emocionalmente como cognitivamente, e portanto destinadas a gerar experiências e vivências corporais e a configurar padrões cognitivos.

Actividades de psicomotricidade e trabalho sobre o corpo

Estas são actividades com maior especialização que necessitam de uma certa hierarquização. Para maior esclarecimento indicam-se algumas condições de desenvolvimento destas actividades em termos de trabalho sobre o corpo:

- Que sejam actividades multinível que, entre outras, abrangam a descrição de si próprio, imitação, movimentos livres e regulados, coordenação e manipulação;

- Que superem o reducionismo dos quadros de movimentos em domínios de uma verdadeira integração psicomotora das actividades. Em qualquer conduta existem a componente mental (esquema mental do exercício) e motora (realização do exercício);
- Que a educação psicomotora se diferencie do simples jogo como expressividade livre (pressupõe-se uma intervenção baseada num programa de exercícios sequenciais);
- Que se utilizem várias maneiras de aproximação e manuseamento do corpo;
- Que se aliem as actividades de expressividade corporal (música que permita a criança exprimir-se através de gestos e movimentos) com momentos de expressividade regulada (canto e dança).

Actividades de dramatização

As actividades dramáticas são importantes por, entre muitas outras coisas, darem lugar a desempenho de papéis, emoções, fantasia e capacidade linguística.

A dramatização realiza-se através da participação directa das crianças (actuação) e indirectamente através de marionetas, que interpretam histórias por si concebidas.

Indicam-se algumas condições psicodidácticas referentes ao uso da dramatização no trabalho escolar:

- Existe uma grande diferença entre o contar e o criar um conto. Ao contar-se actua a expressividade e ao criar-se actua a inteligência. O mesmo sucede entre o fazer e o criar uma personagem. O fazer uma personagem exige um esforço de imitação a um modelo, enquanto o criar uma personagem requer um empenhamento de criatividade e de fantasia, retirada da experiência de condutas e emoções pessoais;
- Fazer uma personagem, assim como contar um conto, com as crianças, desenvolve uma grande prática de observação, de obtenção de novas destrezas, de entendimento linguístico e de vocalização;
- Criar uma personagem ou uma história possibilita a transferência para a personagem da própria vivência das crianças e supõe um exercício mental e imaginativo maior;
- Na experiência da própria criança e nas suas relações com os outros existem muitos componentes pré-lógicos. Mas, nem sempre a linguagem, enquanto

instrumento lógico, é adequada para exprimir a experiência da criança. Daí a importância do desempenho da dramatização, pelos exercícios de expressividade e pelo jogo, como espaços de comunicação que não necessitam de se ajustar às restrições do lógico;

- A articulação e uso didáctico da dramatização ultrapassa o simples jogo expressivo para alcançar uma autêntica acção dramática. Enquanto o jogo expressivo envolve expressão individual e manuseio da fantasia, a acção dramática exige a configuração de um cenário, um maior nível de estruturação sintáctica (ordem e sequência de episódios) e de jogos com significação expressa e, ainda, uma fantasia disciplinada;
- A dramatização está articulada num conjunto de fases, em que cada uma desempenha a sua própria função formativa. Assim, temos a fase da criação da história, a fase de elaboração dramática e a fase de representação;
- Uma das maneiras de desenvolver a dramatização é o de trabalhar com fantoches e marionetas. O contributo formativo desta actividade é significativo, pois além de estabelecer um “contexto multidimensional” em que a criança, entre outras coisas, pensa, fala, recria emoções, constrói objectos, manuseia-os e estrutura sequências, estabelece também um “contexto cooperativo” e um “contexto ambíguo de presença-ausência” em que a criança se relaciona com outros, e se exprime em público, falando escondida através de bonecos ou animais, o que lhe proporciona uma espécie de impunidade para dizer o que quiser.

Em suma, neste quadro a *pedagogia de ajuda* à criança incidirá na diversificação e variedade de actividades e na realização de movimentos para que a criança se solte progressivamente e sinta motivada para as tarefas. Assim sendo o agente educativo deverá actuar de forma motivadora envolvendo os alunos em aprendizagens partilhadas e aliciantes.

Categoria Intelectual-Cognitivo

O processo de desenvolvimento, aquisição e aperfeiçoamento do conjunto de recursos cognitivo-operativos, em termos da sua aplicação no trabalho na aula, vão permitir ao sujeito relacionar-se funcional e produtivamente com o seu meio envolvente.

Na escola interessa sobremaneira promover o desenvolvimento intelectual das crianças. As novas aquisições, dados, informações que se apresentam à criança só são úteis para o seu desenvolvimento desde que se traduzam em instrumentos novos que lhe

permitam conhecer, mais profundamente, o mundo que a rodeia, e, através desse conhecimento, recriar a sua própria estrutura prévia.

A educação infantil é importante para o estabelecimento de um “contexto de desenvolvimento” para a criança, que lhe permite percorrer, da melhor maneira possível, as várias etapas do desenvolvimento cognitivo. A visão estruturante e expansiva da educação infantil, tem um sentido construtivo e torna-se necessária para toda a criança, quaisquer que sejam as suas condições de partida. Contudo, uma visão compensatória vai ter de aceitar-se, para remediar as carências de crianças que possam comprometer as bases de um desenvolvimento intelectual equilibrado, pois se a educação infantil é importante para todas as crianças, muito mais é para as que se apresentem pouco estimuladas ou com determinadas dificuldades. Nesse sentido, os quatro primeiros anos de vida da criança, principalmente no que se refere à motivação para acção, são fundamentais e afectarão de forma plena o seu desenvolvimento posterior.

Da análise dos resultados das suas investigações com Piaget e Inhelder (1979 citado em Zabalza 1992), faz salientar a importância do nível de partida de cada sujeito relativamente ao seu desenvolvimento posterior: “O produto das novas aprendizagens é função do nível de partida de cada sujeito de tal forma que, na maioria dos casos, o benefício é mais evidente nos sujeitos inicialmente mais avançados (p. 272).

O agente educativo tem como responsabilidade de fazer com que cada criança atinja o máximo do seu desenvolvimento cognitivo, na medida em que quanto mais desenvolvimento alcançar nesta etapa, maiores serão as oportunidades da criança progredir.

Linhas gerais do desenvolvimento intelectual - Em termos de linhas gerais, Zabalza (1992) considera dois tipos de estruturas intelectuais no desenvolvimento intelectual:

- a capacidade prática da criança (fazer coisas);
- a capacidade simbólica (pensar, falar).

A primeira caracteriza-se por estar cheia de componentes sensoriais e motoras e por ter uma relação objectiva (relação da criança com o meio), enquanto segunda se caracteriza pelos componentes representacionais (imagens) e linguísticos e por uma orientação discursiva (referência ao meio a partir de si própria). A utilização de recursos cada vez mais aperfeiçoados, em cada fase do desenvolvimento, levará a que uma e outra, se mantenham e completem ao longo do processo de desenvolvimento da criança. A primeira actividade da criança é actuar sobre o meio e procurar conhecer-se a si

própria na relação com ele. Trata-se de uma inteligência prática assente no uso dos seus recursos expressivos (choros, movimentos, gestos, etc. para entrar em contacto com as pessoas, transmitir as suas necessidades e procurar a sua satisfação) e também dos seus recursos sensoriais (posições e movimentos do corpo para contactar e explorar os objectos). Estas duas vertentes do desenvolvimento infantil, a social e a objectiva, manter-se-ão durante toda a infância.

Quadro 14
Categoria intelectual-cognitivo

CATEGORIA INTELECTUAL-COGNITIVO			
Necessidades Educativas Inferidas	Subcategorias	Frequência de indicadores	
		3º. A	3º. B
<u>Necessidade de expressar conhecimentos</u> 1.56 - Os alunos olham para o quadro atentamente e lêem algumas notas. 1.88 - D realiza correctamente o problema. 1.115 - O aluno G diz que o problema se efectua com uma operação de subtrair. 1.12 - E lê o texto em voz mais alta. 1.28 - E pede para ler o significado da palavra. 1.61 - A responde que é a Primavera.	Optimizar a inteligência discursiva	37	46
<u>Necessidade de uma linguagem diferenciada</u> 1.83 - O aluno não compreende o problema solicitado. A professora repete o problema detalhadamente.		2	0
<u>Necessidade do apoio da professora</u> 1.109 - O aluno diz que não consegue realizar o problema. A professora ajuda o aluno, a efectuar o problema. 1.118 - Os alunos pedem ajuda à professora. 1.86 - E pergunta à professora onde se responde na ficha. A professora desloca-se ao pé do aluno e indica-lhe o espaço onde deve efectuar as operações. 1.89 - O aluno H pergunta onde se escreve o nome dos sólidos. A professora dirige-se ao aluno e indica-lhe o sítio.	Optimizar a pedagogia de ajuda e as condutas de aceitação e apreço	35	29
<u>Necessidade de manipular e explorar os materiais</u>	Desenvolver	0	2

	inteligência prática		
Totais		74	77

*Nota: Os indicadores a negrito dizem respeito às observações realizadas ao 3º. A
Os indicadores a itálico dizem respeito às observações realizadas ao 3º. B.*

Subcategoria: Optimizar a Inteligência Discursiva

Nesta subcategoria inferimos como necessidade de expressar conhecimentos no 3º. A 37 indicadores e no 3º. B 46 indicadores; quanto à necessidade de uma linguagem diferenciada apenas inferimos 2 indicadores no 3º. A. Estes indicadores permitem-nos concluir que as crianças respondem aos incentivos dados pelo professor. Deste modo, no quadro da presente situação os indicadores surgem como resposta à motivação do aluno, originada pela estimulação por parte do docente. O factor motivação é um aspecto importante na aprendizagem do aluno. O docente deve proporcionar incentivos motivantes de forma a despertar o interesse do aluno. Ou seja, o docente deve adoptar um estilo motivador que vá ao encontro das necessidades dos alunos. Tal como alude o quadro, sempre que necessário o docente deverá utilizar uma linguagem diferenciada visando uma maior compreensão dos conteúdos por parte da criança, favorecendo assim a sua auto-confiança e auto-estima. A elaboração do discurso oral da acção apresenta resultados positivos na avaliação das aprendizagens contribuindo para o desenvolvimento cognitivo da criança.

A mudança qualitativa sucede quando a criança passa a ser capaz de elaborar imagens mentais e de as utilizar na sua actuação sobre o meio. Na sua evolução começa a incorporar na acção, os recursos da representação, a organização perceptiva e a linguagem. Depois ao começar a operar com substitutos simbólicos para além dos objectos e situações reais, aparece a inteligência discursiva que é dirigida para a simbolização e acção e para a utilização e produção de conteúdos mentais (pensamento causal, aprendizagem das estruturas linguísticas, etc.). O espaço real e objectivo amplia-se e reestrutura-se, incorporando o espaço mental, enquanto a criança vai aumentando, através de ambos, as suas possibilidades de intervenção.

Segundo Zabalza (1992) nesta visão esquematizada do desenvolvimento intelectual, salientam-se duas ideias básicas para a acção didáctica:

- A continuidade do processo – O processo de desenvolvimento cognitivo é um processo de expansão experiencial em que a criança vai podendo utilizar recursos de adaptação e conhecimento cada vez mais aperfeiçoados e vai

realizando a progressiva reestruturação das suas estruturas cognitivas, passando do prático para o simbólico.

- O desenvolvimento cognitivo-intelectual está completamente interligado com os níveis orético-expressivo, relacional e sensório-motor. A aprendizagem intelectual é constituída por aprendizagens motoras, por desenvolvimento sensorial, por aprendizagens expressivas e de relação, etc. Portanto, advém daí a necessidade de considerar-se o desenvolvimento da criança como um todo integrado e a consequente necessidade de que a escola infantil responda a uma visão globalizadora da acção educativa.

A pedagogia de ajuda ao aluno encaminha-se no sentido do docente propiciar e estimular situações que proporcionem momentos onde o discurso oral seja enriquecedor, visando o desenvolvimento intelectual-cognitivo. Sendo que estes momentos de discurso oral desenvolvam a autonomia, auto-estima e auto-confiança na formação da personalidade da criança.

Subcategoria: Optimizar a Pedagogia de Ajuda e as Condutas de Aceitação e Apreço

Apresenta 35 indicadores no 3º. A e 29 indicadores no 3º. B, que inferimos como necessidades de apoio do professor. Neste quadro de situação, estas necessidades encontram explicação, numa manifestação clara de sentimentos de insegurança face às actividades escolares propostas.

Segundo Barbosa (2004) o papel do docente enquanto mediador do conhecimento, num contexto de ensino aprendizagem, deverá adoptar na sua prática pedagógica uma pedagogia de ajuda, onde predomine os afectos, a aceitação, e o apreço. Como referido, uma escola orientada para os afectos, tendo por base os sucessos, os fracassos e os conhecimentos que permitam a compreensão dos motivos e expectativas que caracterizam a actividade escolar. Esta pedagogia leva à construção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem.

Subcategoria: Desenvolver a Inteligência Prática

No que diz respeito à última subcategoria, desenvolver a inteligência prática foram identificados no 3º. B 2 indicadores de sinais que inferimos como necessidades de manipular e explorar materiais. Neste quadro de situação, esta necessidade encontra explicação na orientação prática da inteligência, isto é, quando a criança começa a

configurar um espaço mental passando a ser capaz de organizar a acção a partir de si mesma. Esta é a fase fundamental do desenvolvimento cognitivo prático em que a acção planificada da escola desempenha um papel básico. As actividades e experiências em todo este processo referem-se, principalmente, ao processamento mental da informação simbólica e armazenamento codificado de conhecimentos e experiências. Ou seja, a criança utiliza os seus recursos expressivos e sensoriais no contacto e exploração do material, com a finalidade de conhecer as suas diferentes características. A continuação do processo de orientação objectiva do momento sensório-motor, sucede quando a criança já é capaz de utilizar representações e a linguagem. O padrão mental começa cada vez a ser mais organizado.

Este quadro de ajuda consiste na qualidade e diversificação de actividades escolares. A acção do agente educativo nesse sentido deve ser preponderante, explicando às crianças o que se pretende fazer e porque se deve fazer as coisas de determinada maneira incitando-as a interessarem-se pelo que fazem e a discorrer sobre o trabalho feito, proporcionando assim um elevado desenvolvimento cognitivo.

1.2 – Síntese

Os níveis afectivo, social, sensorial, psicomotor e cognitivo formam um todo integrado, numa forte dinâmica sendo o eixo fundamental o Eu e as relações que a partir dele se estabelecem com a realidade ambiental. Segundo Burton (1980, citado em Zabalza 1992):

A criança total vai à escola, mais do que isso, aprende como uma criança total; aprende como um todo e não por secções. Não pode educar-se o corpo, ou as emoções, sem que se afectem reciprocamente e ambas as coisas com o intelecto. A mente ou intelecto, o corpo e as emoções, desigualmente arbitrarias. Não são entidades com a possibilidade de se separarem, mas sim aspectos funcionais de um todo unificado. A criança funciona como um todo integrador unificado. (p. 47)

Corroboramos com Zabalza (1992) quando refere que a criança pequena possui condições e características, sendo capaz de desenvolver capacidades e potencialidades num determinado grau. A sua individualidade já esboçada, vai-se desenvolvendo, sendo um *processo de crescimento*, que progride com a educação infantil. Ao agente educativo compete devolver a sua individualidade tomando em consideração as dimensões interiorizadas. Segundo Zabalza (1992) a escola deverá desempenhar um papel preponderante relativamente à individualidade referindo que a este nível, deve de actuar como mediadora na dialéctica entre a *idiosincrasia individual* de cada sujeito e os

padrões de aculturação, integração social e assimilação cultural. Nesta faixa etária a criança apresenta uma série de necessidades a nível pessoal que são próprias do seu desenvolvimento, podendo as mesmas manifestarem-se em grupo ou individualmente. Assim sendo, o agente educativo deverá saber diagnosticar com rigor os fenómenos que ocorrem no contexto do ensino - aprendizagem, criando estratégias adequadas às necessidades individuais ou de grupo.

Examinemos as necessidades educativas inferidas em cujos indicadores verificámos frequências mais altas: necessidades de quebra do envolvimento ou escapes à situação com 118 e 69 indicadores, respectivamente, nas turmas do 3º. A e na 3º. B. Como já referido anteriormente os sinais emitidos pelas crianças verificaram-se com maior incidência nas aulas de enriquecimento curricular, onde é clara a manifestação de fadiga escolar e insegurança no decurso do processo de ensino aprendizagem dos alunos. Os indicadores registados revelaram-se na falta de atenção/concentração, na inibição, na apatia, na indiferença e nas actividades compensatórias, tais como as palhaçadas, a agitação exagerada e o esconder, entre outras. Manifestações resultantes de acções que as crianças dominam melhor, face às que necessariamente lhes são propostas.

Os dados recolhidos permitem-nos, ainda, referir que ao longo do processo de ensino aprendizagem as crianças emitem sinais de necessidades educativas específicas de educação que não são valorizados pelo docente ao longo do acto educativo. De igual forma, também na planificação, os docentes não organizam a sua acção tendo por base um diagnóstico de necessidades educativas, sendo que as estratégias de intervenção são desajustadas às verdadeiras necessidades educativas das crianças.

2 - Elaboração da Carta de Sinais

A partir dos indicadores inferidos nos protocolos de observação naturalista, efectuada no contexto do 1ºciclo, nas turmas do 3ºA e 3ºB, elaborámos a carta de sinais – quadros 15 e 16 respectivamente, tendo por base os quatro níveis e desenvolvimento infantil preconizados por Zabalza (1992), que nos possibilitam identificar as necessidades educativas individuais, assim como as categorias que registaram maior e menor número de indicadores.

Com a elaboração da carta de sinais pretendemos despistar os indicadores de necessidades educativas, reveladoras de situação de desconforto, quebra de partilha e enquistamento, observados durante o acto educativo. Esta carta de sinais não visou as necessidades de natureza patológica, mas sim a caracterização dos comportamentos enquanto manifestações normais, enquadradas como atitudes de defesa, que as crianças manifestaram no decorrer do ensino-aprendizagem.

Quadro 15

CARTA DE SINAIS DOS ALUNOS DO 3ºA

Categorias	Necessidades	Indicadores	Crianças														Totais	
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O		P
Afectivo - emocional	Necessidades de segurança, confiança, autonomia e auto-confiança	1.89; 1.101; 1.102; 1.180; 1.202; 1.208; 1.210; 1.216; 1.233	2	1	1	0	2	1	0	1	0	0	0	3	1	1	0	13
	Necessidade de auto-afirmação e agressividade	1.73; 1.87; 1.103; 1.135; 1.171; 1.203; 1.228; 1.229; 1.232; 1.235; 1.238	1	0	4	0	3	1	0	2	0	1	0	2	2	0	1	17
	Necessidade de trocarem afectos		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sócio-relacional	Necessidade do contacto com objectos familiares	1.40; 1.222	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3
	Necessidade de ter colegas como referentes		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Necessidade de cumprir regras e rotinas	1.1; 1.50; 1.51; 1.121; 1.132; 1.146; 1.147; 1.178; 1.192; 1.193; 1.201; 1.221	10	7	10	11	7	8	7	8	7	9	9	9	9	8	8	127
	Necessidade de estabelecer relações de ajuda	1.77; 1.134; 1.153; 1.155; 1.158; 1.186; 1.197; 1.206; 1.219	2	1	2	4	1	2	1	1	2	2	1	0	2	0	0	21
	Necessidade de trabalharem em equipa	1.154; 1.159; 1.160; 1.182	0	0	1	0	1	2	1	1	0	0	0	0	1	1	1	9
Sensorial-psicomotor	Necessidade de quebra do envolvimento ou escapes à situação	1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 1.7; 1.8; 1.10; 1.13; 1.14; 1.17; 1.19; 1.20; 1.22; 1.25; 1.26; 1.27; 1.29; 1.31; 1.32; 1.33; 1.34; 1.35; 1.36; 1.37; 1.38; 1.41; 1.42; 1.43; 1.44; 1.45; 1.46; 1.47; 1.48; 1.49; 1.52; 1.53; 1.54; 1.57; 1.59; 1.61; 1.63; 1.64; 1.69; 1.76; 1.78; 1.79; 1.80; 1.82; 1.85;	9	10	40	24	15	18	11	19	12	18	19	7	9	10	10	231

		1.86; 1.90; 1.94; 1.95; 1.99; 1.100; 1.104; 1.105; 1.106; 1.107; 1.110; 1.111; 1.112; 1.113; 1.114; 1.123; 1.124; 1.126; 1.127; 1.129; 1.130; 1.31; 1.133; 1.136; 1.137; 1.138; 1.139; 1.140; 1.142; 1.143; 1.148; 1.149; 1.150; 1.151; 1.152; 1.156; 1.157; 1.161; 1.162; 1.163; 1.164; 1.165; 1.166; 1.167; 1.168; 1.169; 1.170; 1.172; 1.173; 1.175; 1.176; 1.177; 1.184; 1.187; 1.190; 1.196; 1.199; 1.205; 1.207; 1.214; 1.217; 1.220; 1.224; 1.225; 1.227; 1.231; 1.234; 1.237; 1.239																
Intelectual- cognitivo	Necessidades de expressar conhecimentos	1.6; 1.9; 1.11; 1.12; 1.15; 1.16; 1.18; 1.21; 1.23; 1.24; 1.30; 1.39; 1.55; 1.56; 1.62; 1.67; 1.72; 1.74; 1.75; 1.84; 1.88; 1.92; 1.93; 1.97; 1.108; 1.115; 1.116; 1.122; 1.174; 1.179; 1.181; 1.188; 1.195; 1.198; 1.200; 1.204; 1.209	10	7	9	9	6	8	8	10	9	8	13	12	10	10	12	141
	Necessidade de uma linguagem diferenciada	1.83; 1.120	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
	Necessidade de apoio da professora	1.28; 1.58; 1.60; 1.65; 1.66; 1.68; 1.70; 1.71; 1.81; 1.91; 1.96; 1.98; 1.109; 1.117; 1.118; 1.119; 1.125; 1.128; 1.141; 1.144; 1.145; 1.183; 1.185; 1.189; 1.191; 1.194; 1.211; 1.212; 1.215; 1.213; 1.218; 1.223; 1.226; 1.230; 1.236	13	11	5	10	9	7	8	8	4	6	8	6	10	4	6	115

Quadro 16

CARTA DE SINAIS DOS ALUNOS DO 3ºB

Categorias	Necessidades	Indicadores	Crianças														Totais	
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O		P
Afectivo - emocional	Necessidades de segurança, confiança, autonomia e auto-confiança	1.16; 1.17; 1.51; 1.53; 1.57; 1.59; 1.62; 1.68; 1.71; 1.72; 1.148; 1.158; 1.161; 1.172; 1.173; 1.217; 1.218; 1.220; 1.223	1	3	4	5	2	1	0	2	0	2	5	0	2	0	0	27
	Necessidade de auto-afirmação e agressividade	1.5; 1.32; 1.33; 1.37; 1.90; 1.111; 1.122; 1.132; 1.141; 1.142; 1.143; 1.144; 1.152; 1.154; 1.160; 1.166; 1.167; 1.169; 1.170; 1.178; 1.184; 1.197; 1.215; 1.219; 1.225; 1.227; 1.232	2	3	6	8	3	0	1	1	2	6	5	2	2	2	4	47
	Necessidade de trocaram afectos	1.126; 1.214; 1.226	1	1	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	6
Sócio-relacional	Necessidade do contacto com objectos familiares	1.113; 1.207; 1.228	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	1	0	1	1	6	
	Necessidade de ter colegas como referentes	1.95; 1.121; 1.230; 1.233	0	0	1	0	0	1	0	0	2	0	1	0	0	0	5	
	Necessidade de cumprir regras e rotinas	1.1; 1.2; 1.3; 1.43; 1.45; 1.50; 1.73; 1.75; 1.81; 1.82; 1.107; 1.108; 1.130; 1.131; 1.137; 1.139; 1.147; 1.150; 1.162; 1.63; 1.165; 1.180; 1.186; 1.203; 1.206; 1.208; 1.222	14	15	12	11	11	17	10	12	13	12	14	11	12	9	8	181
	Necessidade de estabelecer relações de ajuda	1.100; 1.136; 1.190	0	0	1	0	1	1	2	0	0	1	0	0	0	0	6	
	Necessidade de trabalharem em equipa	1.118; 1.209	1	1	1	1	1	0	1	2	1	1	1	1	1	1	1	15

Sensorial- psicomotor	Necessidade de quebra do envolvimento ou escapes à situação	1.8; 1.9; 1.10; 1.13; 1.18; 1.20; 1.22; 1.25; 1.27; 1.29; 1.30; 1.34; 1.36; 1.38; 1.46; 1.47; 1.48; 1.49; 1.52; 1.54; 1.55; 1.58; 1.69; 1.74; 1.76; 1.79; 1.83; 1.93; 1.94; 1.98; 1.99; 1.101; 1.102; 1.103; 1.105; 1.109; 1.110; 1.112; 1.114; 1.115; 1.116; 1.117; 1.120; 1.123; 1.127; 1.129; 1.133; 1.134; 1.135; 1.138; 1.146; 1.151; 1.155; 1.157; 1.159; 1.174; 1.177; 1.179; 1.185; 1.187; 1.188; 1.191; 1.192; 1.193; 1.194; 1.205; 1.212; 1.231; 1.234.	14	8	17	19	12	10	5	13	9	11	7	6	7	6	5	149
Intelectual- cognitivo	Necessidades de expressar conhecimentos	1.7; 1.11; 1.12; 1.14; 1.15; 1.19; 1.21; 1.23; 1.24; 1.26; 1.28; 1.31; 1.35; 1.39; 1.40; 1.41; 1.42; 1.44; 1.56; 1.60; 1.61; 1.64; 1.65; 1.66; 1.67; 1.77; 1.78; 1.80; 1.84; 1.106; 1.140; 1.145; 1.176; 1.181; 1.182; 1.183; 1.195; 1.196; 1.199; 1.201; 1.202; 1.204; 1.210; 1.224; 1.229	10	14	17	20	11	18	13	12	14	13	14	13	9	8	10	196
	Necessidade de uma linguagem diferenciada		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Necessidade de manipular e explorar os materiais	1.87; 1.124	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Necessidade de apoio da professora	1.4; 1.6; 1.63; 1.70; 1.86; 1.88; 1.89; 1.91; 1.92; 1.96; 1.97; 1.104; 1.119; 1.125; 1.128; 1.149; 1.153; 1.156; 1.164; 1.168; 1.171; 1.175; 1.189; 1.198; 1.200; 1.211; 1.213; 1.216; 1.221	8	11	10	8	8	9	9	11	10	6	7	9	9	6	5	126

3 - Tratamento dos Dados Obtidos por Meio da Observação Sistemática

Relembramos que a observação sistemática realizada aos protocolos das observações naturalistas propuseram o registo das principais formas de comunicação verbal estabelecidas entre o professor e os alunos, em contexto de sala de aula, as quais incidiram sobre seis das dezasseis sessões efectuadas, no 3ºA (3 sessões) e no 3ºB (3 sessões). As referidas sessões incidiram nos tempos leccionados pelas professoras titulares das respectivas turmas, uma vez que as mesmas são responsáveis pelo grupo/turma.

3.1 – Caracterização da Rede de Comunicações Verbais – 3ºA e 3ºB

A leitura das frequências dos sinais registados, nos quadros 17 e 18, possibilitam fazer uma leitura na vertical do tipo de comunicação verbal emitida por cada aluno, por outro lado na horizontal permite um entendimento do funcionamento da comunicação na sala de aula. A simbologia e o seu respectivo significado indicada nos referidos quadros foi adaptada por Estrela (1994) e encontra-se no anexo VI.

Efectuando uma análise da quantificação aferida na vertical e na horizontal, verifica-se uma heterogeneidade dos dados entre os alunos, contudo apresentam factores comuns:

- As situações de ruído apontam para as ocasiões em que os alunos se encontravam desinteressados e destabilizavam a aula. Sendo um claro sinal de desconforto, estando em alguns momentos ligado a uma forma de escape às actividades propostas.
- As repreensões emitidas pelo professor no seu total não sendo as mesmas distribuídas uniformemente pelos alunos registam a frequência mais elevada de todos os dados. É de notar, que as repreensões derivaram a maior parte das as vezes a partir das comunicações clandestinas, situações de ruído e comunicações parasitas. Os alunos nas aulas manifestavam comportamentos perturbadores e de desinteresse face às solicitações por parte do agente educativo ou seja, revelavam desconforto e quebra de partilha.
- As comunicações clandestinas, ainda que não distribuídas uniformemente, registam números relevantes, resultando normalmente por parte das docentes em repreensões, quer individualmente quer em grupo. As referidas comunicações em contexto de sala de aula não são permitidas pelo professor.

- As comunicações parasitas também registam uma elevada frequência, indicando momentos em que os alunos emitiam comunicações paralelas ao processo pedagógico propriamente dito, ou seja comunicação fora do propósito da aula.
















- De salientar o reforço positivo, por parte dos docentes uma vez que se apresenta uma frequência muito baixa (3ºB) e nula no (3ºA), o que revela que os agentes educativos não estimulam os seus alunos mesmo quando apresentam pequenos progressos nas aprendizagens. O referido reforço positivo, pouco fomentado por parte dos agentes educativos, poderia ser bastante salutar para o aluno no sentido do aumento a sua auto-estima. Ainda se acrescenta o facto de, existindo essa afinidade entre professor/aluno, o aluno perante os fracassos partilhando esses momentos poderia desencadear sentimentos de confiança e autoconfiança perante os actos do aprender.

- As comunicações espontâneas revelaram-se com uma baixa frequência, o que se poderá inferir que os alunos não manifestam o seu saber e as suas vivências quotidianas. Dada a diversidade de situações, os sinais presentes são homogéneos em todos os alunos, desta forma podemos referir que as estratégias desenvolvidas não estavam ajustadas às necessidades educativas, evidenciando-se o facto de que o professor organizava os actos educativos, tendo em conta os objectivos pessoais e organizacionais, sem que delineassem estratégias, no sentido de prevenir e/ou eliminar os claros sinais de desconforto e quebra de partilha (anexos III e VI).

Passamos agora aos fenómenos da tipologia de comunicação verbal, usados pelos diferentes actores na sala de aula, sendo apresentada em gráficos que passamos a analisar.

Quadro 17















Caracterização da rede de comunicações verbais – 3ªA

Sinais	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Totais
	2	2	4	3	4	2	2	2	2	1	3	3	2	2	2	36
	0	1	1	1	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	7
	4	2	3	2	0	1	4	1	2	0	1	3	1	0	2	26
	2	1	4	3	0	1	1	1	1	0	2	3	2	1	2	24
	0	1	1	1	0	0	0	0	2	0	2	0	2	0	0	9
	0	2	9	4	5	3	2	2	1	1	2	2	1	3	1	38
	0	1	0	1	0	1	0	2	0	0	3	0	1	0	0	9
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	0	1	4	1	1	1	0	0	0	1	2	0	0	2	2	15
	0	0	2	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	5
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	1	0	0	1	2	1	0	0	0	0	1	0	6
	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	1	1	1	1	0	0	2	0	1	1	2	0	3	1	1	15
	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Legenda: os sentidos das setas indicam os sentidos da comunicação professor → aluno e vice-versa. As setas singulares indicam que o aluno se levantava do lugar. A simbologia foi adaptada de Estrela, (1994).

Quadro 18

Caracterização da rede de comunicações verbais - 3º B

Sinais	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Totais
	2	1	2	2	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	11
	1	1	2	1	2	2	1	0	1	0	0	1	1	0	0	13
	3	1	3	5	2	2	2	1	3	0	1	1	0	0	0	24
	2	1	2	4	0	2	0	1	3	1	0	0	0	0	0	16
	1	2	3	1	2	2	0	0	1	0	0	1	2	0	0	15
	6	3	3	8	2	0	2	3	3	3	0	2	3	2	2	42
	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	3	3	1	2	1	0	1	1	1	2	1	0	1	0	0	17
	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17
	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	0	0	0	2	3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	7
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	2	0	2	2	2	2	1	5	1	3	0	1	0	1	1	23

Legenda: os sentidos das setas indicam os sentidos da comunicação professor → aluno e vice-versa. As setas singulares indicam que o aluno se levantava do lugar. A simbologia foi adaptada de Estrela (1994).

3.2 - Comparação entre o Número de Comunicações Emitidas pelas Professoras e pelos Alunos.

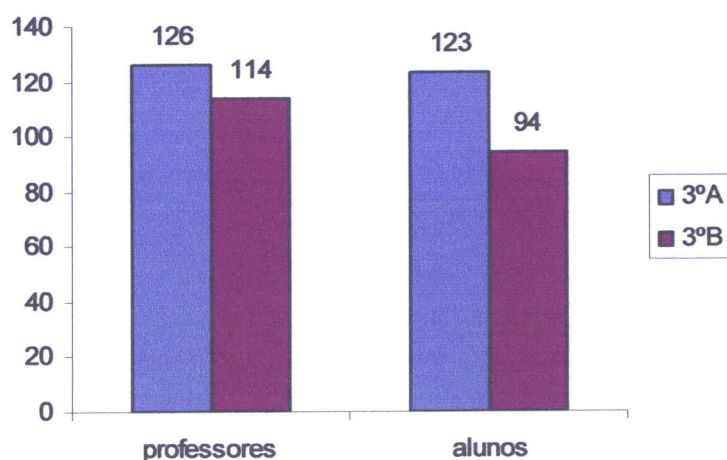


Gráfico nº 1 – Comparação entre o número de comunicações emitidas pelas professoras e pelos alunos

Como podemos constatar pelo gráfico nº 1, os professores registam na sala de aula, uma frequência de comunicações verbais ligeiramente acima dos alunos as mesmas consideram, principalmente as repreensões tanto ao grupo como dirigidas aos alunos individualmente, como forma de controlar os comportamentos irregulares. Por outro lado, as situações de comunicação verbal por parte dos alunos derivam particularmente das situações de ruído, das comunicações parasitas, assim como das comunicações clandestinas.

3.3 - Análise dos Tipos de Comunicação Estabelecidas pelas Professoras

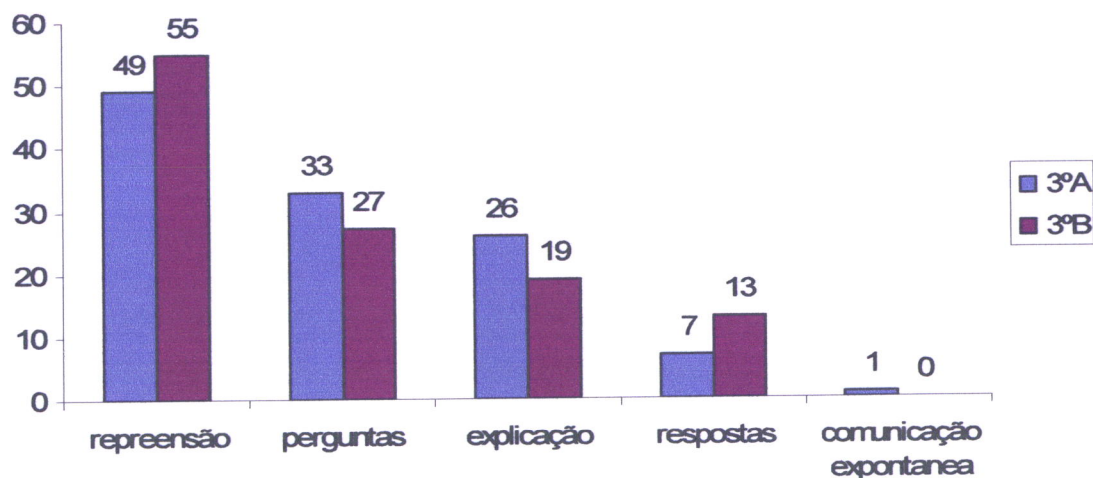


Gráfico nº 2 – Análise dos tipos de comunicação estabelecidos pelas professoras

Pela leitura dos dados do gráfico nº 2 mostram que as comunicações com uma frequência mais elevada incidem na repreensão, sendo como já referido anteriormente uma estratégia das docentes para diminuir os comportamentos desadequados na sala de aula.

Por via desta leitura e dadas as percentagens apresentadas levantamos a seguinte questão:

Será que as repreensões por parte do professor não serão fruto de um desconhecimento real das necessidades educativas das crianças?

Corroboramos com Barbosa (2004) quando defende a importância da emergência de um profissional que seja um bom caracterizador da realidade educativa, um bom descritor dos actos educativos, um bom tipificador dos fenómenos educativos e pedagógicos, através de um diagnóstico rigoroso, a fim de delinear estratégias eficazes e de sucesso.

3. 4 - Comparação entre o Número de Repreensões e os Reforços Positivos

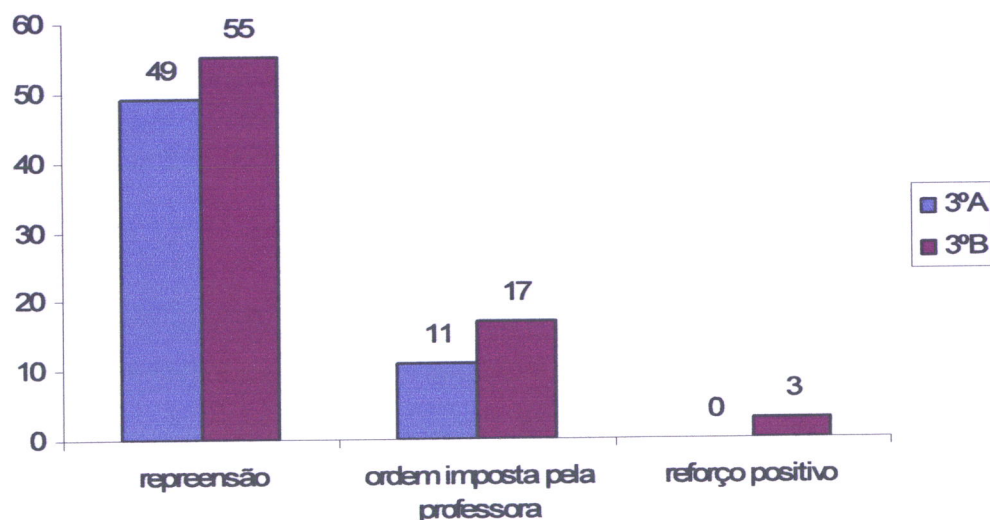


Gráfico nº 3 - Comparação entre o número de repreensões e os reforços positivos

No gráfico nº 3 permite-nos verificar que existe uma diferença bastante significativa entre o número das repreensões e o reforço positivo. Podemos inferir que, ao longo do acto educativo o docente repreende os alunos num elevado número de vezes. O que podemos mais uma vez, depreender que o agente educativo não adequa as suas estratégias de intervenção às reais necessidades emitidas pelos alunos. Para além disso, o docente desvaloriza o reforço positivo, que seria um incentivo, estímulo para o aluno na realização das actividades propostas e também para a construção do seu próprio conhecimento.

Concordamos com Barbosa (2004) que preconiza uma escola orientada para a ajuda ao outro, a qual perspectiva uma ajuda à criança, no sentido de a encararmos como ser pensante. Dever-se-á, criar uma escola sensível às emoções, viabilizando que a mesma se organize, tendo por base uma pedagogia de ajuda mútua, proporcionando verdadeiros exercícios de superação de obstáculos, onde o que está em causa é a construção do conhecimento. Dizendo de outra forma, deverá organizar-se uma escola orientada para os afectos, tendo em consideração os sucessos e insucessos nas aprendizagens, ajudando a criança a actualizar as suas possibilidades de acção e a descobrir as suas capacidades.

Dai que a pedagogia de ajuda exija que o agente educativo saiba diagnosticar, com rigor, as necessidades educativas.

3.5 - Análise dos Tipos de Comunicação Estabelecidos pelos Alunos

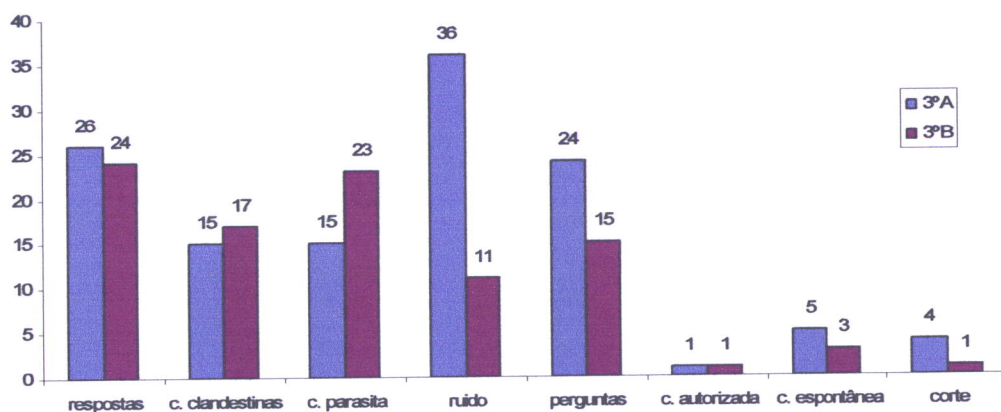


Gráfico nº 4 - Análise dos tipos de comunicação estabelecidos pelos alunos

Pela leitura do gráfico nº 4 verifica-se que pelos valores apresentados registam-se com frequências mais elevadas as situações de ruído, nas respostas às questões do professor e na comunicação parasita.

No que respeita às situações de ruído e à comunicação clandestina referem-se claramente a sinais suportados pela quebra de partilha como escape às actividades propostas pelos professores.

Face aos resultados expostos pelo gráfico nº4, sugere-nos as seguintes questões:

- *Através das comunicações não terão os docentes noção dos sinais emitidos, pelos alunos?*
- *Será que os docentes delineiam as suas estratégias tendo em conta as necessidades educativas dos alunos?*

Seguidamente, procedemos à análise de conteúdo das entrevistas realizadas às docentes da amostra, visando a sua organização da acção educativa.

4 - Tratamento dos Dados Obtidos por Meio de Entrevistas Semi-Estruturadas

As entrevistas deste trabalho de investigação têm como objectivo verificar quais as representações que os docentes têm das crianças, se os agentes educativos optimizam ou não estratégias de intervenção diferenciadas e se reconhecem necessidades próprias de formação a partir das necessidades educativas das crianças.

De referir que, as entrevistadas A, B, C, D, E e F são docentes da Escola Básica Integrada Y, em que duas são professoras titulares das turmas do 3º.A e 3º.B; três são professoras das actividades enriquecimento curricular que leccionam o 1º. Ciclo, nas áreas de Língua Inglesa, Música e Educação Física e uma é professora de apoio educativo.

Após a realização das entrevistas semi-estruturadas, efectuadas com as docentes da Escola Básica Integrada Y, toda a informação foi analisada e reunida em quatro categorias: CI – Perfil profissional do docente; CII – Necessidades diferenciadas de educação; CIII – Avaliação das actividades e CIV – Planificação. A cada uma destas categorias correspondeu uma sequência de subcategorias com vários indicadores, através dos quais se fez um exame crítico, que passamos a descrever e que permitirão fazer o cruzamento com os dados obtidos nas observações naturalistas realizadas na Escola Básica Integrada Y.

4.1 - Categorização dos dados

CI – Percorso e Motivação Profissional

Da categoria CI fazem parte 27 indicadores que se encontram divididos por três subcategorias no quadro 19.

Quadro 19
Percurso e motivação profissional

Categorias	Subcategorias	Entrevistados						Freq. Subc	Tot.
		A	B	C	D	E	F		
CI – Perfil profissional do docente	Percurso Profissional:								7
	-Percorreu algumas escolas da Zona Centro e Sul do País;	x					x	2	
	- Cada ano uma escola diferente;		x	x				2	
	-Percurso profissional curto, lecciona há dois anos;				x			1	
	-Leccionou em vários níveis de ensino, até se vincular no 1º. ciclo;					x		1	
	- Quadro de vinculação.			x				1	
	Motivos da opção pela profissão:								9
	- Gosto de ensinar as crianças;	x	x					2	
	-Não se imagina noutra profissão;		x					1	
	- Curso mais acessível em termos monetários;			x				1	
	- Não entrou para o curso de fisioterapia e decidiu ser professora;				x			1	
	- Neste momento sente-se realizada;				x			1	
	- Gosto pela partilha de saberes;					x		1	
	- Desde de pequena que queria ser professora;						x	1	
	- Acabou por gostar da profissão.			x				1	
Articulação do trabalho com as colegas:									
- Programa as actividades no final de cada período;	x						1		
- A programação das matérias e actividades são planificadas mensalmente com as colegas dos mesmos anos de escolaridade;		x	x	x	x	x	5		

- Definem em conjunto metas a atingir, tiram dúvidas e trocam experiências;		x		x			2	11
- As actividades do plano anual são programadas em conjunto com todas as colegas do 1º. ciclo;			x				1	
- Conversa com os colegas acerca das suas dúvidas;				x			1	
- Realiza a sua programação semanal e diária.				x			1	
Totais							27	

Subcategoria: Percurso profissional

A subcategoria **percurso profissional** é constituída por 7 indicadores. O percurso profissional de cada uma das docentes que colaboraram neste estudo, permite-nos constatar que tiveram trajectórias diferentes ao longo das suas carreiras. Vejamos as declarações que fizeram algumas das docentes da amostra, que já leccionam há alguns anos: “(...) o seu percurso profissional teve início em 1993. Tendo sido tudo bastante complicado no início da sua carreira, dado que cada ano lectivo esteve sempre numa escola diferente”; “ (...) no início foi tudo um pouco atribulado, pois em cada ano lectivo teve uma escola nova, mais tarde com o quadro de vinculação ficou mais estável e conseguiu ficar mais perto da sua residência”. Por sua vez, outras disseram: “(...) que o seu percurso profissional ainda é muito curto, pois terminou o curso há apenas dois anos”; “(...) que já leccionou em vários níveis de ensino, até se ter vinculado no 1º. ciclo”. Outra há que refere que já “percorreu várias escolas da zona Centro e Sul do País.

Podemos concluir que todas estas declarações reflectem claramente uma certa instabilidade e insegurança, que as docentes mostram sentir, nomeadamente, no início das suas vidas profissionais.

Subcategoria: Motivos da Opção pela Profissão:

Esta subcategoria formada por 9 indicadores, revela que a opção das docentes da amostra pela profissão foi diversa, como se constata no quadro 1. Também aferimos que a maioria escolheu a profissão por gosto. Vejamos algumas opiniões: “(...) pelo gosto que tem de ensinar crianças”; “ Os motivos que a levaram a escolher esta profissão foram o gosto pela partilha de saberes”; “(...) desde pequena que queria ser professora”. Uma das docentes declarou que optou pela profissão, dado que “foi o curso mais acessível em termos monetários”. Outra docente mencionou o facto desta não ter sido a sua opção “(...) inicialmente queria ser fisioterapeuta, mas como não conseguiu entrar para o curso decidiu ser professora, neste momento sente-se realizada”.

Subcategoria: Articulação do Trabalho com as Colegas:

Esta subcategoria constituída por 11 indicadores, permite-nos certificar que na sua maioria a planificação mensal das actividades foi efectuada em conjunto com as colegas dos mesmos anos de escolaridade (5 indicadores). Da amostra tiram-se mais os seguintes indicadores: “definem em conjunto metas a atingir, tiram dúvidas e trocam experiências com as suas colegas“ (2 indicadores); “(...) apenas articula as actividades desportivas de final de período” (1 indicador); “(...) actividades são realizadas e programadas em conjunto com as colegas do 1º. ciclo” (1 indicador); “(...) conversa acerca das suas dúvidas com as suas colegas” (1 indicador); “Cada professora efectua a sua planificação semanal e diária” (1 indicador).

Podemos inferir que a articulação do trabalho escolar foi programada em conjunto e mensalmente com as colegas do mesmo ano de escolaridade, para além de outras programações semanais e diárias de cada uma das docentes.

Síntese:

Relativamente à categoria **CI – Perfil profissional do docente**, podemos referir que os percursos profissionais das docentes não são muito diferentes uns dos outros, na medida em que no início da profissão cada uma, de sua maneira, leccionou em várias escolas do País. Relativamente à opção pela profissão, podemos inferir que a maioria das docentes por diferentes razões, seguiu o caminho profissional que mais desejava, que era o de ser professora. No que respeita à articulação de trabalho com as colegas, podemos dizer que, as docentes da amostra programaram as suas actividades em conjunto e por anos de escolaridade.

CII – Necessidades Diferenciadas de Educação

Esta segunda categoria divide-se em 5 subcategorias: realização do diagnóstico das necessidades diferenciadas; sinais relevantes e frequentes nos alunos com necessidades educativas; desenvolvimento de uma resposta individualizada; necessidades educativas e tipo de ajuda, respectivamente com 21, 19, 15, 23 e 12 indicadores, perfazendo um total de 90 indicadores.

Quadro 20

Necessidades diferenciadas de educação

Categorias	Subcategorias	Entrevistados						Freq. Subc	Tot.
		A	B	C	D	E	F		
CII – Necessidades diferencia- das de educação	Realização do diagnóstico das necessidades diferenciadas de educação: - Diagnóstico no início do ano;	x	x		x	x	x	5	21
	- Permite organizar o projecto curricular de turma;	x						1	
	- Fichas de diagnóstico;	x	x	x	x	x	x	6	
	- Análise de relatórios;				x			1	
	- Análise do projecto curricular de turma;		x		x			2	
	- Análise do processo individual;			x		x	x	3	
	- Reunião de pais;	x					x	2	
	- Diálogo com os alunos.			x				1	
	Sinais relevantes e frequentes nos alunos com necessidades educativas: - Nível cognitivo e psicomotor;	x						1	
	- Compreensão na execução das actividades;	x						1	
- Morosidade na realização dos trabalhos;				x			1		
- Desmotivação/desinteresse;	x	x		x	x		4		

CII – Necessidades diferenciadas de educação	- Indisciplina;			x				1	19
	- Falta de concentração;			x			x	2	
	- Falta de estudo;				x			1	
	- Falta de métodos de trabalho;				x			1	
	- Ritmo lento de trabalho;					x		1	
	- Auto-estima baixa;						x	1	
	- Dificuldade em detectar os sinais;					x		1	
	- Problemas de comunicação;						x	1	
	- Problemas ao nível da motricidade fina;						x	1	
	- Comportamento nas aulas;		x						
- Inibição em participar.		x						1	
Desenvolvimento de uma resposta individualizada: - Impossível;						x		1	15
- Necessidades muito específicas das crianças;	x							1	
- Bastante difícil;	x	x		x			x	4	
- Necessidade de um reforço positivo;			x					1	
- Tenta o melhor possível;				x				1	
- Nem sempre se consegue;				x				1	
- Diferentes níveis de aprendizagem;					x	x		2	
- Sente dificuldade nos métodos adequados para trabalhar com os alunos com necessidades específicas;							x	1	
- Cada criança tem um percurso próprio que deve ser traçado;							x	1	
- Competência do professor;			x					1	
- Grupo heterogéneo.							x	1	
Necessidades educativas: - Dificuldades de aprendizagem ligeiras e moderadas;									
	x	x	x	x	x	x	x	6	
- Natureza patológica;	x	x	x	x	x	x	x	6	

	- Problemas de comportamento;		x	x	x	x		4	23
	- Instabilidade emocional;		x			x		2	
	- Fraca auto-estima;						x	1	
	- Resultantes de famílias desestruturadas e disfuncionais.	x	x	x			x	4	
Tipo de ajuda:	- Equipa dos apoios educativos;	x	x	x	x	x	x	6	12
	- Consultas de psicologia;	x		x		x		3	
	- Analisa pormenorizadamente a fim de identificar as necessidades;				x			1	
	- Especialistas exteriores à escola;				x			1	
	- Envolvimento da família.						x	1	
Totais									90

Subcategoria: Realização do Diagnóstico das Necessidades Diferenciadas de Educação

Relativamente a esta subcategoria todas as docentes, declararam que fizeram o diagnóstico de necessidades no início do ano lectivo, recorrendo para o efeito a diferentes formas. Assim, verifica-se através do quadro 20 que todas as docentes da amostra efectuaram o diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação, através de fichas de diagnóstico. Para além desta preferência para a realização do diagnóstico de necessidades, as docentes optaram por outras formas. Senão vejamos: “(...) reunião com os pais das crianças, de modo a poder organizar o projecto curricular de turma”; “(...) analisando os relatórios do ano anterior e analisando o projecto curricular de turma”; “(...) através do diálogo com os alunos tira algumas ideias”, “(...) recorre aos elementos constantes no processo individual”.

Subcategoria: Sinais Relevantes e Frequentes nos Alunos com Necessidades Educativa

Nos sinais relevantes e frequentes nos alunos com necessidades educativas, a desmotivação/desinteresse surge com a frequência mais elevada. Esta observa-se

frequentemente quando os alunos se deparam com exercícios que têm dificuldade em resolver. Apenas uma docente referiu que sente muita dificuldade em detectar factos relevantes nos alunos com necessidades educativas, porém realiza uma avaliação através de observação directa a fim de aferir os sinais mais relevantes. Passamos a referir outros sinais de necessidades diferenciadas identificados pelas docentes: “ (...) dificuldades ao nível psicomotor e cognitivo”; “(...) pelo comportamento nas aulas”; “(...) pela falta de concentração nos trabalhos e por vezes mesmo pela indisciplina”; “(...) morosidade na realização dos trabalhos propostos”; “(...) são a falta de concentração, a auto-estima muito baixa, os problemas de linguagem, a fala e comunicação e os problemas ao nível da motricidade fina” .

Subcategoria: Desenvolvimento de uma Resposta Individualizada

Nesta subcategoria, uma das docentes mencionou que é “impossível” e quatro docentes referiram é “bastante difícil” desenvolver uma resposta individualizada, considerando que devido à heterogeneidade das crianças, não é possível estabelecer uma sistematização colectiva, “ (...) pelo facto da turma apresentar diferentes níveis de aprendizagem”; “(...) nem sempre se consegue chegar a todos os alunos principalmente os que necessitam de ajuda quase permanente por parte do professor”; “(...) face às necessidades muito específicas de cada criança”; “(...) cada criança tem um percurso próprio”. É de referir que uma docente mencionou ter dificuldade em desenvolver a metodologia mais adequada para trabalhar com os alunos com necessidades específicas. Apesar das docentes reconhecerem que é complicado desenvolver uma resposta individualizada, uma docente pensa “que as crianças necessitam de um reforço positivo, que deve ser da competência do professor”.

Subcategoria: Necessidades Educativas

Esta subcategoria permite-nos registar as necessidades diferenciadas de educação identificadas pelas docentes que fizeram parte da amostra. Assim, as necessidades diferenciadas apontadas foram as seguintes: dificuldades de aprendizagem ligeiras e moderadas e necessidades educativas de natureza patológica, que no seu conjunto registaram maior frequência (6 indicadores cada uma). Também com uma frequência um tanto ou quanto elevada surgem os problemas de comportamento e instabilidade emocional (com 4 e 2 indicadores respectivamente). No que concerne à fraca auto-estima regista-se apenas 1 indicador.

Podemos aludir que as necessidades sinalizadas mostram a maneira de estar do aluno em contexto escolar, e são consequência de um crescimento desequilibrado da sua personalidade. Segundo as docentes da amostra esta advém sobretudo de factores extrínsecos ao meio escolar, resultantes de famílias disfuncionais e desestruturadas. Também, segundo as docentes todas estas condições influenciam e condicionam muitas vezes o comportamento dos alunos e nalguns casos têm reflexos mesmo nas suas aprendizagens.

O autor Barbosa (2004) defende que a família em conjunto com o docente deve, entender as manifestações das crianças, sabendo inferir as próprias necessidades educativas, podendo assim ajudar os familiares a compreenderem melhor as dificuldades dos seus filhos, descobrindo-se a criança real que se esconde por detrás dos comportamentos manifestados.

Subcategoria: Tipo de Ajuda

Relativamente a esta subcategoria, todos os docentes da amostra são unânimes em considerar que estes são factores que os ultrapassam e que, por isso, solicitam a intervenção de técnicos especializados, nomeadamente a equipa dos apoios educativos (6 indicadores). Também com uma frequência elevada surge o encaminhamento dos alunos com necessidades educativas para consultas de psicologia (3 indicadores).

Apenas uma docente refere que analisa a situação de forma pormenorizada, com o intuito de identificar as necessidades específicas de cada aluno. Somente uma docente solicita o envolvimento da família da criança, a fim de conhecer melhor os alunos.

Síntese:

Em relação à categoria CII – **Necessidades diferenciadas de educação**, a leitura do quadro 20 mostra-nos que o diagnóstico das necessidades diferenciadas de educação foi efectuado por todas as docentes, através de fichas de diagnóstico nas várias áreas, como ajuda na resolução das suas necessidades educativas. Por outro lado, apenas duas das docentes referem que se reúnem com os pais, de modo a poderem organizar o projecto curricular.

De acordo com Barbosa (2004):

...reforçamos a convicção de que é imperioso formar agentes de ensino não só capazes de correlacionar as vivências familiares das crianças com os seus eventuais sucessos ou insucessos nas aprendizagens escolares mas, também,

devidamente planeadas pelas agentes educativas. Observou-se, também, que as docentes da amostra consideraram ser bastante difícil de dar uma resposta individualizada às necessidades educativas das crianças. Nestas condições, pressupõem-se desde logo as seguintes questões:

- *Terá o diagnóstico de necessidades elaborado pelos docentes da amostra, sido rigoroso?*
- *Será que a docente ao longo do acto educativo, apreende as necessidades dos seus alunos?*

As respostas negativas a estas questões, como poderemos ver mais à frente, levam-nos a constatar que estas agentes educativas na sua formação inicial, assim como na formação contínua, não auferiram de formação adequada, no sentido de actuar em função das necessidades educativas das crianças. Nestas circunstâncias corrobora-mos com o que nos diz Barbosa (2004), na emergência de um agente profissional, que seja bom diagnosticador de necessidades educativas dos alunos, sendo capaz de organizar a sua acção educativa sustentada por uma caracterização do real.

É de referir que todo o agente educativo deverá saber identificar os sinais de forma a perceber que estas são respostas dos mecanismos de auto-regulação do “eu” que se reflecte em comportamentos na sua relação com o meio.

CIII – Avaliação das Actividades

Como se pode observar no quadro 3, a terceira categoria divide-se em três subcategorias: **avaliação das competências; registos de avaliação e objectivo**, com 31, 17 e 13 indicadores respectivamente, perfazendo um total de 61 indicadores.

Quadro 21

Avaliação da prática educativa e pedagógica

Categorias	Subcategorias	Entrevistados						Freq. Subc	Tot.
		A	B	C	D	E	F		
CIII- Avaliação das actividades	Avaliação das competências: Como:								31
	- Expressão oral;		X					1	
	- Expressão física - motora;	X						1	
	- Fichas de trabalho;		X					1	
	- Trabalho de grupo;		X					1	
	- Testes mensais;			X	X		X	3	
	- Questionários orais;			X	X	X	X	4	
	- Questionários escritos;			X	X	X	X	4	
	-Trabalhos diários;			X				1	
	- Exercícios de aplicação e consolidação;						X	1	
	Momentos:							5	
	- Avaliação contínua;	X	X		X	X	X	5	
	- Avaliação formativa;					X		1	
	- Avaliação diagnóstica;		X					1	
	- Avaliação sumativa.	X	X	X	X	X	X	6	
	Registos de avaliação:								
- Grelhas de avaliação;	X	X	X	X	X	X	6		
- Grelhas de comportamento;			X				1		
- Análise dos resultados mensalmente;		X					1		
- Registo diário;		X	X	X			3		
- Observação directa;	X			X	X		3		
- Não realiza registos;					X		1		

CIII- Avaliação das activida- des	-Observação no recreio;						x	1	17
	-Regista alguns comportamentos.						x	1	
	Qual o objectivo:								13
	- Ajustar as suas planificações;	x			x			2	
	- Planear novas acções;	x	x		x	x	x	5	
	- Reformulação das acções;			x				1	
	- Competências menos ambiciosas;		x					1	
	-Trabalho mais individualizado;			x				1	
	- Consolidar as competências não adquiridas;					x		1	
	- Intervir nas necessidades.	x			x			2	
Totais								61	

Subcategoria: Avaliação das Competências

Os procedimentos adoptados pelas docentes na avaliação das actividades foram diversificados, como se pode constatar no quadro 21. Assim, surgem como avaliação às competências dos alunos os trabalhos escritos, fichas de trabalho, trabalho de grupo, testes mensais, questionários orais, questionários escritos e trabalhos diários.

Relativamente aos diferentes momentos de avaliação, a avaliação sumativa foi a que apresentou maior frequência (6 indicadores). Podemos referir que as docentes deram importância ao registo do produto final. Também com 5 indicadores se registou a avaliação contínua, como forma de registo sistemático.

Subcategorias: Registos de Avaliação

Esta subcategoria permite constatar que as agentes educativas adoptaram registos de avaliação diversificados como a observação directa, grelhas de comportamento, registo diário e observação no recreio. O tipo de registo mais identificado pelas docentes foi a grelha de avaliação.

Subcategoria: Objectivo da Avaliação

Esta subcategoria permite-nos verificar que a avaliação no entender das agentes educativas, teve como objectivo, planear novas acções (5 indicadores); ajustar as suas planificações e intervir nas necessidades (2 indicadores); reformular as acções, ter competências menos ambiciosas e trabalho mais individualizado (1 indicador).

Síntese:

Corroboramos com o autor Sousa (1997), quando defende que a avaliação no 1º ciclo do ensino básico deverá reflectir sobre a *avaliação inicial*, a qual permite delinear o perfil de desenvolvimento que a criança revela no início do ano lectivo, de forma a que o docente possa intervir de modo mais conveniente. Refere-nos, ainda, o autor, que é necessário identificar as áreas de desenvolvimento da criança em que não houve evolução, para se proceder a reformulações programáticas que propiciem a necessária recuperação. A *avaliação sistemática*, a realizar posteriormente, visa aferir a eficácia do desempenho do aluno, relacionando-o com o perfil de desenvolvimento obtido na avaliação inicial. Através da avaliação sistemática tornar-se-á possível um ajuste das actividades programadas às necessidades educativas das crianças, o que tivemos a oportunidade de verificar que não ocorreu com as docentes da amostra, pois as estratégias que delinearão não obtiveram sucesso, uma vez que os sinais emitidos pelas crianças foram de desconforto em diversos momentos de avaliação. Poderemos inferir que o diagnóstico de necessidades educativas não foi realizado pelas agentes educativas com rigor e cientificidade.

Na opinião de Sousa (1997), a caracterização dos alunos da turma deverá ter um carácter individual, ou seja, deve-se entrar em linha de conta as necessidades específicas de cada um. Assim, para a realização do diagnóstico de necessidades diferenciadas dever-se-á estabelecer critérios e princípios organizadores que sustentem uma tipificação científica e rigorosa de forma a construir a carta estratégica de intervenção. Salientamos o autor Barbosa (2004) que menciona que é fundamental que o docente saiba caracterizar com rigor os actos e factos educativos. Esta caracterização exigirá da parte do agente educativo uma atitude de pesquisa sistemática, devendo o mesmo proceder a uma observação cuidada dos sinais emitidos pelas crianças, reflectindo sobre os mesmos, para que o docente possa agir sobre as suas necessidades específicas.

Através de leitura dos projectos curriculares, verificamos que não houve a preocupação por parte dos docentes da amostra em identificar as necessidades

específicas de cada criança, tendo sido a turma relatada no global, pondo somente em evidência os comportamentos manifestados.

Podemos constatar pelas opiniões apresentadas pelas docentes, que as mesmas não são coincidentes com os dados obtidos nas observações naturalistas. Apesar das docentes, afirmarem que realizaram avaliações contínuas, formativas e sumativas, e que a partir das mesmas procederam à reformulação das suas acções de forma a colmatar as necessidades educativas, as observações naturalistas mostram indicadores fortes de necessidades educativas. Verificamos que a caracterização realizada da situação pedagógica, dos actos e factos educativos, não vai de encontro às necessidades dos alunos, não tendo sido apoiada por um trabalho de cooperação com outros técnicos, e não apresentando rigor e especificidade.

CIV – Planificação

A quarta e última categoria, divide-se em quatro subcategorias: **pressupostos na organização das actividades; diferenciação de ensino; critérios dos grupos de trabalho e obstáculos na planificação do ensino diferenciado**, de que fazem parte um total de 68 indicadores.

Quadro 22

Planificação das actividades educativas e pedagógicas

Categorias	Subcategorias	Entrevistados						Freq. Subc	Tot .
		A	B	C	D	E	F		
CIV- Planifica – ção das actividades educativas	Pressupostos na organização das actividades: - Utilização de um maior número de materiais;						x	1	13
	- Não prevê na planificação estratégias de superação de dificuldades;		x					1	
	- Reformula a planificação após detectar as dificuldades;							1	
	- Dificuldades dos alunos;				x			1	

CIV- Planifica - ção das actividades educativas	- Planificação de exercícios mais simples;	x		x		x		3	17
	- Conseguem atingir as competências;	x						1	
	- Utilização de materiais manipuláveis;			x				1	
	- Actividades diversificadas;					x		1	
	- Necessidades individuais				x			1	
	- Possibilidade de aquisição de novos conhecimentos;					x		1	
	- Diferenciação pedagógica.					x		1	
	Diferenciação de ensino: - Actividades com linguagem ajustada;						x	1	
	- Adaptação das actividades às necessidades;	x		x				2	
	- Difícil;		x					1	
	- Trabalhos diferenciados;		x	x	x	x		4	
	- Ritmo de aprendizagem dos alunos;		x					1	
	- Quando tem vários anos de escolaridade efectua essa diferenciação;		x					1	
	-Adaptação do currículo;			x				1	
	- Progressos dos alunos;					x		1	
	- Ensino individualizado;	x				x		2	
	- Fichas diferenciadas;						x	1	
	- Intervir nas necessidades;					x		1	
	- Coloca os alunos com dificuldades perto da sua secretária e do quadro.						x	1	
	Critérios dos grupos de trabalho:							5	15
- Heterogeneidade nos grupos;	x	x	x	x		x	3		
- Entre - ajuda entre os alunos;		x	x			x	1		
- Observação/orientação às crianças com mais necessidades;						x	1		
-De acordo com as suas capacidades;		x					1		
- Os alunos trabalham os mesmos temas;			x				1		
- Regista em grelhas o trabalho realizado;					x		1		

	- Realiza pequenos grupos de alunos;					x		1		
	- Distribui os alunos conforme as suas capacidades;					x		1		
	- Distribui as tarefas.				x			1		
CIV- Planifica - ção das actividades educativas	Obstáculos na planificação do ensino diferenciado:									
	- Grande número de alunos por turma;		x	x	x	x	x	5	23	
	- Diferentes níveis de aprendizagem;	x		x	x		x	4		
	- Falta de espaço na sala;			x	x		x	3		
	- Extensão dos programas disciplinares;					x	x	2		
	-Comportamentos desadequados na sala de aula;		x					1		
	- Falta de recursos materiais;			x		x		2		
	- Falta de tempo;	x		x		x		3		
	- Falta de recursos humanos;					x		1		
	- Pouca informação dos alunos com dificuldades						x	1		
	- Dificuldades os métodos mais adequados.						x	1		
	Totais									68

Subcategoria: Pressupostos na Organização das Actividades

Recorrendo ao quadro 22, registamos que com vista à superação de dificuldades específicas de aprendizagem, no momento da planificação as docentes visaram as seguintes estratégias: planificação de exercícios mais simples (3 indicadores); utilização de um maior número de materiais (1 indicador); não prevê na planificação estratégias de superação de dificuldades (1 indicador); reformula a planificação após detectar as dificuldades (1 indicador); dificuldades dos alunos (1 indicador); conseguem atingir as competências (1 indicador); utilização de materiais manipuláveis (1 indicador); actividades diversificadas (1 indicador); necessidades individuais (1 indicador); possibilidade de aquisição de novos conhecimentos (1 indicador). Como podemos

dificuldades, uma vez que só depois de detectar as dificuldades nas crianças é que revê a planificação e a reformula.

Subcategoria: Diferenciação de Ensino

Observando o quadro 22, constatamos que a maioria das docentes responderam que realizaram trabalhos diferenciados (4 indicadores); que adaptaram as actividades às necessidades das crianças e que o ensino foi individualizado (2 indicadores). Os restantes critérios pautaram-se, de forma singular, com um indicador cada, ora vejamos: a docente tem linha de conta o ritmo de aprendizagem dos alunos; quando tem vários anos de escolaridade efectua essa diferenciação; realiza adaptação curricular; e sempre que a criança realiza progressos ajusta as fichas e os trabalhos; intervém nas necessidades; coloca os alunos com dificuldades perto da sua secretária e do quadro e faz fichas diferenciadas.

Subcategoria: Critérios dos grupos de trabalho

Nesta subcategoria observa-se que na organização dos grupos de trabalho, que têm em linha de conta as necessidades educativas, a maioria das docentes da amostra refere que formam grupos heterogéneos em termos de aprendizagem escolar (5 indicadores). As docentes justificam que, deste modo, as crianças ajudam-se entre si, colaborando no trabalho de acordo com as suas capacidades, podendo também aquelas com mais necessidades educativas, sob sua observação/orientação, trabalhar em conjunto os mesmos temas programados.

Subcategoria: Obstáculos na Planificação do Ensino Diferenciado

Nesta subcategoria as docentes enunciaram que os obstáculos com que se confrontam na sua planificação para um ensino diferenciado são: o grande número de alunos por turma (5 indicadores) e os diferentes níveis de aprendizagem (4 indicadores). As docentes da amostra referem, ainda, a lacuna em termos de recursos, como a falta de espaço na sala (3 indicadores); falta de recursos materiais (2 indicadores); extensão dos programas disciplinares (2 indicadores), falta de tempo (2 indicadores). Todos os restantes critérios pautaram-se de forma singular com um indicador: comportamentos desadequados na sala de aula; falta de recursos humanos; pouca informação dos alunos com dificuldades; dificuldades os métodos mais adequados.

Síntese:

Na linha de investigação do professor Luís Barbosa, com quem nos identificamos, o autor defende que o agente educativo deve sustentar a sua acção, tendo por base uma adequada e rigorosa caracterização da realidade e com base nas efectivas necessidades das crianças deverá organizar os seus actos educativos de forma eficaz, integrando os factos que lhe servem de sustentação. Como tal, o profissional deverá ser um bom diagnosticador das necessidades educativas dos alunos, descrevendo, tipificando, categorizando, avaliando, devendo saber organizar cartas de sinais indicadores de necessidades educativas de educação. Enfatiza ainda o facto do agente educativo reflectir na relação estreita entre os sinais detectados e as estratégias que implementa em função dos actos e dos factos educativos experienciados no desenrolar das situações pedagógicas. Desta forma, o agente educativo deverá ser um bom analista da criança e dos contextos educativos, enquanto objectos de estudo, para que possa reconfigurar os significados dos fenómenos descritos e chegar a uma síntese que lhe permita um conhecimento mais profundo dos esquemas de acção e ainda emergir de um conjunto de informações consideradas até então latentes. Na presente investigação a principal dificuldade com que a docente se confronta é exactamente na caracterização da turma, assim como na caracterização individual, sobre a qual posteriormente se construirá um projecto de intervenção. Segundo o autor Estrela, A. (1999), “o professor olha para a classe, mas não a vê” (p.13).

Podemos aquilatar que embora as docentes da amostra, expressem que planificaram actividades diversificadas que tornaram possível a aquisição de novos conhecimentos, que elaboraram estratégias pedagógicas tendo em linha de conta as dificuldades alunos, e que ajustaram as fichas de trabalho às suas capacidades, que as observações naturalistas evidenciam indicadores fortes de necessidades educativas, podendo-se inferir que a acção educativa realizada pelas docentes não contemplou as verdadeiras necessidades educativas das crianças. Podemos aferir que apesar do discurso das professoras indicar que na sua planificação contemplaram as estratégias de intervenção, que as mesmas não possuem rigor e expressividade, uma vez que são sustentadas por diagnósticos incipientes, desajustados e com lacunas na sua cientificidade. Pela leitura do projecto educativo da escola, verificámos que o mesmo foi elaborado com pouca consistência, dado que a caracterização da escola, do meio, e dos actores, se fez segundo critérios pouco científicos, sendo que a avaliação diagnóstica não contemplou a individualidade de cada um. Como já referido, pela análise dos projectos curriculares de

turma podemos deprender que as docentes organizaram a sua acção educativa mais, em função dos aspectos didácticos tendo em conta finalidades pessoais e organizacionais. Na prática constata-se que estas profissionais de educação não receberam, quer a nível da formação inicial, quer contínua, uma cultura profissional que orientasse a sua acção em função das necessidades das crianças. Verifica-se que estas professoras apresentam dificuldade em planificar as suas acções tendo em conta as necessidades específicas da criança, sendo um obstáculo na sua prática pedagógica.

Tal facto, pode ser reforçado com a caracterização factual que a seguir se organiza e no qual se evidencia os sinais efectivamente emitidos pelas crianças e que ao longo das situações pedagógicas não são tidas em linha de conta pelos agentes educativos.

5 – Caracterização dos Factos Educativos e Pedagógicos – 3ºA e 3ºB

No dizer de Barbosa (2004), “falar de processos de ensino – aprendizagem é referir um processo que a situação pedagógica através de actos educativos e factos educativos” (p.98). O acto educativo é para este autor:

“um conjunto de factos pedagógicos que se definem em função:

- Dos objectivos gerais do sistema educativo;
- Dos objectivos específicos do processo educativo;
- Dos programáticos do processo de ensino-aprendizagem.” (p.98).

Os actos e factos pedagógicos de acordo com Barbosa (2004) “são compostos por várias variáveis, sendo os mesmos fortemente determinados em função:

- Do produto da educação;
- Dos comportamentos que se querem obter;
- Dos critérios de optimização do ensino e da aprendizagem.” (p.98)

Tendo em linha de conta com todos estes aspectos, analisámos os actos educativos de forma a encontrar as manifestações das crianças, inferindo um conjunto de factos que operacionalizam os actos educativos e pedagógicos. Corroboramos com Barbosa (2004), quando refere que o aluno é,

em cada acto educativo, um actor que manifesta comportamentos operantes que se traduzem em atitudes típicas de seu estar em situação. Tais comportamentos e atitudes revelam-se em função de uma dinâmica de socialização cuja rede é a consequência da relação educativa (p. 99).

Deste modo, a partir do processo ensino – aprendizagem, procurámos encontrar as formas como as tensões se manifestaram ao longo do acto educativo. Este procedimento foi suportado nos pressupostos teóricos que Barbosa (2000) que defende que o acto educativo pressupõe uma relação educativa de empatia entre o agente educativo e o educando e desencadeiam uma atitude activa ou passiva por parte deste último. Segundo o autor referido, o acto educativo visa, por parte do agente educativo, influenciar o educando no sentido deste revelar motivação, interesse e uma atitude crítica.

Desta forma, tipificámos e categorizámos os factos educativos, que nos permitisse aferir os níveis de desconforto, conforto, enquistamento, quebra de partilha vividos no processo ensino-aprendizagem, do qual apresentamos como exemplo os quadros nº 23 e 24. (ver também anexos IV e V). Relativamente à síntese dos factos educativos e pedagógicos que operacionalizam o *acto educativo* e *pedagógico*, nas turmas do 3ºA e 3ºB da Escola Básica Integrada Y respectivamente, apresentamos os quadros nº 25 e 26.

Quadro 23

Síntese dos Factos Educativos e Pedagógicos Inferidos no 3ºA

FACTOS	TIPIFICAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO	TIPOLOGIA
F1	Quebra de Partilha	Sócio- Relacional	Relação Pedagógica
F2	Quebra de Partilha	Sócio- Relacional	Relação Pedagógica
F3	Conforto	Intelectual-Cognitivo	Relação Pedagógica/Educativa
F4	Desconforto	Sensorial- Psicomotor	Relação Pedagógica
F5	Conforto	Intelectual-Cognitivo	Relação Pedagógica/Educativa
F6	Quebra de Partilha	Sensorial- Psicomotor	Relação Pedagógica
F7	Conforto	Intelectual-Cognitivo	Relação Pedagógica/Educativa
F8	Desconforto	Intelectual-Cognitivo	Relação Pedagógica/Educativa
F9	Desconforto	Intelectual-Cognitivo	Relação Pedagógica/Educativa
F10	Desconforto	Afectivo - Emocional	Relação Pedagógica
F11	Conforto	Intelectual-Cognitivo	Relação Pedagógica/Educativa
F12	Desconforto	Afectivo - Emocional	Relação Pedagógica
F13	Quebra de Partilha	Afectivo - Emocional	Relação Pedagógica
F14	Conforto	Intelectual-Cognitivo	Relação Pedagógica/Educativa
F15	Desconforto	Afectivo - Emocional	Relação Pedagógica
F16	Quebra de Partilha	Sensorial- Psicomotor	Relação Pedagógica
F17	Quebra de Partilha	Sensorial- Psicomotor	Relação Pedagógica
F18	Conforto	Intelectual-Cognitivo	Relação Pedagógica/Educativa
F19	Quebra de Partilha	Sensorial- Psicomotor	Relação Pedagógica
F20	Desconforto	Afectivo - Emocional	Relação Pedagógica
F21	Desconforto	Sensorial- Psicomotor	Relação Pedagógica
F22	Desconforto	Sócio- Relacional	Relação Pedagógica
F23	Quebra de Partilha	Afectivo - Emocional	Relação Pedagógica
F24	Conforto	Sócio- Relacional	Relação Pedagógica
F25	Conforto	Intelectual-Cognitivo	Relação Pedagógica/Educativa
F26	Desconforto	Afectivo - Emocional	Relação Pedagógica

Quadro 24

Síntese dos Factos Educativos e Pedagógicos Inferidos no 3ºB

FACTOS	TIPIFICAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO	TIPOLOGIA
F1	Desconforto	Sócio-Relacional	Relação Pedagógica
F2	Conforto	Intelectual-Cognitivo	Relação Pedagógica/Educativa
F3	Desconforto	Afectivo-Emocional	Relação Pedagógica
F4	Conforto	Intelectual-Cognitivo	Relação Pedagógica/Educativa
F5	Desconforto	Afectivo-Emocional	Relação Pedagógica
F6	Desconforto	Afectivo-Emocional	Relação Pedagógica
F7	Desconforto	Afectivo-Emocional	Relação Pedagógica
F8	Desconforto	Sócio-Relacional	Relação Pedagógica
F9	Desconforto	Sócio-Relacional	Relação Pedagógica
F10	Quebra de Partilha	Sócio-Relacional	Relação Pedagógica
F11	Desconforto	Afectivo-Emocional	Relação Pedagógica
F12	Desconforto	Afectivo-Emocional	Relação Pedagógica
F13	Quebra de Partilha	Sócio-Relacional	Relação Pedagógica
F14	Desconforto	Afectivo-Emocional	Relação Pedagógica
F15	Quebra de Partilha	Afectivo-Emocional	Relação Pedagógica
F16	Enquistamento	Afectivo-Emocional	Relação Pedagógica
F17	Desconforto	Intelectual-Cognitivo	Relação Pedagógica/Educativa
F18	Conforto	Intelectual-Cognitivo	Relação Pedagógica/Educativa
F19	Conforto	Sócio-Relacional	Relação Pedagógica
F20	Conforto	Sócio-Relacional	Relação Pedagógica
F21	Desconforto	Afectivo-Emocional	Relação Pedagógica

Quadro 25

**Síntese dos factos educativos e pedagógicos inferidos na Escola Básica Integrada Y
- 3ºA**

TIPIFICAÇÃO	FACTOS	Totais Prof. A	Totais Prof. B	Totais Prof. C	Totais Prof. E	Totais
Conforto	F3; F5; F7; F11; F14; F18; F24; F25; F27; F29; F31; F34; F35; F37; F39; F42; F45; F47; F48; F58; F64; F69; F71; F76; F78; F79; F82; F84; F86; F87; F89; F91; F96.	9	3	12	9	33
Desconforto	F4; F8; F9; F10; F12; F15; F20; F21; F22; F26; F30; F32; F41; F43; F49; F50; F51; F52; F54; F55; F56; F59; F60; F61; F62; F63; F65; F66; F70; F73; F74; F75; F81; F85; F90; F94; F98; F99; F102; F103; F104; F105; F107; F109.	12	4	23	5	44
Quebra de Partilha	F1; F2; F6; F13; F16; F17; F19; F23; F28; F33; F38; F40; F44; F46; F53; F57; F67; F68; F72; F77; F80; F83; F88; F92; F101; F108.	6	4	11	5	26
Enquistamento	F36; F93; F95; F97; F100; F106	5	0	0	1	6
Totais						109

Pela leitura do quadro 25, observamos que, no 3ºA, dos 109 factos educativos e pedagógicos inferidos, 76 são indicadores de situações de desprazimento, que se reproduz no gráfico nº5, da seguinte forma:

Caracterização do Acto Educativo 3ºA

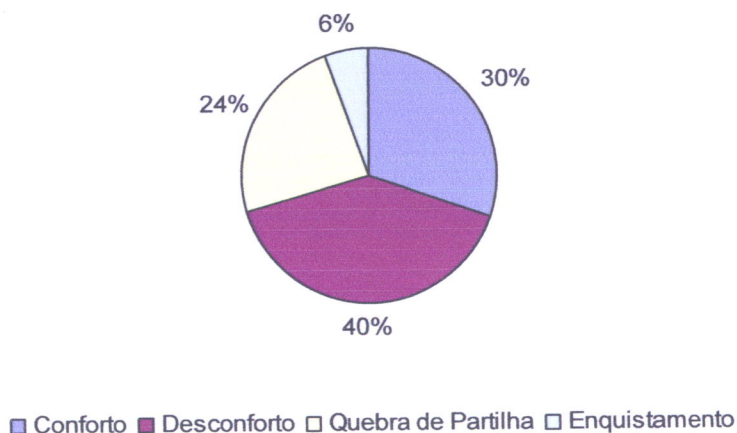


Gráfico n° 5- Caracterização do acto educativo no 3ºA

Quadro 26

Síntese dos factos educativos e pedagógicos inferidos na Escola Básica Integrada Y – 3ºB

TIPIFICAÇÃO	FACTOS	Totais Prof.A	Totais Prof.B	Totais Prof.D	Totais Prof.E	Totais
Conforto	F2; F4; F18; F19; F20; F23; F25; F29; F32; F35; F36; F39; F41; F42; F43; F44; F47; F57; F61; F65; F68; F71; F76; F77; F79; F81; F83; F84; F87; F88; F89; F90; F91; F93; F98.	7	2	24	2	35
Desconforto	F1; F3; F5; F6; F7; F8; F9; F11; F12; F14; F17; F21; F22; F24; F26; F28; F30; F31; F33; F34; F38; F45; F46; F50; F51; F52; F53; F54; F55; F56; F59; F64; F67; F69; F72; F73; F80; F82; F85; F86; F92; F94; F96; F99; F100.	7	7	26	5	45
Quebra de Partilha	F10; F13; F15; F27; F37; F40; F48; F49; F60; F62; F63; F66; F70; F74; F75; F78; F95.	5	3	8	1	17
Enquistamento	F16; F58; F97.	0	1	1	1	3
Totais						100

Quanto ao 3ºB, foram inferidos 100 factos educativos e pedagógicos, 65 dos quais reflectem sinais evidentes de desprazimento, conforme o gráfico nº 6 a seguir apresenta.

Caracterização do acto educativo do 3ºB

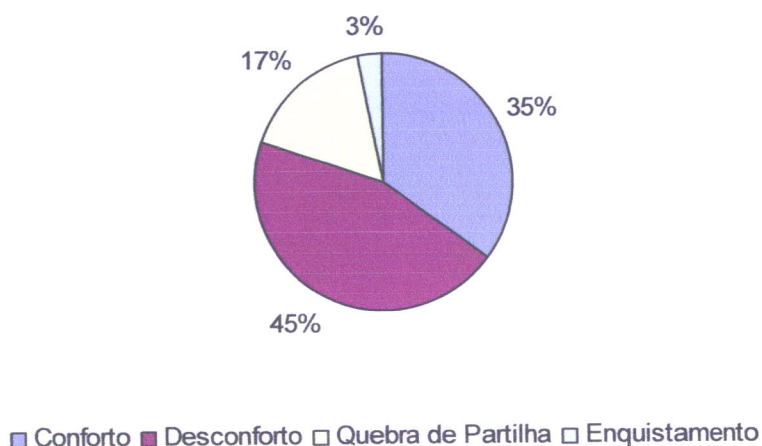


Gráfico nº6 – Caracterização do acto educativo do 3ºB

Estes dois gráficos identificam claramente a situação que se passa nas duas turmas do 3ºano. Como podemos constatar o período em que decorreram as observações naturalistas no 3ºA, foi aproximadamente de 6 horas, 70% dos factos revelam sinais claros de desconforto, somente 30% indicam sinais de conforto; por sua vez no 3ºB, cujo período também foi aproximadamente de 6 horas, 65 % são factos reveladores de desconforto e apenas 35 % registam situações de conforto.

5.1 - Síntese

Pelos resultados apresentados nos quadros 25 e 26, verifica-se que nas turmas 3ºA e no 3ºB se registam um total de 109 e 100 factos educativos e pedagógicos respectivamente. Conforme apresentados os gráficos nº5 e nº6, nas turmas do 3ºA e o 3ºB, revelam 70% e 65% factos educativos e pedagógicos respectivamente, que reflectem os sinais emitidos pelas crianças reveladores de desconforto, a quebra de partilha e enquistamento.

comportamentos desajustados ao desejado dentro do contexto educativo. Relembremos que os sinais inferidos, surgiram com maior incidência nos períodos longos de espera pelo próximo exercício, quando a exposição de conteúdos era mais extensa e ainda na aulas ao fim do dia em que os alunos revelavam nitidamente fadiga escolar. Também se deve ao facto de, uma vez que o ensino no 1º ciclo, apresenta uma vertente pedagógica os alunos não têm oportunidade de fazer escolhas, sendo o trabalho apresentado e dirigido pelo professor. Como mencionado anteriormente, os sinais inferidos surgem como resultado a uma clara e evidente inadaptação ao ritmo novo escolar, derivado como já referido ao prolongamento do horário escolar devido às actividades de enriquecimento curricular, causando no percurso do ensino-aprendizagem, fadiga escolar e insegurança. Para além disso, verifica-se um permanente diálogo entre os alunos a constante dispersão no espaço da sala de aula, e ainda à dificuldade em realizar e terminar as actividades solicitadas. Como resultado as crianças procuravam actividades que dominassem melhor, traduzindo-se as mesmas por diferentes atitudes, que se traduziam na falta de atenção a inibição, a passividade ou a indolência (ausência da acção); a oposição sistemática e os reptos; as diferentes atitudes compensatórias; esconder-se agitação exagerada, palhaçadas. Este disfuncionamento deve-se essencialmente ao facto de, os agentes educativos não adequarem as estratégias, uma vez que grande parte do trabalho apresentado era dirigido pelos docentes, exigindo períodos de atenção /concentração por parte dos alunos.

Como já referido anteriormente, o docente na escola na concretização do seu papel deverá ser um mediador do conhecimento, fazendo prevalecer o afecto, a aceitação e o apreço, sabendo organizar o grupo, a fim de estabelecer um diálogo adequado à ajuda. Para além disso, no quadro de uma escola urge a necessidade de ter em consideração os sucessos e fracassos, de forma a compreender as principais causas e expectativas que caracterizam o processo ensino – aprendizagem.

Em suma, referimos que os fenómenos apresentados, se devem a factores condicionantes do acto educativo por parte dos agentes educativos. Assim pensamos que, os docentes não realizaram diagnósticos diferenciados com rigor, manifestando um disfuncionamento entre as necessidades das crianças e as estratégias pedagógicas por ele utilizadas. Alia-se também o facto de no contexto o docente adoptar uma postura predominante, não valorizando as reais necessidades individuais dos alunos. Confere-se

igualmente a falta de formação adequada sendo um factor, que se reflecte nas suas práticas educativas.

De forma, a que as docentes da amostra contactassem com factos educativos, restituímos-lhes, assim, o feed-back do trabalho desenvolvido.

6- Tratamento dos Dados Obtidos por Meio do Espelhamento

Foi nossa pretensão que as docentes da amostra tomassem conhecimento das sínteses das sessões, assim como dos instrumentos utilizados para a recolha dos dados, tendo sido aclarado a forma como se elaborou a carta de sinais, restituindo-lhes assim o trabalho desenvolvido. De referir a circunstância de que, apenas três das cinco docentes da amostra (Professoras B, C, D) foram confrontadas com as sínteses das sessões, dado que no momento do espelhamento apenas estas docentes se encontravam a leccionar na Escola Básica Integrada Y.

É importante referir que pretendemos com o espelhamento a tomada de consciência dos espelhados face aos indicadores de necessidades educativas reveladoras de situações de desconforto, quebra de partilha e enquistamento, observados durante o acto educativo, visando ainda pela análise crítica, alcançar como objectivo a mudança das suas práticas educativas. É de referir o facto, de que foi utilizado um diálogo aberto e confiado que permitiu um *saber olhar* e um *saber ver*, elaborador de um novo *saber observar*, sustentado pelos princípios da pedagogia de ajuda.

Assim com a finalidade das docentes reverem os actos educativos e em concomitância produzir-se uma triangulação com os dados obtidos, pelos protocolos das observações naturalistas e pelas entrevistas semi-estruturadas, concebemos uma matriz sobre três questões anteriormente enunciadas (ver anexo IX):

- Em que medida os docentes se recordam os factos?
- Em que medida os docentes reavivaram factos apagados da sua memória?
- Os factos foram rejeitados pelos docentes?

Com base nos conhecimentos adquiridos, as docentes expuseram o que entenderam ser a causa dos fenómenos, assim como algumas propostas de alteração face às situações.

Assim, quanto à primeira questão: *Em que medida as docentes se recordam dos factos?* Em resposta a esta pergunta as três docentes espelhadas recordaram apenas alguns factos. Constataram que os sinais emitidos das crianças com maior frequência

foram produzidos pelas mesmas crianças, identificando portanto estas mesmas crianças de “caso”. Por sua vez, consideraram “alarmante” a frequência dos sinais reveladores de necessidades educativas. Apesar de terem considerado ser preocupantes a frequência de sinais manifestados pelas crianças, não apresentaram porém estratégias remediativas, pois reconheceram que tiveram alguma dificuldade em dar resposta às necessidades das crianças, assim como gerir algumas situações em contexto na sala.

Esta constatação vem reforçar o que temos vindo a depreender ao longo do estudo empírico, isto é, de que a planificação realizada pelas docentes não contemplou de um modo geral as necessidades educativas dos alunos, ou seja, as práticas pedagógicas não foram da necessária alvo de reflexão, para depois procederem à reformulação das acções.

À segunda questão: *Em que medida reavivaram factos apagados da sua memória?*

Todas as docentes necessitaram de reavivar as acções, pois as mesmas encontravam-se esquecidas, o que permitiu uma melhor compreensão dos sinais emitidos. Apreciaram bastante este momento, uma vez que através da leitura dos fenómenos puderam “olhar” sob outra perspectiva para os acontecimentos. Por outro lado, consideraram que ocasiões destas são de grande importância para a mudança das práticas educativas e pedagógicas.

À terceira e última questão: *Os factos foram rejeitados pelos docentes?*

Das respostas a esta pergunta retirou-se que nenhuma das docentes da amostra rejeitou os factos apresentados.

A professora B reconheceu que na sua planificação deveria ter mais em linha de conta as necessidades educativas de cada criança, todavia admitiu que na prática tem planificado para o grande grupo. Acrescentou ainda, que normalmente programa as suas aulas tendo em atenção as competências que são delineadas em conselho de docentes.

Por seu turno, as professoras C e D referiram que planificam as suas aulas diariamente tendo também em conta as competências definidas em conselho de docentes para cada área disciplinar. Contudo, nenhuma destas docentes apresentou estratégias de intervenção que pudessem minimizar os factos.

Mais uma vez se constatou um desfasamento entre as necessidades educativas das crianças/alunos e as planificações que as docentes efectuaram na prática. Assim sendo, pudemos inferir que as docentes se regeram essencialmente pelas competências

definidas pelo Ministério de Educação, se bem que tenham sido remodeladas em conselho de docentes.

Relativamente às causas dos fenómenos emergentes dos protocolos naturalistas, as professoras apontam diversas causas:

- Falta de conhecimentos para realizar o diagnóstico de necessidades com eficácia;
- A existência de comportamentos atípicos que destabilizam a sala de aula;
- Falta de recursos materiais e humanos, de forma a dar uma resposta mais individualizada;
- Falta de espaço nas salas de aula;
- Excesso de alunos por turma;
- Informação e formação insuficientes na temática do diagnóstico de necessidades educativas.

Podemos assim referir que, o agente educativo para superar os obstáculos terá de optar por uma postura diferente, ou seja, terá de reconhecer que deve ter uma permanente atitude de pesquisa, assumindo-se como instrumento do seu próprio desenvolvimento. Como nos refere Barbosa, L. (2004)

... como pressuposto básico do nosso modelo que o agente de ensino responsável pela organização grupal se disponha não só a organizar cartas de sinais das necessidades dos aprendentes como ainda determine a partir delas as suas próprias necessidades de auto-formação. (p.191)

Face ao exposto, se bem que negativamente, satisfaz-nos o facto de os agentes educativos reconhecerem que não possuem formação adequada para realizarem um diagnóstico de necessidades rigoroso e eficiente.

Por fim, as sugestões enunciadas pelas docentes da amostra, foram as seguintes:

- Formação que proporcione conhecimentos no âmbito do diagnóstico de necessidades educativas e estratégias de intervenção;
- Formação adequada às necessidades sentidas pelos docentes;
- Formação de equipas multidisciplinares de forma a verificar se os currículos estão ou não adaptados à idade mental.

Podemos inferir que as propostas das docentes da amostra vão no sentido de que se faça uma formação no âmbito do diagnóstico de necessidades educativas. Face ao referido, pensamos, que a questão reside no facto das docentes tanto na sua formação

inicial, como na sua formação contínua, não terem tido uma reflexão contextualizada sobre a temática.

Corroboramos com Barbosa (2004) quando afirma:

...na criança, das necessidades diferenciadas de educação e do facto da relação que se estabelece nas diferentes organizações educativas não ser apenas pedagógica e educativa, ser também formativa, instrucional e, a limite, cultural. É aqui dizemos amiúde, que tem falhado não apenas a formação contínua, mas também a inicial, não só porque, como já referido, vêm valorizando acima de tudo os aspectos didácticos, mas também porque ambas têm faltado cimentar os seus processos de trabalho. (p.158)

Defendemos, tal como o autor supracitado que o que se pretende é “pôr marcha uma organização onde os seus órgãos se organizem no respeito pela natural tendência que os seres humanos têm de actualizar permanentemente as suas capacidades servindo-se do meio ambiente onde vivem” (p. 176).

CAPITULO VI – CONCLUSÕES

O presente trabalho culmina com a correlação, o cruzamento e a triangulação dos dados recolhidos, que foram interpretados ao longo do estudo empírico. Convém desde já precisar, que no decorrer desta investigação levantámos algumas questões, que poderão ser objecto de outras pesquisas.

Recordamos neste momento o objectivo que pretendemos com este nosso trabalho: *Demonstrar a importância do diagnóstico de necessidades educativas para a organização do processo ensino-aprendizagem.* Para atingirmos este desiderato, procurámos na Universidade a actualização dos conhecimentos científicos, de métodos e técnicas inovadoras que fossem ao encontro das nossas necessidades formativas. Assim, para cumprimento da finalidade pretendida, depois de adquirirmos os conhecimentos necessários, procedemos à recolha de dados, utilizando várias técnicas que nos possibilitaram congregar um conjunto de informação que nos permitiu chegar a resultados conclusivos.

Importa-nos salientar aqui o estudo do Professor Luís Barbosa e a sua linha de investigação, com a metodologia da investigação-acção/formação, que promove um novo modelo de escola: “*A Escola Sensível e Transformacionista*”, onde se considera como condição indispensável o diagnóstico de necessidades educativas das crianças e formativas dos agentes educativos, que permite não só actuar em função do desenvolvimento das crianças como também da formação dos diferentes actores, onde as situações ocorrem, em consonância com a dos aprendentes. Por isso, o diagnóstico de necessidades educativas quando realizado com rigor científico, tem de ser sustentado por uma carta de sinais indicadores de necessidades, reveladores de *desconforto, de quebra de partilha e de enquistamento*, que enquadrados como atitudes de defesa revelam um papel predominante na organização da acção educativa.

Dado que, *partimos do pressuposto de que os agentes educativos, actuam mais sobre os aspectos didácticos, do que em função do diagnóstico de necessidades educativas das crianças*, procurámos através deste estudo verificar a veracidade desta asserção, utilizando para o efeito a triangulação dos dados recolhidos nas entrevistas semi-estruturadas, com os dados obtidos através dos protocolos de observação, mais os dados conseguidos com a observação sistemática, e ainda, com o espelhamento das docentes (ver anexos II, V, VI, VIII e IX).

Segundo as docentes da amostra, inquiridas por meio de entrevistas semi-estruturadas (ver quadro 20 e anexo VIII), estas referiram ter realizado o diagnóstico de necessidades educativas no início do ano lectivo, contudo verificou-se uma contradição nos factos, uma vez que a frequência dos indicadores registados a partir dos protocolos das observações naturalistas revelaram elevada frequência de necessidades de quebra do envolvimento ou escapes à situação (ver anexos II e III). Assim, pela análise dos dados constatou-se que ao longo do processo ensino-aprendizagem, houve um conjunto de sinais indicadores de necessidades educativas que foram muitas vezes ignorados pelas docentes ao longo da sua acção educativa e pedagógica.

Tendo em linha de conta o referido, podemos dizer que as docentes não organizaram a sua acção educativa com base num diagnóstico de necessidades educativas e que as estratégias não foram ajustadas às necessidades das crianças, por se ter verificado que, na maior parte das vezes, os alunos procuraram dar respostas de substituição ao proposto pelo agente educativo.

No que respeita às necessidades inferidas a partir dos protocolos de observação naturalista, realizados na Escola Básica Integrada Y, as quais visaram a descrição fenomenológica dos factos observados, tendo em atenção não só os comportamentos, mas também os contextos em que estes se manifestaram, observou-se que as frequências mais elevadas foram: a quebra de envolvimento ou escapes à situação com 118 indicadores no 3º. A e 69 indicadores no 3º. B; necessidade de expressar conhecimentos com 37 indicadores no 3º. A e 46 indicadores no 3º. B; necessidade do apoio da professora 35 indicadores no 3º. A e 29 indicadores no 3º B; necessidade de cumprir regras e rotinas 12 indicadores no 3º. A e 27 indicadores no 3º. B; necessidade de auto-afirmação e agressividade 11 indicadores no 3º. A e 27 indicadores no 3º. B (rever capítulo V).

Nesta faixa etária a criança apresenta uma série de necessidades a nível pessoal que são próprias do seu desenvolvimento, que podem manifestar-se em grupo ou de forma individual. Estas necessidades entroncam num conjunto de necessidades que são inerentes ao próprio desenvolvimento da criança, e encontram explicação, numa clara manifestação de sentimentos de insegurança face às actividades propostas. Com a introdução das actividades de enriquecimento curricular, o horário escolar dos alunos do 1º. ciclo, prolongou-se, sendo o mesmo causador de fadiga escolar, resultando daí insegurança no decurso do processo ensino-aprendizagem. Assim, podemos perguntar:

- Será que as actividades de enriquecimento curricular vieram beneficiar o sucesso de aprendizagem das crianças?

As altas frequências resultam, assim da não satisfação das suas necessidades, reflectindo-se em actos e factos pedagógicos desajustados, sendo provocadores de situações de desconforto, revelando uma inadaptação face à situação; sinais de quebra de partilha, manifestando-se sobre a ausência de acção ou mesmo passividade perante o proposto pelo docente, ainda sinais de enquistamento como manifestação extrema de desconforto, encaminhando-se a criança para o isolamento. Podemos dizer, que a organização da acção educativa das docentes enquanto gestoras do processo ensino-aprendizagem, não foi pensada a partir das verdadeiras necessidades dos alunos. Então, podemos perguntar:

- Teriam as docentes realizado o diagnóstico de necessidades educativas, com rigor e eficiência?

- Ao longo do acto educativo, terão tido as docentes consciência das necessidades prementes dos alunos?

No quadro de situação, que analisámos, a caracterização assume um carácter geral, como um todo, pois é feita segundo critérios pouco científicos e de forma subjectiva e empírica. Ou seja a análise realizada pelas docentes aos sinais emitidos, pelos actos e factos educativos e pedagógicos é muito incipiente, logo toda a organização da acção educativa não apresenta rigor e exactidão. O que nos leva a inferir que as docentes não caracterizaram, descreveram, categorizaram e tipificaram com rigor, a realidade educativa e pedagógica, dos fenómenos que sucederam no processo de ensino-aprendizagem. Podemos referir que tal facto, se deve à ausência de uma cultura profissional das docentes que oriente a sua acção em função das necessidades educativas das crianças.

Corroboramos com Barbosa (2004) quando refere que o profissional deverá ser: “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”(p.61). Este modo de agir, para além de conduzir à carta de sinais, como estratégia para a elaboração do diagnóstico de necessidades educativas, proporciona uma avaliação dos processos e dos produtos que decorrem da acção educativa e ainda, identifica as necessidades de formação dos próprios agentes educativos.

Para as docentes da amostra os sinais de necessidades educativas mais relevantes e frequentes nas crianças foram a desmotivação/desinteresse, contudo não foi efectuado com profundidade e rigor um levantamento de informação exacta, a fim de procederem a uma tipificação sustentadamente científica. Por outro lado, como resposta individualizada face às necessidades educativas as docentes responderam maioritariamente “ser bastante difícil”, assinalando em particular as dificuldades de aprendizagem ligeiras e moderadas e de natureza patológica, referindo que muitas vezes as necessidades educativas são resultantes de famílias destruturantes e disfuncionais. Sentindo-se inseguras face às situações apresentadas, recorrem aos serviços do apoio educativo da escola, bem como encaminham os alunos para consultas de psicologia. Face ao referido, confirmamos que as docentes mostraram não auferir de formação adequada no sentido de actuar em função das necessidades educativas das crianças, delegando por isso as funções em técnicos especializados. A recolha de todos estes dados, a sua análise e triangulação vieram comprovar que o problema passa necessariamente pela ausência de uma caracterização rigorosa dos actos e factos educativos, por uma ponderação profunda dos mesmos, no sentido de intervir de uma forma ajustada. Parece-nos que quando confrontadas com as dificuldades as docentes apresentaram uma atitude de “apatia” face às situações, porém terão de adoptar uma atitude diferente de pesquisa, reconhecendo-se como agentes e instrumento do seu próprio desenvolvimento.

Tendo em linha de conta o que preconiza, Barbosa (2004) “...investigar não pode mais ser um privilégio de uns quantos e que a investigação tem de passar a ser instrumento de uso quotidiano do educador” (p. 158). Este novo modelo de escola assenta numa sensibilidade para a mudança, sustentada por uma investigação dentro do contexto, como instrumento diário, sendo a caracterização um instrumento fundamental que permite um entendimento fenomenológico mais extenso e com maior profundidade do acto educativo. Pelos dados recolhidos as docentes da amostra encontram-se distantes desta prática, uma vez que não agiram de acordo com este tipo de formação. Recordemos Barbosa (2004), quando afirma que é urgente “fazer mergulhar a organização das instituições educativas num novo paradigma de funcionamento em que o humano seja factor de desenvolvimento” (p.354).

Pela análise dos gráficos n.ºs 5 e 6 – caracterização do acto educativo das turmas, respectivamente do 3.º.A e 3.º.B, permitem-nos aludir que maioritariamente as crianças revelaram manifestações desajustadas ao desejado, sendo claros os sintomas de

inadaptação ao acto educativo, resultante das longas explicações dos conteúdos, nos momentos de espera pelo exercício seguinte e ainda do prolongamento do horário escolar devido às actividades de enriquecimento curricular, revelando inadaptação ao ritmo escolar, causando no percurso do ensino-aprendizagem, fadiga escolar e insegurança (ver anexo IV). Como consequência as crianças procuravam actividades que dominassem melhor, traduzindo-se em comportamentos muitas vezes desajustados ao contexto. Segundo Gameiro (2004) todos os sinais são importantes, mas os que manifestam desconforto, por parte das crianças, são preocupantes, uma vez que “são um sintoma de um inadaptação situacional” (p.169). Com isto quer o autor dizer que quando a criança vive uma situação desconfortável, procura escapes ao proposto, quebrando o envolvimento da acção educativa.

Repare-se, nos sinais reveladores de necessidades educativas que a observação sistemática permitiu conferir, através da rede de comunicação verbal (ver anexo VI e quadros 17 e 18), e nas percentagens dos gráficos nºs 1, 2, 3 e 4 que possibilitam inferir que os agentes educativos não organizaram a sua acção educativa com base no diagnóstico de necessidades educativas, mas sim actuando em função dos aspectos didácticos. A leitura do gráfico nº. 1 possibilita-nos verificar que a comunicação verbal estabelecida na sala de aula foi maioritariamente da responsabilidade das professoras e proveniente essencialmente da explanação dos conteúdos didácticos. Por outro lado, pela leitura do gráfico nº. 2 retira-se que as comunicações com frequência mais alta incidiram na repreensão, como estratégia das docentes para diminuir os comportamentos desajustados na sala de aula, em vez de procurarem entender as causas destes sinais. Parece-nos assim, que a intenção seria a de controlarem as situações em contexto de sala de aula, com o intuito de prosseguirem os seus objectivos, preocupando-se apenas em dominar os comportamentos desadequados, em lugar de analisarem os sinais emitidos pelas crianças. O exame aos projectos curriculares, possibilitou-nos aferir que a caracterização das turmas, assim como da escola apresenta-se pouco consistente, tendo sido somente valorizados os conteúdos programáticos. Também o gráfico nº. 3 nos mostra, comparativamente, a grande diferença existente entre as frequências da repreensão e o reforço positivo por parte das docentes. O que nos leva a depreender, outra vez, que os agentes educativos não adequaram devidamente as suas estratégias de intervenção às reais necessidades emitidas pelos alunos. Para além disso, as docentes desvalorizaram o reforço positivo, que seria um estímulo para os alunos quanto às actividades propostas e também para a construção dos seus próprios

conhecimentos. Por sua vez, o gráfico nº 4 indica-nos que relativamente às comunicações parasitas e às situações de ruído se registou uma elevada frequência, estando as mesmas aliadas a situações de quebra de envolvimento e/ou escapes.

Segundo Barbosa (2004) o papel do docente enquanto mediador do conhecimento, num contexto de ensino-aprendizagem, deverá adoptar na sua prática pedagógica de ajuda, onde predomine os afectos, aceitação, e o apreço. Uma escola orientada para os afectos, tendo por base os sucessos, os fracassos e os conhecimentos que permitam a compreensão dos motivos e expectativas que caracterizam a actividade escolar. Daí que questionemos:

- Através das comunicações não terão os docentes noção dos sinais emitidos, pelos alunos?

- Será que os docentes delinearam as suas estratégias tendo em conta as necessidades educativas dos alunos?

ou ainda,

- Será que as repreensões por parte do professor não serão fruto de um desconhecimento real das necessidades educativas das crianças?

A recolha dos dados, a sua análise e triangulação permitem-nos afirmar que se a formação inicial e contínua fosse uma formação contextualizada, aplicando devidamente as técnicas em função das necessidades educativas das crianças, de certeza que a escola passaria a funcionar em função da criança. Para além disto, as docentes ainda referenciaram que foram confrontadas com escassez de recursos materiais e humanos no sentido de lhes ser prestado mais apoio. Podemos inferir, portanto, que as docentes da amostra, manifestaram claramente uma “inactividade”, face aos problemas apresentados.

Relativamente aos procedimentos destas profissionais de educação, nomeadamente, no que se refere à sua planificação e avaliação das práticas educativas, tendo em conta as necessidades educativas das crianças, podemos aquilatar que embora as docentes da amostra, expressassem que planificaram actividades diversificadas que tornaram possível a aquisição de novos conhecimentos, que elaboraram estratégias pedagógicas tendo em linha de conta as dificuldades dos alunos, e que ajustaram as fichas de trabalho às suas capacidades, as observações naturalistas evidenciaram indicadores fortes de necessidades educativas, podendo-se por isso inferir que a acção educativa realizada pelas docentes não contemplou as verdadeiras necessidades educativas das crianças. Podemos aferir que apesar do discurso das professoras mencionar que na sua

planificação contemplaram as estratégias de intervenção, que as mesmas não possuem rigor e expressividade, uma vez que são sustentados por diagnósticos incipientes, desajustados e com lacunas na sua cientificidade. Todavia, aquando do espelhamento, após a restituição dos dados, as docentes acabaram por reconhecer que sentiram dificuldade em delinear estratégias de intervenção de forma a otimizar o sucesso.

Pela leitura do projecto educativo da escola, verificamos que o mesmo foi elaborado com pouca consistência, dado que a caracterização da escola, do meio e dos actores, se fez segundo critérios pouco científicos, uma vez que a avaliação diagnóstica não contemplou a individualidade de cada um. Como já foi referido, pela análise dos projectos curriculares de turma podemos depreender que as docentes organizaram a sua acção educativa mais, em função dos aspectos didácticos tendo em conta finalidades pessoais e organizacionais. Na prática constatou-se que estas profissionais de educação não receberam, quer a nível da formação inicial, quer contínua, uma cultura profissional que orientasse a sua acção em função das necessidades das crianças. Por tal motivo, estas professoras mostraram dificuldade em planificar as suas acções tendo em conta as necessidades específicas da criança, sendo um obstáculo ao exercício da sua prática pedagógica. A propósito, reportando-nos novamente ao registo das frequências dos indicadores de necessidades educativas (ver anexo II), verificamos pela análise dos dados que nos permitem aferir que as crianças emitiram um conjunto de sinais indicadores de necessidades educativas que, no entanto, não foram considerados tanto no momento da planificação, como no decorrer da acção educativa. Confirmámos tudo isto, pela existência de alguns elementos contraditórios, quer nos dados obtidos nas observações naturalista e sistemática, quer ainda aquando do espelhamento das docentes, o que à evidência vem reforçar a questão que enunciámos no início deste trabalho.

As docentes maioritariamente referiram ter realizado a avaliação de competências dos alunos e ter efectuado uma avaliação sumativa e uma avaliação contínua, com o intuito de ajustar a sua planificação, planear novas acções e intervir assim ao nível das necessidades educativas. Contudo, embora se registassem alguns momentos de avaliação, não se poderá dizer que a sua planificação tivesse sido alvo de reformulação, dado que o que verificou foi que as docentes não estiveram atentas aos sinais evidentes de desconforto emitidos no decorrer do processo ensino-aprendizagem, tendo mesmo prosseguido com a sua anterior planificação. As docentes da amostra mencionaram os

problemas de comportamento dos alunos na sala de aula, como necessidades educativas dentro do contexto, todavia não verificou a preocupação de “saber o porquê” dessas manifestações. Logo voltamos a frisar, que as docentes deveriam de saber observar e analisar para depois poderem traçar estratégias curativas.

Apraz-nos o facto de aquando do espelhamento das docentes da amostra com os resultados da investigação, as mesmas terem reconhecido a necessidade duma formação que lhes proporcionasse conhecimentos no âmbito do diagnóstico de necessidades educativas, bem como terem sentido ter sido importante, o momento de reflexão para a prática educativa e pedagógica, confirmando assim que sentiram dificuldade em dar resposta às necessidades das crianças (ver anexo IX).

Relembremos que o estudo pretendia identificar os sinais de necessidades educativas emitidos pelas crianças. Ora, podemos neste momento dizer que os resultados obtidos, quer por meio da observação naturalista, quer por meio da observação sistemática, possibilitou auferir que as necessidades educativas inferidas pelas crianças, das duas turmas do 3º. ano, nos permitiu verificar que houve elevada frequência de sinais de necessidades educativas tais como: o desconforto, quebra de partilha e enquistamento. Tendo os mesmos sinais de necessidades educativas registado uma maior incidência nas aulas de enriquecimento curricular, onde foi clara a manifestação de fadiga escolar e insegurança no decurso do ensino-aprendizagem dos alunos. Os indicadores registados revelaram-se essencialmente pela falta de atenção/concentração, na inibição, na apatia, na indiferença e nas actividades compensatórias, tais como as palhaçadas, a agitação exagerada e o esconder, entre outras. Manifestações resultantes de acções que as crianças dominam melhor, face às que necessariamente lhes são propostas.

Os dados recolhidos permitem-nos, ainda, constatar que ao longo do processo de ensino-aprendizagem as crianças emitiram sinais de necessidades educativas específicas de educação que não foram valorizados pelas docentes ao longo do acto educativo. De igual forma, também na planificação, as docentes não organizaram a sua acção tendo por base um diagnóstico de necessidades educativas, sendo que as estratégias de intervenção foram desajustadas às verdadeiras necessidades educativas das crianças.

Considerando que a acção educativa é um acto compartilhado, que pretende uma interacção entre os diversos agentes educativos (crianças, pais, autarquias, representantes de instituições económicas, sociais recreativas e culturais), que possuem educação, formação e culturas próprias, o docente terá como função conciliar todo o

conhecimento recolhido e colocá-lo ao dispor do desenvolvimento das crianças. Deste modo, as docentes ao planificarem a sua acção educativa deveriam examinar a forma como determinados alunos utilizavam o tempo, a sua competência em se auto-organizarem e em utilizarem estratégias meta-cognitivas, a forma como se comportavam nas diferentes situações na sala de aula e o modo como eram apoiados pelos pais, tendo em conta sua cultura e formação.

Em suma, conclui-se de um modo geral que o presente estudo caso, norteado pela questão apontada na introdução, permitiu demonstrar o seguinte:

- As docentes organizaram a sua acção educativa em função dos aspectos didácticos, satisfazendo unicamente o interesse próprio.
- As docentes da amostra não realizaram um diagnóstico de necessidades das crianças com rigor e cientificidade.
- As docentes da amostra não reformularam a sua acção educativa, partindo da avaliação de competências dos alunos.
- As docentes da amostra não apresentaram uma atitude de pesquisa face aos fenómenos educativos.

Todavia, o presente estudo caso, considerando a particularidade dos fenómenos estudados, não permite generalizações dos resultados, bem como das conclusões extraídas. Refira-se que as conclusões somente foram possíveis derivado à diversidade de técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, que permitiram uma triangulação entre todos eles.

Ancorámos o nosso estudo obedecendo ao novo modelo de escola – A Escola Sensível e Transformacionista - preconizado pelo Professor Luís Barbosa, com uma nova linha de formação a investigação-acção/formação que tem por objectivo criar nas organizações uma permanente atitude de pesquisa, devendo ser capaz de caracterizar, com rigor, a realidade educativa e pedagógica, descrevendo, tipificando e categorizando os fenómenos que ocorrem no processo ensino-aprendizagem, a fim de elaborar um diagnóstico de necessidades educativas e orientar a sua actuação para uma efectiva pedagogia de ajuda, linha de pesquisa que é proposta pelo autor Barbosa (2004), e que se inicia com a recolha e análise de dados a fim de se organizarem “cartas de sinais e de indicadores de necessidades educativas e formativas, cartas de variáveis emergentes dos actos e factos educativos e, ainda, em cartas de orientações estratégicas da acção educativa/pedagógica” (p. 253).

Como epílogo deste trabalho de investigação, deixamos como proposta a criação de oficinas de formação vocacionadas para a caracterização de actos e factos educativos e para a elaboração das cartas de sinais de necessidades educativas. Pretende-se assim, perspectivar um novo modelo de formação, partindo da identificação de variáveis, construindo cartas de variáveis de análise, para a elaboração de estratégias de intervenção, devendo também os agentes educativos saberem espelhar-se mutuamente, a fim de reconfigurar sistematicamente o significado das suas acções educativas. Assim, pretende-se à luz dos princípios da Escola Sensível e Transformacionista, que os profissionais de educação se transformem de actores reflexivos em agentes técnico-críticos com competências de mediação de conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, I. & Roldão, M. (1989). *A Evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal nos Últimos Vinte Anos* - in Pires, L.; Abreu, I.; Mourão, C.; Rau, J.; Roldão, M.; Clímaco, M.; Valente, M. e Antunes, J. – *O Ensino Básico em Portugal* - Rio Tinto Edições Asa/Clube do Professor.
- Amiguinho, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Instituto das Comunidades Educativas. Lisboa: Coleção Educa.
- Ainscow, M. (1995). *Educação para Todos: Torná-la uma Realidade- Comunicação Apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial* – Abril de 1995: Birmingham.
- Arends, R. I. (1997). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: MacGraw – Hill.
- Asin, A.S. (1996). *Necessidades Educativas Intervenção Psicopedagógica* – Barcelona: EUB.
- Barbosa, L, M. (2000). *Da Relação Educativa à Relação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Barbosa, L. M. (2003). *Ensaio sobre Fenomenologia do Conhecimento – Do espelhamento à transcendência*. Évora: Publicações “Universidade de Évora”.
- Barbosa, L. M. (2004). *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma organização educativa para o futuro*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Bardin, L. (1977). *A Análise de Conteúdo* – Lisboa: Ed. Presença.

- Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Livros Horizonte.
Lisboa: Biblioteca do Educador.
- Benavente, A. (1993). *Mudar a Escola, Mudar as Práticas*. Lisboa: Escolar Editora.
- Benavente, A. (1994). *As Inovações nas Escolas – Um roteiro de projectos*. Instituto.
Lisboa: Inovação Educacional, Ministério de Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* – Porto: Porto Editora.
- Branco, I. (1997). *Cultura de Projecto e Inovação Curricular*. In Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino, Vol.II. Lisboa : Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação.
- Bruner, J. S. (1987). *O Processo da Educação : Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira* (8ª Edição) S. Paulo: Editora Nacional.
- Canário, R. (1991). *Mudar as Escolas: O Papel da Formação e da Pesquisa*. In Inovação, pp. 77-92. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998) – *Metodologia da Investigação* – Lisboa: Universidade Aberta.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Métodos de Investigación Educative*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Costa, M. E. & Vale, D. (1998). *A Violência nas Escolas* – Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- DEB/ME (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa.
- Elliott, J. (1994). *La Investigación-acción en Educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (2001). *IRA - Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudo de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Fachin, O. (1993). *Fundamentos de metodologia*. S. Paulo: Editora Atlas.
- Formosinho, J. (1987). *Fundamentos Psicológicos para um Modelo Desenvolvimentista de Formação de Professores*. In *Formar Professores Contributos da Psicologia*, Vol. V, nº3. Lisboa: Associação de Psicologia.
- Gameiro, F. (2004). *Factores de Constrangimento nas Práticas Educativas no Jardim-de-infância*. Chamusca: Eduções Cosmos.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática* – Oeiras: Ed. Celta.
- Gonçalves, J. (1997). *O Projecto Educativo de Escola como Estratégia de Formação*, in *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade de Ensino*, Vol. III. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Jimenez, R.B. (1990). *La Integración Escolar*, in *Necessidades Educativas Especiais- Manual Teórico-Prático*. Málaga: Ediciones Algibe.
- Jimenez, R.B. (coord) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Lessard, M. Goyette, G. & Boutin, G.(1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas* - São Paulo: EPU.

- Meirás, F. I. et Al. (1997). *Adaptaciones Curriculares para alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Vigo: Fundacion Quinesia.
- Marques (1997). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Lisboa: Edições Asa.
- Miranda, J.(1997). *As Constituições Portuguesas de 1822 ao Texto Actual da Constituição – 4ª. edição – Editores Livraria Petrony, Lda – Lisboa*.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. (1994). *A Formação de Educadores e Professores do Ensino Básico e Secundário numa perspectiva para o próximo Decénio: Algumas questões e algumas teses*. Lisboa: Comunicação apresentada no encontro sobre Formação de Professores.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods – Newbury Park*. California: Sage Publications.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*. Instituto Inovação Educacional. Lisboa: Publicação Dom Quixote.
- Perez, M.R.; Lopez, e. D. (1994) – *Curriculum Y Aprendizage – Um modelo de disenõ curricular de aula en el marco de la reforma*. Madrid: Itaka.
- Pires, L. (1989). *A Escolaridade Básica Universal, Obrigatória e Gratuita – in Pires, L.; Abreu, I.; Mourão, C.; Rau, J.; Roldão, M.; Clímaco, M.; Valente, M. e Antunes, J. - - O Ensino Básico em Portugal – Rio Tinto – Edições Asa/Clube do Professor*.
- Porter, G.(1995) – *Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade através da Inclusão*. Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre

Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. 4 a 10 de 1994. In Prospects Vol. XXV, nº2 Junho de 1995, pp. 299-309. Unesco: Salamanca.

Porter, G. (1998) – *Seminário "Educação Inclusiva"*. Lisboa: DEB- NOEE.

Ribeiro, A.C. (1990). - *Formar Professores – Elementos para uma teoria e Prática de Formação*. Texto Editora: Lisboa.

Rodrigues, A.& Esteves, M. (1993) – *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (1990) – *Estratégias de Intervenção Pedagógica – Terapêutica – Guia de Trabalhos Práticos*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Selltiz, Jahoda, Deutsch & Cook (1975) – *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. EPU. EDUSP. São Paulo.

Silva, J. (1995) – *Desenvolvimento e Adaptações Curriculares*. In *A Inovação em Educação Especial*. Lisboa: Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação.

Sousa, A. (1997) - *Programação e Avaliação Desenvolvimental na Pré-Escolaridade e no 1ºCiclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993) – *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw – Hill.

Tavares, J. & Alarcão I. (1995) – *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Tuckman, T. W. 2000. “Manual de Investigação em Educação” – Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.

Veiga, F.(1999). “Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais. Coimbra: Livraria Almedina.

Vilar, A. (1994) – *Currículo e Ensino para uma Prática Teórica*. Rio Tinto: Editorial Asa.

Wang, M. (1995) – *Atencion a la Diversidad del Alumnado*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.

Warnock, H. M. (1978) – *Special Educational Needs – Report of the Comité of Enquiry in to the Education of Handicapped Children and young people*. London: Her Magesty’s Stationery Office.

Zabalza, M.(1992) - *Didáctica da Educação Infantil* (1ªEdição). Porto: Porto Editora.

REVISTAS:

Brites, I. (2000, Março). Gestão Flexível do Currículo na Perspectiva da Escola Inclusiva. *Quid Novi* 1, p. 45.

Jesus, S.N. (1997). *Bem – Estar dos Professores*. Sindicato de Professores da Zona Centro – Coimbra.

LEGISLAÇÃO:

Decreto com força de lei, de 29 de Março de 1911, do Ministério do Interior (Diário do Governo nº. 73, de 30/03/1911) - Reorganiza os serviços da instrução primária.

Decreto-Lei nº. 38 969, de 27 de Outubro de 1952, do Ministério da Educação Nacional (Diário do Governo nº 241 – I Série (Suplemento) de 27/10/1952) - Regula a execução do Decreto-Lei nº. 38 968, que reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar, reorganiza a assistência escolar, cria os cursos de educação de adultos e promove uma campanha nacional contra o analfabetismo.

Decreto - Lei nº. 40 964, de 31 de Dezembro de 1956, do Ministério da Educação Nacional (Diário do Governo nº. 284 – I Série de 31/12/1956) - Amplia e reforça o regime da obrigatoriedade do ensino primário elementar – Dá nova estrutura a alguns serviços da Direcção-Geral do Ensino Primário.

Decreto-Lei nº. 42 994, de 28 de Maio de 1960, do Ministério da Educação Nacional (Diário do Governo nº. 125 – I Série de 28/05/1960) - Actualiza os programas do ensino primário a adoptar a partir do próximo ano lectivo – Declara obrigatória a frequência da 4ª. classe para todos os menores com a idade escolar prevista no artigo 1º. do Decreto-Lei nº. 38. 968.

Decreto-Lei nº. 45 810, de 9 de Julho de 1964, do Ministério da Educação Nacional (Diário do Governo nº. 160 - I Série de 09/07/1964)

Amplia o período de escolaridade obrigatória.

Decreto-Lei nº. 162/71, de 24 de Abril de 1971, do Ministério da Educação Nacional (Diário do Governo nº. 96 - I Série de 24/04/1971) - Elimina ou diminui dificuldades que se têm verificado na efectivação do cumprimento da obrigatoriedade escolar.

Decreto-Lei nº. 482/72, de 28 de Novembro de 1972, do Ministério da Educação Nacional (Diário do Governo nº. 277 - I Série de 28/11/1972) - Restabelece o regime de coeducação no ensino primário e institui-o no ciclo preparatório do ensino secundário.

Decreto-Lei nº. 489/73, de 2 de Outubro de 1973, do Ministério da Educação Nacional (Diário do Governo nº. 231 - I Série de 02/10/1973)
Reestrutura os cursos de educação básica para adultos.

Decreto - Lei nº5 /73 - 25/07/1973 - Ministério de Educação Nacional -
Determina a reforma Veiga Simão.

Decreto-Lei nº. 538/79, de 31 de Dezembro de 1979, da Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação (Diário da República nº. 300 - I Série (11º. Suplemento) de 31/12/1979) - Assegura um efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória relativamente a todas as crianças portuguesas.

Decreto - Lei nº 301/84, de 7 de Setembro. Define o dever dos encarregados de educação, dever dos alunos quanto ao seu aproveitamento e frequência e isenção de propinas.

Decreto - Lei nº 172/91 de 10 de Maio - Define o novo regime de direcção administração e gestão dos estabelecimentos de educação e do ensino básico e secundário.

Decreto - Lei nº115 - A/98. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré - escolar e do ensino básico e secundário. Este modelo reconhece autonomia às escolas a nível estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional.

Decreto – Lei nº 6 /2001 – 18/01/01 (diário da República nº15 de 18/01/01). Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Despacho nº 12591/2006 de 16 de Junho. Define as actividades de animação e de apoio às famílias na educação pré – escolar e de enriquecimento curricular no 1º ciclo.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº46/86 de 14 de Outubro (Diário da República nº237 da Assembleia da República) – (Lei de Bases do Sistema Educativo). Define que a educação pré – escolar se destina às crianças depois dos 3 anos de idade até à idade da entrada na escola obrigatória. A sua frequência é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial e sendo evidenciada a sua especificidade e autonomia em relação à educação escolar.